

LES IMPLICITES DANS LA RENCONTRE PARENT-PROFESSEUR : UNE QUESTION DE REPRÉSENTATIONS¹

Texte communiqué par

David BERLAND

Professeur de technologie

VERSAILLES

Septembre 2014

Résumé

L'entretien parent-professeur. Que se passe-t-il pour chacun d'entre-eux avant même le début de cette rencontre ? Quels sont les implicites, les représentations ?

Dans cet article je m'attache, dans un premier temps, à définir le rôle et la place du parent d'élève dans l'école. J'évoque tout d'abord ce rôle à travers l'histoire pour essayer de trouver celle des parents que je suis amené à rencontrer aujourd'hui.

Dans un second temps, j'essaie de comprendre comment le rapport à l'école du parent est modelé par les injonctions du système éducatif et par les enseignants.

Dans un troisième temps enfin, je dégage les spécificités de leurs postures parentales.

Je poursuis et termine cette exploration en parlant de l'évolution du métier d'enseignant, avec l'arrivée du numérique.

Introduction

Je suis enseignant en Technologie depuis 16 ans dans un même collège d'une banlieue socialement favorisée de la grande couronne parisienne. J'ai eu l'occasion d'enseigner à environ 2500 élèves et j'ai rencontré un grand nombre de leurs parents, que ce soit pour faire des bilans, pour échanger des informations, pour essayer de régler des conflits ou pour bien d'autres raisons encore.

Même si la majorité de ces rendez-vous se déroulent très bien, je me rends compte que, malgré ces expériences (ou à cause de ?), je suis toujours un peu stressé quand je rencontre un parent, que ce soit moi qui ai demandé le rendez-vous ou lui.

Pourquoi ? Que se passe-t-il en moi qui provoque cette angoisse ?

En prenant conscience de cette tension, j'en suis venu à me demander ce que ressentait « l'autre », celui que j'ai en face de moi, le parent ! A-t-il lui aussi une appréhension ? Que s'est-il joué pour nous avant même notre rencontre ? Quelle sont les représentations que nous avons l'un de l'autre ? De quoi dépendent-elles et comment vont-elles influencer notre entretien ? C'est à ces questions que je me propose de répondre dans ces pages.

Tout d'abord, j'é mets l'hypothèse que la relation qui existe lors de mes rencontres avec les parents, n'est pas - contrairement aux élèves -, une relation asymétrique de maître à élève, mais devient ici une vraie relation symétrique d'adulte à adulte responsable chacun d'une partie de l'éducation d'un enfant : une altérité en miroir oserais-je dire.

La seconde hypothèse que j'é mets maintenant est que chacun de nous, le parent comme moi-même, lors de

¹ Cet article est issu d'un écrit de recherche rédigé en 2014 réalisé dans le cadre d'un Master 2 MEEF de "Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel" de l'Université de Cergy-Pontoise sous la direction de Mme M. Agogué

chaque rencontre, est influencé subjectivement par trois implicites majeurs²: son rapport au savoir et à l'école, sa représentation de sa place et de son rôle - moi en tant qu'enseignant, le parent en tant que parent « d'élève » - et sa disposition psychique liée à sa posture au moment de la rencontre. Claudine Blanchard-Laville (2001) semble confirmer l'importance de ces implicites lorsqu'elle dit que « l'enseignant utilise le filtre de sa personnalité et les modalités singulières de son rapport au savoir dans l'exercice de son métier ». Je suppose donc qu'il en va de même pour le parent d'élève, d'autant plus si je me réfère à J. Lacan pour qui l'angoisse est lié directement au désir de l'autre à notre endroit, à sa demande³. Nous sommes au cœur-même de l'intersubjectivité.

A- Le rapport famille-école

I- Approche socio-historique de la place du parent d'élève

1- Situation 1 : Paul et sa mère

Paul est un élève plutôt moyen dont les difficultés majeures sont la lenteur et les oublis. L'année dernière, sa mère a adressé à l'équipe pédagogique une lettre très dure remettant violemment en cause nos compétences et nos choix pédagogiques, nous accusant de démotiver Paul - voire de nous acharner sur lui - d'être de mauvais enseignants pour son fils. Elle n'a de plus, tout au long du premier trimestre, cessé de marquer des mots dans le carnet de correspondance pour contester et refuser (?) les punitions que Paul pouvait recevoir.

J'en suis rapidement venu à me poser la question suivante : « Mais qui est cette personne pour se permettre de remettre en cause ce que nous faisons ? En tant que parent d'élève, quelle est exactement sa place, son rôle dans le système scolaire ? »

2- Analyse de la situation et hypothèses

Il suffit d'être à l'écoute de l'actualité pour constater que les rapports entre les parents d'élèves et l'institution scolaire se sont très fortement dégradés ces dernières années. Régulièrement, la presse nous rapporte des cas d'incivilités, d'agressions de professeur par des parents d'élèves, mécontents de l'appréciation du maître sur leur enfant.

« Être parent, c'est élever ses enfants, les éduquer, les accompagner de nombreuses années. Cependant les parents ne sont pas, n'ont jamais été, les seuls éducateurs de leurs enfants ». Si je me base sur cette affirmation de M. Guigue (2010) et que les parents ne sont pas les seuls éducateurs, où s'arrête alors leur accompagnement ? Est-ce au seuil de l'école ? Est-ce dans une collaboration avec les enseignants ? Et si oui, dans quelle mesure ? Pourquoi, finalement, le rôle du parent dans l'école est-il si difficile à définir ?

J'é mets comme première hypothèse qu'à l'heure où notre société est en complète et rapide mutation, il est impossible de trouver une réponse simple à ces questions car les pertes de repères sont grandes et que « le malaise dans l'école pourrait être le reflet d'une crise du lien social concernant en particulier la question de l'altérité » (Giust-Desprairies, 2003).

