

## LA COOPÉRATION DES PARENTS ET DES MAÎTRES

### Une approche non psychologique

Françoise LORCERIE (\*)

*Le désaccordement entre les familles et l'école n'est pas conjoncturel (« un malentendu ») ; c'est, argument historique à l'appui, un phénomène structurel.*

*Aujourd'hui, le grief réciproque se nourrit de la superposition dans les discours et les politiques de trois conceptions antagonistes du rôle des parents, « assujettis », « partenaires » et « clients ».*

*Par-delà l'option néo-libérale, vécue mais peu dite, et l'option néo-républicaine dans les zones défavorisées, le non-dialogue demeure la forme de base du rapport entre École et parents.*

#### *La récurrence des griefs*

En France, l'instruction publique est un secteur de l'action de l'État depuis deux siècles. Dès 1795, la Convention crée un cadre unique pour l'enseignement secondaire, les « écoles centrales », appelées à remplacer les divers collèges de l'Ancien Régime. Mal accueillies par les bourgeois, elles vont échouer. C'est Napoléon, on le sait, qui donnera définitivement l'avantage au nouveau secteur en lui conférant, avec une organisation administrative rigoureusement centralisée, le monopole de

---

(\*) CNRS (IREMAM, Aix-en-Provence).

la collation des grades. L'« Université », créée en 1806, préfigure le système scolaire universel et intégré (avec un secteur privé régulé par l'État) que nous connaissons aujourd'hui.

Voilà donc deux siècles que la liaison famille-école, un peu comme un mariage arrangé, ouvre aux maîtres et aux parents un espace d'accommodement obligatoire et réglé d'en haut. On souligne aujourd'hui le « malentendu » entre l'école et les parents : il ne date pas d'aujourd'hui. Le mot vient tout naturellement par exemple, au début du siècle, sous la plume de Paul Crouzet, professeur au collège Rollin, quand il dresse – pour la première fois en France – l'état du débat pour l'ensemble du système scolaire public (enseignement primaire et enseignement secondaire), à partir de questionnaires, bulletins associatifs, actes de Congrès, discours divers qu'il a compilés sur la question (Crouzet, 1916). Équitablement, il accorde que « les causes du malentendu sont imputables aussi bien à l'Université [on dirait aujourd'hui : au corps enseignant] qu'aux familles » (p. 137), avant de conclure : « Une active et loyale coopération entre l'Université et les familles est œuvre extrêmement difficile » (p. 195).

« Malentendu », « difficultés », mais aussi « négligences familiales », « utilitarisme » des parents, et « coopération » souhaitée : le vocabulaire, de même que le diagnostic général porté par l'expert, apparaissent étonnamment semblables à ceux qui ont cours aujourd'hui (par exemple Dubet *et al.*, 1997 ; Thin, 1998).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, comme aujourd'hui et comme déjà à l'orée du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est au niveau de l'enseignement secondaire que le problème de la relation avec les parents se pose avec le plus d'acuité. Les problèmes que Crouzet met en avant pour le primaire sont plutôt pratiques et les solutions qu'il relève le sont aussi. Communiquer avec les familles en adaptant le carnet de correspondance (institué en 1881), entretenir une solidarité morale autour de l'école, au besoin en allant voir les parents chez eux, etc. Pour l'enseignement secondaire, en revanche, il fait état de « difficultés » à caractère organisationnel : les bulletins trimestriels (institué en 1854) ont « toujours été la base essentielle sinon unique de la coopération entre maîtres et parents », note-t-il. Et nombre de professeurs récusent l'idée même qu'ils ont une « mission à remplir ». Ce que Crouzet conteste : « À quoi servirait la préparation professionnelle et pédagogique des maîtres si elle ne luttait pas contre

la conception du professeur “ chef de rayon ”, en même temps que contre celle du professeur “ gendarme ” ou du professeur “ conférencier ” ? » (p. 156). On trouve ici l'écho des grandes lignes de la réforme pédagogique de la fin du siècle – le XIX<sup>e</sup>...

