



AUTORITÉ DE L'ÉCOLE ET RELATIONS AVEC LES PARENTS

*LA NOUVELLE ORIENTATION DES RELATIONS
ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE COMME CADRE
DE TRAVAIL POUR LES ENSEIGNANT-E-S*

Jean-Pierre Abbet

Septembre 2008



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

PRÉAMBULE.....	4
INTRODUCTION	5
1. L'ÉVOLUTION DES RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE COMME REFLET DES NOUVELLES RELATIONS SOCIALES	6
1.1. Tendances actuelles dans le domaine des relations sociales médiates	6
1.2. L'institution scolaire face aux parents d'élèves dans ce contexte	7
1.3. Exemple du rôle des parents dans l'orientation scolaire	9
1.4. Qu'en conclure provisoirement ?	10
2. LES RESPONSABILITÉS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET L'ACTION DES ENSEIGNANTS.....	11
2.1. L'institution scolaire doit assumer ses responsabilités.....	11
2.2. Statut professionnel dans un cadre institutionnel comme gage d'autorité – professionnalisme et ouverture à l'intérieur et sur l'extérieur.....	11
2.3. Des outils de travail.....	13
2.4. Les moyens de bien faire.....	15
CONCLUSION	16

PREAMBULE

Le texte de ce document reprend le contenu d'un exposé effectué à la fin de 2007 dans le cadre de la journée pédagogique d'un établissement de l'enseignement primaire vaudois. Il s'inscrit dans la droite ligne de l'un des buts statutaires des travaux de l'URSP, qui consiste à « fournir un regard critique utile à l'ensemble des professionnels et des partenaires des systèmes de formation ».

De façon à démarquer ce type de contribution des publications habituelles de l'Unité (rapports de recherche ponctuant ou concluant les mandats), la forme de l'exposé est reprise ici telle quelle, et seules les retouches indispensables aux besoins de la transcription ont été apportées. Pour la même raison, et aussi par souci de simplicité, le cadre de référencement bibliographique n'est pas pris en considération.

Dans un tel contexte, il importe encore de souligner le fait que, comme de coutume, cette contribution ne traduit aucune position officielle du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, en insistant particulièrement sur l'engagement personnel du chercheur dans son appréciation critique.

INTRODUCTION

Une question pour commencer : dans le cadre des relations entre les familles et l'école, entre les parents et l'école, celui ou celle qui justifie l'existence de ces relations est-il d'abord un enfant ou d'abord un élève ? La solution qui consiste à dire que ce sont les deux est commode, mais pas très opérante pour comprendre les difficultés dans ces relations. Laissons pour l'instant cette question en suspens. Il s'agit donc d'une vraie question, sans réponse toute faite. Nous aurons peut-être l'occasion de la reprendre plus tard, mais je tenais à commencer avec une interrogation.

Le but de cet exposé est d'essayer de prendre d'abord un peu de recul pour mieux revenir, ensuite, dans le concret des relations entre les parents et l'institution scolaire, dont les acteurs sont les dépositaires; parmi ces acteurs, les enseignants sont bien sûr en première ligne.

Il s'agit donc, dans un premier temps, de traiter superficiellement (vu le temps à disposition) – dans l'optique d'un essai et de son regard forcément particulier – de changements intervenus depuis quelques décennies. Ceux qui concernent les familles et leurs modes de vie d'une part, ceux qui ont marqué l'institution scolaire d'autre part ; et bien sûr leur relation réciproque. Ceci, en considérant que ces changements sont inscrits dans des mutations sociales plus larges, qui concernent les relations médiates entre les individus et les institutions. J'aborderai donc d'abord ces mutations de notre cadre de vie, pour ensuite nous recentrer sur l'institution scolaire face aux parents. L'exemple des relations entre école et parents au moment d'orienter les élèves, basé sur des résultats d'enquête, permettra de fixer un instantané dans ce processus et d'en tirer quelques conséquences par rapport à la question de l'autorité que nous nous posons aujourd'hui.

