

Les parents d'élèves : entre absence et consommation

Yves Dutercq

Comment faire entendre dans l'école la voix, plurielle et complexe, des parents d'élèves ? Chaque parent ayant une demande particulière à faire au nom de son enfant, tout regroupement est aléatoire et le travail de représentation de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité pour échapper aux demandes de la base, très liées aux situations. S'ensuit la difficulté de transformation du mouvement des parents d'élèves en une cause collective, d'identification et de traduction de leur demande. À partir de critères comme le champ de préoccupations, l'attitude par rapport à école, la nature du discours sur l'école, la temporalité ou le mode d'action, se construit une typologie des parents d'élèves : parents participants, parents oppositionnels, parents absents. Pour remédier à cette catégorisation sclérosante, on peut proposer comme objectif aux établissements la diminution des contraintes excessives qui pèsent sur l'expression publique des parents, sans pour autant supprimer celles qui sont liées aux nécessités du débat et de la prise de décisions.

Mots-clés : action collective, demande sociale, établissement d'enseignement, parents, participation.

Comment la voix des parents est-elle entendue dans l'école ? De manière certes peu perceptible en raison même de sa pluralité et sa complexité car elle émane de groupes sociaux divers ou, plus souvent, d'individualités qui s'additionnent. Chaque parent a une demande particulière à faire au nom de son enfant dont il ne peut imaginer dans un premier temps de le confondre avec un autre : si des rapprochements se font, ils sont partiels, fluctuants, souvent remis en question. Derrière les enfants, il y a certes des parents reconnaissables par la description sociale, économique, professionnelle, culturelle

que l'on peut en faire de manière à les ranger en catégories, comme le fait d'ailleurs l'école, puisque les établissements dressent un tableau de leur recrutement en se référant d'abord à l'origine sociale de leurs élèves, mais ces élèves ont eux-mêmes leurs caractéristiques en tant qu'élèves et aussi, bien sûr, en tant qu'enfants. En tant qu'élèves, on les identifie à leurs résultats scolaires, à leur âge rapporté à leur classe, à leur comportement en classe. En tant qu'enfants, ils se différencient autant que des êtres humains peuvent se différencier en raison de leur caractère et de leur éducation.

Cette multiplicité des variables entrave les regroupements possibles ou, plus exactement, les rend très instables. Aussi le travail de représentation des parents d'élèves est-il particulièrement délicat, et de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité, échappant ainsi aux demandes de la base, très souvent liées aux situations. C'est pourquoi l'on voit aujourd'hui les responsables des associations de parents d'élèves tiraillés entre les mots d'ordre très généraux de la fédération dont ils dépendent et les demandes beaucoup plus pragmatiques et spécifiques de leurs adhérents et mandants. En raison notamment de cette difficulté d'accès à la généralisation, le mouvement des parents d'élèves n'a guère profité de l'évolution très favorable de la législation en matière de reconnaissance de droits : les parents se servent, plus ou moins bien, de droits individuels, mais répugnent à situer leurs demandes dans un ensemble de revendications collectives (Ashworth 1990, Masson 1997, Dutercq 1998). Si l'on peut replacer cet échec de la construction d'une cause des parents d'élèves dans celui plus global des consommateurs et des usagers (Pinto 1990), d'autres raisons concernent cette seule cause, notamment la vive méfiance des personnels des établissements scolaires à son égard (1). À cela s'ajoute une spécificité que l'on oublie parfois : les parents d'élèves ne constituent pas un groupe identifiable.

C'est peut-être ce qui explique le peu de travaux sociologiques disponibles sur la question : aucun ouvrage de référence, un petit nombre d'articles (2). Les auteurs insistent de manière récurrente sur le malentendu entre enseignants et parents (Dubet dir. 1997), qui rend leur dialogue difficile, voire impossible (Montandon et Perrenoud 1987), sans qu'une analyse systématique des formes de la relation ait été vraiment faite.

Le cas des collèges est certainement le plus pertinent eu égard aux questions posées : c'est là que les relations entre parents et enseignants sont à la fois le plus nécessaires et le plus difficiles. Autant, en général, les contacts se font assez naturellement dans le premier degré, autant une barrière réelle ou symbolique semble s'interposer dans le second degré. Au lycée, le relais est couramment pris par les élèves eux-mêmes, ce qui ne peut guère être le cas au collège, alors que les problèmes de vie scolaire et d'orientation, entre autres, appelleraient une étroite coopération. Nous nous sommes donc centrés sur les

conditions de la circulation des demandes des parents d'élèves dans des collèges situés plutôt dans des zones défavorisées, là où les attentes sont sans doute nombreuses mais insuffisamment formulées, en tout cas de façon spontanée, là où les différences culturelles entre enseignants et parents rendent parfois délicate la communication ou nécessitent, de part et d'autre, de gros effort d'adaptation : les enseignants doivent apprendre à se faire mieux comprendre, les parents doivent surmonter crainte ou méfiance

L'enquête a porté sur deux collèges de l'académie de Rouen, trois collèges de l'académie de Strasbourg, trois collèges de l'académie d'Aix-Marseille. L'équipe a procédé à des études qualitatives, effectuées à l'aide d'observations de situations dans les établissements (conseils d'administration, conseils de classe, réunions entre parents, enseignants et équipe de direction, réunions de parents) et d'entretiens centrés avec les différents acteurs de ces situations (parents d'élèves, représentants des parents, personnels d'enseignement, d'éducation, d'orientation et de direction) (3). L'investigation ethnographique a été particulièrement poussée dans quatre collèges, auxquels les exemples évoqués dans cet article font exclusivement référence : le collège Jaurès (Marseille), le collège Herzog (Mulhouse), le collège Pasteur (zone rurale, Alsace), le collège Wallon (Rouen). Les collèges Jaurès et Herzog sont situés en zone d'éducation prioritaire, le collège Wallon est un établissement sensible, tandis que le collège Pasteur accueille une population hétérogène.