Mais l'auteur reconnaît aussi, et plus longuement, qu'il n'y a pas, selon ses termes, d'« action familiale » soutenue aux côtés des enseignants. Les parents « se déchargent » sur l'institution, considèrent le lycée comme « une auberge » (p. 160), « une usine à diplômes dont les professeurs sont les contremaîtres » (p. 188). Ils viennent d'obtenir l'institution d'options (la section moderne est créée en 1902), mais ils réclament encore de « nouveaux droits » : il y en a qui soulèvent le problème de la représentation des parents dans les conseils universitaires, qui réclament un droit de remontrance, un droit de rencontrer les inspecteurs généraux en mission. En bref, Crouzet veut bien parler de « coopération » : « “ Coopération ” est un de ces mots démocratiques qui, bien plus que “ collaboration ” par exemple, employé jusqu'ici de préférence, sauvegardent tous les amours-propres en présence » (p. 10). Mais gare : « La coopération est pour eux (les parents) le droit de critiquer l'Université ; elle est pour nous la volonté de seconder ses efforts » (p. 188).

Écrivons « partenariat » à la place de « coopération », nous voici à nouveau projetés à notre époque. Et finalement comment ne pas reconnaître l'actualité de cette adresse du professeur au législateur : « La famille d'aujourd'hui fait dans l'éducation de ses enfants une faillite quotidienne : est-ce le moment de lui abandonner la direction de l'Université ? »...

À lire cet ouvrage oublié, on sent l'insuffisance d'une analyse des problèmes d'aujourd'hui en termes de crise culturelle et institutionnelle qui caractériserait notre fin de siècle. Malentendu, résistance, désinvestissement, surinvestissement, démission, agressivité, consumérisme, etc., tous ces thèmes de la relation des parents aux enseignants n'ont au fond rien de nouveau. On les donne parfois pour typiques de la situation contemporaine, née de l'accès universel à l'enseignement secondaire et de la diffusion de l'utilitarisme dans la société. C'est une erreur. Nous sommes avec Crouzet à l'époque où le lycée n'est nullement encombré par des masses d'élèves réputés non scolaires ou à problèmes. Moins de 100 000 élèves fréquentent l'enseignement secondaire public à la fin du

XIX<sup>e</sup> siècle, 165 000 pour l'ensemble de l'enseignement secondaire (Prost, 1968 : 45), tous venant de familles dotées d'un capital social et/ou culturel et promis à un avenir bourgeois, contre plus de 5 millions et demi aujourd'hui, de toutes origines, dont une partie peut anticiper une insertion difficile sur le marché du travail. Or les mots et le diagnostic sont sensiblement les mêmes.

La première chose à expliquer en matière de relation des parents à l'école publique en France est la récurrence séculaire des griefs, en dépit de la disparité évidente des environnements sociaux et institutionnels d'une fin de siècle à l'autre. L'explication est nécessairement d'ordre structurel.

### *Assujettis et partenaires et clients : des modèles normatifs superposés*

L'idée d'un malentendu entre les maîtres et les parents est donc bien présente à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Apparemment, elle spécifie alors l'enseignement public français par rapport à d'autres systèmes nationaux : la Grande-Bretagne, l'Allemagne n'ont pas le même problème, relève Crouzet, ni non plus l'enseignement privé. C'est encore le cas aujourd'hui (1). Pourquoi ?

L'hypothèse que nous défendons ici est que la saillance du grief est contemporaine d'un processus de démocratisation imparfait ou contradictoire des fonctionnements scolaires. Le grief se déploie dans une période où la réforme scolaire est à l'ordre du jour, d'une part, et où le contenu normatif de la citoyenneté s'enrichit, d'autre part, de telle sorte que la contradiction se creuse au sein des fonctionnements scolaires. L'inertie du système entretient des formes de régulation héritées du passé, tandis que l'évolution des idées civiles génère de nouvelles attentes, et suscite certaines modifications pratiques. L'effet de crise est alors indépendant de la performance fonctionnelle du système. Il a à voir avec la déception. Ce type de paradoxe est connu. C'est celui que Tocqueville a révélé à propos de la montée des mécontentements qui conduisit à la fin de l'Ancien Régime : c'est lorsque la situation civile générale se fut améliorée que les privilèges qui restaient devinrent insupportables, et non l'inverse.