F. Lorcerie (1998) et F. Giust-Desprairies (2003) nous disent que ce désaccordement entre les familles et l'école est un phénomène structurel qui porte atteinte aux échanges mais aussi aux pratiques et aux techniques, ce qui affecte à la fois les systèmes symboliques, les systèmes de valeurs et les constructions représentatives. On ne peut que constater l'étendue de la complexité de cette relation.

En seconde hypothèse, je suppose que le rôle et la place du parent d'élève dans le système éducatif reste flou, peu défini.

Si, depuis 2006, le Code de l'éducation semble instituer les parents d'élèves comme des « membres de la communauté éducative » dont « la participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les

² Je ne dis nullement ici qu'il n'en existe pas d'autres et n'ai bien sûr pas la prétention d'être exhaustif.

³ J. Lacan, l'identification, séminaire 1961-1962, non publié in M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Puf, 2005, p 86.

autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement », il n'y a aucune précision, ni aucune indication permettant de borner et de préciser cette participation.

Pourtant, quand j'étais élève dans les années 1980, les parents étaient moins présents dans l'école et les tensions moindres. Illusion d'enfance ou réalité sociale du moment ? Quelles évolutions y a-t-il eu dans le rôle du parent d'élève ? Il me semble nécessaire de donner quelques brefs repères historiques.

a- Avant la Révolution française

Depuis le concile de Trente en 1545 la famille, sacralisée par le mariage, est considérée comme source de toute autorité sociale. Néanmoins, elle se partage « l'éducation » avec l'Église qui, à travers l'école, cherche à catéchiser par le biais de l'alphabétisation, ce qui pose déjà problème aux familles car elle enlève de la main d'œuvre pour les travaux et la vie de tous les jours. Le pays est alors divisé en deux : sud et ouest refusent l'école, pendant que les familles du nord et de l'est qui le peuvent payent un enseignant pour catéchiser, lire, écrire, compter.

b- Après la Révolution française

L'idée d'une éducation globale, « nationale », des enfants se met en place et va à l'encontre de l'éducation familiale (différente pour chacun) jusque-là prédominante. Elle transforme l'enfant en véritable « petit missionnaire des idées modernes » (F. Buisson, 1883⁴) diffusées par l'État. Là encore, cela ne va pas sans poser de résistances de la part des parents, par exemple avec l'échec de la mise en place des écoles normales par la Convention qui ont pour objectif, toujours dans le cadre de cette « éducation nationale », de remplacer les divers collèges institués par l'Ancien Régime (Lorcerie, 1998).

Le début de la gratuité de l'école fait aussi partie du processus d'indépendance et d'autonomisation qui se met en place à l'encontre des familles (Prost, 2006), d'autant plus que les enfants leurs sont parfois véritablement « arrachés ».

c- Les années 1900

Dès le début du XX^e siècle, même si la nécessité et le principe de l'école ne sont pas remis en cause, il apparaît des problèmes entre l'autorité paternelle et celle des enseignants qui se veut universaliste, civilisatrice ... et dominatrice. Selon la conception laïque la plus radicale, la déresponsabilisation des parents est même l'une des conditions *sine qua non* de l'égalité des chances de leurs enfants. En réponse à ces prétentions, les premières « Associations catholiques de chefs de famille » sont fondées dès 1905 par des prêtres afin de surveiller et contrôler les faits et gestes des instituteurs. Ces associations deviennent rapidement un outil de développement de l'enseignement privé, conçu comme un droit des parents opposable à l'enseignement officiel. « La famille devient ici une petite souveraineté opposable aux différentes puissances économiques aussi bien qu'étatiques » (Chauvière, 2003).

Petit à petit cependant, alors que les parents sont globalement stigmatisés pendant plusieurs décennies pour leurs défauts d'éducation, ils retrouvent une place mieux reconnue, qu'il faut consolider dans l'intérêt de l'enfant.

d- Les années 1960 à 1980

La massification⁵ du système scolaire avec l'arrivée de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans fait naître la notion de relation école-parent, bien que ces derniers soient écartés et ne constituent aucunement des partenaires ; à peine des destinataires d'injonctions et de prescriptions diverses. A cette période les institutions constituent de véritables sanctuaires dont les membres ne rendent compte qu'à eux-mêmes.

La réforme du droit de la famille qui consacre la coresponsabilité de l'autorité parentale du couple à l'encontre de celle de la puissance paternelle fait du Parent un acteur à part entière de la vie éducative de leur enfant. Il n'est cependant pas encore une catégorie juridique.

⁴ Ferdinand Buisson in *La foi laïque*, Revue Pédagogique, 15 Juillet 1883, pp. 22-23.

⁵ « On passe de 165000 élèves dans le secondaire à la fin du XIX^e siècle à près de 5,5 millions aujourd'hui » - (Prost, 1968) cité par F. Lorcerie in *La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique*, Ville-École-Intégration, N°114, Septembre 1998, p. 20-34.

e- Des années 1990 à aujourd'hui

C'est à cette période qu'arrive le terme de « coéducation ». Les parents deviennent des partenaires, membres d'une communauté éducative large et complexe. « Les deux logiques éducatives, familiale et scolaire, qui se développaient séparément, convergentes ou non, sont amenées à se rencontrer. Non seulement les parents peuvent, mais, bien plus, ils doivent participer » (Guigue, 2010). Désormais, les décisions et les pratiques qui se prennent au sein de l'institution ne se font plus sans les consulter, parfois facilement, parfois après des négociations plus ardues puisqu'ils ont désormais leur mot à dire. De plus, cette « co-responsabilité éducative des familles et de l'école conduit chacun des partenaires à rejeter la faute sur l'autre en cas de problèmes scolaires ou de comportement » (Akkari and Changkakoti, 2009).

Pour A. Warzee, cité par G. Monceau (2009), « la tension école/famille, souvent perceptible, est donc assez normale ».

