

**Tiens ! Un levier
pour réduire les
inégalités.**

03

**Collaborer avec
les parents**

Quel est le problème ?

La collaboration avec les parents constitue une dimension centrale du métier d'enseignant-e, mais elle reste souvent une part délicate, voire redoutée, de l'activité professionnelle. Elle apparaît plus ou moins aisée selon que les parents sont perçus comme collaborant "bien" ou "mal", acceptant ou non les demandes des professionnel-le-s. Certains, peu visibles dans l'univers scolaire, peuvent être alors considérés comme « démissionnaires » ou désinvestis. À l'inverse, d'autres peuvent être jugés intrusifs, agressifs ou encore « quérulents » dans leurs demandes et leurs attitudes.

Ces jugements reposent sur des capacités, interprétées comme des signes de leur volonté – ou non – de collaborer : écouter les enseignantes et enseignants, prendre du temps pour gérer les affaires scolaires, se rendre disponibles pour les entretiens, prendre la parole lorsqu'on y est invité, etc. Les parents sont ainsi supposés de disposer de ces capacités, de les mobiliser, voire de les acquérir.

Pourtant, différentes enquêtes montrent que la maîtrise de ces capacités tient moins à des qualités personnelles qu'à des conditions sociales spécifiques (Delay, 2011). Répondre adéquatement aux attentes du « partenariat » école-famille suppose des ressources langagières, temporelles, organisationnelles, etc. inégalement distribuées. Les parents d'élèves des classes populaires, moins familiers avec la culture scolaire, sont plus souvent perçus que ceux des classes moyennes et supérieures comme « peu collaborateurs ». Ils sont pourtant tout aussi conscients, si ce n'est davantage, des enjeux scolaires. Le problème tient moins à un manque de volonté de leur part qu'à une non-reconnaissance, voire à une disqualification, de leurs manières de faire. Cette non-reconnaissance les expose au risque d'être perçus comme peu investis dans la scolarité de leur enfant, ce qui peut entraîner, en retour, un retrait des enseignantes et enseignants contribuant ainsi à renforcer les inégalités scolaires. Autrement dit, si toutes les familles sont formellement égales face aux exigences de la relation école-famille, elles sont plus ou moins bien positionnées, en fonction de leur familiarité avec les attendus scolaires.

Que puis-je faire à mon niveau ?

Ce constat amène logiquement à reconnaître l'asymétrie structurelle qui caractérise la relation école-famille, ainsi que de l'inégale maîtrise des codes scolaires par les parents. Cette prise de conscience encourage à privilégier des pratiques favorisant réellement l'expression des points de vue parentaux, en partant d'un principe largement documenté par la

recherche (Kakpo et Dabestani, 2019) : toutes les familles se préoccupent de la scolarité de leur enfant, quels que soient leur milieu social d'appartenance et leurs modalités concrètes d'engagement.

Se dégager de l'ethnocentrisme scolaire : considérer le point de vue des parents

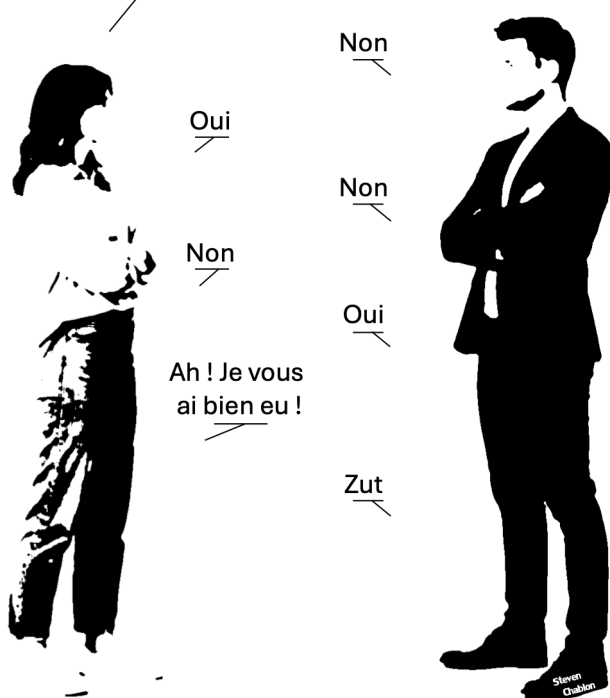
Un premier levier consiste à interroger ses propres attentes et considérer leurs impacts sur les parents. Certaines demandes scolaires peuvent en effet susciter chez eux inquiétudes ou incompréhensions (par exemple lorsqu'il s'agit d'entreprendre des démarches auprès de thérapeutes ou lorsque se discutent des mesures d'enseignement spécialisé ou d'orientation). Du côté des parents, le sentiment de ne pas être entendu peut favoriser de la méfiance, du retrait, du ressentiment, de la colère, tout à fait compréhensible. La « démission » ou la « quérulence », loin d'être la conséquence de dispositions individuelles, propres aux personnes et à leur psychologie, sont alors à comprendre comme le résultat des conditions dans lesquelles se noue la relation.