Les parents étaient plus démunis de pouvoir scolaire sous Napoléon que sous la République. C'est lorsqu'ils ont récupéré de la voix dans le

pays et que la réforme scolaire occupe les esprits, dans les années 1880, que leur relation à l'École se dit en termes de revendications, à quoi font écho les récriminations des maîtres. Napoléon avait placé les familles en position d'assujettis par rapport aux règles de l'École (le lycée, en l'occurrence). Elles n'étaient pas obligées d'y demander une place, mais dès le moment où elles l'avaient fait, elles abandonnaient toute prétention à faire valoir leurs demandes. Sauf à s'en aller (pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement privé du second degré accueille à peu près autant d'élèves que le public). La République, quant à elle, entreprend une rénovation pédagogique, réexamine les programmes, ouvre une section sans latin. Au même moment, des juristes repensent les fondements démocratiques de l'administration et formulent la philosophie du service public. L'école est incluse dans cette révision. Pour citer encore Crouzet, « la coopération entre maîtres et parents apparaît comme une forme de la solidarisation croissante de l'Université et de la Démocratie » (p. 45). Les « assujettis » se voient reconnaître comme « partenaires » *de jure* (l'idée est portée dans le terme de « coopération »). Et c'est alors que le grief se déploie. Car, dans les faits, la capacité d'action scolaire des parents demeure très faible.

Après la guerre, lorsque le rationalisme et l'esprit républicain épouseront les intérêts du corporatisme enseignant, à l'époque de « la République enseignante » (Aubert *et al.*, 1985), on n'entendra plus la question.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Nonobstant les changements que le XX<sup>e</sup> siècle a amenés, on retrouve tous les ingrédients structureaux du grief entre parents et enseignants. Avec cette raison supplémentaire qu'un troisième modèle normatif est venu compliquer le tableau. Notre fin de XX<sup>e</sup> siècle voit en effet s'affirmer une nouvelle ligne de réforme des institutions, d'inspiration néo-libérale, en lien avec un nouvel enrichissement du contenu pratique de la citoyenneté au quotidien. La satisfaction de l'utilisateur est vue à la fois comme un critère de bon fonctionnement de l'institution et comme une ressource pour son amélioration. On pense optimiser l'efficacité des services publics en élevant leur exposition à l'utilisateur (Warin, 1997). Dans cette perspective, le parent d'élève n'est plus seulement compris, en tant que tel, comme « assujetti » et « partenaire », le voilà encore « client ». Il l'avait toujours été en principe, puisque la faculté de recourir à l'enseignement privé lui était garantie. Mais ce principe n'entrait pas dans la doctrine scolaire elle-même.

« Assujetti », « partenaire », « client », trois normes contradictoires de la relation des maîtres et des parents s'entremêlent aujourd'hui dans le discours sur l'école publique, ainsi que dans les politiques poursuivies. Selon notre hypothèse, cette situation est éminemment favorable au grief réciproque.

### **La sujétion**

Cette modalité de la relation entre école et parents est réputée « républicaine ». En réalité, elle perpétue la relation autoritaire instaurée par l'Empire entre l'École de l'État et les citoyens, tandis que la République, à ses débuts au moins, l'a reconsidérée. Aujourd'hui, des composantes cruciales de l'organisation scolaire demeurent régies par le modèle rationnel-bureaucratique centralisé qui est congruent avec ce type de relation aux usagers : notamment, la gestion de carrière des agents (à l'ancienneté à l'échelle nationale ou départementale) et leur statut réglementaire (définition du service qui n'inclut pas la relation aux familles ou aux élèves en dehors des cours, principe de la liberté pédagogique, etc.). Les programmes nationaux découpés en objectifs-normes entretiennent le primat du cours dispensé sur les apprentissages réalisés par les élèves (« faire le programme »). Le mode de contrôle cautionne l'individualisme, etc. Vis-à-vis des parents, ces fonctionnements induisent une sorte de distance dominatrice, que la différenciation sociale de l'habitat peut venir creuser encore plus.

