

LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°24 - JANVIER 2021

Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire

Pierre Périer, professeur en sciences de l'éducation,
université Rennes 2 - CREAD

Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Annabelle ALLOUCH
Claude AZÉMA
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
Benjamin MOIGNARD
Patrick RAYOU
Jean-Yves ROCHEX
Stéphanie RUBI
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

■ Résumé

L'institution scolaire, en s'ouvrant progressivement aux parents, a contribué à fabriquer une image du parent d'élève idéal, allié de l'école. Cependant, cette image du parent compétent, coopérant avec l'école et en maîtrisant les codes, fait courir le risque d'un jugement négatif sur les parents qui s'écartent de cette norme, au risque de les disqualifier à leurs propres yeux et aux yeux de l'institution. À ce titre, la formation des acteurs de l'école à la diversité des familles et à la relation à construire avec elles est une priorité, afin de ne pas redoubler les inégalités, en ajoutant aux difficultés de certains enfants celles de leurs parents face à l'école.

En France, la question des relations entre les familles et l'école remonte à l'avènement des lois fondatrices de l'école républicaine mais cette histoire s'accélère dans les années 1960, avec la massification scolaire et l'enjeu de représentation des parents. Il faut dire que l'ouverture de l'école en direction des familles s'est faite tardivement, en restant longtemps limitée et encadrée (Dubet, 1997 ; Meirieu, 2000). Cependant, face aux défis contemporains à relever (« réussite » de tous, gestion de l'hétérogénéité, inclusion scolaire, épanouissement de l'enfant...), l'école en appelle de plus en plus à des partenaires extérieurs et notamment aux « parents d'élèves ».

Cette orientation a pris la forme de politiques volontaristes au tournant des années 1980, et le lien à construire avec les familles devient un enjeu en même temps qu'un problème. Sans être totalement nouvelles, des tensions et incompréhensions entre parents et enseignants ne manquent pas de se produire, du moins sur certains territoires et avec les familles populaires en particulier.

■ Les trois âges de la relation entre les parents et l'école

La relation formalisée entre les familles et l'école remonte à l'école républicaine instaurant la scolarité gratuite et obligatoire (1881-1882). Les parents sont, depuis, engagés réglementairement dans un rapport de dépendance vis-à-vis de l'institution scolaire, mais selon des formes et des enjeux variables que l'on peut schématiquement découper en trois grandes périodes. La première correspond à celle des parents administrés, au sens où leur responsabilité

Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directrice de publication :
Carla Dugault.
ISSN 2554-7720



consiste avant tout à respecter l'obligation de scolarisation des enfants. Cette conquête de l'école républicaine qui, d'une certaine manière, dépose les parents d'un pouvoir sur leur descendance, s'appuie sur la légitimité de sa mission d'instruction et d'émancipation des jeunes générations. Celle-ci ambitionne de les fondre dans un corps social unifié par l'apprentissage d'une même langue, le partage de valeurs communes et le sentiment d'appartenance à la nation française. Certes, des arrangements locaux sont tolérés, pour les besoins de l'économie locale ou en raison de particularismes toujours persistants, comme l'usage d'idiomes locaux en Bretagne ou dans le pays Basque (Chanet, 1996). Toutefois, les parents sont tenus à l'écart de l'école et ne pénètrent dans ses murs qu'à de rares occasions, au caractère solennel et réglementé. Des embryons d'associations de parents d'élèves émergent au début du XX^e siècle mais ils n'ont alors qu'une influence limitée et relèvent plutôt d'Amicales réunissant la « bonne société ».

La seconde période qui débute au sortir de la Seconde Guerre mondiale, se caractérise précisément par la montée en puissance des associations de parents d'élèves, comme en témoigne en 1947 la création de la puissante FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves). Les parents sont alors *représentés* mais ils ne sont guère présents individuellement dans l'école. Ils délèguent à des élus la responsabilité de défendre leurs intérêts et valeurs, au sein notamment des différentes instances créées au sein des écoles et établissements (conseil d'administration, conseil de classe...). L'apogée de la représentation associative se situe au milieu des années 1970 avant que ne s'amorce un lent déclin, à la fois du nombre d'adhérents et du nombre de votants aux élections de délégués de parents d'élèves. Moins d'un parent sur deux y participe de nos jours dans le premier degré et moins d'un quart dans le second degré. Cette désaffection, qui semble néanmoins stabilisée, s'accompagne d'une multiplication des groupements de parents constitués en listes dites « autonomes » ou « apolitiques », souvent éphémères mais désormais majoritaires dans le premier degré.