L'IMPOSSIBLE PARTICIPATION CRITIQUE DES PARENTS D'ÉLÈVES

Les collèges sur lesquels l'enquête a porté ont fait des choix différents dans la forme des relations qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves : certains se réfèrent exclusivement aux dispositifs institutionnels, qu'ils les utilisent à plein ou de manière prudente, d'autres proposent de nouveaux lieux d'échange et de nouvelles manières de faire ; les uns sont satisfaits de leur fonctionnement, les autres ressentent un déficit de communication. Et dans tous les cas, le point de vue des personnels des établissements n'est pas forcément identique à celui des parents.

Au collège Jaurès un suivi durant deux ans des conseils d'administration (CA) a permis de constater que trois préoccupations sont principalement au cœur de la demande des parents d'élèves, telle qu'elle est en tout cas formulée dans une instance publique et officielle : sécurité des enfants (présence d'amiante, état du gymnase, sécurité dans les toilettes), suivi de l'enseignement (baisse de la dotation horaire globalisée – DHG – accordée par le rectorat à l'établissement), utilisation des budgets (spécifiquement du fonds social collégien).

La révélation des dangers d'une contamination par l'amiante a particulièrement ému les parents de collégiens car un très grand nombre de collèges a été construit dans les années soixante-dix, période durant laquelle l'amiante a été un isolant massivement utilisé. Les craintes quant à la présence d'amiante au collège Jaurès, construit à cette époque, sont donc légitimes. La réponse fournie à plusieurs reprises par l'administration de l'établissement est négative mais elle ne convainc pas des parents suspicieux : les informations données semblent plus de principe que fondées sur un travail d'investigation sérieux.

Une autre récrimination des parents porte sur des questions de sécurité et de violence : le collège Jaurès doit héberger les élèves d'un autre collège sinistré, ce qui pose de gros problèmes de cohabitation entre les deux populations, entraînant des bagarres dans la cour, par exemple. Mais l'inquiétude la plus grave touche à la sécurité dans les toilettes des filles : elles n'osent plus s'y rendre, affirmant y être victimes des entreprises des garçons de l'autre établissement. Pour faire cesser ce type d'incidents, l'association de parents d'élèves (APE) demande en CA qu'un des appelés du contingent affecté à l'établissement se consacre à la surveillance des toilettes durant les récréations. Le principal rejette cette proposition en invoquant deux arguments : insuffisance des effectifs de surveillance et exagération des parents quant à la teneur des incidents. Selon lui, les problèmes se régleront d'eux-mêmes. Il ajoute, à l'issue du CA : « Les parents ont l'obsession de la sécurité et des gens ordinairement charmants se métamorphosent lorsqu'ils sont représentants de l'APE ».

Le chef d'établissement refuse l'ambivalence des parents : il ne comprend pas qu'en des circonstances différentes, et dans des rôles diffé-

rents, ils puissent modifier leur comportement à son égard. Le ton employé n'est pas le même quand le simple parent rencontre le principal et formule éventuellement une demande individuelle et lorsque c'est le représentant des parents qui intervient au nom d'un collectif. Bien plus, on pourrait ajouter que ce même représentant use d'un mode d'intervention différent lorsqu'il est au CA et qu'à ce titre il se présente de manière impromptue au bureau du chef d'établissement. En fait, cette ambivalence témoigne d'une bonne compréhension par le parent du mécanisme de la mobilisation : comme individu-parent, les ressources dont il dispose sont assez maigres et il a tout intérêt à s'appuyer sur la modestie et une certaine déférence pour faire valoir une demande ; comme représentant d'un mouvement, il a une autre grandeur, il pèse d'un autre poids, ce qui l'autorise à parler d'égal à égal avec le chef d'établissement, éventuellement à faire pression sur lui. Habituellement ce dernier préfère avoir affaire à des personnes ordinaires, moins vindicatives, dans une relation plus conviviale, ou utiliser toutes les armes que lui autorise son statut de président du CA pour répondre : autorité, maîtrise de l'ordre du jour et, en dernier recours, détournement vers des responsabilités extérieures (ici l'insuffisance des moyens en personnel). Enfin, il lui est toujours possible d'évoquer l'absence de preuves, que des parents d'élèves, qui ne sont pas dans l'établissement, ont effectivement des difficultés à fournir : pour le principal, les faits ont été déformés et les parents développent des fantasmes sécuritaires.

L'état du gymnase fournit des points d'appui moins facilement contestables aux préoccupations des représentants des parents d'élèves : c'est un problème qui revient fréquemment à l'ordre du jour des réunions de l'APE et a suscité plusieurs visites surprises de la part de ses membres ainsi que de nombreux échanges épistolaires. Ainsi la question du gymnase est-elle devenue une véritable affaire qui empoisonne les relations entre parents et administration du collège. Les installations sportives du collège Jaurès jouxtent en effet l'établissement mais appartiennent à la municipalité qui les prête gracieusement. Elles sont d'ailleurs utilisées le week-end pour des rencontres sportives et même pour le loto. De ce fait, les principaux utilisateurs du gymnase voient leur matériel disparaître régulièrement et découvrent le lundi matin une salle jon-

chée de mégots et de canettes de bière, des vestiaires qui ont servi d'urinoir et où il n'est pas rare de trouver des seringues usagées.