3- Les implications dans l'entretien

Comme on peut le voir avec ces quelques éléments, la place du parent d'élève reste ambiguë. Dès lors, il n'est pas difficile de comprendre que la relation parents-école puisse déboucher sur des incompréhensions, des clivages, des conflits lors des entretiens avec les enseignants puisque chaque parent aura une représentation différente de son rôle et des limites allant avec.

Ma dernière hypothèse m'incite à dire que la place et les limites que se donnera justement chaque parent dépendront en grande partie de son rapport subjectif à l'école et au savoir puisqu'en l'absence de cadre juridique sa seule expérience est celle dont il garde le souvenir en tant qu'ancien élève.

II- Les rapport de la famille à l'école

1- Situation 2 : Hiroki et la difficile décision de sa mère

Hiroki est un élève de 5^e en grande difficulté depuis son entrée au collège. Nous sommes en début de 2^e trimestre. Je suis son Professeur Principal, je reçois ses parents pour faire un bilan et essayer de définir avec eux une stratégie pour la suite car les résultats de Hiroki continuent de baisser.

Après une dizaine de minutes de discussion, la maman m'annonce qu'elle va certainement quitter son emploi pour se consacrer davantage à son fils, afin d'être plus présente à ses côtés pour l'aider dans son travail. Elle me demande ce que j'en pense. Le moment est délicat, j'ai conscience que ma réponse peut influencer leur vie familiale.

Cette situation m'a amené à me poser une double interrogation : quel rapport à l'école ont les familles et comment ces rapports interfèrent-ils avec leur vie familiale ?

2- Analyse de la situation et hypothèses

En tant qu'enseignants, beaucoup d'entre nous ne se représentent les élèves que comme des « objets asexués apprenants » sans autres préoccupations que leur scolarité. Hors, il n'en est rien bien entendu ; un élève est avant tout une personne humaine, un sujet au sein d'un groupe : sa famille.

J'é mets ici l'hypothèse que pour une famille, « l'École » occupe une place importante dans l'organisation quotidienne, et ce à travers au moins trois paramètres : le travail donné à la maison par les enseignants, la place qu'ils prennent et le rapport à l'institution scolaire.

a- Le travail à la maison et la famille

Mon premier constat est que nous, enseignants, ne laissons nullement le choix, d'aucune manière, aux parents lorsque nous donnons du travail à faire à la maison aux élèves. Peu importe à quel moment de la journée il sera fait et combien de temps cela prendra, peu importe l'organisation familiale que cela bouscule : il doit être rendu en temps et en heure !

Il me semble que cette attitude et ces injonctions renvoient facilement les parents à leur passé d'élève, en tant que « vieil enfant » (Cifali, 2005) (*avec leur vécu singulier, leurs représentations d'enseignants⁶, leurs secrets et leurs fantasmes*) et à leur rapport au savoir, à l'école, qui s'est élaboré à partir de celui de leurs propres parents, dans leur famille (Hatchuel, 2007). Pour D. Raulin (2002), « tout le monde est allé à l'école,

⁶ Ce terme n'apparaît d'ailleurs que dans les années 1960 (M. Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993).

a une expérience de l'enseignement et a donc un point de vue personnel sur les bonnes méthodes, sur la meilleure pédagogie ou sur les contenus essentiels ».

Dès lors, comment ne pas comprendre que les parents d'élèves aient parfois certains ressentis négatifs à l'encontre des enseignants. Comment ne pas comprendre qu'ils préféreraient certainement passer moins de temps à aider leurs enfants à faire leurs devoirs et plus à partager avec eux des activités de loisirs, resserrant ainsi les liens familiaux. Comment ne pas comprendre finalement leur colère et leur dépit lorsque l'enseignant ne tient pas compte de leur demande d'aménagement du travail pour raison familiale (*que vaut en effet, dans notre société, la « raison familiale » face à celle, prégnante, de « l'École » ?*).

b- La place de l'enseignant dans la famille

Les enseignants se sentiraient-ils tout-puissants au point de régenter même leur vie familiale ?

Peut-être est-ce le cas. Il ne faut pas oublier que certains enseignants, en plus de donner du travail scolaire, vont jusqu'à intervenir dans les pratiques d'éducation familiale et les remettent en cause parce qu'elles ont des conséquences directes sur la vie de l'enfant à l'école et sur ses apprentissages (*heure du coucher, alimentation, loisirs*). Certains autres n'hésitent pas à demander plus d'investissement dans le suivi de la scolarité des enfants (*cahiers signés, matériel vérifié ...*). Les exemples ne manquent pas et « cette dilution de la frontière enseignants/parents génère dans certains cas des inquiétudes à la fois sur la compétence des enseignants (*qui ont exprimé leurs propres doutes*) et sur les risques d'intrusion dans les affaires familiales » (Monceau, 2009).

Je peux faire alors l'hypothèse que si la parole de l'enseignant est ressentie comme trop jugeante à l'encontre des parents, ils ne pourront pas l'entendre - c'est une défense légitime - (Boisson, Pujol, and Rorive, 2003) et que cela entraînera des résistances.

c- L'institution scolaire et la famille

La place que prend « l'École »⁷ dans l'espace familial est parfois vécue comme une véritable ingérence par les parents.

L'entrée à l'École, déjà, impose une véritable réorganisation familiale, avec parfois une redistribution des rôles d'encadrement et d'accompagnement dans le couple. La place symbolique et concrète faite à l'écolier au sein de la famille peut représenter l'un des éléments d'une configuration familiale menant à une réussite scolaire même si les parents disposent d'un faible capital culturel et scolaire. Il peut même conduire un des parents à changer de projet professionnel afin de mieux accompagner son enfant (Akkari and Changkakoti 2009).