Les éléments de cette partie sont transposés d'une communication présentée lors d'un congrès des sociétés suisses de recherche en éducation (SSRE) et de formation des enseignants (SSFE).

Dans un deuxième temps, il sera question de la responsabilité de l'institution scolaire et de l'action des enseignants. Se poseront alors les questions de savoir pourquoi et comment l'institution scolaire doit et peut assumer sa responsabilité et son autorité dans ce nouveau contexte, quels sont les moyens dont elle dispose ou devrait disposer pour y parvenir, et quelle position les enseignants pourraient adopter – dans ce cadre – pour faciliter les contacts avec les parents ou d'autres partenaires de l'école.

1. L'EVOLUTION DES RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET L'ECOLE COMME REFLET DES NOUVELLES RELATIONS SOCIALES

1.1. TENDANCES ACTUELLES DANS LE DOMAINE DES RELATIONS SOCIALES MEDIATES

Les rapports de force qui existent entre usagers et prestataires en général – on le voit particulièrement bien entre vendeurs et consommateurs de biens et de services – sont de plus en plus admis comme « naturels » et fondateurs des rapports sociaux. (Je précise que les rapports de force existent, de façon au moins potentielle, lorsqu'il y a dissymétrie dans les moyens d'échange). Ces rapports sont aujourd'hui tellement admis qu'ils ne sont même plus contestés comme ils l'ont largement été il y a quelques décennies, lorsqu'un choix alternatif de société paraissait exister (on parlait de société de consommation pour la critiquer de façon plus ou moins radicale). Ou plutôt, ces rapports sont encore contestés, mais dans un cadre beaucoup plus contraignant et de façon nettement plus pessimiste, ou moins enthousiaste.

Les relations sociales médiates – c'est-à-dire à l'exception des relations interpersonnelles directes, il faut insister sur ce point – sont aujourd'hui représentées de façon dominante, effrénée et généralement indiscutée par le modèle des rapports économiques libéraux. Dans ces rapports, la marchandise, et ce que l'on a à gagner avec cette marchandise, est mise en avant-plan dans un foisonnement qui confine à l'étouffement. Il suffit de penser aux objets porteurs des derniers progrès techniques en matière de communication, et aux offres surabondantes et constamment changeantes qui les caractérisent, dans le contexte actuel de globalisation économique. Qui peut y échapper ? Qui peut s'y retrouver ? Et qui a la disponibilité pour s'en distancier ? Ces rapports économiques sont eux-mêmes la partie émergée d'un libéralisme que l'on peut qualifier de politique au sens le plus large, et plus profondément encore de libéralisme philosophique.

L'individu, sur lequel tout repose à priori, est vu comme détenteur des valeurs et des actions par rapport auxquelles il doit dès lors prendre ses responsabilités. S'il n'y parvient pas, s'il est faible, incapable ou déshérité, on peut lui consentir une aide ou un secours. En disant cela, on force à peine le trait pour le faire ressortir. Il s'agit véritablement là d'une vision du monde, généralement admise, dans laquelle nous vivons actuellement. On objectera que de nombreux correctifs – parfois d'importance, comme dans le cas de tous les dispositifs d'assurance et d'assistance – subsistent encore. Le fond de la question est que les valeurs d'échange à l'honneur amplifient par définition les

inégalités de savoir, de compétence, de ressources diverses. Que ces inégalités soient « naturelles » ou non, qu'on les prenne en considération ou qu'on les ignore, elles impliquent en effet un choix : ou bien on les renforce, en les admettant, ou bien on les combat. A vrai dire, et sans pouvoir développer ce point, seul le constat de ce mouvement de fond dans les relations sociales – constat indubitable – nous intéresse ici : le monde contemporain se situe de plus en plus dans un système de référence où prédominent les valeurs d'échange libérales, inégalitaires par définition, rendant subsidiaires et palliatives celles de cohésion et de solidarité.