Si l'on analyse les réactions du chef d'établissement, on constate que sa stratégie est à peu près la même que pour les autres demandes des représentants des parents. Dans un premier temps, il recourt aux avantages que lui procure le fonctionnement du CA et en particulier sa maîtrise de l'ordre du jour. Ensuite, il conteste la réalité des faits invoqués : soit qu'il n'y ait pas de problème de sécurité, soit qu'on ne lui en ait plus parlé depuis longtemps, ce qui voudrait signifier que le problème a disparu. Enfin, il se défause sur une instance extérieure, en l'occurrence la municipalité, propriétaire du gymnase. Le principal, plutôt que de traiter la demande, de tenter de lui apporter une réponse, même insuffisante, a pour principe l'évitement. La réponse fournie par la mairie avère en revanche l'existence de problèmes de sécurité mais ne peut être considérée comme satisfaisante puisqu'elle consiste à proposer la fermeture du gymnase, ce qui est une autre façon de fuir la résolution de la difficulté.

Les deux autres champs de préoccupation des représentants des parents au CA du collège Jaurès nécessitent des compétences que n'ont pas forcément les parents même militants. Ils présentent donc l'intérêt de voir les parents d'élèves s'avancer sur des terrains que l'administration et plus généralement les personnels des établissements considèrent souvent comme réservés.

Il s'agit d'une part de ce que nous qualifions de qualité de l'enseignement, à travers une critique argumentée faite par les parents d'élèves de la dotation horaire globalisée et de sa répartition. La DHG annoncée en janvier est en baisse, par ailleurs la suppression des références à des normes nationales permet aux établissements de « gérer » cette baisse en répartissant de manière autonome le contingent horaire accordé à telle ou telle discipline. Les parents d'élèves prétendent ne pas être a priori contre l'autonomie laissée aux établissements mais refusent que cette autonomie se réduise à user de la souplesse donnée pour faire avec ce que l'on a. Sur ce point encore, ils n'obtiennent pas gain de cause : la diminution de la DHG est justifiée par des prévisions d'effectifs en légère baisse, les choix entre les disciplines ont été conçus pour mettre l'effort sur les points faibles des élèves et en particulier dégager des heures de soutien dans les apprentissages fondamentaux.

La préoccupation concernant l'utilisation du budget d'autre part porte sur la destination du fonds social collégien, sur laquelle les parents d'élèves souhaitent avoir un droit de regard, à travers un vote en CA de l'utilisation des 40 000 F qui lui sont alloués. Devant le refus du chef d'établissement de répondre à cette demande, les parents proposent de se référer aux textes qu'ils ont en leur possession : le compte rendu de la séance ne gardera pourtant aucune trace de ce débat animé. La question est donc reposée au CA suivant qui décide, après une discussion tendue, de la création d'une commission chargée d'établir la liste des élèves à aider. Toutefois, aucun parent ne siège dans cette commission, de même qu'il n'en figure pas au sein du bureau du foyer socio-éducatif dont le fonctionnement fait l'objet de nombreuses questions, toujours évacuées.

Ainsi les demandes formulées par des parents d'élèves avertis dépassent-elles largement le champ du péri-éducatif ou de l'anecdotique : elles veulent traiter de questions qui concernent le fonctionnement du collège Jaurès puisqu'il s'agit notamment de la structure pédagogique et du budget. Sur ces points-là, où l'on n'attend pas a priori les parents, les réticences sont grandes de leur laisser un quelconque droit de contrôle, encore plus de proposition, alors que leur manque de compétence ne peut être ici invoqué. Ces réticences conduisent les parents d'élèves à déployer leur activité sur d'autres terrains, censément plus ouverts, et qui ont davantage de chance de motiver leur base : la question de la sécurité des élèves. *A contrario* et de manière fortement paradoxale, il leur sera reproché de focaliser leur attention sur ces problèmes et d'exagérer de ce fait la réalité des dangers. Mais cette focalisation, encore plus vive là où les parents d'élèves ne disposent pas des ressources suffisantes pour produire d'autres types de demandes, n'est-elle pas due au fait que l'école leur refuse tout autre terrain d'ingérence ?

BONNES ET MAUVAISES DEMANDES

Des attentes aux réponses apportées par l'école, il y a tout un chemin à parcourir dont les différentes étapes correspondent aux filtres qui transforment peu à peu les attentes de départ, en écartant certaines, en réduisant d'autres. Le premier de ces filtres est l'expression ou la formulation des attentes : pour qu'elles soient connues, il

faut qu'elles soient émises en discours accessible à ceux qui sont en position de leur apporter une réponse. Il s'agit d'abord d'une simple formulation par la parole qui sera entendue directement ou non par l'école : cette formulation peut en effet transiter aussi par différents médiateurs (délégués ou représentants des parents d'élèves, enseignants ou autres personnels éducatifs, membres de l'équipe de direction, etc.). Ces médiateurs apprécient celles des attentes qui peuvent devenir des demandes, une fois mises en forme, mise en forme qui comporte inévitablement une part de déformation. Par ailleurs le contenu est lui-même évalué et seules les demandes recevables sont transmises et débattues. Enfin, malgré leur recevabilité, beaucoup de demandes n'obtiennent pas de réponses satisfaisantes pour de multiples raisons : coût, temps, législation, etc. Ainsi n'est-ce qu'une petite partie des attentes qui, après ces étapes successives, peut être considérée comme des demandes reçues.

