De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école

Principles of justice in family-school relationships

Pierre Périer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1305>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1305

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2012

Pagination : 85-96

ISBN : 978-2-7535-1872-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Pierre Périer, « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-1 | 2012, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1305> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1305>

DE QUELQUES PRINCIPES DE JUSTICE DANS LES RAPPORTS ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE

Pierre Périer (CREAD, Université Rennes 2)

Résumé : Les politiques et dispositifs institutionnels axés sur les relations entre les familles et l'école laissent une partie des parents à l'écart, ceux-là mêmes dont les enfants rencontrent ou posent plus de difficultés, tant scolaires que comportementales. Car le modèle du partenariat ou de la coopération repose en réalité sur un type de rapport et des règles d'échange auxquels toutes les familles ne peuvent accéder. Les parents de milieux populaires et immigrés en subissent davantage les effets inégalitaires, et leur contribution ne semble guère reconnue ni leur parole entendue. Ce processus secrète un sentiment d'injustice et pose dès lors la question de l'équité dans les rapports entre les parents et l'école. La réflexion sur les principes de justice s'intéresse à la reconnaissance de la pluralité des formes d'implication des parents, aux conditions d'une égalité de statut et de droits, et à la prise en compte de différences sans stigmatisation.

Mots clés : école, parents, justice, équité, partenariat

Pierre Périer

Historiquement, les parents ont longtemps été tenus à l'écart de l'école mais sans que cette distance ne fasse problème. Les inégalités d'accès à l'offre scolaire découlaient, sans être réellement questionnées, des inégalités entre les familles au sein d'une société profondément injuste. Avec la démocratisation scolaire, la montée des préoccupations de réussite du plus grand nombre a progressivement déplacé l'enjeu vers l'école en même temps que s'ouvrait l'espace de la critique et des conflits de justice (Dubet, 2009). À suivre les orientations et prescriptions officielles, la négociation des rapports entre les mondes dans et hors l'école représente le levier d'une meilleure efficacité scolaire et d'une plus grande égalité des chances. Les dispositifs et textes renforçant les droits individuels des parents ou les incitant à la participation comme au dialogue avec les agents de l'institution scolaire participent d'une telle ambition. Tout se passe comme si la lutte contre les inégalités scolaires passait désormais par les parents d'élèves qu'il est nécessaire d'associer au destin scolaire de leur progéniture et par les enseignants qu'il convient de sensibiliser et de former à cet enjeu¹. L'extension récente de l'expérimentation de la « mallette des parents » relève d'un même objectif d'implication des parents². Ce volontarisme politique s'inscrit dans un contexte de libéralisation croissante de l'offre et de la demande scolaires (assouplissement de la carte scolaire, « banalisation » du recours au secteur privé, stratégies de communication des établissements, marché d'aide aux devoirs et cours particuliers...) qui a notamment pour effet d'encourager les straté-

gies scolaires des parents et d'accentuer l'individualisation dans leurs rapports avec l'école.

Une telle « ouverture » en direction des parents présuppose un rapport d'égalité face à l'école, c'est-à-dire la possibilité pour chacun d'endosser le rôle de partenaire et de percevoir en retour les signes de reconnaissance et de respect qui en découlent. Il est donc fait appel implicitement à l'autonomie et à la rationalité des acteurs, dont l'institution scolaire sollicite la capacité d'initiative, le sens du « choix » ou l'aptitude à négocier (Masson, 1999). Or, la réciprocité ainsi attendue contraste fortement avec les dynamiques observées, qu'elles se traduisent par l'accentuation des processus ségrégatifs induits par les inégalités d'accès à l'offre scolaire (van Zanten, 2001, Felouzis, Liot, Perroton, 2005), par l'affaiblissement de la représentation et de l'expression collectives des intérêts des parents (Dutercq, 1995) ou la persistance des difficultés rencontrées avec les fractions des classes populaires et immigrées les plus éloignées de l'école (Montandon & Perrenoud, 1987; Thin, 1998; Périer, 2005).

Centrée empiriquement sur ce dernier aspect, la problématique de ce texte dresse le constat d'une coopération entre les parents et l'école ni effective ni équitable, pour en analyser les effets en termes d'injustice ou d'atteinte à la reconnaissance des personnes. Comment les « meilleures intentions » des politiques et actions visant à associer les parents peuvent-elles en réalité disqualifier certaines catégo-