Les instances politiques et les institutions à caractère public ont tendance à relayer de plus en plus, elles aussi, ces valeurs de cohésion, de justice et de solidarité comme subsidiaires au courant dominant. Et elles le justifient en remarquant que les institutions ne fonctionnent plus que sur un consensus social lâche concernant les valeurs qui les fondent. C'est dans ce sens qu'il faut lire la tendance de certains à n'accepter l'intervention des pouvoirs publics que lorsque cela est jugé nécessaire. Pour le reste, on considère qu'il faut laisser à l'individu ou à la famille le soin de décider ce qu'ils veulent, ou ce qu'ils peuvent, dans un maximum de situations.

Ainsi, les parents d'élèves, en tant qu'acteurs sociaux, sont d'une part soumis à ces nouvelles règles libérales qui régissent les rapports sociaux, et sont d'autre part de plus en plus souvent poussés à devoir effectuer des choix, sur un « marché » qui tend à s'ouvrir.

1.2. L'INSTITUTION SCOLAIRE FACE AUX PARENTS D'ELEVES DANS CE CONTEXTE

Dans le cadre de l'école publique, on cherche actuellement à faire participer les parents et à les intégrer sur deux plans : soit dans le processus scolaire par rapport à leur propre enfant, soit dans le fonctionnement de l'école plus largement, à l'exemple des conseils d'école. Nous ne nous étendons pas ici sur les formes de cette intégration, mais seulement sur ses raisons et sur ses conséquences.

Une telle volonté de participation relève de raisons qui peuvent être diverses. Voyons deux tendances principales.

On peut tout d'abord y voir un souci d'ouverture démocratique. Aussi louable que soit une telle intention, les difficultés commencent lorsqu'il s'agit de savoir à quoi s'applique cette notion, c'est-à-dire où elle commence et où elle finit d'être vraiment opératoire. A quel niveau d'intégration des parents dans le

processus scolaire est-on suffisamment ouvert avec eux ? Tant que l'on ne répond pas à une telle question de façon explicite et transparente, soit il s'agit d'intentions générales, soit de réalisations dont on ne mesure pas les implications et les conséquences concrètes. Voir à cet égard la notion de parties contractantes dont le pouvoir est théoriquement égal, mise en évidence dans le cadre de l'exposé de mon prédécesseur. Il est vrai qu'il est devenu aujourd'hui presque incongru de seulement essayer de réfléchir à quoi conduit une telle participation des parents.

Plus directement en prise avec le fort courant dominant, certains estiment ensuite que les parents doivent être responsables de leur enfant dans un maximum de situations, y compris par rapport à son devenir scolaire. L'on cherche alors logiquement à transférer vers eux un maximum de responsabilités. Cela n'empêche pas que des règles prévalent dans ce transfert de responsabilité, règles explicites et surtout implicites, auxquelles les parents de divers milieux et origines n'auront bien sûr pas un égal accès, et par rapport auxquelles ils n'auront pas les mêmes moyens d'action. Tout le monde n'a pas la possibilité de faire le lien entre les objectifs d'acquisition des élèves – quand ils sont connus – et tel ou tel devoir à surveiller.

Dans tous les cas, cette volonté de participation et d'intégration prend place dans le contexte du développement des relations sociales que nous avons déjà évoqué. L'école est après tout une composante de la société et, à ce titre, elle n'échappe pas aux tendances dominantes du moment. D'autant plus que le libéralisme à l'honneur défend l'idée du « bon scolaire », où l'état subsidierait aussi bien l'offre privée que publique. Notons que, dans ce dispositif, on ne se préoccupe pas avant tout d'intégration sociale ni d'égalisation des chances de réussite scolaire, mais de réussite individuelle.