Une telle course d'obstacles a d'importantes incidences sur la propension des parents à formuler leurs attentes : pressentant qu'elles ont de faibles chances d'être entendues, ils sont conduits à se censurer eux-mêmes et à n'exprimer que celles qu'ils supposent recevables, parfois à tort. Puis, parmi ces attentes supposées recevables, sont d'abord retenues comme demandes à transmettre celles qui conviennent à l'école parce qu'elles font écho à ses préoccupations ou à celles de son personnel. Si certaines demandes s'inscrivent soit dans les habitudes, soit dans la politique, soit dans le projet explicite de l'établissement auquel elles sont exprimées, elles ont toutes chances d'être entendues. Les souhaits d'orientation d'élèves qui correspondent aux recommandations des enseignants en sont un exemple ou encore un choix de langue vivante qui répond à l'offre de l'établissement.

De la sorte, les traductions le plus souvent opérées des demandes supposées des parents sont-elles celles que l'école attend et suggère. Nous avons régulièrement constaté, lors de nos enquêtes dans les établissements scolaires, que la participation des parents d'élèves était vivement souhaitée mais dans la mesure où elle s'inscrivait dans le projet défini par les personnels ou, tout au moins, ne le mettait pas en question (4). Il y aurait pour les enseignants et les chefs d'établissement une bonne et une mauvaise façon de participer : les parents sont invités à assister aux

réunions organisées par l'établissement et à soutenir les actions qu'initient ses personnels, par exemple en accompagnant des sorties éducatives ou en animant des activités lors de manifestations diverses ou encore en appuyant auprès des autorités de tutelle des revendications (octroi de postes, ouverture ou maintien de sections ou d'options, augmentation de la dotation horaire, crédits d'achat de matériels, etc.). Les parents et les associations qui conçoivent ainsi la participation à la vie de l'établissement sont les bienvenus. Mais il existe d'autres formes de participation beaucoup moins appréciées des personnels. Nous en pointerons deux.

La première consiste à prendre des initiatives en matière d'actions éducatives et à demander l'aval et le soutien de l'établissement : il s'agit là d'une question de maîtrise de ce qui se fait à ou pour l'école et que les enseignants n'aiment pas voir leur échapper. Tous les établissements ne sont pas réfractaires au dynamisme de leurs parents d'élèves mais à deux conditions : que les personnels fassent eux-mêmes preuve d'un dynamisme suffisant pour ne pas se trouver en défaut par rapport aux parents ; que le dynamisme des parents n'empiète pas sur le pédagogique, voire sur l'éducatif, mais reste cantonné au territoire péri-éducatif qui leur est en général concédé.

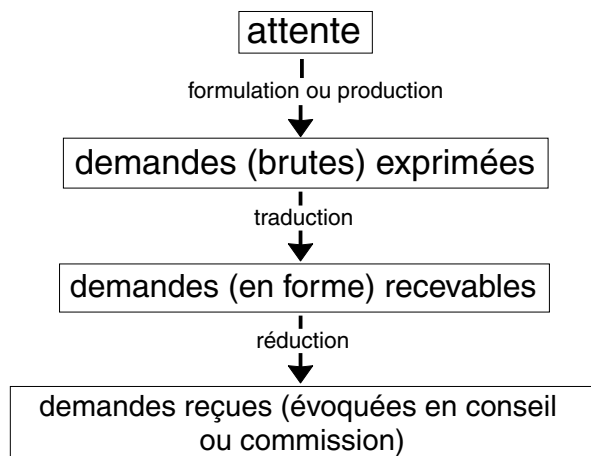
Une seconde forme de participation est encore moins appréciée des personnels des établissements et particulièrement des équipes de direction, celle que nous qualifierons de critique ou de politique et qui souvent peut paraître oppositionnelle. Les parents d'élèves manifestent alors une réelle volonté de participation mais qui se développe en débat et parfois tourne au conflit : les représentants élus, par exemple, apportent la contradiction aux projets montés par l'établissement et proposent des voies alternatives, ils font également valoir leur capacité d'évaluation et de contrôle du bon fonctionnement de l'établissement, notamment en matière d'assiduité et de qualité du travail des enseignants, de résultats aux examens, de discipline et de sécurité des élèves. Mais les parents de base gagnent aussi la possibilité de mettre en question enseignants et chefs d'établissement à l'occasion de tel ou tel désaccord, gage d'intérêt pour la scolarité de leur enfant, qui ne peut toutefois satisfaire les membres de l'établissement.

Ces différentes formes de participation se déclinent donc en une multiplicité de demandes qui

vont être qualifiées par l'établissement selon qu'elles respectent ou non la forme et le contenu attendus. Une hiérarchie implicitement établie par les représentants de l'institution scolaire classe les « attentes » des parents selon leur degré de recevabilité et les qualifie de ce fait en vraies « demandes », plus ou moins bonnes ou mauvaises. Ce travail de qualification renvoie aux différentes traductions qui sont opérées des attentes et des demandes (réelles ou supposées) des parents d'élèves et, plus largement, de la société à l'égard de l'école.

AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS ET INITIATIVES DES ACTEURS

L'entreprise de « réduction » imposée aux demandes et attentes des parents suscite de nombreuses insatisfactions qui, dans certains cas, explosent au point de briser un établissement. On peut ainsi schématiser le cheminement de la demande, à travers les différents filtres qui lui sont imposés



Pour expliciter les termes de ce schéma, on précisera que l'ensemble le plus large est constitué des attentes dont une grande partie n'est même pas formulée, qu'ensuite bien des demandes exprimées doivent être traduites, c'est-à-dire mises en forme par des médiateurs, et qu'enfin ces demandes sont réduites au point que quelques-unes seulement sont retenues pour être évoquées dans une instance officielle, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles y reçoivent une réponse satisfaisante.