Au tournant des années 1980 s'ouvre une ère nouvelle où les parents développent un rapport de plus en plus *individualisé* à l'école. La montée de la préoccupation scolaire se traduit par des comportements consuméristes de la part d'une partie des

parents des classes favorisées qui vont vouloir faire le « bon choix » et le meilleur « placement » face à une offre scolaire qui s'apparente de plus en plus à un « marché » (Ballion, 1982 ; van Zanten, 2009). Parallèlement à ces logiques stratégiques et concurrentielles, se tiennent les parents légitimistes face à l'école, jouant le jeu de manière « loyale » avec les règles du jeu qui s'imposent officiellement à tous, à l'exemple du respect de la sectorisation (« carte ») scolaire. D'autres, enfin, que l'on pourrait dire « captifs », ne disposent pas des ressources pour choisir le lieu habité ni l'école fréquentée et ils dépendent plus que d'autres de la qualité de l'offre scolaire locale. Les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire accueillent massivement ces familles et élèves, dont la concentration devient ségrégation dès lors qu'elle aggrave les inégalités scolaires. Ce régime d'individualisation face à l'école intervient dans un contexte où les parents sont davantage sollicités pour participer et s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. La loi d'orientation de 1989 marque de ce point de vue un tournant, car elle élève les parents au rang de « partenaires permanents de la communauté éducative » et fait de la coéducation une perspective pour l'action.

Plus récemment, la loi d'orientation et de refondation de l'école de la République (2013) met l'accent sur les parents dits « les plus éloignés », qu'il s'agit de rapprocher en vue d'une coopération jugée nécessaire. C'est tout particulièrement le cas dans les territoires où la réussite scolaire apparaît précisément plus difficile à atteindre. De l'éducation prioritaire naissante en 1981 aux 80 « cités éducatives » d'aujourd'hui, en passant par les programmes de réussite éducative (PRE) des années 2000, les politiques et actions menées sur les territoires « ciblent » les publics jugés fragiles et leur succès dépend, à lire les textes officiels, de l'implication des parents. Une telle ambition présuppose qu'une relation de proximité entre les parents et l'école s'accompagne nécessairement d'effets bénéfiques et que l'investissement des familles constitue la pierre angulaire de la réussite scolaire (Payet, 2017). Pourtant, les résultats des recherches sont plus nuancés (Rakocevic, 2014) et l'évaluation des bénéfices nécessite de différencier précisément le type de contribution des parents (nature de l'aide dans les devoirs, conversations avec l'enfant, contacts avec les enseignants, collecte d'informations, activités

culturelles...) ou encore, les modalités de leur intervention, surtout si l'on regarde du côté des familles les plus défavorisées.

■ Les « fausses évidences » de la coopération

L'idée de « travailler » avec les parents s'est donc progressivement imposée au point de représenter une « nécessité ». Elle requiert des parents qu'ils endossent un rôle de « parent d'élève » et acceptent une division du travail éducatif plus communément appelée coopération. Cette attente consiste à « suivre la scolarité », selon l'expression récurrente des enseignants, et à conforter l'école dans ses missions. Bref, le parent d'élève idéal doit se comporter comme un allié, agissant « dans le même sens » que l'école, doublé d'un *auxiliaire pédagogique* à la maison (que l'on songe aux devoirs), et d'un recours sur lequel compter en cas de difficulté. Ces différentes facettes du rôle attendu recouvrent tout un ensemble de tâches et exigent un éventail de compétences nécessaires tant pour les apprentissages en classe que les relations à entretenir avec l'école ou encore, dans les pratiques et activités éducatives (ou d'éveil) à encourager dans la famille (Montandon et Perrenoud, 1994). Or, exercer efficacement ce « métier » de parent d'élève n'a rien d'évident, sauf pour les parents suffisamment proches de la culture et du monde scolaires qui intègrent ces attentes dans l'éducation donnée au quotidien.