Quels qu'en soient les motifs, la principale conséquence que l'on peut tirer d'une telle évolution est la suivante : dans l'exacte mesure où l'école publique laisserait une partie du pouvoir effectif – des choix, des décisions – aux usagers que sont les parents, elle favoriserait le libéralisme ambiant et ses rapports de force à l'intérieur de l'école. Puisqu'il est clair que les parents ne peuvent, ne veulent, ou ne savent prendre ce pouvoir avec les mêmes moyens, il faut être conscient que l'on s'éloigne d'un idéal d'égalisation des chances de réussite scolaire. Une telle égalisation des chances, inscrite dans la plupart des lois scolaires, passe par définition par la responsabilité finale exclusive de l'institution scolaire, quels qu'aient été les échanges préalables entre l'école et les parents. Cette institution est en effet un creuset d'intégration et d'égalisation des conditions de fréquentation de la scolarité. Il convient bien entendu pour cela que les normes et les valeurs qui fondent les choix de l'institution soient explicites et transparentes, ayant au préalable fait l'objet d'une discussion et d'une décision démocratiques.

En résumant, on peut dire que : (1) les valeurs et les buts qui sous-tendent un dispositif de politique publique comme l'est le système scolaire doivent être débattus et décidés démocratiquement ; (2) les processus de mise en œuvre peuvent faire l'objet d'échanges et de consultations ; (3) les décisions doivent être et rester l'apanage de l'institution.

Ceci d'autant plus que, comme on va le voir avec l'exemple qui suit, les parents dans leur grande majorité voient bien qu'ils ne sont pas les mieux outillés pour décider.

1.3. EXEMPLE DU ROLE DES PARENTS DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE

Que pensent les principaux acteurs concernés par cette situation ? Vont-ils implicitement dans le sens du courant dominant ? S'y opposent-ils ? Et, quelle que soit leur position effective dans ce débat, l'adopteraient-ils pour de tout autres motifs, de façon pragmatique ? Si oui quels peuvent être ces motifs ?

Deux enquêtes dans le canton de Vaud ont permis d'éclairer un peu ces questions. Ces enquêtes portent en particulier sur la participation des parents à un moment décisif de la scolarité, l'orientation de leur enfant en 6^e année. La première a été adressée à des enseignants, la seconde à des parents.

Une enquête du syndicat d'enseignants SPV portant sur certains aspects de la réforme EVM a été réalisée auprès de ses membres. Elle a notamment montré que les enseignants concernés par l'orientation (au CYT) sont presque aussi nombreux à vouloir laisser la responsabilité de la décision finale aux parents que ceux qui veulent la conserver à l'école : 44% pour les premiers contre 48% pour les seconds (8% n'ont pas d'opinion). Cette position n'empêche pas une partie de ces enseignants de déplorer le manque de reconnaissance professionnelle qu'implique un tel abandon de responsabilité. On relèvera que ce « professionnalisme » est par ailleurs tout aussi régulièrement mis en évidence, souvent par les intéressés, que jugé discutable par leurs détracteurs. Cet aspect va être repris dans la partie suivante.

Cet abandon de souveraineté professionnelle, « par gain de paix », semble traduire un certain désarroi face à des situations jugées ingérables. On peut supposer que les enseignants aimeraient être soutenus par l'institution scolaire un peu mieux qu'ils ne le sont. Parmi ceux qui se prononcent pour cet abandon de souveraineté aux parents, certains le font aussi dans le sens d'une « nouvelle responsabilisation » des parents. Ils s'inscrivent alors plus directement dans le courant libéral évoqué précédemment, en assumant plus ou moins consciemment les conséquences d'une telle « ouverture ».