### **Le partenariat**

Une des innovations symboliques de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 est qu'elle légalise la notion de « communauté éducative » et de « partenaires » de l'école. Elle stipule dès son article 1 : « La communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. » Le Rapport annexé précise que les parents sont « membres à part entière de la communauté éducative », « partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire ». Dans le paragraphe consacré au rôle des enseignants, les parents figurent en tête des catégories d'acteurs sociaux avec lesquels ils doivent entretenir des relations. Le renouveau du vocabulaire va de pair avec l'extension du domaine dans lequel les parents sont appelés à faire entendre leur voix : « Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté », pose le Rapport annexé. Dans l'architecture des dispositions nouvelles, le projet d'école ou d'établissement, qui actualise l'existence de la « commu-

nauté éducative », doit donner consistance au partenariat entre l'école et les parents.

Néanmoins, la nouvelle réglementation ne donne pas de traduction positive à une obligation réciproque. La participation des parents à l'école ne demeure formellement organisée que dans le cadre des conseils auxquels ils sont représentés par des délégués élus. Ce système de représentation, notoirement en crise (Henriot-van Zanten, 1992), reste en l'état. Les textes posent que le projet reçoit la diffusion la plus large possible, mais les modalités concrètes de diffusion ne sont pas spécifiées. Un parent qui souhaiterait ne serait-ce que le lire pourrait être embarrassé pour faire valoir son droit.

C'est dans le cadre de la « lutte contre l'exclusion », qui s'organise le cas échéant sur une base territoriale, que le partenariat des parents a été préconisé ces dernières années avec le plus de vigueur. Le ministère de l'Éducation nationale place les parents au premier rang des multiples partenaires impliqués dans la réalisation du projet de ZEP. Il s'agira d'examiner ensemble « les moyens de la réussite scolaire », sujet qui « ne peut être abordé qu'après une reconnaissance mutuelle de co-éducation, donc dans un schéma différent du couple " maître/élève " », note Alain Bourgarel (1991 : 49). Ainsi défini, le partenariat devient en lui-même un but, il est une méthode de changement. Mais force est de reconnaître que ce n'est pas l'opinion courante dans le milieu enseignant, ni au ministère, ni d'ailleurs dans le pays. Le Rapport annexé à la loi d'orientation de 1989 concentre les ambiguïtés à cet égard. Dans le contexte de la relance des zones d'éducation prioritaires, il saisit d'abord les parents en tant qu'impliqués dans la genèse de l'échec scolaire et relevant des mesures à prendre pour y remédier, tout en les désignant comme « partenaires ».

### **La satisfaction**

C'est la norme qui anime le « renouveau du service public », vaste entreprise encadrée d'une Charte depuis 1992. Le changement se réfère à l'« équité » et à l'« efficacité » du service, affirme que « l'utilisateur (doit être) placé au centre de la préoccupation de tous les services publics », pose que l'administration « a une obligation de résultat », préconise des « principes nouveaux » : « transparence et responsabilité, simplicité et accessibilité, participation et adaptation, confiance et fiabilité ». Un tel discours n'est pas « libéral » au sens antiétatique ou anti-intervention-

niste du terme. Mais il dénie la prééminence de la rationalité bureaucratique sur les droits, besoins et demandes des usagers. « La légitimité des services publics est fondée sur leur utilité sociale », écrit la Charte, qui rappelle l'article 15 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : « La société a droit de demander compte à tout agent public de son administration ».

Deux réformes initiées par la V<sup>e</sup> République ancrent la nouvelle philosophie néo-libérale du service public dans l'organisation scolaire : c'est l'association au service public d'établissements privés conventionnés et l'extension de l'autonomie des établissements publics (2). C'est aussi le modèle promu dans les cadres internationaux d'expertise scolaire, notamment l'OCDE.

### *Clients, ou partenaires, ou assujettis : politiques et processus*

Sujétion, partenariat, satisfaction : ces trois normes de la relation entre maîtres et parents sous-tendent des modèles scolaires potentiellement antagonistes. Pourtant, la politique scolaire d'aujourd'hui organise leur composition plus qu'elle ne fait de choix tranchés en faveur (ou au détriment) de l'une ou de l'autre. Cela ménage, à l'initiative des autorités ou des familles, une pluralité d'usages sociaux d'un système scolaire qui reste formellement peu différencié.

