



HAL
open science

Parents et école : une relation ambivalente et inégalitaire

Pierre Périer

► **To cite this version:**

Pierre Périer. Parents et école : une relation ambivalente et inégalitaire. Les Notes du conseil scientifique de la FCPE, 2023, 1 (20), pp.163-174. hal-02635328

HAL Id: hal-02635328

<https://hal.science/hal-02635328v1>

Submitted on 3 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

LES PARENTS ET L'ÉCOLE : UN RAPPROCHEMENT AMBIVALENT

Pierre Périer

La politique d'ouverture de l'école en direction des parents, intervenue en France plus tardivement qu'ailleurs, met en avant la proximité et continuité pour soutenir les scolarités. Une telle intention, récemment formalisée dans les termes de la coéducation, implique des compétences que tous les parents ne possèdent pas, et particulièrement ceux dont les enfants sont le plus souvent en difficulté. Ce paradoxe dévoile de fortes inégalités entre les familles et, conjointement, les implicites des attentes normatives à l'égard des « parents d'élèves ». Conséquence, les uns risquent d'apparaître démissionnaires quand les autres se comportent en experts et stratèges, tant dans l'éducation familiale que dans le rapport à l'école. Comment le rapprochement entre parents et école peut-il produire de tels effets ?

163

Succédant à une longue période où les familles étaient tenues à distance de l'école, celles-ci vont être invitées, à l'aube des années 1980, à s'inscrire dans un modèle de partenariat, de coopération ou encore de coéducation^[1]. Cette visée a donné lieu à plusieurs textes de lois et d'orientation, et à de très nombreuses circulaires à destination des personnels éducatifs. Si les mots et moyens de cette politique ont varié au fil des dernières décennies, le principe d'un rapprochement entre les parents et l'école afin de favoriser leur implication dans la scolarité des enfants n'a jamais été remis en cause, bien au contraire. La relation à construire entre les acteurs éducatifs et scolaires représente désormais une véritable doxa, croyance à partir de laquelle s'expriment des attentes et doit s'opérer la répartition des rôles au service de la « réussite » de l'enfant. Les prescriptions institutionnelles préconisent en effet de « travailler avec les parents » ou de « renforcer les liens » en développant des outils (la mallette des parents...), en créant dans l'école des lieux spécifiques (espace parents, café des parents...) ou en proposant des activités destinées à favoriser la participation et l'échange avec les parents ou entre parents (classe ouverte, forum des métiers...). Toute une sémantique de l'action s'est ainsi diffusée et imposée, en s'accompagnant d'une multiplicité d'initiatives et de dispositifs,

[1] Pierre PERIER, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Pur, 2005.

principalement dans les quartiers populaires. Cependant, les conditions de mise en œuvre et ressources disponibles se heurtent aux inégalités territoriales ou contextuelles qui questionnent la pertinence et cohérence de ces politiques. D'ailleurs, l'évaluation des effets reste non seulement peu développée mais incertaine^[2]. Certes, une corrélation entre certaines activités de soutien parental et une meilleure intégration et scolarité des enfants peut être observée^[3] mais, d'un autre côté, le constat de difficultés récurrentes à associer les familles populaires persiste.

Ce texte se donne précisément pour ambition de retracer le fil historique de cette politique, d'en analyser les fondements et enjeux, passés et présents, afin de comprendre et contextualiser les changements observés. Pourquoi et comment la question de la relation à construire avec les parents a-t-elle été formulée ? Quelles sont les formes et visées données à la coopération et les inégalités observées ? Qu'est-ce qui permet de comprendre l'attention portée, depuis peu, à l'égard de ceux dits « *les plus éloignés* » de l'école ? Comment les parents perçoivent et négocient l'enjeu de la relation avec les acteurs de l'institution scolaire ? Les éléments de réponse développés dans ce texte s'appuient sur les travaux de recherches qui, de plus en plus nombreux, questionnent ces politiques et dispositifs axés sur une coopération parents-école désormais qualifiée de « *nécessaire* »^[4]. Les développements proposés s'ordonnent selon quatre parties. Tout d'abord, il importe de mettre en perspective l'enjeu de cette relation et le renversement historique qui s'est opéré quant à la place donnée aux parents désormais invités à s'inscrire dans un processus de rapprochement et de participation. Il s'agira ensuite de montrer les rapports de plus en plus étroits entre la question scolaire et la question sociale, entre école et hors école, et les conséquences sur les missions des enseignants confrontés à de nombreux défis nécessitant l'appui de partenaires. Dans un troisième temps, nous interrogerons ce que recouvre et implique l'idée de « travailler avec les parents » ou encore, de leur demander de « suivre la scolarité » de leur enfant. Enfin, nous nous intéresserons à identifier les différentes logiques et figures de parents face à l'école, des plus proches aux moins « visibles ».