Dans le secondaire, ensuite, que dire des changements et des conséquences familiales que peut provoquer l'arrivée et la découverte par les parents du fameux bulletin trimestriel, véritable technologie de l'implication⁸ ? Si celui-ci ne correspond pas aux attentes et valeurs des parents, il peut s'ensuire menaces, suppression d'activités ou d'objets, disputes ... voir la rupture d'une certaine « harmonie » familiale. On se doute bien qu'une convocation chez un des membres de la Direction de l'établissement (*pour se voir remettre en main propre ce même bulletin ?*) risque d'être encore pire pour l'équilibre familial. Je n'ose envisager les conséquences d'un éventuel renvoi suite à un conseil de discipline.

« Les notes et les relevés des absences donnent à voir, régulièrement et répétitivement, les performances et les défaillances, non seulement de l'élève, mais de ses parents : s'occupent-ils de l'enfant pour assurer sa ponctualité et son assiduité, pour accompagner ses apprentissages ? » (Guigue, 2010).

Dans notre pays, accompagner son enfant n'est pas une option, c'est une obligation, encadrée par des lois. Les parents sont responsables de ce que leurs enfants deviennent à travers de véritables mise en accusation

⁷ Au sens institutionnel.

⁸ Défini comme étant « des outils permettant au sujet de devenir responsable, de s'impliquer dans l'institution et qui permettent de réguler un certain nombre de situations » par D. Samson dans la séance 3 de l'UE3-EC1 : Approche institutionnelle intitulée Le concept d'implication.

visant à les sanctionner, à les punir s'ils défontent (*Loi Perben II, rapports Benisti et Bockel*⁹...) (Ott, 2011). Cette pression sociétale est importante puisqu'elle peut aller jusqu'à la suppression des allocations familiales ou dans le pire des cas au placement de l'enfant en centre d'accueil.

Je ne peux ici qu'émettre l'hypothèse que du point de vue institutionnel, si les parents n'ont pas d'obligation de résultats, ils ont une obligation d'attention, d'implication envers le travail scolaire de leur enfant qui entraînent certaines modifications dans l'organisation familiale et dans leur comportement.

S'ils s'impliquent trop, ils deviennent envahissants, étouffants, surprotecteurs mais *a contrario* s'ils ne s'impliquent pas assez, qu'ils éprouvent crainte, méfiance ou défiance vis-à-vis de l'institution scolaire et élaborent des stratégies d'évitement, ils ont tendance à être considérés comme « démissionnaires » (Monceau, 2009).

3- Les implications dans l'entretien

On peut voir à travers ces différents éléments qu'il est difficile pour la famille de trouver la juste distance, la juste place dans le système éducatif. Les familles peuvent même se sentir impuissantes à pénétrer le monde scolaire, d'autant plus si elles sont non reconnues dans leurs valeurs et stratégies éducatives (Akkari and Changkakoti, 2009).

Cette difficulté entre le désir d'être reconnu comme un parent attentif au développement de son enfant et la peur de se laisser envahir par le système éducatif peut amener à créer une véritable angoisse chez le parent qui pourra se traduire par des comportements paradoxaux lors des entretiens avec les enseignants.

Pour Vincent de Gaulejac (2006), « il y a une tension qui se crée entre les exigences de la société et les difficultés de chaque individu à répondre à ces exigences ».

III- La posture spécifique des parents de mon collègue

1- Situation 3 : La confession d'un père

Dans mon établissement, une majorité de parents que je suis amené à rencontrer appartiennent à des classes socio-professionnelles supérieures et occupent des postes à responsabilités élevés (*cadres supérieurs, chefs d'entreprise, responsables internationaux ...*).

Lors d'une discussion avec le père d'une élève de 5^e, celui-ci me confie qu'« ici, beaucoup de parents développent un fort sentiment de culpabilité vis-à-vis de leurs enfants. Pris par leur travail, ils ont l'impression de ne pas suffisamment s'occuper d'eux, de les délaissier. Du coup, ils tentent de compenser en les protégeant à l'excès ». Est-ce vraiment le cas ? Et si oui, quels paramètres rentrent alors en jeu ?

2- Analyse de la situation et hypothèses

a- Domination et pouvoir

J'émet l'hypothèse, à travers deux postulats, qu'un premier élément de réponse est basé sur le pouvoir, la relation de domination.

Tout d'abord, pour montrer à l'enseignant qu'il n'a pas tout pouvoir sur cet élève qui est leur enfant, et qu'il a à tenir compte d'eux qui en ont la responsabilité (Cifali, 2004), ces parents cherchent à imposer leur point de vue, leurs manières de faire, leurs désirs. Ils ont été, depuis leurs études, programmés pour gagner ; ce qui signifie dans notre monde ultra-compétitif, programmés pour soumettre.

Ensuite, ces parents qui se sont élevés au-dessus de leur statut d'élève pour être à égalité, voire au-dessus de ceux qui furent leur « maître », tentent de montrer, à travers un véritable clivage social, que leur place professionnelle est bien au-dessus de celle des enseignants. Les savoirs, comme on le sait, jouant un rôle important dans l'exercice du pouvoir et de l'autorité (Hatchuel, 2007).

⁹ Dans le rapport Bockel remis le 14 Octobre 2011, on peut lire : « L'état, face à une parentalité en berne, en échec ou en difficulté, doit assurer la formation des parents en généralisant les écoles de parents, en développant le « coaching familiale ». »

b- Le renouveau du service public

Le second élément important est, à mon avis, la mise en place d'un ensemble de réformes d'inspiration néo-libérales, de par la Charte de renouveau du service public de 1992¹⁰, ayant pour visée la satisfaction de l'utilisateur, celui-ci étant, à ce moment-là, placé au centre du service public (Lorcerie, 1998).