### **Une libéralisation vécue mais peu dite**

L'option néo-libérale est aujourd'hui dans les faits l'orientation la mieux partagée au sommet du système. Les grands thèmes de la loi de 1989 (centration sur l'élève, autonomie des établissements, efficacité, évaluation, formation des enseignants...) sont communément acceptés tant par les experts du secteur que par les fédérations de parents d'élèves du public, et, faut-il ajouter, par les cadres nationaux du privé. Il en va de même des *155 propositions pour un nouveau contrat* de François Bayrou (mai 1994), qui relèvent du même référentiel. Cette orientation est celle qui neutralise le mieux les grands clivages organisationnels du secteur : État/partenaires, public/privé (conventionné), syndicats enseignants/fédérations de parents, PEEP/FCPE.

Cet effet « pensée unique » est significatif d'abord de l'unification réelle du marché des idées en matière d'orientation des systèmes de formation. Le consensus des cadres français, de ce point de vue, est l'ex-

pression d'un consensus mondial, et d'un rapprochement intereuropéen. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, notamment, a accumulé sur plus de trente ans un ensemble important de travaux autour des problématiques de la démocratisation et de la qualité qui sont centrales pour tous les pays membres. Ces travaux s'efforcent de faire ressortir des préconisations acceptables par tous, tout en faisant la part des particularismes nationaux.

Sur la place des parents dans les systèmes éducatifs, ils débouchent sur un libéralisme tempéré, que l'évolution française entérine à sa façon, quelle que soit la couleur du gouvernement. L'idée est qu'un certain rééquilibrage des pouvoirs au profit des « consommateurs », au détriment des « fournisseurs », peut améliorer *indirectement* la qualité des écoles, en favorisant d'une part le soutien des parents et des élèves, et d'autre part une mobilisation des agents scolaires et une direction plus active dans les établissements, deux facteurs reconnus positifs. Cette voie de réforme se traduit notamment par l'ouverture des possibilités de choix offertes aux parents. Toutefois, souligne le CERI (citant Robert Ballion), dans un cadre uniforme de scolarisation, le choix aggrave la ségrégation sociale et renforce les hiérarchies éducatives, mais n'améliore ni les chances d'accès à l'enseignement, ni la qualité globale de celui-ci. Il faut donc, si l'on s'engage dans la voie d'une *politique de choix* (mise en compétition des établissements), l'équilibrer par une diversification accrue de l'offre (pluralisme des formules offertes par les établissements). C'est en gros la voie suivie en France avec les mesures de désectorisation partielle des établissements du second degré, la politique de projet d'établissement et de projet d'école, l'enrichissement de l'information diffusée par le service des statistiques du ministère, et l'intégration implicite du réseau privé conventionné dans un « marché scolaire » commun, sinon *unifié*.

Ce choix d'orientation s'appuie aussi sur des considérations négatives : une régulation du système par la *voix* des parents demeure improbable. Les parents font facilement les frais des alliances entre agents scolaires, et l'argument « républicain » qui dénie leur capacité à parler au nom de l'intérêt général (seule une logique « domestique » les inspirerait) n'est jamais loin. Ce type d'argument est particulièrement prompt à venir au plan local où, « quelles que soient la pertinence ou la légitimité des demandes et des revendications des parents, elles se trouvent presque automatiquement dévalorisées » dans le fonctionnement des organes

participatifs des établissements (Dutercq, 1995). Le ministère ne l'ignore pas, qui a préféré jusqu'ici laisser se développer l'*exit* en direction du privé (et retour) ou bien en direction d'autres établissements du public, plutôt que de modifier un système participatif notoirement défaillant.

La promotion de la norme libérale de satisfaction des usagers est ainsi assurée en pratique par l'ouverture de nouveaux degrés de liberté aux familles. Mais tacitement pour l'essentiel. Cette norme est par trop éloignée de l'acception admise de la laïcité et de l'égalité « républicaines » pour circuler dans la communication publique.

D'ores et déjà, pourtant, un jeune sur deux ou trois « passe dans le privé » à un moment ou à un autre de sa carrière scolaire (3). Ce mouvement devrait s'accroître à l'avenir, y compris dans les milieux populaires. Pour l'heure, on trouve au premier rang des « minorités choisissantes » les enseignants eux-mêmes, suivis des professions libérales, chacun jouant de la palette des choix (recours à un autre établissement public, recours au privé) en fonction de ses intérêts et de ses préférences idéologiques (Héran, 1996) (4).