◀ Parents-école : de la clôture républicaine à la coéducation

■ Parents-école : un renversement historique

La France a longtemps tenu les familles à distance de l'école et tardé à s'ouvrir en direction des parents^[5]. Le projet républicain de la fin du 19^{ème} siècle vise, certes, à instruire les enfants du peuple, mais il s'agit également de forger des citoyens, de moraliser les nouvelles générations et de cimenter le sentiment d'appartenance à la nation française. Autrement dit, il faut arracher l'enfant aux particularismes des langues, coutumes et croyances propres à sa localité et culture familiale. Cet idéal a dominé jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, en plaçant les parents dans un rapport d'assujettissement à l'école. Ils devaient alors se plier aux règles

[2] Robert RAKOCEVIC, « Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux », *Education et formations*, n° 85, 2014, pp. 321-346.

[3] Geneviève BERGONNIER-DUPUY, « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, 2005, pp. 5-16.

[4] Annie FEYFANT, « Coéducation : quelle place pour les parents ? », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 98, 2015.

[5] Philippe MEIRIEU, *L'école et les parents. La grande explication*, Plon, 2000.

et procédures qui encadraient rigoureusement leur présence dans l'enceinte de l'institution scolaire, sans pouvoir de négociation ou de contestation^[6]. Progressivement, les associations de parents d'élèves s'organisent et disputent le monopole de l'école en ayant des représentants élus dans les instances, en particulier les conseils d'administration des collèges et lycées mis en place à partir de 1968. Un nouveau tournant se produit au début des années 1980 sous la forme du partenariat, d'abord impulsé dans les quartiers populaires où les taux d'échecs sont particulièrement élevés, et progressivement étendu à l'ensemble du système éducatif. En effet, la plus grande hétérogénéité des élèves consécutive à la massification et les difficultés rencontrées, particulièrement dans les classes populaires et chez les populations issues de l'immigration, contraignent l'école, encore peu préparée à ces nouvelles problématiques, à trouver des moyens et solutions hors de ses murs. La mise en place des zones d'éducation prioritaire (zép) en 1981 porte cette préoccupation et s'accompagne d'une politique de partenariat en direction des parents que l'école cherche à associer et à impliquer.

Ainsi, le modèle qui a longtemps reposé sur la clôture symbolique de l'école -sans pour autant se confondre avec ce que d'aucuns qualifient d'école sanctuaire- et qui tenait les parents éloignés des affaires scolaires, s'est effacé au profit d'une logique de rapprochement et même de proximité^[7]. Tout doit être fait pour renforcer la présence des parents dans l'école, susciter des échanges avec les enseignants et leur participation, singulièrement dans les quartiers populaires où les parents sont jugés trop absents. Leur présence est dès lors non seulement encouragée mais elle devient la norme à partir de laquelle leur intérêt pour la scolarité peut être appréhendé. L'impératif politique de la distance entre familles et école républicaine a donc basculé en une attente de disponibilité, requérant la participation de parents actifs et réactifs. En se conformant à cette attente, les parents deviennent « parents d'élèves », c'est-à-dire des interlocuteurs légitimes et supposés compétents que l'institution s'emploie à mobiliser. Dans ce cadre, évoquer la famille et non les parents individuellement suggère que ce groupe ne parvient pas à transformer l'enfant en élève et que ce défaut de conversion pose un problème voire qu'il représente la cause du problème^[8]. La création des reaaap en 1999 (réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents) représente d'ailleurs l'un des dispositifs de soutien à la fonction parentale comportant un volet scolaire^[9]. Parallèlement à cette nouvelle injonction à « faire ensemble », le recours à des intervenants et professionnels dans le champ du travail social, de l'animation ou de la santé n'a cessé de s'étendre. Les compétences éducatives de la politique de la ville ont également été considérablement élargies, en particulier dans des quartiers prioritaires, sous la forme de programmes de réussite éducative ou plus récemment, de Cités éducatives. Les perspectives actuelles de la coéducation ou des alliances éducatives dessinent un nouvel horizon de sens pour l'engagement des acteurs mais elles laissent en suspens les interrogations persistantes sur la division du travail et les responsabilités de chacun.

[6] François DUBET, (dir.). *Ecole, familles. Le malentendu*, Textuel, 1997 ; Jérôme KROP, *La méritocratie républicaine*, Pur, 2014.

[7] Jean-Paul PAYET, *Ecole et familles. Une approche sociologique*, De Boeck, 2014.

[8] Dominique GLASMAN, « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.

[9] Claude MARTIN (dir.), *Etre un bon parent : une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, 2015.