Je fais ici l'hypothèse que l'administration ayant « une obligation de résultat », certains parents ont désormais tendance à considérer la relation éducative comme une relation de service, voire un produit. F. Giust-Desprairies (2003) semble d'ailleurs aller dans ce sens lorsqu'elle dit que : « Au centre des enjeux sociaux, l'école n'échappe pas aux logiques du marché ».

c- Le « bon parent »

Ma troisième et dernière hypothèse est que ces parents souhaitent donner d'eux l'image d'un « bon parent ».

Le quartier dans lequel se trouve mon établissement peut être considéré comme une « ville dans la ville ». Il possède sa propre mairie, son commissariat, sa place du marché, son église, son terrain de golf et ... son collège. C'est un quartier à l'américaine, fermé sur lui-même où la plupart des parents se rencontrent et se croisent très régulièrement.

Dans cet environnement où le « paraître » est souvent plus important que « l'être », tout se sait très vite. Il me semble donc logique de dire qu'un parent revendicatif, ayant tendance à « disqualifier le travail accompli » (Girardon, 2003) par les enseignants, malgré son propre emploi du temps surchargé, apparaît comme présent pour ses enfants aux yeux des autres parents et démontre son appartenance au groupe des « bon parents » (Oberlé 1990).

3- Les implications dans l'entretien

Ce rapport aux autres parents basé sur l'apparence, ce refus d'une relation symétrique avec l'enseignant, cette vision consumériste de l'éducation se traduisent principalement, lorsque je rencontre ces parents, par une attitude autoritaire voire hautaine à mon encontre où toutes leurs demandes leurs semblent légitimes et dûes, où toutes leurs remarques singulières leurs semblent normales et prioritaires.

Pour M. Cifali (2004), « si obligation de résultats signifie “marchandisation” de l'école, alors nous ne sommes pas sortis des conflits d'intérêts, des volontés que l'autre soit comme on le souhaite, avec annulation des différences ».

B- Approche contemporaine de la complexité du métier d'enseignant

1- Situation 4 : Marc et le PPRE

Marc est un élève de 6^e « multi-dys » (*dyslexie, dysorthographe, dyspraxie ...*) pour lequel un Projet Personnel de Réussite Éducative a été mis en place en début d'année. Parmi les aménagements pris, il peut utiliser un ordinateur en classe pour écrire ses cours.

Lorsque je rencontre sa mère, cette dernière me demande d'indiquer sur informatique l'ensemble des devoirs à faire ainsi que de mettre dans une « dropbox » (*stockage en ligne*) tous les documents que les élèves utilisent cette année, réécrits en gros caractères, afin que Marc puisse y accéder de chez lui. Je dois aussi veiller à utiliser un barème spécial pour ses évaluations et/ou à lui laisser un tiers-temps supplémentaire et à réécrire mes cours avec une taille de police spécifique.

¹⁰ La circulaire « Rocard » du 23 février 1992 intitulée *La charte des services publics* s'appuie sur les principes fondamentaux du service public. Aux principes traditionnels d'égalité, neutralité et continuité, la charte ajoute ceux de transparence, simplicité, participation des usagers et confiance. Elle fait à la fois le bilan des mesures prises pour favoriser l'accès des usagers à l'administration et présente les nouvelles mesures envisagées dans différents domaines (*santé, protection sociale et solidarité, éducation, emploi, travail et formation professionnelle, justice et sécurité ; vie quotidienne ; transports et communications ; relations avec les entreprises ; services publics de proximité*).

La situation de cet élève, de plus en plus fréquente depuis quelques années, m'amène à me poser la question de savoir jusqu'où va désormais mon rôle d'enseignant, jusqu'où je dois tenir compte des « particularités » de chaque élève. Quelles sont les limites actuelles de mon travail ?

2- Analyse de la situation et hypothèses

Florence Giust-Desprairies (2003) nous dit que « les transformations socio-économiques, l'absence d'accord sur les finalités de l'enseignement [...], l'écart entre les contenus de la formation des maîtres et la réalité à laquelle ils doivent faire face dans les établissements scolaires exposent nombre d'enseignants à un vacillement de leurs constructions identitaires professionnelles ».

Pour ma part, je rajouterai que depuis lors, ce vacillement a été amplifié par deux autres paramètres : la complexification des missions de l'enseignant et l'arrivée du numérique et d'Internet.

a- La complexification du métier d'enseignant

Au début du XX^e siècle, l'éducation était plutôt fondée sur une pédagogie centrée sur l'enseignant, sur le fait de dispenser des informations dont la validité culturelle et scientifique était avérée, mais sans se demander d'aucune manière si elles étaient adaptées aux élèves, intégrées dans leur progression. On avait affaire, selon P. Meirieu (2001), au modèle traditionnel du « clerc » qui connaît la vérité et est officiellement reconnu comme entretenant un commerce privilégié avec elle.

À partir de la création des IUFM en 1991, le rôle des enseignants a connu une évolution majeure, puisque les textes officiels ont défini des référentiels de compétences à travers quatre dimensions du métier : « la gestion des enseignements et des situations d'apprentissage, la gestion de la relation éducative, l'aide aux projets des élèves et la responsabilité collective à l'égard du fonctionnement de l'institution » (van Zanten, 2002), le rendant ainsi déjà plus complexe.

Cette diversification et cette complexification de nos missions n'ont cessé, dès lors, d'augmenter et d'apporter un malaise grandissant.

Cette complexification nous oblige tout d'abord à changer de posture intellectuelle et à reconsidérer notre place et notre rôle : d'une situation où, détenteurs d'un savoir, il nous « suffisait » de le présenter aux élèves, nous devenons concepteurs et organisateurs de scénarios d'apprentissage permettant aux élèves de développer eux-mêmes leurs compétences, en partant du postulat qu'un savoir n'est acquis que s'il est construit. Nous devenons des praticiens réflexifs, c'est le modèle du « maître-compagnon » de Meirieu (2001).