Deux exemples de demandes exprimées peuvent illustrer ce schéma. La première concerne le coût des sorties organisées par les enseignants du collège Herzog. Le principal du collège considère cette demande comme parfaitement justifiée et accepte de la mettre à l'ordre du jour du CA. Le principal du collège Pasteur refuse en revanche qu'un débat soit ouvert aux parents sur la question de la composition des classes : l'organisation pédagogique relèverait selon lui de la seule compétence de l'équipe de direction du collège informée par les enseignants, elle ne ferait pas partie des attributions du CA et n'est donc pas mise à l'ordre du jour. Comment comprendre quelles sont les conditions de recevabilité à remplir pour qu'une demande des parents d'élèves soit évoquée dans une instance officielle ? On peut en pointer deux : la demande doit répondre à l'intérêt général, ce qui correspond aux deux cas relevés, elle doit aussi respecter les règles du jeu, condition plus susceptible d'interprétation et au nom de laquelle la demande des parents a été refusée au collège Pasteur.

En effet, si les parents d'élèves du collège Herzog soulèvent un problème qui met indirectement en cause les projets des enseignants, jugés onéreux, leur demande témoigne d'un souci d'équité républicaine qui peut trouver une solution satisfaisante pour tout le monde : un appel aux parents les plus aisés, le recours à un fonds spécifique ou encore une demande de subvention exceptionnelle au conseil général. Au contraire, la demande des parents du collège Pasteur ne respecte pas les règles du jeu qui fixent la répartition des rôles entre personnels des établissements et parents : il s'agit certes d'un problème d'organisation mais qui doit être résolu sur des critères pédagogiques que seuls les enseignants sont aptes à manier. Bien entendu, ce parti pris souffre quelques exceptions, qui relèvent de la négociation interindividuelle et répondent à d'autres règles du jeu, implicites mais connues des parents les mieux informés : d'une part, la répartition des élèves entre les classes s'apparente dans certains cas à une « cuisine interne » qui ne se satisfait pas du débat public (par exemple séparer les élèves perturbateurs), d'autre part, la constitution des classes peut chercher à répondre à des demandes individuelles de parents. C'est bien le cas du collège Pasteur qui réserve une classe « protégée » à ses meilleurs éléments ou aux élèves dont les parents sont en position de faire pression sur l'établissement. Nous retrouvons là un fonctionne-

ment destiné à satisfaire les exigences de ce que nous qualifierions de consumérisme individualiste et sur lequel nous reviendrons.

Qu'advient-il alors des demandes non prises en compte ? Soit elles contribuent à alimenter l'aigreur de parents renvoyés à leur individualité, et donc à leur inégalité, les uns ayant les capacités individuelles de faire valoir leurs attentes dans la négociation de gré à gré alors que les autres n'y ont pas accès. Soit elles constituent le ferment d'un regroupement de mécontents pour peu à peu susciter suspicion et tension. C'est ainsi que l'absence de réponse au problème posé par le gymnase du collège Jaurès a durablement envenimé les relations entre parents d'élèves et direction du collège.

On voit les problèmes que pose la prise en compte insuffisante des attentes des parents. Nous pensons que le plus grave de ces problèmes est moins le rejet des demandes ou leur non-satisfaction que l'indifférence ou l'ignorance dont beaucoup de demandes sont victimes. Il est essentiel que tous les parents d'élèves aient accès à une expression publique et que leurs attentes soient connues même si elles paraissent inopportunes ou mal fondées : la réponse qui leur sera fournie, par son caractère également public, évite la diffusion des rumeurs et des rancœurs (Dutercq 1995).

C'est ce qui nous a incités à étudier quelques exemples de dispositifs ou de dispositions qui facilitent l'émergence des demandes. La question étudiée ici serait de savoir si l'autonomie accordée aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) permet, quand elle est prise au sérieux, de dépasser la sclérose institutionnelle des relations parents-école. Ou, autrement posée, si cette sclérose (les règlements, la loi, l'administration, la hiérarchie) n'est pas à beaucoup un prétexte pour ne pas changer. Un fait est sûr, c'est que la décentralisation et l'autonomie des établissements ont introduit d'autres regards sur le fonctionnement de l'école, d'autres légitimités et d'autres évaluations. Les acteurs peuvent s'appuyer sur d'autres ressources qu'institutionnelles ou traditionnelles pour donner de l'ampleur à leurs demandes : les collectivités territoriales, parfois les entreprises peuvent fournir ces appuis.

Le collège Wallon est un établissement situé au beau milieu d'une cité de la banlieue d'une grande ville : les parents d'élèves, très majoritairement étrangers, parlant mal français, semblent

peu mobilisés par la scolarité de leurs enfants et surtout soucieux que l'établissement scolaire en assure une bonne garde durant la journée. Ils feraient une complète délégation à l'école de leur éducation. Le personnel du collège est quant à lui extrêmement dynamique et a lancé de nombreuses opérations destinées à établir un lien avec les familles : un théâtre forum auquel peuvent participer élèves et parents doit permettre une meilleure identification de leurs attentes, le travail sur la médiation tout comme les conseils de classe individualisés sont destinés à aider à la traduction de ces attentes en demandes explicites, des parents-intermédiaires ou médiateurs servent de tampon permanent entre l'équipe du collège et les familles les plus discrètes. L'aménagement des horaires, avec une rentrée progressive le matin, l'organisation de petits-déjeuners et un après-midi qui débute par des ateliers, se prolonge par des cours et s'achève par des études dirigées, fournit des réponses aux attentes des parents et des élèves.