ries d'entre eux et secréter un sentiment d'injustice contraire à l'idéal d'égalité des chances et des statuts ? Depuis quelques années, des travaux attentifs aux principes et critères de justice *a* et *de* l'école se développent mais en s'intéressant principalement au point de vue des élèves et des enseignants, relativement à la justification des écarts d'apprentissages ou des inégalités de parcours et de réussite scolaires (Meuret, 1999, Dubet 2004, Duru-Bellat & Meuret, 2009). En revanche, la question a rarement été abordée, sinon de manière périphérique, sous l'angle des parents, lorsqu'ils explicitent leur rapport à l'institution, leur position dominée dans la relation et l'expérience de l'injustice qui parfois en découle. Selon notre hypothèse, les règles d'échange et significations du partenariat tel qu'institué et décliné dans les pratiques des acteurs ne manquent pas d'engendrer, à rebours des objectifs énoncés, des effets de mise à distance et de dévalorisation d'une partie des parents. Au travers du prisme normatif des dispositifs, langages et attentes portés par l'institution scolaire, les parents les moins conformes sont perçus et jugés dans leur rôle éducatif sinon dans le sentiment de leur propre valeur. Il s'ensuit des enjeux de reconnaissance exprimés en particulier dans les termes d'une demande de respect (relation de droit) ou de préservation de l'estime de soi (valeur et dignité des personnes), nécessaires pour s'engager dans des relations de collaboration (Honneth, 2007).

Les éléments d'analyse de l'injustice saisie dans la perspective de ceux qui la subissent reposent sur une enquête longitudinale récente (2008-2010) réalisée auprès de parents de trente familles populaires et immigrées (et de leur enfant scolarisé en classe de CM 2 puis de 6^e). L'échantillon des familles partage nombre des traits qui définissent les « nouvelles » classes populaires (Périer, 2010), en particulier la diversité des origines migratoires (Europe de l'est, Asie du sud-est, Afrique sub-saharienne...), la fragilité voire précarité de condition économique de certains ménages ainsi que les difficultés, pour plusieurs parents, de maîtrise de la langue française (obstacle qui a nécessité de solliciter la médiation de l'enfant ou d'un proche, ami ou voisin, présent au moment de l'entretien). Plusieurs campagnes d'entretiens approfondis ont été réalisées permettant d'appréhender, au gré des échanges et des relations de confiance qui se sont établies, les signes d'une injustice plus ou moins manifeste et dont l'expression constitue en soi un

enjeu. En effet, toutes les insatisfactions et souffrances ne s'expriment pas dans les termes de l'injustice mais bien plutôt sur le mode d'une position ou différenciation négative voire stigmatisante. Aussi, de telles expériences peuvent être analysées comme injustes dès lors qu'elles procèdent d'un rapport inégalitaire ou d'un jugement moral que les personnes refusent (Renault, 2004). En ce sens, le corpus a moins vocation à illustrer empiriquement une conscience de l'injustice qui s'exprimerait de vive voix, qu'à soutenir une analyse des processus inégalitaires (et de la subordination qu'elles enferment) que des parents jugent, à un moment donné, inacceptables.

La « boîte noire » d'une politique de partenariat

Le développement relativement récent du modèle du partenariat³ entre les parents et l'école vise, sous ses différentes variantes contextuelles, un mode de relation et de communication dont les acteurs de l'institution scolaire présupposent l'intérêt et le sens pour les parties engagées. Idéalement, il s'agit que l'enfant se conforme au rôle d'élève en s'aidant de parents qui, de leur côté, adoptent les dispositions et le code de « bonne conduite » qui les fait reconnaître comme parents d'élèves. Au vrai, ces derniers sont invités à se comporter comme des « alliés » selon un modèle associatif consistant à faire « avec » (Payet, 1994), à co-construire ou à co-éduquer. Mais ils pourront également représenter un « recours » en (ré) agissant à la demande et sous le contrôle des enseignants (Glasman, 1992a). Pour autant qu'il suscite une adhésion quasi spontanée, le partenariat entre les parents et l'école (qui peut être contre ?) n'en reste pas moins un dispositif très inégalement approprié et paradoxal dans ses effets. Par-delà le principe même, se pose la question des règles du contrat implicite entre les parents et l'école ou des conditions requises pour y accéder. Ouvrir la « boîte noire » d'une politique de rapprochement animée des « meilleures intentions » permet de dévoiler un rapport de domination symbolique entre classes et cultures d'une part, des effets de dévalorisation, de disqualification voire de stigmatisation des sujets les moins « conformes » d'autre part.

En effet, institué en norme, le modèle de partenariat devient mode d'évaluation de la contribution des parents à la scolarité de leur enfant et, au-delà,

au fonctionnement de l'école elle-même. Il sert ainsi d'analyseur de la qualité des réponses apportées par les familles aux attentes de l'institution scolaire, c'est-à-dire de leur degré de conformité au rôle de parent d'élève (Glasman, 1992b). Or, un constat récurrent se dégage des enquêtes qui montre que le partenariat est plus développé là où les agents de l'école le jugent moins nécessaire et plus lacunaire voire absent là où il apparaît indispensable, dans les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire en particulier. D'aucuns s'emparent, en effet, sans difficulté des possibilités ou droits qui leur sont accordés, accèdent à l'offre institutionnelle de participation et en précèdent volontiers les opportunités. D'autres, en revanche, hésitent à s'engager ne sachant pas s'il est de leur intérêt de le faire ni comment procéder sans risquer que leurs formes d'expression ou attitudes ne trahissent leur rapport de méconnaissance et d'impuissance mêlées face à l'école.