Je fais ici l'hypothèse qu'il est difficile pour de nombreux enseignants de faire rentrer cette dimension réflexive dans leur pratique. Les jeunes collègues certifiés, tout d'abord, n'ont pas le recul nécessaire pour avoir une vision réflexive de leur travail et n'ont pas été formés à cela. Ils sont en général plus préoccupés par la construction de leur identité professionnelle, souvent d'ailleurs dans l'urgence.

Les contractuels, de plus en plus nombreux à être recrutés, sont globalement dans des cas similaires, sauf qu'en plus, eux n'ont aucune formation au métier d'enseignant (*ou très peu*).

En ce qui concerne les « anciens », les nombreux changements de programmes - vécus parfois comme de véritables « traumatismes institutionnels » (Hatchuel, 2007) - de référentiels, de ministres et de politiques, les ont en général blasés et se traduit souvent par une formidable inertie au changement (Raulin, 2002).

En plus de la dimension réflexive actuelle, nous devons aussi désormais tenir compte de la grande diversité des élèves et de leurs difficultés, tant physiques (*accueil d'élèves handicapés*) que mentales (*accueil d'élèves « dys », autistes ...*). Il me semble qu'ici, plus qu'un malaise, c'est à une véritable peur que nous avons affaire, tout simplement parce que nous ne sommes pas des thérapeutes (*contrairement à ce que laisse entendre E. Enriquez (1981) dans sa Petite galerie de portraits de formateurs*), que nous ne sommes pas formés pour ce genre d'accueils ; nous ne nous sentons ni légitimes, ni compétents. Pour beaucoup d'entre nous, il nous semble que ces préoccupations sont loin de notre mission originelle de transmission de savoirs.

Pourtant pour Serge Tisseron (2011) « les diverses tâches des enseignants ne sont plus préconisées au nom des valeurs républicaines ou citoyennes, mais au nom de la prévention des troubles mentaux ». Mireille Cifali (2005) n'hésite pas, quant à elle, à se demander si l'enseignant va devenir thérapeute et reconnaît que « le rapport entre le métier d'enseignement et les métiers thérapeutiques est souvent ambivalent ».

b- La révolution du numérique

Au début des années 2000 est arrivé Internet chez le grand public. On est alors passé du modèle du « clerc » à celui « d'enseignant-bibliothécaire » : il ne détient plus tous les savoirs mais aide chacun à s'y retrouver dans le labyrinthe des informations ; il guide et conseille (Meirieu, 2001).

Pour Serge Tisseron (2014), il s'agit d'une révolution dans la relation aux savoirs qui modifie le comportement des enfants. Elle « casse » la logique de « l'estrade » (*celui qui sait est « au-dessus »*).

Je fais l'hypothèse que là encore, ce changement a été rude pour de nombreux enseignants, non préparés à l'émergence du numérique. L'enseignant n'est désormais plus le seul détenteur des savoirs et est entré en concurrence avec les médias, et essentiellement Internet. Mais est-ce vraiment le cas ?

L'enseignant apporte un savoir et une culture qui n'intéresse pas toujours l'élève, qui n'en voit pas toujours la nécessité au moment où il les reçoit.

Internet (*et principalement le Web*), qui n'est rien de moins que la plus grande bibliothèque de tous les temps, offre *a contrario* le choix des sujets, des méthodes, des moments de la journée où l'élève peut s'instruire et apprendre, sans aucun camarade pour le perturber ni aucun enseignant pour lui dire comment il doit se tenir ; tout ceci en fonction de ses préférences personnelles. Nous ne sommes plus ici dans une éducation « nationale », formatée pour tous (*le collège n'est-il pas devenu le « collège unique » depuis 1977 avec la réforme Haby ?*) mais dans une éducation individuelle et internationale¹¹ ! L'école ne détient plus le monopole de la culture et de l'éducation civique. Les médias apparaissent plus performants en informations tout en étant moins contraignants que l'école mais pas moins légitime (Giust-Desprairies, 2003).

Il m'est alors facile de penser que cette perte de légitimité entraîne, dans l'imaginaire collectif, un changement de représentation du rôle de l'enseignant.

Doit-on avoir peur de ce changement ? Difficile à dire. Cependant, à l'heure où l'on nous demande d'intégrer davantage les TICE¹² dans nos cours, le malaise est là. Il suffit d'écouter la polémique déclenchée lorsque le Ministre de l'Enseignement Supérieur propose que les Universités fassent directement leurs cours en ligne (*les désormais fameux « MOOC »*¹³)... et le succès qu'ils rencontrent¹⁴. En collège et en lycée, même si nous n'avons pas encore d'équivalent, l'arrivée des ENT¹⁵ pose problème. Tout d'abord, il nous sont imposés sans consultation comme « outil de communication » (*de contrôle ?*), mettant dans une certaine mesure un frein à notre liberté de choisir nos outils pédagogiques ; ensuite, ils sont considérés par certains comme un outil de surimplication¹⁶ qui demande un temps d'investissement important, pas obligatoirement rentable par la suite. Enfin, ils semblent aussi représenter une menace de dématérialisation de l'enseignement puisque l'on peut désormais créer et gérer de véritables communautés d'élèves, non plus réelles, mais virtuelles.

Ce changement est-il surprenant ? Pas vraiment. À l'heure où notre société est en profonde mutation, où la concurrence devient globale et inévitable quel que soit le domaine, où le clientélisme et le consumérisme¹⁷ se développent, il est bien normal que cela arrive au système éducatif. S'il est vrai que depuis fort longtemps cela existe à un moindre niveau entre la concurrence que se font les établissements privés et ceux du public, ou même parfois simplement entre ceux du publique, on en arrive désormais à une véritable concurrence/évaluation entre enseignants¹⁸ et finalement entre enseignants réels et virtuels.

¹¹ Il me faut ici rappeler qu'Internet signifie « International Network » : le « Réseau International »

¹² Technologies de l'Internet et de la Communication pour l'Enseignement.