■ Une politique de rapprochement encadrée par l'institution

En effet, l'ouverture progressive de l'école en direction des familles a été impulsée et reste encadrée par l'institution scolaire. Après la loi de René Haby (1975) qui mentionne la place des parents dans l'École (et propose de réunir des Comités de parents), celle de 1989 (Loi d'orientation sur l'éducation de Lionel Jospin) élève les parents au statut de partenaires à part entière de la communauté éducative. Cette égalité formelle entre acteurs s'accompagne d'une reconnaissance du droit à l'information et à l'expression. Une nouvelle étape est franchie avec la Loi de refondation de l'École de la République (Vincent Peillon en 2013), où figure notamment un référentiel de compétences commun aux personnels éducatifs incluant la capacité à coopérer. Celle-ci doit être partagée et renforcée en ayant soin de s'adresser aux parents « les plus éloignés de l'école », afin de construire une école bienveillante dans une perspective de coéducation. La création d'un espace dédié aux parents, obligatoire dans les écoles et collèges, fait ainsi partie des leviers visant à encourager leur présence et implication. La dernière loi en date, celle d'une École de la confiance (2019, Jean-Michel Blanquer) ne mentionne plus la coopération et préfère mettre en avant l'idée, plus traditionnelle, d'une séparation des missions entre la famille (éducation) et l'école (transmission), tout en insistant sur le rôle du soutien à la parentalité.

Ces différentes séquences témoignent d'une détermination politique pour à la fois impulser et contrôler les relations entre les parents et l'école. Elles ont pour point commun de s'inscrire dans une logique descendante (*top down*), puisque l'institution fixe les objectifs et sollicite les acteurs pour mettre en œuvre un certain nombre d'orientations voire de prescriptions. Comment parents et enseignants vont-ils s'approprier cette nouvelle donne éducative et les dispositifs associés ? Pour quels usages et avec quels effets ? L'autre point commun à ces politiques consiste, surtout dans la période la plus récente, à territorialiser l'action éducative de l'État ou à cibler des populations dont les caractéristiques laisseraient présager plus de difficultés voire des risques individuels et sociaux^[10].

◀ Différenciation et individualisation dans le rapport parents-école

■ Les *Consommateurs d'école* et les autres

C'est en 1982 que paraît *Les consommateurs d'école*^[11], ouvrage à succès dont le titre indique clairement la thèse. L'auteur identifie, en effet, un changement de comportement des familles, du moins les plus favorisées d'entre elles, désireuses de pouvoir choisir la « bonne classe » ou la « bonne école ». Elles appréhendent l'offre scolaire comme autant de produits placés sur un marché où les établissements, en concurrence les uns avec les autres, proposent des options et filières jugées attractives. Les familles les plus averties développent un sens du placement

[10] Choukri BEN AYED, *Le nouvel ordre éducatif local*, Puf, 2009.

[11] Robert BALLION, *Les consommateurs d'école*, Stock, 1982.

scolaire afin d'optimiser la carrière scolaire de leur progéniture. L'émergence de ces comportements consuméristes va avoir pour effet d'alimenter le « zapping scolaire » entre secteurs d'enseignement public et privé^[12], mais également entre établissements publics, différenciés selon leur réputation ou classement. Cette hiérarchisation sociale des choix va contribuer à creuser les inégalités de recrutement et produire des résultats de plus en plus territorialisés. De nos jours, les écoles Montessori et autres pédagogies alternatives renouvellent, certes à plus petite échelle, les critères d'une offre distinctive recherchée par une minorité sociale et scolaire en quête d'une prise en charge très personnalisée de leur enfant^[13]. Dans ce processus de différenciation croissante, les comportements stratégiques d'une fraction des parents informée et en capacité de savoir et de pouvoir choisir^[14] ne reste pas sans conséquence sur les conditions de scolarisation à l'autre bout du spectre social, là où les parents ne peuvent choisir ni le lieu habité ni l'école fréquentée. Ces parents captifs subissent les effets en chaîne d'un système qui ne leur laisse guère d'alternative, quand bien même ils ont conscience des inégalités induites. Leur faible pouvoir d'agir les contraint, non sans résignation, à faire avec l'offre scolaire de proximité, au risque d'une extrême concentration des difficultés. En ce sens, le choix des uns, de par leur mobilité résidentielle et des stratégies scolaires adaptées, fabrique le non-choix des autres et cette dialectique s'est intensifiée. Enfin, entre les parents *consommateurs* et les *captifs* se glisse le groupe, probablement majoritaire, des parents que l'on peut qualifier de *légitimistes*, en ce qu'ils jouent le jeu avec les règles du jeu que l'école leur impose, y compris en matière de sectorisation scolaire.