Lorsque les enseignants se révoltent contre un projet de baisse importante des subsides qui leur permettent la mise en œuvre d'actions aussi nombreuses, ils sont étonnés de trouver un soutien actif et sans failles des parents d'élèves, même des plus « absents » d'entre eux, soutien qui leur permettra d'obtenir gain de cause auprès de l'inspection académique. De l'analyse des événements ressort une grande attente des parents vis-à-vis de l'école et plus spécialement d'un établissement dans lequel ils ont confiance. S'ils délèguent beaucoup, ce n'est pas sans raison : c'est parce qu'ils ne se sentent pas capables de gérer eux-mêmes la carrière scolaire de leurs enfants, d'assurer leur éducation et leur intégration à la société française. C'est pourquoi ils cherchent un établissement qui ait les qualités pour remplir cette mission : quand ils l'ont trouvé, ils lui sont attachés et le défendent s'il le faut. L'engagement des parents dans le mouvement et le soutien qu'ils ont apporté montrent combien le travail de mobilisation a payé : certes des intermédiaires ont été très actifs pour pousser les gens à agir au moment où il le fallait mais cela n'a pu être efficace que parce qu'au paravant des liens (parfois implicites, voire insoupçonnés) avaient été créés. Cette mobilisation témoigne aussi d'une forme d'appropriation du collège par le quartier et ses habitants, qui a ses bons côtés, mais peut aussi avoir, pour les personnels, ses inconvénients quand des parents se considèrent autant à leur place qu'eux au sein de

l'établissement. La question soulevée ici est délicate : quelle place pour les parents dans l'établissement (ou d'autres partenaires internes-externes d'ailleurs) ?

Les parents de Wallon se sont conduits en acteurs au plein sens du terme, disposant pour certains d'entre eux de compétences techniques qui ont étonné les représentants de la hiérarchie institutionnelle (l'inspecteur d'académie spécialement), qu'ils ont déstabilisés : ils correspondent alors parfaitement à ce que les textes officiels et les discours des ministres souhaitent qu'ils deviennent, mais cela se réalise au détriment du fonctionnement traditionnel. En tout état de cause, cette mobilisation montre une facette essentielle des nouvelles relations que l'EPLE entretient avec son environnement et avec sa tutelle : c'est la négociation qui est de mise, négociation qui donne l'occasion d'éprouver les partenariats et de construire une communauté scolaire fondée sur d'autres liens que la fraternité ou la convivialité, à savoir la convergence des intérêts et la coordination de l'action. Il s'agit d'une relation plus adulte, en tout cas moins idéaliste que celle qui se référerait uniquement à l'amour entre les membres (ce qui pouvait, de ce fait, entraîner des réactions passionnelles préjudiciables, comme celles qui ont existé dans les établissements expérimentaux). Peut-être de ce fait plus solide.

Les personnels du collège Wallon ont réussi parce qu'ils se sont appuyés sur un travail de fond antérieur, mais aussi parce qu'ils ont procédé à une véritable « mobilisation des ressources ». C'est ainsi que le CA et les représentants des différents univers qui y siègent ont été « enrôlés », y compris les élus, toutes tendances confondues. Cela donne du poids. De plus, on remarque que c'est le CA qui est apparu comme le lieu d'action et de décision de l'établissement : c'est-à-dire qu'il a parfaitement rempli le rôle pour lequel il a été conçu, si l'on veut bien prendre au sérieux sa composition et la définition de ses missions.

LES DEUX FORMES EXTRÊMES DE LA DEMANDE SOCIALE D'ÉDUCATION

Qu'advient-il des attentes des familles ? Quels modes d'expression revêtent-elles et quelle réponse le service public d'éducation peut-il leur donner ? Cette demande d'éducation, mal prise en compte par les relais institutionnels, navigue entre deux extrêmes.

D'un côté, l'absence, comme nous avons pu la rencontrer chez certains parents très en retrait par rapport au monde scolaire et, plus encore, dans le discours des chefs d'établissement et des enseignants qui assimilent volontiers cette absence physique à un désintérêt complet pour la scolarité des enfants. Emmy Tedesco s'était déjà intéressée, à la fin des années soixante-dix, aux parents qu'on ne voit jamais dans l'établissement (Tedesco 1979). Elle avait cherché à les rencontrer, non sans mal, mais le portrait qu'elle avait dressé de ces parents d'élèves amenait le lecteur à relativiser grandement les idées toutes faites sur leur responsabilité de parents : au lieu d'une indifférence pour l'école, on trouvait surtout chez ces gens une crainte respectueuse et inhibante, parfois aussi, mais moins souvent, une amertume voire une rancœur profondes, causées par de mauvaises expériences passées ou liées à des traumatismes personnels d'anciens élèves. Ces positions ne peuvent en aucun cas être assimilées à un désintérêt. Et même s'il y a absence, celle-ci peut recouvrir des modes très différents de rapport à l'école : désintérêt effectif, peur, honte, méfiance, rancune, haine, etc.