Dès lors, les parents privés de capital culturel « savant » se jugent peu légitimes à intervenir, à s'opposer ou à revendiquer. Sans toujours ressentir la « honte culturelle » qui les invaliderait dans leur identité et leur histoire, c'est davantage une forme de « honte scolaire » qui sous-tend leur position dominée face à l'école. Elle s'enracine dans leur propre passé d'élève souvent marqué par le sentiment d'échec et se conjugue à leur faible maîtrise des savoirs académiques ou des codes de l'école. Aussi, des parents qui redoutent une réponse négative ou l'absence de prise en compte de leur demande hésitent-ils à se risquer à dire ou à intervenir. Ils subissent une double injonction de la part d'une institution qui attend leur expression et participation afin de soutenir son action mais les soumet à un cadre normatif d'acceptabilité de leur parole et des arguments invoqués⁴. Faute de posséder les compétences et instruments de cette rhétorique institutionnalisée, les parents les moins dotés des classes populaires et immigrées restent à distance, partagés entre une attitude de confiance proche parfois de la délégation et une certaine vigilance voire méfiance qu'ils continuent d'exercer afin de ne pas être totalement dépossédés.

L'inscription reconnue des parents dans le partenariat repose sur des codes de communication et de relation appropriables par une minorité seulement mais en l'absence desquels se joue une « partie inégale » (Dutercq, 1995). Accéder au statut de

partenaire implique, en effet, une compréhension et appropriation du « mode d'emploi » et des règles d'interaction. Savoir à quel moment de l'année, selon quelle fréquence, auprès de qui et à propos de quoi une rencontre peut avoir lieu et être jugée pertinente sont autant de questions laissées en suspens ou plutôt, à la libre appréciation des parents, c'est-à-dire à leur plus ou moins grande proximité avec le fonctionnement et la culture scolaires. Les modalités pratiques de lieu, d'horaires ou de rendez-vous fixent un cadre d'échanges peu compatible avec les contraintes matérielles et temporelles des parents (transport, horaires atypiques...). Pouvoir anticiper avec certitude selon une organisation rationnelle faite de maîtrise et de programmation est ce dont nombre de familles sont précisément dépossédées. La maîtrise de la langue fait également partie des compétences requises pour s'exprimer avec les mots et dans les formes syntaxiques qui assurent les conditions d'un échange où les parents pourront être entendus et légitimes aux yeux des enseignants. Des façons de parler trop peu conformes alimentent le doute partagé par nombre de parents. Comme le dit une mère, ayant longtemps repoussé le moment de la première rencontre : « *Nous, on a notre langage à nous* ».

En d'autres termes, la forme instituée des rapports entre les familles et l'école ne s'adresse qu'à un sous-ensemble de parents au détriment d'autres qui non seulement n'accèdent pas à l'offre de communication en la matière, mais peuvent apparaître comme désinvestis ou « déviants », au regard de ce que l'école perçoit, attend et reconnaît. Car lorsque le partenariat s'institue en norme dominante, la distance ou le silence risque d'être interprété, en cas de difficulté scolaire ou de problème de comportement de l'élève, comme un manque d'intérêt ou défaut de responsabilité parentale. C'est dans cet espace de non-rencontre et de silence coupable – celui, le plus souvent, imputé aux parents dit « démissionnaires » – que se niche le différend (Lyotard, 1983) supporté par des familles soumises à la pression normative de l'institution scolaire et à ses principes de jugement. L'absence de règle disponible pour sortir de la mésentente ou trancher le conflit prive les parents de possibilités d'expression ou de revendication. D'ailleurs, les membres des classes populaires accèdent difficilement à une prise de parole publique à laquelle ils ne sont guère exercés, à la différence des parents des classes moyennes et supérieures plus rompus à ce

type d'intervention, éventuellement relayés par les associations. Désaccords et mésententes s'expriment alors le plus souvent en sourdine ou « en coulisses ». Dans un rapport asymétrique où prime l'injonction d'implication, l'absent devient la cible des critiques⁵, en même temps qu'il pourra juger arbitraire et profondément injuste l'attitude d'un « partenaire » qui porte des jugements ou prend des décisions sans véritable concertation ni alternative. Dans cette configuration inégale, les parents peinent à faire entendre leur voix mais subissent la domination de l'école qui, seule, a le pouvoir de la « convocation » ou de la sanction. Les parents sont alors enclins à estimer que l'école leur demande d'accomplir ce à quoi ils ne peuvent accéder ou dont ils ne peuvent être tenus pour responsables.