Cette typologie souligne la variabilité des contextes locaux dans lesquels prennent place les relations entre les parents et l'école, et leur caractère de plus en plus hétérogène. En effet, tout se passe comme si la diversification de l'offre scolaire et l'ouverture de l'école plus disposée à accueillir les demandes des familles, avaient alimenté et légitimé une dynamique de marché faisant reculer les logiques collectives au profit des stratégies individuelles^[15]. D'ailleurs ce basculement se produit en même temps que l'influence des associations de parents d'élèves décline, ayant à la fois moins d'adhérents et moins de votants à chacune des élections. Ils sont aujourd'hui de l'ordre de 46 % dans le 1^{er} degré et 22 % dans le 2nd degré, selon un vote moins fidèle aux grandes fédérations (FCPE, PEEP) et plus éclaté au profit des associations autonomes, se revendiquant volontiers apolitiques (majoritaires dans le premier degré). Ce mouvement de désaffiliation fait évoluer le mode de régulation et de négociation des relations entre parents et école vers un registre plus individualisé qui certes, peut offrir des opportunités, mais en faisant appel à des compétences langagières et des codes de communication que tous ne possèdent pas. En se déplaçant à ce niveau interpersonnel au détriment de rapports plus hiérarchisés et institués^[16], les interactions ouvrent la voie à davantage de tensions et de conflits, car « les accords sont d'autant plus difficiles à obtenir qu'ils reposent sur une économie subjective »^[17].

[12] Alain LEGER, Gabriel LANGOUET, *Ecole publique ou école privée ?* Le Fabert, 1994.

[13] Ghislain LEROY, *Sociologie des pédagogies alternatives*, La Découverte, 2022.

[14] Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école*, Puf, 2009.

[15] Georges FELOUZIS, Christian MAROY, Agnès VAN ZANTEN, *Les marchés scolaires*, Puf, 2013.

[16] François DUBET, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

[17] Danilo MARTUCCELLI, *Grammaires de l'individu*, Folio, 2002, p. 305.

■ Question scolaire, question sociale

Le développement des pratiques de « choix » d'école, de filières ou de classes qui tendent à se banaliser, s'inscrit plus globalement dans un nouveau rapport à la scolarité, plus concurrentiel et marqué par la préoccupation de voir ses enfants acquérir des diplômes permettant de mieux répondre aux exigences de qualification qui s'élèvent. Loin de leur prétendue démission, si souvent invoquée, les familles populaires ont pleinement conscience, comme les autres, que l'avenir de leurs enfants passe désormais par l'école. D'ailleurs, le diplôme représente « l'arme des faibles » puisqu'ils disposent de peu de ressources par ailleurs^[18]. Cet enjeu s'est imposé à mesure que la massification du secondaire portée par l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat consacrait le capital scolaire comme capital dominant. Dans les classes populaires, cette politique s'est accompagnée d'une élévation sensible du niveau d'aspiration et d'un élargissement des visées en termes de métier et de statut. Elles vont dès lors se rapprocher de celles des classes favorisées et donner lieu à des espérances nouvelles en encourageant la poursuite d'études sous la forme d'une « fuite en avant »^[19]. Il faut « pousser ses études », « aller le plus loin possible » et surtout, « ne pas sortir de l'école sans bagage » ou « sans rien » comme le disent volontiers les parents les moins dotés. Dans bien des cas, cette ambition se fait sur fond de méconnaissance du système éducatif, du chemin à parcourir, des étapes à franchir. Au fil de la scolarité, une partie des jeunes des classes populaires et leurs familles font l'expérience d'un décalage entre d'un côté, la représentation des possibles, les projets de métier et, de l'autre, les scolarités et orientations réelles qui les éloignent, non sans ressentiment, de ce qui avait été un temps espéré^[20].

La déception peut être d'autant plus vive que l'enjeu de toute scolarité est désormais décliné dans les politiques éducatives sur le mode d'une injonction à « faire réussir ». En effet, les conséquences individuelles, sociales, professionnelles du décrochage ou de l'échec scolaire sont telles que l'école cherche à s'entourer d'un ensemble de partenaires, dont les parents, pour les prévenir, les atténuer, les réparer. Les multiples dispositifs et programmes (par exemple, le programme de réussite éducative) qui s'emboîtent à l'échelon local s'inscrivent dans cette politique de plus en plus « ciblée », sans agir sur les causes structurelles impliquant l'ensemble du système éducatif^[21] ou fabriquant les ségrégations scolaires^[22]. A ce défi s'ajoute celui d'accueillir les différences au sein de l'école selon le modèle d'une politique inclusive, attentive à l'équité de traitement des élèves et familles, ou aux enjeux de discrimination. La loi d'orientation de 1989 a en effet placé « l'élève au centre du système éducatif » et ce puérocentrisme, couplé à une pédagogie socio-constructiviste, contraint l'école à mieux prendre en compte

[18] Tristan POUILLAUEC, *Le diplôme, arme des faibles*, La dispute, 2010.

[19] Stéphane BEAUD, *80 % au bac... et après ?*, La découverte « textes à l'appui », 2002 ; Stéphane BEAUD, Michel PIALOUX, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999 ; Tristan POUILLAUEC, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistique*, n° 371, 2004, pp. 3-22.

[20] Gilles KEPPEL rapporte ainsi, d'après son enquête en banlieue parisienne, que « la figure la plus détestée par nombre de jeunes est celle de la conseillère (ou du conseiller) d'orientation à la fin du collège », in *Banlieue de la République*, Gallimard, 2011, p. 81.