L'autre enquête concerne les parents des élèves orientés en fin de 6^e année (1000 parents consultés). Pour 8 sur 10 d'entre eux, la responsabilité de l'orientation devrait être partagée entre l'école et eux-mêmes. Lorsqu'on leur demande qui devrait trancher en cas de désaccord, une majorité confie la décision finale à l'école. Quant aux 20% qui attribuent d'emblée cette décision à l'une ou l'autre instance, ils sont 3 contre 1 pour que l'école décide. Les parents souhaitent donc à une nette majorité que l'école prenne ses responsabilités dans cette décision d'orientation, même si certains la contestent en la trouvant insuffisamment fondée, ce qui peut être tout à fait légitime, ou pour des motifs personnels (ces citoyens, qui sont des parents et aussi d'anciens élèves, ont souvent une « petite idée » de la question).

Ces résultats indiquent que, dans leur grande majorité, les parents ne sont pas dupes de la complexité qui se cache derrière les choix que certains aimeraient les voir endosser. Un certain nombre de ces parents mentionnent justement qu'ils ne sont pas eux-mêmes des professionnels, et qu'ils ne se sentent donc pas la compétence d'assumer une décision aussi importante pour l'avenir de leur enfant.

Il serait certes intéressant d'actualiser ces données, qui remontent à quelques années, mais on peut faire l'hypothèse – ou le pari – que les résultats de cette actualisation ne révéleraient pas de changement radical de tendance. En tout les cas du côté des parents. (Les enseignants ont peut-être évolué sur ce point avec le rodage du système, mais la majorité des parents n'est pas celle qui avait eu voix au chapitre lorsque la réforme voulait en faire des partenaires actifs.)

1.4. QU'EN CONCLURE PROVISOIREMENT ?

On voit, par cet exemple concernant l'orientation des élèves, fondé sur des données d'enquête, que la nouvelle responsabilisation des parents dans la mouvance du libéralisme ambiant tend à déboussoler les uns et les autres, ou en tout cas à les laisser sans repères fixes. Dans ce sens, il apparaît donc souhaitable de changer de cap pour ne plus suivre celui pour lequel on est censé abandonner toute référence à des valeurs communes – et aux normes qui les véhiculent – en se focalisant sur l'individualisme prévalant. On a vu que celui-ci signifie surtout, dans les échanges entre individus et institutions, que chacun se débrouille comme il peut.

2. LES RESPONSABILITES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET L'ACTION DES ENSEIGNANTS

2.1. L'INSTITUTION SCOLAIRE DOIT ASSUMER SES RESPONSABILITES

On a vu pourquoi il était fondamental que l'institution scolaire – une fois les choix démocratiques fondamentaux établis – soit seule responsable des décisions qui concernent le cursus des élèves. Elle est le creuset de l'intégration sociale et devrait, au moins à ce titre, être respectée, même si l'on peut craindre qu'il y ait dans certains cas loin de la coupe aux lèvres. Elle ne peut donc se reposer sur ses lauriers. Une telle responsabilité lui fait même obligation de tout faire pour être respectable, c'est-à-dire crédible dans ses choix et ses pratiques, efficace dans son fonctionnement institutionnel et, peut-être surtout, elle doit favoriser l'égalité des chances de réussite, non seulement dans ses principes, mais surtout par des mesures concrètes.

Même les parents qui estiment, dans leur grande majorité, ne pas être les mieux placés pour prendre des décisions par rapport au cursus scolaire de leurs enfants – y compris des décisions cruciales comme l'orientation –, même ces parents-là ne sont pas forcément satisfaits du fonctionnement de l'école et des informations qu'on leur donne pour être les partenaires que l'on prétend vouloir qu'ils soient. Et, parfois, à juste raison. Il importe donc, une fois les principes de responsabilité institutionnels établis comme supérieurs aux choix individuels dans un certain domaine, que l'on s'interroge sur les raisons qui pourraient pousser des parents qui acceptent ce principe de responsabilité à être insatisfaits. Ces parents qui font dire à certains enseignants qu'il faut leur laisser le choix de l'orientation, quand ces parents eux-mêmes n'en veulent pas ! ... ou qu'ils n'ont qu'à aller voir ailleurs, ce qui constitue une façon radicale de ne pas se remettre en cause, ni professionnellement, ni institutionnellement.