La contribution des parents : visibles et invisibles

Bien loin de s'adresser à tous les parents, le partenariat ainsi institué se déploie à l'aune de codes et de normes édictés et partagés essentiellement par les membres des classes moyennes et supérieures. Ils impliquent des modes déterminés de présentation de soi, d'implication dans la scolarité et d'inscription dans un système d'interactions. Autant de modalités de communication et conditions de reconnaissance en réalité peu compatibles avec la distribution inégale des ressources familiales, des dispositions individuelles et logiques d'intervention socialement différenciées. Il en découle une diversité d'attitudes situées entre les pôles extrêmes que sont d'un côté, le « consumérisme individualiste » caractéristique des parents les plus familiers de l'institution scolaire (Dutercq, 2001) et, de l'autre, l'absence ou le silence plus souvent observés du côté des familles populaires et immigrées. S'agissant de ce dernier pôle, il procède de raisons sensiblement différentes. Il peut témoigner dans bien des cas de l'appréhension de parents face à l'école, appréhension communément exprimée dans les termes de l'hésitation ou de la « peur ». Celle-ci n'est au fond que l'expression du rapport de domination symbolique face à l'école pour qui ne possède ni les ressources culturelles ni les usages de langage adaptés. La délégation à l'institution scolaire et à ses agents jugés compétents, du moins plus compétents que soi, est une autre manière d'éclairer la position de parents « invisibles » qui, en réalité, témoignent ainsi de leur confiance à l'égard des professionnels de

l'éducation. La norme consiste dès lors à ne pas intervenir mais plutôt à soutenir et légitimer à distance la fonction de l'enseignant. Un troisième ordre de raisons relève de la résignation qui gagne les parents sans cesse rappelés aux difficultés d'apprentissage ou problèmes de comportement de leur enfant. Plus rares sont les jugements mettant en cause les enseignants, d'autant que les parents ne disposent d'aucun terrain légitime pour les formuler au sein d'une institution scolaire qui tend à exclure toute expression critique hors de ses murs.

Au final, les formes et le sens que les parents les plus en retrait donnent à leur investissement scolaire ne semblent guère perçus ni compris. Pour nombre de ces parents, la contribution à la scolarité de l'enfant emprunte des voies ténues, peu visibles, au risque de n'être jamais reconnues pour ce qu'elles sont ou signifient. Elles se déploient davantage dans des domaines moins rétribués en gratifications externes (accompagnement des sorties de classe, aide à l'installation de matériel...) que celles, publiques et socialement valorisées, que pratiquent les membres des classes dominantes (participation à des réunions ou demandes de rendez-vous avec les agents de l'école, exercice d'un mandat de délégué, présence dans les conseils d'administration ou conseils de classe...). Or, les parents les moins visibles ou les moins participatifs au sens de l'institution scolaire ne sont pas dupes d'une part, des griefs qui pèsent à leur rencontre et, d'autre part, du désavantage relatif inhérent à leur position. D'autres à l'inverse tirent profit tant sur le plan scolaire que symbolique, de relations habilement entretenues avec les agents de l'école. Ces derniers peuvent ainsi obtenir la prise en compte de leur parole et « demande », accédant par ce biais à ce qui peut être refusé à d'autres. Le placement de l'enfant dans telle ou telle classe en fournit un exemple, comme en témoigne cette mère (sans activité professionnelle) à l'issue des quelques réunions auxquelles elle dit avoir « participé » :

« J'ai remarqué que certaines personnes là-dedans, ils se prennent pas pour... Les gens comme ça, j'aime pas... Ils s'y croient un peu trop. Ces parents-là, ils sont toujours entre eux, ces parents sont toujours ensemble, et ils ont des copains parmi les professeurs. Les instits font des différences, ils [les parents] pouvaient changer les enfants de classe »

Incertains sur la « bonne distance » à tenir, une fraction des parents ne franchit jamais ou presque le seuil du portail d'entrée de l'école quand d'autres se montrent hésitants ou ne font que signaler leur présence, se tenant à l'écart de toute interaction verbale avec les enseignants. Comme le dit une mère, en réponse à une question sur les échanges avec les enseignants : « À la sortie de l'école, des fois, mais on parle pas, on se parle par forcément, quoi. On les [enseignants] aperçoit, et voilà ». Dans les catégories de l'institution, ces manifestations-là ne sont pas perçues comme des pratiques significatives d'implication des usagers, quand bien même les enseignants prennent parfois l'initiative d'aller à la rencontre des parents. Les relations se déroulent en pointillé, sur un mode informel et progressent par tâtonnements, à l'ombre des scènes institutionnelles les plus exposées.