### **Le partenariat citoyen des parents : un échec**

Le mot « partenaire », aujourd'hui très fréquent, n'a pas forcément beaucoup d'incidences pratiques. C'est essentiellement dans des instances tournées vers la prospective, notamment le Commissariat général au Plan, que le contenu d'un possible partenariat entre usagers et institutions publiques a été élaboré, ces dernières années, en tant que mode d'action de l'État dans la « lutte contre l'exclusion ». Prenant acte de la « *crise d'efficacité* » de l'action publique en regard des principes d'égalité et d'intérêt général qui demeurent le gage et la justification de la démocratie, cette réflexion pose que l'État doit se faire « stratège » en adoptant non seulement des buts justes, mais des modes d'action fondés d'un point de vue démocratique, ce qui implique de « renoncer à toute prétention tutélaire à l'égard de la société, pour placer le citoyen au cœur de la logique de l'action publique » (Plan, 1993 : 101). C'est dans ce cadre que l'impératif d'association des usagers aux services publics sur une base de dignité civique et de partenariat prenait toute sa légitimité.

Dans l'Éducation nationale, la politique des ZEP, telle que consolidée en rapport avec la politique de la ville, en 1990, a d'abord repris le

thème de la participation des habitants, mais *mezzo voce*. Les circulaires qui ont recadré l'action en ZEP après 1992 n'en parlent pas, la Charte de l'accompagnement scolaire (1992) non plus.

Les rares expériences qui ont tenté, dans les années 1990-1992, d'associer les parents à l'école dans un partenariat civique se sont avérées particulièrement précaires. Le processus de rencontre entre parents et enseignants qu'elles supposaient s'est heurté à des obstacles nombreux et solides : manque d'espace de rencontre, manque de disponibilité des enseignants, resserrement de l'éventail des questions permises aux parents, ou faible enjeu des tâches qui leur étaient confiées. Il est souvent mal admis des agents scolaires que les parents portent une initiative collective, même lorsque celle-ci repose sur une proximité idéologique avec les enseignants (Bourgain, 1991). L'intérêt individuel pour agir au nom de son propre enfant est en pratique le seul motif d'action reconnu aux parents dans l'espace scolaire, et les parents délégués (ou les habitants mobilisés dans le cadre de la politique de la ville) s'y voient sans cesse ramenés. Un autre facteur essentiel du processus de rencontre entre agents scolaires et habitants dépourvus de capital scolaire et social est la nécessité d'une instance de médiation capable de neutraliser le jeu de la catégorisation sociale, qui invalide ordinairement les habitants à leurs propres yeux et aux yeux des institutions.

L'« Université du citoyen », à Marseille, a été l'une des actions fortes visant à instaurer un partenariat civique entre des habitants et des écoles (Condro, 1994). Elle était due à l'initiative d'un éducateur de justice placé en mission expérimentale de « médiateur social » auprès du préfet, relayé par des « équipes techniques » de quartier (dont faisaient partie les coordonnateurs des ZEP concernées), lesquelles prenaient en charge la préparation et la régulation concrète des travaux. Contrôlant à peu près les obstacles de l'espace, de la présence des habitants et de la médiation citoyenne, l'action a fini par achopper sur la question du mode d'articulation du cadre expérimental ainsi établi avec le cadre institutionnel *normal*. Durant les années où une volonté politique légitimait ce genre d'expériences, elles n'ont été portées qu'au travers d'opérations ponctuelles et transitoires, conçues et financées dans le cadre des dispositions spéciales de la politique de la ville.

En réalité, si une relation de coproduction entre partenaires a trouvé place quelque part dans cet édifice, c'est plutôt au palier de décision

supérieur, articulé sur le triangle préfet (relayé par le sous-préfet chargé de la politique de la ville)-maire-inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, palier dont les habitants sont absents, ainsi d'ailleurs que les enseignants.