2.2. STATUT PROFESSIONNEL DANS UN CADRE INSTITUTIONNEL COMME GAGE D'AUTORITE - PROFESSIONNALISME ET OUVERTURE A L'INTERIEUR ET SUR L'EXTERIEUR

Les propositions qui suivent constituent des pistes de réflexion qui permettent de prolonger le postulat selon lequel l'institution scolaire publique et ses acteurs devraient soutenir l'autorité institutionnelle, au besoin à l'encontre des choix personnels des bénéficiaires de ses prestations, et aussi faire preuve du professionnalisme qui permet d'asseoir cette autorité.

Par professionnalisme, j'entends que les acteurs scolaires doivent se montrer ouverts, crédibles et proactifs par rapport aux enjeux de réussite et d'intégration de tous les élèves, avec les moyens les plus efficaces pour y arriver. Evidemment, mais il vaut toujours mieux le rappeler, sans garantie absolue quant aux résultats. C'est en effet le statut professionnel des différents acteurs de l'école qui, dans un cadre institutionnel reconnu, donne autorité à l'école. Philippe Meirieu a parlé de l'institution comme porteuse de principes et de valeurs sur laquelle on doit pouvoir s'appuyer, mais seulement si l'on peut se faire reconnaître comme professionnel, porteur d'un projet de service au public.

Qu'est-ce qui, dans l'esprit de beaucoup, remet en cause ce professionnalisme, dont on ne parle pas pour rien à propos de l'enseignement. (Evoque-t-on seulement le professionnalisme de son garagiste ou de sa dentiste, de la caissière de supermarché ou du directeur de compagnie d'assurance ?)

Je postulerais l'existence d'un cocktail explosif – dans les représentations plus ou moins conscientes de beaucoup de parents – qui allie la vision de l'enseignant comme quelqu'un qui n'a pas quitté l'école (alors qu'eux en sont sortis, avec de plus ou moins bons souvenirs) et la vision de l'enseignant comme quelqu'un qui assouvit une vocation plutôt que quelqu'un qui pratique une profession. On peut bien sûr facilement démonter ces deux représentations, mais cela ne les empêche pas d'exister dans l'esprit de beaucoup.

Surtout, ces représentations sont éloignées de la représentation type du professionnel.

Du reste, le problème de l'ouverture ne se pose pas qu'à l'extérieur, face aux partenaires de l'école, mais aussi à l'intérieur, avec les collègues. Même si la collaboration est davantage pratiquée au cycle initial et au primaire qu'au secondaire (je ne parle pas du post-obligatoire), le travail en réseau reste très peu développé si on le compare à ce qui se pratique dans les métiers qui peuvent être comparés, ceux de la santé et du social. Or, cette ouverture interne, qui elle-même facilite l'ouverture externe, représente une composante importante du professionnalisme, je vais y revenir.

En somme, on peut dire que si les acteurs de l'école peuvent être reconnus par les partenaires comme des professionnels, c'est parce qu'ils sont ouverts vers l'extérieur, et, de façon complémentaire, que c'est leur professionnalisme renforcé et assumé qui leur permet d'être ouverts vers les partenaires.

2.3. DES OUTILS DE TRAVAIL

Si l'on admet le postulat selon lequel le renforcement du professionnalisme à l'école permettrait une meilleure reconnaissance de la part des partenaires, et donc un gain d'autorité, il reste à se demander comment s'y prendre pour favoriser un tel renforcement.

Puisque dans ce domaine, pas plus que dans beaucoup d'autres, il n'y a hélas de recettes miracles, ni même de solutions simples, c'est certainement l'action combinée sous plusieurs angles d'approche, concernant le travail de plusieurs aspects, qui aura les meilleures chances de contribuer à un changement de l'école en direction des parents. Attendre que les parents changent ne serait en effet pas très professionnel. J'évoquerai trois pistes, en insistant plus particulièrement sur les deux premières :

- la formation à la position sociale et professionnelle de l'enseignant ;
- le développement du travail en équipe et en réseau ;
- l'élaboration de dimensions et de critères communs dans les activités d'enseignement.