Lorsque l'absence nourrit le soupçon de démission, les parents visés adoptent des comportements de nature à atténuer les effets des torts attribués ou la disqualification qui les affaiblit. À rebours de l'acteur revendicatif et stratégique, il s'agit le plus souvent pour ces parents de se soustraire au regard et jugement de l'école en vue de préserver l'estime et l'image de soi ou des proches. Ces attitudes défensives sont une manière d'évitement dans un rapport trop inégal où les parents redoutent que les échanges ne les discréditent davantage. Car dans un contexte défavorable ou symboliquement menaçant, défendre ses prérogatives, son rôle et sa dignité de parent, porte à se faire oublier. La dissimulation est la stratégie du « discréditable » (Goffman, 1986) et se tenir silencieusement à l'écart de l'école est une manière pour les familles de contrôler l'information sur elles, ou de limiter l'immixtion d'institutions qui les juge et les met en échec. Les tactiques de soustraction participent de la résistance des « faibles », qui jouent sur le temps (en repoussant les échéances) face au pouvoir d'imposition de l'institution (Certeau de, 1990). Elles représentent ainsi un moyen de « garder la face », d'autant plus nécessaire que les personnes disposent de peu de ressources identitaires. Le retrait ou le silence des parents face à l'école ne témoigne donc pas de leur négligence ou indifférence mais bien de la domination subie. Dès lors, l'absence apparente de discord des enseignants avec des parents qu'ils déplorent de ne pouvoir rencontrer, signale précisément un rapport de domination des uns sur les autres, en l'espèce de l'école sur les familles (Boltanski, Thévenot, 2001).

Or, si les familles populaires et immigrées ne sont pas dupes des inégalités de parcours et de réussite entre élèves, elles n'en espèrent pas moins de l'école qu'elle garantisse la protection et la justice et, précisément, les droits et les chances des plus démunis et de leurs enfants en particulier (Dubet, 2002). Durkheim ne notait-il pas que l'affaiblissement de la conscience collective et le développement des relations contractuelles rendent les inégalités plus difficilement supportables de sorte que, dans les sociétés complexes, les individus ont moins besoin de foi que de justice (Durkheim, 1986). Cet enjeu s'affirme d'autant plus fortement que les parents s'estiment en droit d'attendre une égalité formelle de statut et de respect de la part d'une école ayant pour fonction, à l'instar de toute institution, de dépasser symboliquement les différences au profit d'une commune citoyenneté (Schnapper, 1996). Cependant, tout sentiment d'injustice ne repose pas nécessairement sur des éléments attestant d'un traitement effectivement discriminatoire car il dépend aussi de l'appréciation que les parents portent sur leur contribution en regard de ce qu'ils reçoivent de rétribution ou de reconnaissance en retour. C'est cet enjeu de l'équilibre dans l'échange, subjectivement perçu, qui peut faire l'objet de mésententes ou de désaccords entre les parties (Kellerhals, Coenen-Huther & Modak, 1988). Ainsi, la perception du juste et de l'injuste varie socialement et les expériences de l'injustice se forment en conséquence (Renault, 2004). De même, les principes de justice ne sont pas homogènes selon les espaces sociaux (Boltanski, Thévenot, 1991), et ce qui peut sembler légitime dans une sphère de la vie sociale ne l'est pas nécessairement dans une autre (Walzer, 2005). En conséquence, la diversité des critères permettant de statuer sur ce qui serait juste ou son contraire, réduit la possibilité d'aboutir à une définition partagée et de portée générale. Seuls quelques principes seraient de nature à guider la réflexion en la matière.

Des principes de justice à l'épreuve des différences

Le principe général d'une politique associant équitablement les familles et l'école vise l'intérêt de tous selon des contributions respectant les différences, et non le bénéfice de quelques-uns dont les dispositions et habiletés relationnelles contribuent à la perpétuation des inégalités de chances et de recon-

naissance. Le processus conjoint de libéralisation de l'offre scolaire et de développement des stratégies des familles les plus averties pose en creux la question des principes de relation et règles de communication pour les parents ne parvenant pas à s'identifier au rôle particulier que l'institution attend de les voir endosser. Des inégalités sont à l'œuvre en la matière et elles peuvent sembler d'autant plus injustes qu'elles s'ajoutent à d'autres inégalités d'apprentissages des élèves dans la classe. De plus, le principe de compensation ou de réparation peut paradoxalement consacrer le prétendu handicap de certains parents et il ne suffit pas. Une politique de justice implique, en effet, en s'inspirant ici de la théorie de Rawls, d'articuler une visée de juste égalité des chances avec le « principe de différence » attentif au sort des plus défavorisés (Rawls, 2005). Esquissés à la lumière de ce qui précède, trois principes de justice sont posés en vue d'un rapport équitable, à tout le moins d'une reconnaissance mutuelle entre l'école et ses usagers, y compris les moins visibles d'entre eux.