[21] Choukri BEN AYED, « Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ? », *Administration et éducation*, n° 162, 2019, pp. 33-40 ; Jean-Yves ROCHEX, « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie*, n° 194, 2016, pp. 91-108.

[22] Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie*, Puf, 2001.

l'enfant et l'élève, c'est-à-dire à reconnaître la singularité et les potentialités de chacun, en favorisant l'épanouissement de l'enfant et son autonomie personnelle, à l'école comme dans la famille^[23]. Elle conduit par conséquent à relier plus étroitement instruction et éducation, école et hors école, mettant en lumière le rôle déterminant de la socialisation familiale et de la transmission culturelle dès les premières années d'apprentissage^[24]. Ces attentes croisées des politiques publiques et des familles obligent l'école à se redéfinir et les enseignants voient effectivement leurs missions s'étendre et se diversifier^[25]. D'une certaine manière, la question sociale qui a longtemps été éludée ou minorée, moyennant une sélection et élimination précoce des enfants des classes populaires, est désormais imbriquée à la question scolaire, dans et hors les murs de la classe. En d'autres termes, il n'est plus possible d'ignorer le lien entre inégalités familiales et inégalités scolaires et vouloir les combattre ne peut se faire, selon le modèle du partenariat, sans associer en premier lieu les parents eux-mêmes.

◀ « Travailler avec les parents »

■ Une relation sous condition

Les parents sont donc invités à participer et à « suivre la scolarité de leur enfant », selon l'expression récurrente des enseignants, mais le mode d'emploi demeure opaque et très inégalement accessible. Les obstacles pratiques et symboliques ne manquent pas, particulièrement si l'on se place du côté des parents les moins familiers de la culture et de l'institution scolaires. La maîtrise de la langue constitue d'emblée un empêchement pour les parents allophones ou portés à croire qu'ils ne vont pas « *savoir parler comme il faut* », selon l'expression d'une mère^[26]. Car la question de la langue ne repose pas seulement sur la compétence technique mais également sur le rapport social qu'elle engage^[27]. Or les parents des familles populaires redoutent de ne pas savoir mettre les formes ou argumenter dans un échange qui pourrait les déstabiliser et dévoiler leur méconnaissance et incompetence. Conjuré le risque d'une mise en jeu de soi défavorable voire stigmatisante peut conduire à des tactiques d'évitement ou de délégation, comme ces parents immigrés qui se font accompagner d'un proche ou préfèrent solliciter un membre de la famille enrôlé comme représentant et traducteur.

S'inscrire dans le partenariat tel qu'encadré par l'institution scolaire implique également d'adopter un rapport au temps spécifique que toutes les familles ne partagent pas. Les emplois d'exécution ou en horaires décalés laissent moins de latitude pour se rendre disponible aux horaires prévus par l'école, pour des réunions notamment. Prendre rendez-vous à l'initiative

[23] Patrick RAYOU, « L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct », in Jean-louis DEROUET (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, 2000, pp. 245-274.

[24] Bernard LAHIRE, *Enfances de classe*, Seuil, 2019.

[25] Patrick RAYOU, Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Bayard, 2004.

[26] Expression recueillie lors d'un entretien filmé avec une mère dans le cadre d'un travail à l'initiative d'ATD Quart monde. Les entretiens ont donné lieu à la production d'un support DVD, intitulé : *Famille, école, grande pauvreté*. Académie de Rennes, Réseau Canopé, 2008.

[27] Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982.

des parents n'a pas non plus le caractère d'évidence que les acteurs de l'école peuvent lui prêter car cela implique de programmer son temps, de s'autoriser à disposer du temps de l'autre et enfin, d'avoir une « bonne raison » de le faire. Toutes choses hors de portée d'une partie des parents de milieux populaires mais en l'absence desquelles le doute sur leur volonté de coopérer peut rapidement s'installer. De même, faire rentrer les parents dans l'école, comme il est préconisé depuis quelques années, ne repose pas seulement sur le franchissement de seuils physiques, au portail d'entrée ou à la porte de la classe. S'introduire dans l'école et y circuler selon les règles implique des droits d'entrée symboliques qui autorisent et légitiment les parents d'élèves. Or, ces effets de seuils continuent de marquer une frontière invisible séparant les familles les moins acculturées au monde scolaire de celles, mieux dotées socialement et culturellement, qui s'approprient les lieux en même temps qu'elles accaparent le temps des enseignants^[28]. Au fond, la difficulté majeure consiste pour le plus grand nombre des parents à négocier la « bonne distance » avec les acteurs de l'école, c'est-à-dire à se rendre visible et disponible, actif et réactif, sans « déranger » ni s'exposer. D'aucuns sont jugés trop présents, surtout dans les écoles favorisées, d'autres trop absents, dans les quartiers prioritaires tout particulièrement. Où se situe le « bon réglage » dans la proximité entre acteurs et ce qui justifie de se rencontrer ? La réponse à cette question semble appartenir aux parents, supposés compétents pour prendre l'initiative et ajuster leur comportement à l'enjeu perçu. A défaut, il pourra leur être reproché d'avoir été négligents en ayant trop tardé au détriment des intérêts scolaires de l'enfant. En définitive, l'ouverture de l'école sous la forme du partenariat ou de la coopération prétend s'adresser formellement à toutes les familles mais elle repose sur un « mode d'emploi » implicite qui, produit pour l'essentiel par l'institution scolaire, fonctionne de manière socialement sélective, au risque d'exclure ceux-là mêmes qu'elle voudrait associer davantage.