La formation à la position sociale et professionnelle de l'enseignant

On sait que les formations, de base et continue, doivent maintenant prendre en compte une variété d'aspects nouveaux qui n'étaient autrefois pas requis de l'école, ou alors doit renforcer des aspects qui étaient déjà abordés : éducation à la santé, aux médias, à l'environnement, etc. Du reste, lorsqu'il s'agit de transposer ces besoins nouveaux dans l'enseignement, cela ne se fait pas sans de douloureux tiraillements au niveau de la grille horaire.

Il n'en demeure pas moins que tout ce qui concerne la position sociale et professionnelle de l'enseignant n'est développé que depuis très récemment dans la formation, sans que l'on puisse encore en mesurer les effets dans le corps enseignant en activité. J'entends par là le travail sur le rôle et la place institutionnelle de l'enseignant en tant qu'agent qui favorise l'intégration des élèves et, de ce fait, la cohésion sociale ; et aussi le travail sur ses missions face aux partenaires de l'école, en particulier face aux parents d'élèves. On s'est longtemps formé sur le tas, par les ressorts de la personnalité, ce qui, on en conviendra, n'est guère professionnel.

Que le centre de gravité de la formation réside dans le travail didactique et pédagogique face aux élèves, personne n'en disconvient, mais de là à considérer que la position sociale et professionnelle des enseignants face aux

partenaires puisse reposer pour l'essentiel sur la personnalité et le génie propre, voilà qui a été et est probablement encore largement problématique.

C'est d'autant plus vrai que les nouveaux rôles demandés aux enseignants concernant l'éducation et l'intégration sociale sont – des enquêtes le révèlent – loin de faire l'unanimité, ne serait-ce que sur les plans éthiques ou psychologiques. C'est le cas en particulier par rapport au poids que représentent, pour les enseignants, les situations problématiques avec certains élèves. La mise en place de telles formations devrait donc, logiquement, d'abord faire débat.

Le développement du travail en équipe et en réseau

Des enquêtes en milieu scolaire concernant l'éducation et la prévention ont montré que l'appui donné par un réseau d'aide n'implique pas qu'il y ait travail en réseau. Un tel appui intervient en général plutôt en cas de besoin, lorsqu'un problème est avéré, et disparaît ensuite. L'organisation de la collaboration entre enseignants pourrait en partie se faire sur le modèle de celle qui est réalisée avec les autres intervenants scolaires et parascolaires, mais se faire de façon systématique. Certains exemples de telles façons de faire existent dans la pédagogie compensatoire et aussi, comme je l'ai déjà mentionné, dans les domaines de la santé et du social. Les divers aspects du travail d'enseignement peuvent faire l'objet d'une organisation en réseau, en particulier lorsqu'il s'agit des aspects relationnels et éducatifs avec les élèves, ou des relations avec les autres partenaires. Des lieux d'interfaces et d'échanges devraient alors être établis et systématisés dans le travail d'enseignement.

Dans ces domaines complexes, la responsabilité ne devrait bien sûr pas reposer sur les seuls enseignants. La mise en place d'une culture de travail en collaboration, de façon systématique et permanente, et non seulement en cas de besoin, est du ressort de l'établissement, niveau le plus favorable pour sa conception et son organisation. Quitte à ce que l'établissement fasse reconnaître ses besoins à un autre niveau, celui du système de formation cantonal.