### *Des rôles d'élèves pour les parents : le néo-républicanisme dans les zones défavorisées*

Après l'abandon d'une solution civique volontariste dans les zones en difficulté, l'Éducation nationale, qui est le service d'État instructeur des projets relevant du volet éducation-formation de la politique de la ville, s'est retrouvée très naturellement placée à la commande du réseau élargi des opérateurs intervenant dans le domaine éducatif (qui comprend aussi les associations dispensant l'accompagnement scolaire, notamment). Ce repositionnement hégémonique, dans un contexte favorisant l'octroi de ressources sur une base locale pour des actions « parents », a induit des opérations éparses qui manifestent une forte résurgence de l'idéologie scolaire « républicaine » à l'endroit des parents. L'argument ethnique y sert de justification, dans une approche à la fois généreuse, condescendante et assimilationniste.

Les inventaires d'actions école-parents montées dans les ZEP montrent ainsi une variété d'expériences tendant à instruire les parents ou à les éduquer à leur « métier de parents ». Citons, pour donner idée de l'éventail des actions montées dans ce cadre : des opérations d'alphabétisation pour les mères, l'information sur l'école avec traduction, l'accueil en maternelle, l'éducation nutritionnelle, l'incitation à l'usage du jouet, l'information sur le système scolaire, l'information sur le travail de l'élève par carnet de correspondance adapté, ou par film vidéo, le contage dans les classes par des mères, le carnaval interculturel, etc. Nombre d'actions se présentent sous l'emblème de la « médiation » entre parents et école, mais relèvent d'une attitude de démarchage, plutôt que de l'engagement dans un processus de rencontre et de gestion de conflit.

Les actions inventoriées sont donc ponctuelles, utilitaristes dans la perspective de l'école, et souvent indirectement stigmatisantes. Le parent (ordinairement la mère) est dans la plupart des cas invité à se reconnaître comme manquant de quelque chose d'utile pour la scolarité de son enfant, il lui est proposé de se placer en position de bénéficiaire

d'une action spécifique, sans qu'il ait à faire valoir son propre avis sur la question. Le paradoxe est qu'il ne peut répondre à ce genre d'invite que s'il est en réalité déjà proche de la perspective scolaire, et capable de surmonter son appréhension pour s'en approcher encore. Mais ses propres compétences éducatives, ses efforts et ses ambitions sont largement méconnus ou tenus en suspicion dans le type de dispositif mis en place. D'autant que le « problème immigré » se formule avec plus ou moins de retenue dans la motivation des actions et dans leur orientation : la catégorisation ethnique concourt à naturaliser implicitement l'imputation de handicap.

\* \* \*

Au total, sous le thème consensuel à résonance civique de la « coopération des parents et des maîtres », comme disait Crouzet au début de ce siècle, ou du « partenariat des parents et de l'École », comme on dit aujourd'hui, se vit, selon les cas, une forme non dite et mesurée de libéralisation du rapport des familles à l'école (qui va de pair avec le fait que l'État renonce à des innovations touchant au statut des parents dans l'école, donc indirectement à celui des enseignants), ou une résurgence de la logique impositive et paternaliste (favorisée par la disponibilité des ressources de la politique de la ville). Dans les ZEP, la visée néo-républicaine à l'endroit des parents, notamment immigrés, a retrouvé un tonus qu'elle a perdu ailleurs.

Mais le non-dialogue demeure la forme de base du rapport entre enseignants et parents. L'École ménage à ses professionnels un espace très largement soustrait à toute obligation de rendre compte ou de répondre à des questions, bref de « coopérer », collectivement et individuellement. Malgré les nouveaux emblèmes, comme « communauté éducative » ou « partenariat », les politiques poursuivies entérinent cette situation et la contournent plutôt qu'elles ne tentent de la modifier, nous l'avons vu. À cet égard, les relations entre parents et enseignants se sont aujourd'hui alignées sur ce qu'elles étaient typiquement auparavant dans l'enseignement secondaire.

C'est là une forme d'exception massive à l'évolution des idées en matière de citoyenneté et de service public aujourd'hui, sauf à intégrer dans l'analyse l'idée – qui reste peu orthodoxe en France – que le service public de l'éducation ne se réduit pas au secteur d'État.

De fait, à l'échelle nationale, un scénario de modernisation interne de l'institution par petites touches, selon une logique à la fois accommodante pour les choix des parents des classes moyennes et prudente vis-à-vis des enseignants, semble prévaloir depuis la chute du ministère Savary sur la question du « grand service public unifié de l'éducation ».