■ Parents experts, parents décrochés

Si la « bonne volonté » d'agir au bénéfice de la réussite scolaire de l'enfant s'exprime chez tous les parents, les ressources disponibles pour intervenir avec efficacité s'avèrent très inégales. La question des devoirs à la maison peut être tenue pour exemplaire de ce type d'attente qui met les parents de milieux populaires en porte-à-faux. Non qu'ils ne se mobilisent pas pour « surveiller » voire aider, mais leur soutien cesse précocement ou comporte le risque de mal faire, que ce soit sur le plan des contenus, des méthodes d'apprentissage ou modalités d'accompagnement^[29]. Les mères sont très majoritairement en première ligne car elles sont tenues, selon une division traditionnelle des rôles, de prendre en charge les tâches éducatives et affaires scolaires. Citons le témoignage de cette femme au foyer (quatre enfants, sans diplôme)^[30] :

[28] Michel PINÇON, Monique PINÇON-CHARLOT, *Dans les beaux quartiers*, Seuil, 1989 ; Pierre PERIER, « Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école », *Administration et éducation*, n° 153, 2017, pp. 43-49.

[29] Patrick RAYOU (dir.), *Faire ses devoirs*, Pur, 2009.

[30] Mère rencontrée dans le cadre d'une recherche sur les rapports entre les parents des classes populaires précaires et l'école, située dans un quartier prioritaire. Cf. Pierre PERIER, *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, Puf, 2019.

« En fait, les exercices qu'elle avait faits, elle était incapable de dire si elle les avait réussis ou pas. Moi vous savez, l'école, j'ai toujours ramé un peu à l'école, y'a des trucs... En français, ils nous demandent de décrypter la phrase avec les pronoms, les déterminants, les trucs et les machins... au final, j'étais obligée de regarder sur internet si mon truc était bon ou pas pour ne pas l'induire en erreur, qu'elle ne dise pas « ma mère a dit que c'était bon », non que si ça se trouve moi j'ai faux, je lui ai dit des bêtises ! »

Loin de s'atténuer, la charge de travail personnel de l'élève s'impose dès le plus jeune âge, et les parents sont attendus pour suivre les apprentissages mais sans posséder les compétences nécessaires ni les moyens économiques pour « faire faire ». Le marché des cours particuliers s'est ainsi développé sur fond de préoccupation parentale et de compétition scolaire accrues. De plus, la mobilisation parentale ne porte pas seulement sur la qualité de la contribution apportée au travail en classe, mais sur la capacité à précéder les attentes de l'école en préparant l'enfant à acquérir les dispositions, goûts et intérêts conformes à ce qu'elle valorise. L'autonomie de l'élève, sa participation, son expressivité comptent au rang de ces compétences sociales qui, sans être jamais enseignées, offrent les conditions d'un rapport au savoir et aux études plus favorables à la réussite^[31]. La pédagogisation des relations dans la famille (au travers du langage, d'activités d'éveil, de jeux éducatifs, de la pratique d'une langue étrangère...), visible chez les parents experts, traduit ce souci de favoriser la familiarisation de l'enfant avec la culture scolaire voire l'apprentissage des codes de la performance^[32]. Il est donc implicitement attendu des parents qu'ils préparent l'enfant à son « métier d'élève », c'est-à-dire de viser l'acquisition de dispositions jugées nécessaires pour apprendre et se comporter en élève. Ce travail est renvoyé à la responsabilité des familles, pourtant très inégalement proches de ce style éducatif et qui en sont même parfois très éloignées^[33].

Le présupposé de l'implication parentale aggrave les inégalités d'apprentissage en classe par des inégalités de soutien à la maison. Dans cette configuration, les parents des classes populaires se déclarent « dépassés » et sont confrontés au risque de décrochage scolaire précoce. Conséquence, l'enfant ou le jeune occupe progressivement une position de pouvoir tant sur le plan de sa scolarité qu'en matière de relation avec l'école. Il devient « messenger et message », celui qui peut transmettre l'information mais aussi l'interpréter, arbitrer à sa manière et selon ses intérêts supposés. Cette figure de « go-between »^[34] dépossède les parents et crée un espace de « jeu » pour l'enfant qui prend le contrôle de la communication avec l'école, singulièrement avec l'entrée au collège. Il devient ainsi responsable face à sa scolarité, non sans risque d'évitement ou de découragement lorsque surviennent les difficultés qu'il devra surmonter seul, dans une forme de solitude scolaire^[35].