Les enseignantes et enseignants mobilisent souvent une définition implicite du « bon parent » : disponible, à l'aise dans les interactions avec les professionnel-le-s scolaires, engagé dans le suivi scolaire de son enfant. Or, la mise en pratique de cette conception est difficilement permise aux parents aux conditions de vie contraintes (emplois précaires, horaires étendus, etc.), ne maîtrisant pas la langue d'enseignement ou encore ne connaissant pas le fonctionnement du système scolaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne respectent pas l'école, qu'ils n'y voient pas d'intérêt ou qu'ils n'ont pas d'attentes scolaires pour leurs enfants. Ce « prêt-à-porter » idéologique, comme le qualifie Agnès van Zanten (2012), permet aux enseignantes et enseignants de se protéger symboliquement d'une absence des parents vécue comme une forme de désaveu de leur travail. Mais il contribue aussi à figer les familles populaires dans des catégories disqualifiantes (parents « démissionnaires », « peu investis » ou « en retrait »).

L'enjeu est alors de construire des espaces d'échange reconnaissant la légitimité des points de vue et savoirs parentaux. Les initiatives les plus prometteuses sont celles qui ne se limitent pas à expliciter les attentes scolaires aux parents, mais qui permettent de les mettre en discussion. Concrètement, cela peut passer par l'ouverture des portes de sa classe aux parents pour leur permettre d'observer le travail ordinaire, et par l'organisation d'échanges autour des étonnements, incompréhensions et malentendus possibles. Privilégier une variété de modes de communication (écrit, oral) afin de multiplier les possibilités, pour tous les parents, d'entrer en contact avec les enseignantes

et enseignants et de manifester leur point de vue est également à encourager. L'univers scolaire peut en effet être intimidant pour une fraction des parents : par exemple, il arrive que certains ne se sentent pas légitimes à prendre un rendez-vous avec un ou une enseignante, estimant qu'ils lui feraient "perdre son temps". Il est donc recommandé d'investir différents moyens (occasions de rencontres formelles et informelles, diversité des modes de communication, transmettre d'autres informations que des "interdictions") afin de mettre à l'aise l'ensemble des parents et leur démontrer que leur voix compte.

Nous aimerions
placer votre fils dans
une classe spéciale



Au-delà du misérabilisme et du légitimisme : collaborer avec tous les parents

Cependant, reconnaître le point de vue des parents n'a de sens que si l'on veille à ne pas produire, à cette occasion, de nouvelles attentes normatives susceptibles d'éloigner encore davantage les familles populaires. Le levier que les enseignantes et enseignants peuvent alors actionner est de se demander s'ils et elles ne catégorisent pas abusivement les parents et participent, parfois inconsciemment, à la perpétuation d'inégalités de traitement. Il serait alors utile de se questionner : est-ce que je m'adresse de manière plus fréquente ou plus complète aux parents déjà familiers de l'univers scolaire (plus présents dans les classes moyennes et supérieures) ? Est-ce que j'accorde « naturellement »

plus de temps aux parents de milieux favorisés, avec lesquels je me sens plus « à l'aise » (par exemple pendant dans les réunions de parents). Est-ce que, malgré moi, j'accorde moins d'attention aux parents de milieux populaires ? Ai-je des stéréotypes ou des préjugés concernant les parents, selon leur milieu social ? Est-ce que j'adresse plus souvent des rappels à l'ordre aux parents de milieux populaires ? Est-ce que je fais les mêmes propositions (orientations, adaptations, aménagements) à tous les parents à résultats scolaires équivalents ? Lors d'une étude réalisée dans le canton de Vaud, Frédéric Batori (2004) a pu constater de telles inégalités de traitement.