D'un autre côté, à l'autre extrême, le consumérisme, mais un consumérisme qui se manifeste le plus souvent de manière très individuelle. Ce « consumérisme individualiste » se caractérise notamment par : la recherche de relations personnelles avec les enseignants et les chefs d'établissement, le recours aux dérogations pour échapper à la sectorisation scolaire dans l'enseignement public, la mise en concurrence de différents établissements, du public et du privé... (Broccolichi et van Zanten 1997, Langouët et Léger 1997, Ben-Ayed 2000). Ce type de comportement s'accommode fort bien par ailleurs d'un usage intéressé des associations de parents : le consommateur individualiste sait qu'il est toujours utile d'appartenir à une APE, pour pouvoir trouver un soutien en cas de coup dur, et plus encore que cela permet d'être délégué de classe. Le parent délégué de classe occupe en effet une situation privilégiée qui sert les intérêts du parent d'élève qu'il est aussi : connaissance plus intime de la vie de la classe et de l'établissement, contact plus étroit avec l'équipe pédagogique.

Le consumérisme est-il critiquable ? Il se place dans une logique de régulation marchande : si la situation de l'école et de la scolarité en France est loin de présenter toutes les caractéristiques

d'un marché, ne serait-ce que parce que la concurrence existe pour une partie seulement des établissements et que l'immense majorité des établissements vit sur des fonds publics (en particulier l'ensemble de l'enseignement privé catholique), une petite proportion de familles peut créer des conditions similaires à celles du marché pour la scolarité de ses enfants. Il faut pour cela disposer de différentes ressources : culturelles, financières, géographiques, scolaires. Nous voulons dire par là que des parents ayant une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif, ayant les moyens de recourir à l'enseignement privé comme alternative, habitant dans un lieu où la concurrence entre établissements existe, au moins potentiellement (plusieurs établissements proches, déssectorisation totale ou partielle) et dont l'enfant a un bon dossier scolaire, de tels parents donc peuvent agir selon une logique marchande à l'égard de l'école.

Dans cette configuration, les parents disposent de deux modes d'action pour faire valoir leurs demandes : la défection ou la prise de parole, ce que les Anglo-saxons qualifient d'« exit or voice » (Hirschman 1970). En particulier, la défection, soit qu'ils ne participent plus et paralysent ainsi une partie du fonctionnement de l'école, soit qu'ils retirent leurs enfants de l'établissement qui ne satisfait pas les attentes formulées, donne aux parents d'élèves une possibilité de faire pression avec une puissance et une efficacité souvent meilleures que la prise de parole. Cette dernière se situe en effet toujours dans une logique de participation civique qui présente bien des contraintes dont la principale est de ne pouvoir, en définitive, soustraire à la nécessité de trouver un compromis. Bien plus, le recours possible à la défection permet, a contrario, de donner corps à un autre type de règlement que le compromis, celui de la coercition ou de la stricte obéissance aux règles telles qu'elles existent dans la logique bureaucratique.

Bien entendu, le consumérisme individualiste ainsi décrit heurte le sens de la justice auquel nous sommes en France habitués puisqu'il n'est accessible qu'à une minorité de parents d'élèves. Pour autant les autres parents, la grande majorité, sont-ils contraints de subir l'inflation de contraintes que produit un régime bureaucratique ? Le croire serait confondre deux conceptions de la logique civique : d'une part, celle de service public, qui requiert certes des

contraintes, mais contraintes également réparties, c'est-à-dire qui donnent des obligations tout autant à ceux qui sont du côté de l'offre qu'à ceux qui sont du côté de la demande d'éducation et dont l'existence est simplement destinée à fixer un cadre au débat et à la recherche d'un accord ; d'autre part, la logique bureaucratique, qui n'est en fait qu'une dérive institutionnelle de la logique civique, dans laquelle l'administratif l'emporte et où l'accumulation des règles produites enlève aux acteurs toute liberté de négociation et d'affirmation de valeurs différentes. Dans ce dernier cas, à côté de l'existence de contraintes irréfutables, nécessaires à la régulation de la vie commune et à la construction de l'échange, d'autres contraintes prolifèrent, le plus souvent liées à la forme et à l'adéquation du discours et des interventions des acteurs et très proches d'artefacts.

Ces deux formes de la demande d'éducation que nous avons qualifiées d'« extrêmes » sont d'autant plus problématiques que le contexte d'autonomie croissante accordée aux établissements et de modernisation du service public leur donne un champ d'expansion favorable en même temps que paradoxal. En effet, ce contexte appelle une participation grandissante au fonctionnement des établissements à laquelle s'opposent bien évidemment l'absence mais aussi le consumérisme individualiste, puisque il entraîne une forte extériorité par rapport à l'établissement et n'est nullement destiné à bénéficier à son bon fonctionnement sinon au travers d'un cas particulier, celui de l'enfant des parents consommateurs. Dans ces conditions, le consumérisme individualiste peut très bien s'accommoder d'un établissement qui fonctionne mal pourvu qu'une classe d'excellence tenue par une équipe pédagogique fiable subsiste.

CONCLUSION

En se référant à des critères comme le champ de préoccupations, l'attitude par rapport à école, la nature du discours sur l'école, la temporalité ou le mode d'action, on peut s'essayer à construire une typologie des parents d'élèves : parents participants (ou participatifs) ; parents oppositionnels (ou politiques-critiques) ; parents absents (en retrait, fantômes). Cette typologie serait affinée si l'on déclinait les critères, par exemple le mode d'action, pour lequel trois figures courantes sont

envisageables : le partenariat, la juridicisation, la violence. De cette manière s'établirait un classement des parents d'élèves aux yeux de l'institution et de ses représentants selon la « correction » de leur comportement. Il faut toutefois être prudent et insister sur le fait que les comportements des parents ne sont pas forcément cohérents et qu'ils témoignent d'une grande variabilité selon les situations, si bien que l'on doit travailler sur les situations plutôt que sur les personnes : en fonction des situations, ils vont pouvoir changer de position et donc de demandes et donc de mode d'action.