Dans ce cas, on assiste à une forte mobilisation parentale souvent accompagnée d'une présence multiforme dans l'école, y compris dans les associations de parents d'élèves. Elle permet ainsi de mieux « contrôler » la scolarité de l'enfant, et cette vigilance parentale confine parfois à une forme de « colonisation » de l'institution que ses agents ont parfois la plus grande difficulté à contenir (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1994). Une telle légitimité de parent d'élève fait défaut dans les classes populaires qui entretiennent une relation plus à distance de l'école et sans cette connivence permettant le dialogue, l'entente et une plus grande continuité entre le monde familial et le monde scolaire. Cet accord que les uns nouent spontanément dévoile, en creux, les implicites, codes et prérequis d'une politique de coopération qui, pour d'autres, semble parsemée d'obstacles pratiques et symboliques (Périer, 2005). Ainsi, la maîtrise du langage conditionne d'emblée la possibilité non

seulement d'échanger mais de s'informer. S'il s'agit avant tout de la langue française, il faut aussi savoir prendre la parole ou s'exprimer selon les formes requises afin d'apparaître comme un interlocuteur crédible et légitime. Ce même interlocuteur devra identifier les différents personnels de l'institution scolaire, décrypter les acronymes en usage ou subtilités d'un système particulièrement opaque. Les modalités de la rencontre nécessitent également de se conformer à un « mode d'emploi » tacite, quant à la fréquence des échanges, à leur contenu ou ce qui les justifie. De quoi peut-on parler sans dévoiler ce qui relève de la sphère privée ou intime et pourrait donner lieu de « mauvaises » interprétations ? À l'évidence, se rendre disponible pour une réunion ou un rendez-vous nécessite que les contraintes horaires ou que le statut le permettent. Mais prendre rendez-vous implique également de s'autoriser à disposer du temps de l'autre, ce à quoi nombre de parents de milieux populaires ne peuvent accéder, faute de s'attribuer la légitimité nécessaire. De même, franchir le seuil du portail d'entrée ou de la porte de la classe requiert des « droits d'entrée symboliques » que tous ne possèdent pas. La « peur » dont il est souvent question est l'expression de cette vulnérabilité de parents qui, face à l'école, n'osent prendre le risque de s'exposer et de se discréditer, par leur parole ou l'image qu'ils pourraient donner d'eux-mêmes.

Ainsi, l'école attend des parents qu'ils coopèrent et « suivent la scolarité » en leur assignant des tâches et des responsabilités appuyées sur des ressources et compétences inégalement partagées. Loin d'une prétendue « démission », les recherches montrent sans ambiguïté que toutes les familles s'impliquent, mais qu'elles le font à leur manière et à la mesure de leurs moyens (Lahire, 1995 ; Thin, 1998). L'exemple des devoirs à la maison montre que la « bonne volonté » parentale ne suffit pas et que l'encadrement efficace passe par des contenus, des méthodes et des manières de faire très inégalement maîtrisés par les parents (Rayou, 2009). Dans les familles défavorisées, le « décrochage scolaire parental » menace, et la difficulté de l'enfant devient celle des parents, alimentant ainsi une spirale de la disqualification et à terme de l'échec (Périer, 2007). Ce processus se produit parfois précocement et sans être « visible », tandis que d'autres accéderont au marché florissant des cours particuliers ou à des stages de « révisions intensives » en période de

vacances, creusant ainsi, sur une base économique, le sillon des inégalités scolaires.

■ La norme du parent d'élève

L'institution scolaire a fabriqué sans l'expliciter une figure de parent d'élève dont elle attend qu'elle se conforme à un certain rôle et adopte les règles du jeu qu'elle a définies pour eux mais sans eux. Elle reconnaît et gratifie par ce biais un certain type de comportement face à la scolarité et à l'école mais au risque de juger négativement tout ce qui pourrait s'en écarter. En d'autres termes, la norme du « parent d'élève » produit, en son envers, la figure déviante du parent « démissionnaire », jugé défaillant au regard de la fonction et de la place qui lui sont assignées. Cet effet pervers d'une coopération sous condition affecte l'image des parents les moins présents ou les moins représentés. Il surexpose en quelque sorte les « invisibles » (Périer, 2019) puisque leur absence ou silence sont mis en lumière par la présence ou participation remarquée d'autres parents jugés plus compétents.

C'est surtout en cas de difficulté de l'élève que ce processus prend une tournure critique, dévoilant des logiques antagonistes. D'un côté, des parents pris en défaut en découvrant, à l'occasion d'un bulletin de notes ou d'un bilan de scolarité, l'ampleur des difficultés d'apprentissage ou les problèmes de comportement de leur enfant qu'ils ne soupçonnaient pas. De l'autre, l'école qui tend à externaliser la source du problème et à voir dans la famille jugée défaillante, dans sa condition sociale ou sa culture, un facteur explicatif voire la cause du problème. Dans cette configuration sous tension, les parents endossent la responsabilité des difficultés, ce qui ne fait que renforcer leur sentiment d'injustice, tout en dédouanant l'école et les enseignants. Ce hiatus produit un espace de non-rencontre et de jugements réciproques où chaque partie renvoie la faute à l'autre (Gayet, 1999). Cependant, dans un rapport asymétrique, l'absence des parents ou leur silence les rend coupables et la relation peut tomber dans l'impasse. Ces parents que l'école voulait associer se trouvent alors éloignés voire stigmatisés. Seule, l'intervention d'un tiers ou d'un représentant des parents peut aider à sortir du conflit et à surmonter le différend, comme il a été observé dans le contexte de quartiers populaires où des acteurs associatifs, des médiateurs ou des « parents relais » assurent