L'autre écueil qu'il s'agit d'éviter est d'adopter, sans même s'en rendre compte, une posture consistant à « éduquer » les parents, afin qu'ils collaborent « correctement ». Cet écueil est d'autant plus dangereux qu'il passe le plus souvent inaperçu et qu'il est aujourd'hui parfois considéré comme allant de soi d'orienter les pratiques parentales, afin qu'une partie du travail scolaire – et plus généralement le travail de construction de dispositions scolairement rentables – soit réalisé hors de la classe (Durler, 2019). Les parents peuvent néanmoins ressentir ces « conseils » éducatifs comme des formes d'ingérence, voire de remises en question, et faire croître des formes de défiance, alors même que les enseignantes et les enseignants ont de leur côté le sentiment – illusoire – d'avoir instauré une relation de confiance (Conus et Ogay, 2018).

Du côté de la recherche

Le sociologue Pierre Périer (2019) travaille depuis de nombreuses années sur les conditions d'une véritable réciprocité d'actions et de perspectives entre l'école et l'ensemble des parents. Il analyse notamment les processus qui empêchent que toutes les familles accèdent au modèle de relation élaboré par l'institution scolaire.

Il observe que l'accord se fait plus spontanément avec les classes favorisées, plus en connivence avec les codes, normes et valeurs de l'école. Si certaines initiatives contribuent à tisser des liens et instaurer un climat de confiance, les difficultés pour « faire avec » les parents demeurent, tandis que les inégalités scolaires persistent, voire s'accroissent.

Pierre Périer invite ainsi à la prudence : les effets des pratiques et dispositifs visant à établir un partenariat avec les parents peuvent être ambivalents. Pour autant, il ne s'agit pas, selon lui, de renoncer à une démarche de coéducation, mais d'en interroger les conditions de possibilité. Cela suppose que l'institution scolaire s'interroge sur elle-même : sur les implicites de son fonctionnement ordinaire et sur ses attentes normatives qu'elle adresse aux parents.

Un entretien avec Julie Berger et Nicolas Gaillarde, formatrices à la HEP-Vaud et ancien-ne-s enseignant-e-s au cycle 1



Des ressources pour aller plus loin

« La classe est ouverte, qu'est-ce que ça change ? », *Cahiers pédagogiques*, n°564, 2020.

<https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/des-cles-pour-une-coeducation-fructueuse.html>

<https://www.canotech.fr/a/33114/la-coeducation-une-question-de-mots>

André B. (2023). *Se préparer à un entretien avec des parents d'élèves. Enjeux et conseils pratiques pour les enseignants*. Le Mont-s/-Lausanne, Loisir & Pédagogie.

Des publications scientifiques

Batori, F. (2004). EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents : quelles conséquences pour l'orientation des élèves ? *Cahiers de l'IDHEAP*, 214.

Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65.
<https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>.

Durler, H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant. Dans H. Durler et P. Losego, *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 123-145). Alphil.

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. Une rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. PUR.

Kakpo, S. et Dabestani, M.-N. (2019) Les parents collaborent, les enfants réussissent. In P. Rayou (dir.) *L'origine sociale des élèves* (p. 37-48), Retz.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*. PUF.

Van Zanten, A. (2012), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.

Figurez-vous qu'il y a d'autres leviers :

- Levier 1 : Amener tous ses élèves à la maîtrise de la lecture
- Levier 2 : Réduire les inégalités... face aux devoirs
- ... Et d'autres à venir

Vous pouvez nous écrire pour commander des exemplaires papier ou nous dire ce que vous en pensez : leviers@hepl.ch

Lausanne, juillet 2026

Réalisation : Valérie Angelucci, Laurent Bovey, Jean-Marie Cassage, Héloïse Durler, Philippe Losego, Sylvie Mugerza Bengoechea et Alexandre Sotirov

Illustrations : Steven Chablon