¹³ Massive Open Online Courses, en français « Cours en ligne ouverts à tous ».

¹⁴ « France Université Numérique : Déjà 35 000 Inscrits Pour Les Cours En Ligne Gratuits. » *Le Figaro Étudiant*, 2014, <http://etudiant.lefigaro.fr/le-labeduction/actualite/detail/article/france-universite-numerique-deja-35-000-inscrits-pour-les-cours-en-ligne-gratuits-3492/>

¹⁵ Environnement Numérique de Travail.

¹⁶ Au sens où Lourau la définit.

¹⁷ J'utilise ce mot ici dans ces deux principaux sens : « ensemble des doctrines, actions et organisations ayant pour objectif la défense des intérêts des consommateurs » et « idéologie économique où la consommation de biens et services dispose d'une place capitale dans la société », <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Consumerisme.htm>

¹⁸ Ne serait-ce qu'à cause de sites de notation d'enseignants par les élèves comme « note2be.com ».

Pour Meirieu (2001), la transformation du système scolaire est sa condition de survie car, pour la première fois dans l'histoire du monde, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations, l'école n'est plus le vecteur privilégié en matière de transmission des connaissances, elle semble devenir « obsolète », désuète si elle ne tient pas compte de l'explosion du numérique.

Je fais ici l'hypothèse que même s'il semble évident que l'Éducation nationale doit changer en même temps que notre monde change, cela entraîne de la peur chez les enseignants. Peur d'être obsolètes, de ne plus être « à la hauteur », peur d'être dépassés dans notre rapport au savoir et dans nos connaissances, peur enfin de n'être ni formés ni compris. Pour F. Giust-Deprairies (2003), « devant ce vide éprouvé et la peur qu'il produit, le mouvement est de s'accrocher à une identité qui se perd ». Hors, ce changement est ici et maintenant ; M. Petrella, IA-IPR de Technologie, n'a-t-il pas terminé le séminaire disciplinaire 2014 en disant que : « Le rôle du professeur change avec l'introduction du numérique dans la classe. Il devient plus médiateur, facilitateur d'une compréhension qu'il partage en temps réel avec l'élève et moins exposant d'un savoir transmis de manière formelle »¹⁹ ?

Alors, l'enseignant réel va-t-il disparaître au profit du numérique ? Non, car il est l'interlocuteur privilégié capable d'informer les parents de la progression de leur enfant (Meirieu, 2001). Non, car ces mêmes enfants auront toujours besoin de référents, de mentors en dehors de leurs parents (Lebrun, 2014). Non, car « des enfants ignorants entourés de ressources resteront ignorants » et que justement « le génie du métier d'enseignant réside d'abord dans cette capacité à faire se questionner un élève, lui faire prendre conscience de son manque de connaissances » (Tricot, 2013). Non enfin, parce qu'à l'heure où l'on (*l'institution et les différents partenaires*) nous demande de plus en plus de tenir compte de la singularité et des difficultés de chacun, la dynamique transférentielle entre un élève et son enseignant ne saurait être supplantée par une relation virtuelle.

3- Les implications dans l'entretien

Une fois encore, je ne peux que dire ici que mon rôle et ma place sont en train d'évoluer grandement. Complexification de mes missions, positionnement réflexif, prise en compte des problèmes « thérapeutiques » des élèves et mise en concurrence par le numérique sont des paramètres qui infèrent désormais dans mes entretiens parents-professeur, ces évolutions devenant effectives et de plus en plus prégnantes. Difficile désormais de se fixer des limites claires permettant de réagir aux demandes si variées des parents.

C- Conclusions

Ma première conclusion par rapport à cette recherche est qu'à l'heure actuelle les places de chacun bougent, ne sont pas clairement définies, amenant un positionnement difficile par rapport au cadre et aux limites acceptables des demandes de l'autre.

Mireille Cifali nous demande d'ailleurs d'où viendra le lendemain et à quoi il faut renoncer de nos images d'Épinal (1996). Difficile à dire là aussi tant tous ces changements vont vite, tant rien n'est institué et que la vérité d'une génération n'est plus celle de la suivante.

Ma deuxième conclusion est que le parent comme l'enseignant a été élève et est désormais adulte, souvent père ou mère, avec une place de professionnel dans la société, chacun en miroir de l'autre. Qui parle alors à qui ? Est-ce l'ancien élève à l'enseignant, le père à la mère, le professionnel à l'adulte, le nouveau à l'ancien ?

Meirieu (2001) nous dit que devant l'effritement des modèles traditionnels de l'enseignant, ce dernier est l'objet d'attentes contradictoires de la part des parents, des élèves et des institutions. Mais si chacun est à toutes les places en même temps et qu'elles se mélangent, n'est-il pas encore plus compliqué de comprendre l'autre lors de la confrontation des points de vue ?

¹⁹ D'après D. Taraud IGEN STI, lors du Séminaire annuel de Technologie du 01/04/2014 : « Expérimentations et simulations numériques en Technologie ».

On comprendra aisément qu'il est facile, dès lors, comme dans une valse folle, d'attraper le tournis et de ne plus trop savoir où l'on en est, ce qui peut parfois rendre la rencontre tout simplement impossible.

Je tiens aussi à dire que si cet écrit me permet de mieux comprendre les implicites dans la rencontre entre parent et enseignant, il n'a néanmoins ni vocation à apporter des solutions, ni la prétention d'avoir examiné l'ensemble du problème. Je vois plutôt cela comme une introduction, un état des lieux subjectif effectué avec le prisme de ma personnalité, de mon expérience et certainement de mes préoccupations.

Il laisse beaucoup de questions en suspend. Les rapports entre les parents de mon établissement et moi-même seraient-ils les mêmes si j'étais dans un établissement moins favorisé ? Quelle est l'importance de l'environnement social ? Quelle est l'importance de la culture familiale pour des familles originaires de pays étrangers ? Dans quelle mesure ce qui est valable pour moi se joue-t-il de la même manière pour mes collègues (*de mon établissement et/ou d'un autre établissement*) ? Et bien d'autres encore.