cette fonction (Chauvenet et al., 2014). La mise en réseau des ressources locales et des professionnels relie les familles et brise la spirale de l'isolement ou le sentiment d'impuissance qui s'abat sur les parents des fractions précaires et immigrées des milieux populaires (Périer, 2017).

■ Les familles populaires à l'épreuve de la difficulté scolaire

L'école, lieu supposé de l'égalité des chances et de l'égalité des droits, nourrit de fortes espérances, à la fois scolaires et de considération accordée à chacun. Pourtant, les familles populaires se heurtent à la persistance des inégalités de parcours et de réussite des élèves et elles font face à des épreuves sans cesse recommencées. Ces épreuves sont d'ordre scolaire (difficultés d'apprentissage, suivi spécialisé, orientations non choisies...) mais elles comportent également un volet identitaire, affectant l'image et l'estime de soi. Confrontés aux difficultés de l'enfant, les parents adoptent des attitudes pour résister ou se protéger. La relation entre les parents et l'école devient plus instable et plus incertaine, selon une dynamique allant de l'éloignement au conflit. Trois logiques d'action se déploient et permettent d'éclairer les raisons du désaccord ou de l'absence (Périer, 2019).

Selon une première logique, la confiance initiale des parents dans l'école évolue progressivement vers la méfiance voire la défiance. À l'origine, les parents des milieux populaires attendent beaucoup de l'école, selon une forme de « remise de soi », à plus compétent que soi. Une telle délégation témoigne du crédit accordé à l'école républicaine et aux enseignants mais leur position plus en retrait peut être la source d'un malentendu ou, plus précisément, d'un différend, c'est-à-dire d'un désaccord sur les règles de l'échange (Périer, 2005). Comme le dira une mère rencontrée lors d'une enquête à propos de l'enseignant de la classe de sa fille : « *J'ai jamais pris de rendez-vous pour A., parce que j'ai jamais vu l'utilité. Il nous a jamais demandé quoi que ce soit pour A., qu'A était insupportable en classe... Donc, j'ai pas vu l'utilité, je me suis dit « on va les laisser tranquilles », je vais pas aller interférer, j'ai confiance quoi* ». Ce n'est qu'en cas de difficulté que les parents reçoivent une « convocation » qui les déstabilise et les amène à douter de l'école qui aura tardé à les prévenir. D'une certaine manière, elle les aura

« trahis » et ils s'estiment disqualifiés voire méprisés par une institution qui les soumet à des décisions sans alternative (« *De toute façon, c'est toujours eux qui ont le dernier mot* »). La confiance initiale s'efface, comme si les parents s'étaient piégés eux-mêmes en ne répondant pas à l'attente implicite de l'école.

Selon une seconde logique, les parents de milieux populaires vont « essentialiser » les difficultés scolaires de l'enfant, c'est-à-dire les renvoyer à une supposée nature contre laquelle il semble vain de vouloir lutter. À suivre les parents, l'enfant peut aimer ou ne pas aimer telle ou telle matière, être manuel ou sportif plutôt qu'intellectuel, ne pas être scolaire voire n'être « *pas fait pour l'école* » comme le dira une mère. En s'appuyant sur de telles catégories spontanées, les parents montrent qu'ils doutent de pouvoir changer le cours des choses mais que l'attribution de la cause à une forme de transcendance les soulage d'une responsabilité voire de leur culpabilité face à l'échec. Ils cèdent au fatalisme scolaire en se résignant à l'idée que, selon les propos d'une mère, « *y'en a qui n'y arriveront pas, c'est comme ça, y'en a qui apprennent plus facilement* ». Cette naturalisation des difficultés fait souvent suite à un long parcours fait de remédiations ou de consultations de spécialistes des « dys », mais sans véritable résultat tangible. Dans la logique des parents, les difficultés relèvent de traits de caractère et ils ne manquent pas de souligner les qualités et la « personnalité » d'un enfant qui, par exemple, « *sait s'affirmer* », qualités reconnues mais que l'institution semble ignorer. C'est une manière de réhabiliter l'enfant, en refusant que sa valeur ne s'apprécie qu'à l'aune du jugement et des classements scolaires, hors de toute considération familiale.