De ce fait, comment alors qualifier plus généralement des parents ? Ils sont d'abord les parents de leur propre enfant, et c'est à ce titre qu'ils sont usagers de l'école, si bien que le statut même de représentant des parents d'élèves peut être plus ou moins dénié, ainsi que l'atteste par exemple la réticence de plusieurs chefs d'établissement à accepter comme délégués à un conseil de classe des parents qui n'ont pas d'enfant dans cette classe. D'où la difficulté aussi d'imposer des parents-relais ou médiateurs : les parents qu'ils sont censés représenter d'une part s'y retrouvent mal et d'autre part délèguent un peu plus encore de leur rôle d'éducateurs. En revanche les chefs d'établissement apprécient le travail avec de tels médiateurs qui constituent de véritables intermédiaires entre école et familles et prolongent, sans le contester, le travail fait par l'établissement.

Qu'en est-il alors du fonctionnement des instances de participation prévues par la loi : conseils de classe, conseils d'administration et commissions diverses ? Une étude que nous

avons précédemment réalisée du fonctionnement des conseils d'administration nous avait montré combien il s'était sclérosé, interdisant ou limitant le débat, débat repoussé vers d'autres lieux, commission permanente ou commissions ad hoc par exemple (Dutercq 1995). Certains établissements, souhaitant donner du sens à la notion d'établissement-cité (Ballion 1993, Rayou 1998), ont cherché à rendre au débat démocratique et à la participation des usagers toute leur force mais s'y sont pris de manières fort différentes : les uns ont réinvesti les lieux de discussion institutionnels (conseils d'administration et de classe) pour les ouvrir à d'autres points de vue, d'autres arguments, d'autres références que ceux des personnels ; les autres, constatant l'échec des dispositifs officiels, ont imaginé de nouveaux espaces plus propices à la participation croisée et à l'intercommunication, avec par exemple la mise en place de forums ou de réunions de médiation. Assouplir les règles de fonctionnement des lieux d'expression institutionnels et créer des lieux d'expression d'une sorte de démocratie directe, ces deux types d'initiatives ne nous paraissent pas incompatibles et sont assurément plus porteuses d'évolutions en profondeur que le recours excessif à des personnes relais. Plus généralement, on peut proposer comme objectif aux établissements, dans le cadre de leur autonomie, la diminution des contraintes excessives qui pèsent sur l'expression publique des parents, sans pour autant supprimer celles qui sont liées aux légitimes nécessités de l'organisation du débat et de la prise de décisions.

Yves Dutercq

Groupe d'études sociologiques, INRP

NOTES

- (1) Ce constat n'est pas spécifiquement français : partout où l'autonomie des unités éducatives s'est accompagnée d'une incitation à l'ouverture aux parents d'élèves, les observateurs constatent ces mêmes difficultés à définir de manière satisfaisante les formes pratiques de cette ouverture.
- (2) Le seul article sociologique assez récent s'intéressant aux associations de parents d'élèves est celui de Martine Bartélémy paru en 1995 dans la Revue française de sociologie, sous le titre « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », (Barthélémy 1995).
- (3) L'enquête a été réalisée avec l'aide de Jean-Pierre Bourreau (académie de Strasbourg), Annick Delcourt (académie de

Rouen), Daniel Frandji et Alain Girard (académie d'Aix-Marseille) qui ont également participé au travail d'analyse des données. Qu'ils soient ici remerciés pour leur contribution précieuse et attentive.

- (4) Dominique Glasman, s'interrogeant sur le rôle des parents d'élèves dans les établissements des quartiers populaires, propose très justement de distinguer deux formes d'appel à la participation des parents : l'ouverture, qui ne présume pas de la forme et du contenu de la participation, et l'injonction d'implication, qui présuppose d'emblée un défaut et situe la participation dans un rapport de quasi-sujétion (Glasman 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- ASHWORTH A. (1990). – L'usager face à l'école : l'émergence de l'individu. **Savoir**, n° 90-3, Paris : Sirey.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette.
- BARTHELEMY M. (1995). – Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France. **Revue française de sociologie**, XXXVI, p. 439-472.
- BROCCOLICHI S. et Van ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Annales de la recherche urbaine**, n° 75, p. 5-31.
- BEN-AYED C. (2000). – L'enseignement privé en France. In A Van Zanten (dir.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La découverte.
- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- DUTERCQ, Y. (1995). – Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. **Politix**, n° 31, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DUTERCQ Y. (1998). – La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. In M. Hardy et al. (éd), **L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?** Montréal : Logiques.
- GLASMAN D. (1998). – Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école. **Les dossiers d'éducation et formations**, « Les familles et l'école. Apports de la recherche, points de vue de praticiens », n° 101, p. 31-37 (Paris : DPD, Ministère de l'Éducation nationale).
- HIRSCHMAN A. (1970). – **Exit, voice and loyalty**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- LANGOUËT G. et LÉGER A. (1997). – **Le choix des familles : école privée ou école publique ?** Paris : Faber.
- MASSON P. (1997). – Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. **Revue française de sociologie**, XXXVIII-1.
- MONTANDON C. et PERRENOUD P. (1987). – **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Berne : Peter Lang.
- PINTO, L. (1990). – Le consommateur : agent économique et acteur politique. **Revue française de sociologie**, n° XXX1, p. 179-198.
- RAYOU P. (1998). – **La cité des lycéens**. Paris : L'Harmattan (Débats/jeunesse).
- TEDESCO E. (1979). – **Des familles parlent de l'école**. Paris : Casterman.