Un premier principe consiste en la reconnaissance de la pluralité des formes d'expression, d'implication et de contribution des parents, c'est-à-dire des manières différentes de s'investir dans la scolarité, de concevoir leur rôle et le « bien » de l'enfant. L'inscription dans une politique de partenariat dépend étroitement de la compréhension des attentes de l'institution scolaire et des ressources parentales permettant d'y répondre. Un tel processus entretient nombre d'ambiguïtés sur la manière de statuer sur ce qui relève de la juste contribution des uns et des autres, c'est-à-dire sur la possibilité de tracer les frontières de l'échange permettant d'attribuer la responsabilité à l'une ou à l'autre des parties engagées. Ignorer de tels mécanismes, c'est contribuer à juger normativement les contributions rapportées au statut de parent d'élève et aux attentes afférentes sans interroger ce que l'institution et ses agents connaissent, reconnaissent et classent effectivement comme signes de « bonne volonté » des parents, c'est-à-dire aussi tout ce qu'ils excluent. La norme d'égalité supposée des parents face à l'institution et à l'enjeu de scolarité produit des effets de disqualification de ceux qui, moins en capacité d'aider ou de faire entendre leur voix (selon les codes et cadres du monde scolaire), se tiennent davantage en retrait, cèdent à l'idée de pratiques discriminatoires à leur égard ou se murent parfois dans le silence de l'impuissance. Ce faisant,

ils confortent les préjugés de manques et de défaillance quant à leur rôle et responsabilité, alimentent un processus d'invalidation de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont, diminuant ainsi la possibilité de leur participation et prise de parole (Glasman, 2008). Or, l'une des formes majeures du sentiment d'injustice prend sa source dans un défaut de reconnaissance, socialement institué (Honneth, 2007) et qui peut se manifester dans le monde scolaire dès lors que les parents souffrent d'un tel déni de légitimité. Dans ce type de configuration relationnelle, le manque de reconnaissance ou de respect subi par certains questionne le principe éthique d'égale dignité des parents face à l'enjeu éducatif et scolaire de leur enfant. Car, en réalité, l'appréciation de la contribution de chacune des parties repose sur des normes de justice variables puisque les parents ne procèdent pas à la même évaluation de ce qu'ils « donnent » et de ce qu'ils reçoivent. Le principe de justice consisterait alors à établir une correspondance non entre l'acte et une norme de référence mais entre les acteurs et leur contribution.

Conséquemment à ce qui précède, un second principe de justice vise les conditions d'une égalité effective des statuts et des droits des parents face à l'école. Sa mise en œuvre appelle deux exigences au moins.

La première repose sur l'explicitation des attentes de rôle de l'école en direction des parents. Le partenariat comporte trop souvent un caractère opaque et difficilement déchiffrable par tous de sorte que seuls les initiés tirent les profits d'un système de relations et d'informations fondé sur la connivence culturelle avec l'institution scolaire et ses agents. Le défaut de proximité et de complicité d'avec l'école limite la capacité d'action stratégique et rationnelle des familles, donc leur efficacité. De fait, la scolarité se joue aussi pour partie en coulisses car elle nécessite la compréhension fine des critères et des arguments qui font la différence, dans la négociation de l'orientation par exemple (Masson, 1999). Or, comme l'écrivent les auteurs de *Les héritiers* dans la conclusion de leur célèbre ouvrage : « *Chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle [...] serait un progrès dans le sens de l'équité.* » (Bourdieu, Passeron, 1975, p. 114). Dit autrement, l'explicitation est une condition (nécessaire quoique non suffisante) de la démocratisation. Transposé dans le cadre du partenariat, l'enjeu consiste d'une part, à mettre au jour les

présupposés sous-tendus dans ce modèle de relation et, d'autre part, à clarifier les formes et modalités de coopération accessibles et intelligibles au plus grand nombre. Dire ce que l'école fait, ses méthodes et ses objectifs, et ce que les enseignants attendent des parents serait une manière de préciser les frontières de rôles et responsabilités des uns et des autres, afin d'éviter notamment le rejet mutuel de la faute, les parents incriminant les enseignants et inversement. En clarifiant les règles de l'échange, il est possible de lever les inhibitions et les freins de parents maintenus à distance et jugés comme tels, dans une forme de dépendance coupable.