Face aux épreuves de la scolarité, une troisième logique consiste à vouloir se protéger, soi et les siens. Au travers des jugements et classements scolaires, l'école produit malgré elle des jugements sur les personnes qui vont atteindre, par écho, les qualités éducatives parentales. C'est un fil rouge qui, à distance et souterrainement, affaiblit ou blesse les parents dont les enfants, et parfois tous les enfants de la fratrie, rencontrent précocement et durablement des difficultés. L'enfant est celui à travers lequel parents et école se parlent (Perrenoud, 1994), selon un effet en miroir qui, adossé à la valeur scolaire de l'élève, renvoie une image plus ou moins favorable de la famille. Dès lors, l'évitement des

parents qui s'éloignent ou se montrent difficiles à joindre, alors même que l'échange serait plus nécessaire, serait une manière pour les plus vulnérables de ne pas s'exposer et d'éviter la stigmatisation. C'est la stratégie du parent « discréditable » (Goffman, 1986) afin de « garder la face », non par désintérêt scolaire, mais dans le but de préserver sa dignité et de maintenir une cohésion familiale mise à mal à et par l'école. Il arrive d'ailleurs que les parents fassent « bloc » défensivement avec leur enfant, en relativisant les faits, en contestant les sanctions de l'école ou en se murant dans le silence de celui qui doute de pouvoir faire entendre sa « voix ». Or, donner la parole, c'est aider les individus à se mobiliser (Rosanvallon, 2014), en reconnaissant ce qu'ils font et ce qu'ils sont.

Les politiques éducatives contemporaines sollicitent activement la participation des parents au nom d'un principe de coopération jugé bénéfique. L'analyse des effets montre que cette visée exige, pour s'appliquer de manière pertinente et équitable, un certain nombre de conditions et surtout de compétences chez les parents, comme chez les enseignants. Pour ces derniers, leur passé d'élève (de « bon élève ») représente potentiellement un facteur de distance et d'incompréhension avec certaines catégories de parents qui, inversement, ont connu l'échec ou la sortie précoce de l'école, conservant dans bien des cas la mémoire douloureuse de ce passé qu'ils pensaient effacer avec leurs enfants. De ce point de vue, la formation (initiale et continue) des acteurs de l'école à la diversité des familles et à la relation à construire avec elles constitue un enjeu, sinon une priorité du métier, tant les questions sont complexes, lourdes de conséquences, et sans cesse renouvelées. Car, loin de corriger les inégalités, la coopération entre les familles et l'école pourrait bien paradoxalement les redoubler, celles des enfants dans les apprentissages se combinant à celles des parents face à l'école. Comment faire pour que les attentes à l'égard des parents d'élèves ne renforcent pas l'avantage de ceux déjà mieux placés dans la « course scolaire », au détriment des autres, moins visibles et moins audibles ? Face à ce risque, le lien de réciprocité à construire avec les parents suggère un déplacement : il consisterait à les associer davantage à ce qui les concerne, eux et leurs enfants, de manière à ne pas agir pour eux ni seulement avec eux, conformément aux attentes de l'institution, mais à partir d'eux.

BIBLIOGRAPHIE

- Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Chanet J.-F. (1996), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier histoires.
- Chauvenet et al. (2014), *Ecole, famille, cité*, Rennes, PUR.
- Dubet F. (dir.) (1997), *Ecole, familles. Le malentendu*, Paris, Textuel.
- Gayet D. (1999), *C'est la faute aux parents ! Les familles et l'école*, Paris, Syros.
- Goffman, E (1986), *Stigmate*, Paris, Editions de minuit.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Merieu P. (dir.) (2000), *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- Montandon C. et Perrenoud P. (1994), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.
- Payet, J.-P. (2017), *École et familles. Une approche sociologique*, Wommelgen, de Boeck.
- Périer P., (2005), *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*. Rennes, PUR.
- Périer P., (2007), « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question » in Toupiol G. (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Retz, p. 90-107.
- Périer P., (2017), *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, p. 229-251.
- Périer P., (2019), *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, Paris, PUF.
- Pinçon M. et Pinçon-Charlot M. (1989), *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.
- Rakocevic R. (2014), Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux, *Éducation et formations*, 85, p. 31-46.
- Rayou P. (dir.) (2009), *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR.
- Rosanvallon P. (2014), *Le parlement des invisibles*, Paris, Seuil.
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, Paris, PUF.