[31] Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, Pur, 2015 ; Bernard LAHIRE, « Fabriquer un type d'homme " autonome " . Analyse des dispositifs scolaires », in *L'esprit sociologique*, La Découverte, 2005, pp. 322-347.

[32] Philippe GOMBERT, *L'école et ses stratégies*, Pur, 2008.

[33] Annette LAREAU, *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*, New York/Falmer press, 1989 ; Daniel THIN, « Quartiers populaires. L'école et les familles », *Revue française de pédagogie*, vol. 128, 1998.

[34] Cléopâtre MONTANDON, Philippe PERRENOUD, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Peter LANG, 1987.

[35] Pierre PÉRIER, « L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol. 48, n° 1, 2015, pp. 105-126.

◀ La norme du « parent d'élève » et ses effets pervers

■ La fabrique du parent démissionnaire

Les attentes qui pèsent sur les parents pour se comporter en parents d'élèves, au sens attendu par l'institution scolaire, sont socialement définies et elles fonctionnent sous la forme et avec la puissance d'une norme, largement implicite. Celle-ci s'impose à tous mais les familles sont en proximité inégale avec elle, de sorte qu'elle ne concerne en réalité qu'un sous-ensemble des parents, ceux les plus en connivence avec les enseignants et l'école. Le constat récurrent de la présence et participation des parents d'élèves les plus familiers de l'institution et de la culture scolaires et, inversement, la difficulté d'associer ceux-là mêmes pour lesquels les échanges sont jugés plus nécessaires nous le rappelle. D'une certaine manière, la norme du parent d'élève fabrique en son envers la figure du parent déviant, qualifié le plus souvent de démissionnaire. Cette dialectique caractéristique de la formation du stigmate^[36] conduit à porter un regard critique sur ces familles vues comme déficitaires, en raison de ce qu'elles font et sont ou plutôt, ne font pas et ne sont pas. En ce sens, le régime de la présence et visibilité des parents d'élèves voulu par la politique de rapprochement a aussi pour effet paradoxal de surexposer les absents et les « invisibles »^[37]. Par leur silence ou retrait, ou encore par leurs comportements jugés excessifs et décalés, ces parents risquent de se voir plus spontanément mis en cause^[38]. Symétriquement, la participation reconnue donne une image plus conforme du parent d'élève, sachant se montrer disponible et coopératif. Ces parents en phase avec les codes de l'école se voient ainsi symboliquement gratifiés et ils en viennent à constituer implicitement « la » référence à partir de laquelle les écarts à la norme seront appréhendés et jugés. Alors que la loi (2013) indique vouloir se préoccuper des parents « les plus éloignés de l'école », le fonctionnement ordinaire de l'institution montre aussi comment elle peut les en éloigner, en requérant de tous des ressources qu'ils ne possèdent pas ou en procédant selon des modalités de relations dont ils ne pourront pas se saisir opportunément. Ce processus d'externalisation de la cause des difficultés sur-responsabilise les parents sans questionner plus avant les attentes normatives de l'école.

■ Des parents sans « voix » ?

Dès lors, chacun peut se renvoyer la faute^[39] car l'objet du désaccord n'a pas été discuté ou explicité. Dans le rapport asymétrique entre parents et école, ce différend sur les règles de l'échange peut même conduire à l'impasse et l'absence de tiers empêche la sortie du conflit^[40]. Les parents les plus vulnérables se retrouvent le plus souvent sans « voix », car

[36] Erving GOFFMAN, *Stigmate*, Minuit, 1986.

[37] Pierre PERIER, *Des parents invisibles*, op. cit.

[38] Rencontrée dans le cadre d'une recherche, une enseignante en école élémentaire rapportait ainsi le cas d'une mère, par ailleurs peu présente, mais qui, excédée par la sanction qu'elle estimait injuste à l'encontre de son fils, s'est introduite brusquement dans la classe pour exprimer son mécontentement, avant de repartir tout aussi promptement qu'elle était arrivée.

[39] Daniel GAYET, *C'est la faute aux parents !*, Syros, 1999.

[40] Jean-François LYOTARD, *Le différend*, Minuit, 1983 ; Luc BOLTANSKI, Laurent THEVENOT, *De la justification*, Gallimard, 1991 ; Pierre PERIER, *Ecole et familles populaires*, op. cit.

ni présents ni représentés à l'école pour dire leurs difficultés ou faire valoir leurs droits et choix. Il en résulte pour certains le sentiment de n'être pas écoutés, considérés, reconnus à égale dignité des autres^[41]. Les supports et ressources manquent pour relayer la voix de ces acteurs « faibles »^[42], souvent inaudibles, car affaiblis et disqualifiés par une institution forte de sa légitimité et de son pouvoir. Dans ce contexte, nombre de parents perdent la confiance qu'ils pouvaient avoir initialement à l'égard d'une institution chargée idéalement de garantir l'égalité des droits et l'égalité des chances. Sont-ils pour autant dominés et dépourvus de toute autonomie leur permettant de se protéger et de défendre leur identité et leur dignité mises à mal à et par l'école ?