L'élaboration de dimensions et de critères communs

C'est probablement le point qui ouvre le plus vaste chantier, et qui a donc aussi le moins de chance d'aboutir, puisque l'élaboration de dimensions et de critères communs peut concerner bien des aspects liés au travail d'enseignement. On peut penser aussi bien à la discussion des approches pédagogiques (différenciation versus intégration), à la concertation sur les méthodes d'enseignement dans les différentes matières, ou encore aux

conceptions relatives aux aspects relationnels avec les élèves, avec les autres partenaires, etc. On aurait donc tort de croire que « qui dit critères ne parle que de l'évaluation du travail des élèves ».

Une remarque à ce propos sur la différence entre dimension et critère, en prenant l'exemple de l'orientation. Le règlement d'application de la loi scolaire parle de quatre « critères » pour orienter les élèves : degré de maîtrise, progrès, capacité à s'adapter et attitude. Il ne s'agit en fait nullement de critères, mais de dimensions générales qui demandent précisément à être critériées, travail qui est apparemment laissé aux acteurs dans les établissements. Mais, pour les parents, d'où que cela vienne, ou bien il y a des critères, ou bien il n'y en a pas ! Et ce sont les acteurs des établissements qui sont en face des parents.

Notons encore que, de manière plus générale, les critères ne peuvent pas être décrétés, mais gagnent à être travaillés avec et par les intéressés. C'est ainsi qu'ils ont des chances d'être mis en pratique.

2.4. LES MOYENS DE BIEN FAIRE

Il est clair que ces pistes d'action présupposent que l'école se donne les moyens d'une telle professionnalité, avec le temps de les mettre en oeuvre. A cet égard, et pour dire les choses d'une façon lapidaire, on ne devrait plus parler, dans le meilleur des cas, de périodes de « décharge » pour ce type de travail, terme qui induit que la seule vraie charge de l'enseignant, celle qui suffirait à remplir son cahier des charges, précisément, serait d'être devant les élèves. Le fait de « revenir de si loin » n'est pas une raison pour ne rien mettre en place, mais correspond au constat de limites qui sont pour l'essentiel celles de l'organisation actuelle de l'école.

Dans les relations avec les partenaires externes que sont les parents, tant que les autorités scolaires considèrent que l'école peut grosso modo fonctionner, en période de faible cohésion sociale, sur le même mode qu'en période de plus forte cohésion, en laissant ces relations reposer le plus largement possible sur les épaules du seul enseignant, c'est que l'on n'a pas pris la mesure des besoins nouveaux. Il est vrai que la crainte de certains enseignants que travail en réseau, intervision et autres colloques constituent une limite à leur indépendance facilite un tel statu quo, puisqu'elle va dans le même sens. Voilà pourquoi on peut se demander si l'école veut vraiment ce changement de paradigme, mais aussi si les enseignants le souhaitent...

Peut-être est-ce un point de départ intéressant pour une discussion sur les moyens d'action dans le domaine qui nous préoccupe aujourd'hui.

CONCLUSION

Un vœu pour terminer : que l'on parle de l'école c'est très bien, mais il serait hautement souhaitable que l'on relâche la pression actuelle qui s'exerce sur elle. Pression dont un signe tangible est sa présence continue dans les médias, les débats et même les discussions privées, sur un ton qui devient très vite émotionnel, exacerbé et conflictuel. Un peu de rationalité, et un peu moins de passion, de pathos, voilà ce que la recherche peut proposer avec son éclairage des problématiques. Pour tenter de la comprendre, on peut penser que cette approche excessivement émotionnelle correspond à un besoin de résoudre là, pour les générations futures, les contradictions sociales sur lesquelles on a, ailleurs, lâché prise, en suivant le courant dominant.

Mais précisément, si le besoin de résoudre cette question à l'école se fait sous une pression jugée à juste titre intolérable par certains enseignants, c'est certainement parce que tout ce qui a été lâché par ailleurs rend là, à l'école, cette mission impossible. On le sait en tant que parent, en tant qu'éducateur, en tant qu'enseignant, l'exemple donné est plus opérant que les discours.

Merci de votre attention.