Mais le débat sur le mode de collaboration entre les parents et l'école dans les quartiers défavorisés est à peine esquissé. L'idée de la spécificité d'une politique scolaire « territorialisée » n'a guère trouvé d'écho au sein des hauts fonctionnaires et intellectuels qui suivent les questions d'éducation, et pas davantage parmi les experts de la « modernisation de l'État ». Un scénario de modernisation technocratique de l'institution y est pourtant plus improbable qu'ailleurs, pour de simples raisons psychosociales. Comment amener les agents scolaires à se focaliser sur le résultat de leur action, ce que requiert le management public, sans élever leur niveau d'acceptation vis-à-vis de leurs élèves ? Pour l'heure, l'incrimination des parents captifs de ces quartiers est banale chez les agents scolaires, et la réflexion annoncée sur la question par le ministère en 1998, à l'occasion de la relance des ZEP, ne semble pas près d'aboutir.

Françoise LORCERIE

## NOTES

(1) Voir par exemple Gilly et Broadfoot (1993) pour le cas anglais, Geiger-Jaillet (1997) pour l'Allemagne, – par-delà les bouleversements totalitaires qu'a connus ce pays.

(2) Les grandes dates législatives sont : 1959, loi Debré sur l'enseignement privé ; 1984, échec de la loi Savary sur le grand service public unifié de l'éducation ; 1989, loi Jospin sur l'éducation.

(3) Alain Léger et Gabriel Langouët ont les premiers révélé l'ampleur du phénomène des flux d'un réseau à l'autre, comparés à la proportion d'élèves scolarisés dans le privé à un moment donné. Voir *Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, éd. Publidix, 1991. Ils ont donné en 1997 des chiffres qui s'approchent des 50 %.

(4) À noter que l'exercice du *choix* ne se réduit pas à l'*exit*. Sa modalité la plus courante est le choix de la division, dans un système où celles-ci sont fortement hiérarchisées au sein de chaque établissement. Selon toute probabilité, l'*exit* intervient lorsque les modalités internes de l'exercice du choix ne donnent pas satisfaction aux parents « choississants ».

## BIBLIOGRAPHIE

AUBERT (V.), BERGOUIGNIUX (G.), MOURIAUX (R.), *La Forteresse enseignante. La Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985.

- BOURGAIN (M.), « Ensemble, faisons reculer l'échec scolaire », *Chronique sociale*, Lyon, 1991.
- BOURGAREL (A.) (et coll.), *Travailler en ZEP, Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris, Hachette-Éducation/CNDP, 1991.
- CONDRO (S.), « L'Université du citoyen à Marseille. Regards sur une expérience », Marseille, ADEUS, *Cahier* n° 2, 1994.
- CROUZET (P.), *Maîtres et parents, Étude et enquête sur la coopération de l'École et du Lycée avec la Famille*, Paris, Librairie Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition, 1916.
- DUBET (F.) (coord.), *École, familles : Le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- DUTERCQ (Y.), « Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves », *Politix* (31), 1995.
- GEIGER-JAILLET (A.) (coord.), « L'école allemande, un modèle ? » *Les Cahiers pédagogiques* (359), dossier, 1997.
- GILLY (M.), BROADFOOT (P.) et alii, *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*, Berne, Peter Lang, 1993.
- HENRIOT-VAN ZANTEN (A.) (dir.), *La Participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, rapport de recherche, équipe de sociologie de l'éducation, Paris-V, 1992.
- HÉRAN (F.), « École publique, école privée : Qui peut choisir ? » *Économie et Statistique* (293), 1996.
- PLAN, Commissariat général du Plan, Préparation du XI<sup>e</sup> Plan, Pour un État stratège, garant de l'intérêt général, Rapport de la Commission « État, administration et services publics de l'an 2000 », présidée par Christian Blanc, Paris, La Documentation française, 1993.
- PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- QUÉBEC (Gouvernement du), ministère de l'Éducation, « Parents partenaires : Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique », *Cahier* 9. Montréal, 1995.
- THIN (D.), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.
- WARIN (P.) (dir.), *Quelle modernisation des services publics ? Les usagers au cœur des réformes*, Paris, La Découverte, 1997.