Ce serait sans compter sur les liens tissés entre les parents et les mères en particulier, car l'école représente un espace de sociabilités qui aide, précisément, à rompre l'isolement. Des parents relais, personnages familiaux particulièrement impliqués, y font circuler des informations que d'aucuns traduiront si besoin, et des formes de soutien mutuel se mettent en place progressivement au fil des occasions de rencontre ou de participation^[43]. Parfois, des mobilisations ponctuelles permettent de porter des revendications qui inscrivent les histoires individuelles dans un cadre collectif. Ces solidarités « minuscules » créent localement un maillage parental pouvant aider à surmonter les épreuves de l'individualisation scolaire, lorsque les parents se sentent jugés et déconsidérés. Parallèlement à ces ressources de proximité, les parents luttent pour se protéger et résister au jugement qui les affecte. En ce sens, se soustraire en évitant la confrontation avec l'école représente une stratégie pour « garder la face » et ne pas s'exposer au jugement scolaire qui, évoquant l'élève, son comportement ou ses résultats, parle indissociablement des qualités éducatives des parents. Un certain nombre de pratiques peuvent susciter la réprobation morale (jeux vidéo, heures de coucher, alimentation, sanctions...) et les parents redoutent ce qui pourrait leur être reproché, certes de manière tacite ou euphémisée, mais en pointant leur responsabilité. Se dissimuler lorsque l'on est discréditable, est une manière de se prémunir d'un effet en miroir qui affecte voire humilie les parents les plus vulnérables. « *Ce n'est même pas le même regard* » dira une mère rencontrée dans le cadre d'un entretien avec ATD Quart monde^[44], manifestant par cette expression le sentiment d'infériorisation qu'elle a pu ressentir face à une enseignante s'adressant à elle, parent pauvre d'un enfant en grande difficulté scolaire. Ce type d'interaction relève de situations de mésestimate, où l'on « ne s'écoute pas et ne s'entend pas », puisqu'il n'est pas apporté de crédit à la parole de l'autre et qu'il y a divergence sur l'objet même de l'échange^[45]. Dans les cas critiques, se défendre soi et défendre son enfant, parfois de façon déconcertante pour les acteurs de l'école, témoigne du souci parental de préserver le lien familial en faisant « bloc » défensivement. Le retrait est une manière de résister à l'emprise de l'école et d'opposer, face à ce qui peut apparaître comme du mépris, une demande de respect.

[41] Antoinette CHAUVENET et al., *Ecole, famille, cité*, Pur, 2014.

[42] Jean-Paul PAYET, Frédérique GUILLIANI, Denis LAFORGUE, *La voix des acteurs faibles*, Pur, 2008.

[43] Les ateliers OEPRE (ouvrir l'école pour la réussite des enfants) en sont un exemple mais les *Cafés des parents* font également partie des lieux que des parents « éloignés » vont progressivement s'approprier. Cf. Pierre PÉRIER, « Les parents migrants et le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Réappropriation et émancipation », *Migrations et Société*, vol. 33, n° 185, 2021, pp. 207-220. Voir également : Pierre PÉRIER, « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier Populaire », *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, 2016, pp. 229-251.

[44] Cf. *Famille, école, grande pauvreté*. Académie de Rennes, Réseau Canopé, 2008.

[45] Jacques RANCIERE, *La mésestimate*, Galilée, 1995.

◀ Conclusion

L'histoire des rapports entre les parents et l'école observée ces dernières décennies montre un changement profond, marqué par une politique d'ouverture et de communication renforcée. Elle coïncide avec une montée de la préoccupation scolaire et de l'hétérogénéité des élèves requérant le soutien et la collaboration de partenaires, dont les familles. Ce rapprochement n'en reste pas moins soumis à condition et demeure très inégal, en pratique et dans ses effets. Toutes les familles ne peuvent accéder au modèle élaboré par l'institution scolaire et l'accord se fait plus spontanément avec les classes favorisées, plus en connivence avec les codes, normes et valeurs de l'école. Dans les quartiers prioritaires, des initiatives et actions contribuent ici ou là à tisser des liens et gagner la confiance des familles, mais les difficultés pour « faire avec » les parents persistent, pour ne rien dire des inégalités scolaires qui se maintiennent voire s'aggravent. En ce sens, les résultats de ces politiques et dispositifs peuvent être jugés ambivalents, ce qui ne signifie pas pour autant de renoncer à une démarche de coéducation qui accorderait légitimité et considération à chacune des parties engagées. Néanmoins, la question des conditions de possibilité et des principes pouvant guider l'action reste posée et c'est sans doute, en premier lieu, à l'institution scolaire de s'interroger sur elle-même, c'est-à-dire sur les implicites de son fonctionnement ordinaire et ses attentes normatives en direction des « parents d'élèves ».