La seconde exigence consiste à rompre avec l'illusion de l'égalité d'accès des parents à leurs droits face à l'institution scolaire. Celle-ci n'est vérifiée ni dans les instances ni dans les comportements ordinaires où la possibilité de faire des choix ou de peser sur des décisions ne concerne qu'une minorité de parents avertis et stratèges. Pensée par analogie avec l'égalité distributive des chances qui viendrait corriger ce que la méritocratie scolaire ne peut réaliser seule (Dubet, 2004), une politique d'équité d'accès au partenariat appelle une offre « distributive » attentive à la spécificité des contextes, situations et populations concernés. Le libre investissement des parents dans une logique libérale d'accès à l'offre tout comme l'égalité supposée dans la coopération avec l'école semblent en réalité bénéficier à ceux-là mêmes qui déjà avaient plus de dispositions et voient ainsi leur avantage conforté. De fait, le modèle de relations dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école s'adresse à un type de parents. Or, des enquêtes ont montré que des actions de modulation de l'offre à l'initiative de l'école sont en mesure d'agir sur l'implication des familles et avec des effets plus sensibles auprès des parents qui en sont les plus éloignés. (Kherroubi, 2008). Les témoignages ne manquent pas, en effet, de situations dont les acteurs déplorent qu'elles auraient pu être sinon évitées, du moins atténuées dans leurs conséquences par une relation plus en amont et en réciprocité avec les parents. Ce qui implique, entre autres, de moduler les formes et les supports du lien, de manière à ouvrir l'accès pratique et symbolique à l'école, y compris et surtout pour les familles qui en sont plus éloignées⁶. L'objectif n'est autre que de créer les conditions institutionnelles permettant de prévenir ainsi les écarts que les sanctions et convocations en cours d'année ne pourront plus réparer.

Enfin, un troisième principe dit « de différence », inspiré de la théorie de la justice de Rawls, complète les principes de justice énoncés en veillant à ce que jamais la prise en compte des différences, y compris lorsque les actions visent à « compenser », ne désavantage les parents les moins dotés. En d'autres termes, les politiques de discrimination ne sont légitimes qu'à condition de ne pas aggraver le sort des plus défavorisés (Rawls, 2005). Or, rien n'est moins sûr car le traitement des différences peut aussi engendrer des effets de stigmatisation en affublant les « bénéficiaires » d'un étiquetage négatif qui les frappe d'un handicap ou d'une image dont ils ne veulent pas. L'assimilation à un groupe (par exemple, sur une base ethnique) est l'un des envers de ce processus⁷. Reconnaître les parents dans leurs différences ne signifie pas se focaliser sur leurs prétendues manques et carences justifiant des interventions avec la tentation d'agir « sur » voire « à la place de ». Suivant un processus de singularisation sans discrimination, l'enjeu consiste à identifier ce qui bénéficie aux mieux dotés et la manière dont ces avantages sont susceptibles de profiter (ou de nuire) aux plus défavorisés. Ainsi l'écueil d'une politique de partenariat serait-il double. D'un côté, la tentation d'un individualisme universaliste qui construit des parents « abstraits » sous la forme politique et égalitaire des citoyens (Singly F. de, 2005), mais dans l'ignorance des différences par lesquelles ils se définissent et avec le risque que cet égalitarisme n'alimente le jeu de la libre concurrence et du marché. De l'autre, un individualisme particulariste attentif à ce qui différencie les parents mais susceptible d'engendrer des effets de discrimination, fût-elle positive dans ses intentions. L'espace des rapports équitables sinon efficaces pourrait donc se définir par la capacité à garantir à tout parent que le mouvement des échanges avec l'école conduise à une amélioration au regard de leur position initiale et non à une quelconque détérioration.

Conclusion

Le sentiment d'injustice des parents face à l'école vécu au travers des inégalités de partenariat et de jugement sur leur investissement ne se comprend qu'en rapport avec d'une part, le principe d'égalité comme idéal des sociétés modernes et, d'autre part, l'accentuation du poids scolaire dans la détermination des destins individuels et sociaux. Le statut et

les droits nouveaux reconnus aux élèves comme aux parents ont étendu le champ des questions de justice en matière scolaire en même temps que se multipliaient les effets de dévalorisation, de dépréciation de soi voire d'humiliation des acteurs les plus fragiles. Aussi, les inégalités tant scolaires que sociales qui semblaient acceptées il y a peu de temps encore, sont désormais la source de politiques compensatoires à l'efficacité toute relative. Loin des « bonnes intentions » qui l'animent, une politique de rapprochement entre les parents et de l'école montre paradoxalement qu'elle peut s'accompagner d'effets disqualifiants ou stigmatisants chez les parents des milieux populaires et immigrés. Dès lors, ces derniers attendent de l'institution scolaire qu'elle leur garantisse une égalité de reconnaissance et une attention aux injustices qu'elle peut engendrer et doit corriger. Des formes diffuses de souffrance se nichent dans l'impossibilité pour les parents de dire leur expérience et de composer avec une logique institutionnelle qui les enferme dans un statut d'invisibles, statut dont ils seraient tenus pour responsables.

Processus qui ne fait alors qu'alimenter la reproduction des rapports de domination (Renault, 2008).