Même si pour Freud²⁰ « l'Éducation est un des trois métiers impossibles » et que l'« on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant », même si cette même Éducation « navigue entre proximité et distance, entre passion, amour et violence » (Cifali, 2005), je ne peux m'empêcher de penser que ces outils et ces réflexions serviront peut-être un jour à aider des enfants ... nos enfants.

Pour terminer, il m'était impossible de ne pas citer Castoriadis (1975)²¹ qui me semble bien résumer la problématique des implicites et des représentations : « C'est parce que l'homme ne peut accepter le chaos et l'accepter *comme* Chaos, c'est devant son incapacité à affronter debout l'abîme qu'il se constitue en faisant surgir la question de la signification, en y répondant par l'imagination comme création psychique et l'imaginaire comme création sociale-historique ».

D- Bibliographie

- Akkari, Abdeljalil, and Nilima Changkakoti. 2009. "Les Relations Entre Parents et Enseignants: Bilan Des Recherches Récentes." *La Revue Internationale de L'éducation Familiale* 25 (1): 103. doi:10.3917/rief.025.0103.
- Blanchard-Laville, Claudine. 2001. "L'enseignant, Ses Élèves et Le Savoir." In *Sources Théoriques et Techniques de L'analyse Des Pratiques Professionnelles*, 35–63. Paris: L'Harmattan.
- Boisson, Anne, Halimah Pujol, and Brigitte Rorive. 2003. "Repenser Le Partage Des Rôles Entre Parents et Professionnels de L'éducation." *Enfances & Psy* 21 (1): 33. doi:10.3917/ep.021.0033.
- Chauvière, Michel. 2003. "Parents, Institutions et Professionnels: Entre Concurrence et Relations de Service." *Enfances & Psy* 21 (1): 13. doi:10.3917/ep.021.0013.
- Cifali, Mireille. 1996. "Enjeux Psychiques D'aujourd'hui et de Demain." *Cahiers Pédagogiques*, no. 342-343 (March): 23–25.
- . 2004. "L'envers et L'endroit D'une Obligation de Résultats." In *L'obligation de Résultats En Éducation*, 243–56. Perspectives En Éducation et Formation. De Boeck.
- . 2005. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Gaulejac, Vincent. 2006. "Ne Pas Psychologiser Les Problèmes Sociaux." *Gestalt*, no. 2: 101–15.
- Enriquez, Eugène. 1981. "Petite Galerie de Portraits de Formateurs En Mal de Modèle." *Connexion*, no. 33: 93–109.
- Girardon, Nicolas. 2003. "Avec Des Parents Réputés «Difficiles»." *Enfances & Psy* 21 (1): 105. doi:10.3917/ep.021.0105.
- Giust-Desprairies, Florence. 2003. *La Figure de L'autre Dans L'école Républicaine*. 1re éd. Education et

²⁰ S. Freud, Préface, in A. Aichorn, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973 and S. Freud, *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, Résultats, idées, problèmes*, t. II, Paris, PUF, 1985, p. 263.

²¹ Telle que citée par F. Giust-Desprairies in *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, 2003, 1^{re} éd., Éducation et Formation, Paris, Presses universitaires de France.

- Formation. Paris: Presses universitaires de France.
- Guigue, Michèle. 2010. "Présentation Du Dossier: Les Relations Parents-Professionnels Dans Le Cadre de La Co-Éducation." *La Revue Internationale de L'éducation Familiale* 27 (1): 11. doi:10.3917/rief.027.0011.
- Hatchuel, Françoise. 2007. *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: Éditions la Découverte.
- Lebrun, Marcel. 2014. *L'hybridation, Un Chemin Pour L'innovation Dans «L'école» Numérique*. Conférence Intertice. Paris. <http://www.intertice.fr/Culture-numerique-et-nouvelles>.
- Lorcerie, Françoise. 1998. "La Coopération Des Parents et Des Maîtres. Une Approche Non Psychologique." *Ville-Ecole-Intégration*, no. 114 (September): 20–34.
- Meirieu, Philippe. 2001. *L'éducation et Le Rôle Des Enseignants À L'horizon 2020*. Unesco : Horizon 2020. Paris: Unesco.
- Monceau, Gilles. 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 (1): 151. doi:10.3917/nrp.007.0151.
- Oberlé, Dominique. 1990. "Le Groupe Comme Lieu D'intégration. Le Groupe Comme Lieu de Différenciation." In *Le Groupe En Psychologie Sociale*, 53–54, 73–74. Dunod.
- Ott, Laurent. 2011. "Bouleverser Les Rapports Parents/professionnels En S'engageant Dans Une Alliance Commune, Par La Pédagogie Sociale." *Enfances & Psy* 52 (3): 132. doi:10.3917/ep.052.0132.
- Prost, Antoine. 2006. *Les Familles et L'école : Histoire D'une Mésentente*. Retz. <http://www.editions-retz.com/forum2/flash/data/FlashConfs/2006/003/index.htm>.
- Raulin, Dominique. 2002. "Le Rôle Des Enseignants - Introduction." *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, no. 30 (September): 21–26.
- Tisseron, Serge. 2011. *La résilience*. Paris: Presses universitaires de France.
- . 2014. *Culture Du Livre et Culture Des Écrans : L'indispensable Complémentarité*. Conférence Intertice. Paris. <http://www.intertice.fr/Culture-numerique-et-nouvelles>.
- Tricot, André. 2013. "Ecole et Numérique. De Quoi Parle-T-on ?" *Sciences Humaines Génération Numérique* (252): 42–47.
- Van Zanten, Agnès. 2002. "La Profession Enseignante En France: Quelles Évolutions?" *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, no. 30 (September): 85–93

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>