Si la finalité du partenariat consiste par le biais de la participation et de l'expression attendues des parents à améliorer les chances scolaires des élèves et tout particulièrement de ceux qui en ont le moins, la politique et les actions menées dans ce sens ont des effets très incertains et l'objectif de rapprochement fabrique des injustices qu'il s'agit ensuite d'atténuer ou d'effacer. La réhabilitation de la parole des parents les moins dotés en ressources adaptées pour faire face aux attentes d'investissement de l'institution scolaire pose un enjeu de communication, langagière ou pas, et de reconnaissance de leur valeur et capacité d'action, tant individuelle que collective. Dès lors, la problématique ne porte plus sur l'accommodement des parents pour suivre une règle ou se conformer à des normes de rôles imposées par l'institution scolaire et par lesquels les plus fragiles sont assujettis et jugés (Payet & Laforgue, 2008), mais bien plutôt, sur la possibilité de les modifier, d'en inventer d'autres et de les faire reconnaître.

NOTES

1. Les textes de références prônent ainsi « de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'école et les familles », avec des parents d'élèves considérés comme « membres de la communauté éducative » (circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006). On pourra également souligner que « coopérer avec les parents et partenaires de l'école » fait partie des dix compétences que les enseignants doivent maîtriser (arrêté du 28 décembre 2006).

2. Circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010.

3. On peut reprendre ici la définition du partenariat comme recherche d'entente sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Elle se distingue de la coopération qui vise précisément l'accord sur les moyens. Cf. Durning P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs processus, enjeux*. Paris: PUF. Ainsi défini, le partenariat ne se résume pas à un enjeu de relation ou de communication mais implique indissociablement une conception particulière des missions et rôles de chacune des parties engagées.

4. L'analyse des motifs de demandes de dérogation à la carte scolaire montre, par exemple, que les parents les moins avertis s'exposent plus fréquemment, avec leur lot de maladresses d'expression et d'argumentation, à un rejet par les instances académiques compétentes in. Felouzis G., Liot F. & Perroton J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris: Seuil.

5. À la différence de l'enseignant qui peut décider de ne pas rencontrer les parents quand bien même la situation de l'élève le justifierait.

6. Une prise de contact précoce permettrait, par exemple, une identification mutuelle des parents et acteurs de l'école voire une définition conjointe des modalités de la relation. Cette première rencontre pourrait intervenir tôt dans l'année et concerner un parent au moins de chacun des enfants nouvellement accueillis et ce, de façon prioritaire dans les quartiers « sensibles » où l'échange avec les familles a un caractère plus incertain.

7. Comme le montre l'analyse d'un dispositif de médiation entre les familles et l'école dans les établissements des quartiers défavorisés où ce type d'initiative a aussi pour effet de stigmatiser les familles issues de l'immigration qui entretiennent des rapports par trop différents avec l'institution scolaire. Cf. Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents*. Paris: ESF.

RÉFÉRENCES

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *Les héritiers*. Paris: Éditions de minuit.

Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents*. Paris: ESF.

Certeau de, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Folio.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris: Le Seuil.

- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 44-55). Bruxelles : De Boeck Université.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim, E. (1986) [1^{re} édition 1893]. *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Dutercq, Y. (1995). Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. *Politix*, 31, p. 124-135.
- Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134, p. 11-121.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs processus, enjeux*. Paris : PUF.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Glasman, D. (1992a). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Glasman, D. (1992b). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, p. 19-33.
- Glasman, D. (2008). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? In J.-P. Payet. & al. (dir.), *La voix des acteurs faibles* (p. 107-119). Rennes : PUR.
- Goffman, E. (1986). *Stigmate*. Paris, Éditions de minuit.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J. & Modak, M. (1988). *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Les parents dans l'école*. Paris : Eres.
- Lyotard, J.-F. (1983). *Le différend*. Paris : Éditions de Minuit.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire*. Paris : PUF.
- Meuret, D. (dir.). (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Payet, J.-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnel/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de pédagogie*, 109, p. 7-17.
- Payet, J.-P. & Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? In J.-P. Payet & al. (dir.), *La voix des acteurs faibles* (p. 9-25). Rennes : PUR.
- Périier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR.
- Périier, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

- Rawls, J. (2005). *Théorie de la justice*. Paris : Points.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La découverte.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales*. Paris : La découverte.
- Renault, E. (2009). Théorie de la reconnaissance et sociologie de l'injustice. In Y. Guillaud & J. Widmer J. (dir.), *Le juste et l'injuste* (p. 51-75). Paris : L'harmattan.
- Schnapper, D. (1996). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- Singly de, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris : Éditions de l'Aube.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Paris : PUF.
- Walzer, M. (2005). *Sphères de justice*. Paris : Le Seuil.
- Zanten van, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.