

Effacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves: équité ou égalité?

Gilles Monceau*

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93526, Saint-Denis, Cedex, A427
e-mail: Gilles.Monceau@univ-paris8.fr

Dans les écoles maternelles et élémentaires françaises, des élus représentent les parents dans les conseils d'école. Ils sont les interlocuteurs privilégiés des directeurs. Cependant, les recherches montrent avec insistance que ces représentants de parents appartiennent à des catégories sociales qui entretiennent avec les enseignants une proximité socio-culturelle importante. Le phénomène est également présent dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire où, lorsque des parents de classes moyennes investissent le quartier (gentrification), ils deviennent les représentants des autres parents malgré leur faible importance numérique. Dans les ZEP où cette évolution ne se produit pas, ce sont souvent les directeurs d'école qui, devant l'absence de candidats, sollicitent de futurs élus. Dans ces situations, la légitimité conférée par l'élection ne recouvre pas la représentativité sociologique. Comment se pose alors la question de l'équité de traitement de tous les parents par des équipes enseignantes? Comment les dispositifs de coopération parents/enseignants peuvent-ils intervenir sur cette situation?

Mots clés: Coopération. Inégalité scolaire. Inégalité sociale. Représentation. Parents d'élèves,

Eficácia dos mecanismos de representação dos pais de alunos: equidade ou igualdade?

Nas escolas maternas e elementares francesas, dos eleitos representam os pais nos conselhos de escola. São os interlocutores privilegiados dos directores. Contudo, as investigações mostram com insistência que estes representantes de pais pertencem à categorias sociais que mantêm com os professores uma proximidade sociocultural importante. O fenómeno está igualmente presente nas escolas que são da competência da educação prioritária onde, quando pais de classes médias investem o bairro (gentrification), tornam-se os representantes dos outros pais apesar da sua fraca importância numérica. Nos ZEP onde esta evolução não se produz, são frequentemente os directores de escola que, na frente da ausência de candidatos, solicitam futuros eleitos. Nestas situações, a legitimidade conferida pela eleição não abrange a representatividade sociológico. Como põe-se então a pergunta da equidade de tratamento dos pais por equipas que ensinam? Como os dispositivos de cooperação pais/professores podem intervir sobre esta situação?

Palavras-chave: Cooperação. Desigualdade escolar. Desigualdade social. Representação. Pais de alunos.

* Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8 e coordenador do L'Axe socio-clinique institutionnel de l'équipe de recherche ESSI da mesma universidade.

1 Introduction

Ce texte a été précédé d'une communication orale au colloque international "Efficacité et équité en éducation", organisé à l'Université de Rennes 2 du 19 au 21 novembre 2008 par l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, le laboratoire CREAD et l'IUFM de Bretagne. Il devrait permettre aux lecteurs brésiliens de se familiariser avec la problématique française des relations entre l'École et les parents d'élèves. Les situations sont bien sûr très différentes dans les deux pays mais les institutions scolaires y sont traversées par les enjeux politiques du traitement des inégalités scolaires par la mise en œuvre de programmes de type compensatoire.¹

En France, le slogan "donner plus à ceux qui ont moins" a présidé au lancement de la politique des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1982. Il ne s'est probablement jamais réellement traduit dans les faits en ZEP. Comme le constatent Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex², très peu d'études fiables sont disponibles sur cette question et celles-ci sont dispersées dans leurs objets (personnels, locaux, ressources annexes). Ces travaux, qui complètent des monographies d'établissements et de ZEP, indiquent que l'éducation dite prioritaire ne l'est pas réellement devenue, du moins pour ce qui est de la dimension financière. Sachant que "*les dépenses de personnel représentent les trois quarts de la dépense d'éducation*"³ et que par ailleurs les enseignants affectés en ZEP cherchent majoritairement à s'en éloigner (au point que le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un système de bonification d'ancienneté pour tenter de les retenir durant quelques années) on comprend par exemple que l'éducation prioritaire ne concentre pas les enseignants les plus expérimentés qui sont aussi les mieux rémunérés.

1 Cecilia Coimbra et Maria-Livia do Nascimento, "Programas compensatórios: seduções capitalistas?" in Esther Maria M. Arantes, Maria Livia do Nascimento, et Tania Mara Galli Fonseca. (Org.). *Práticas psi inventando a vida*. Niterói, EDUFF, 2007, p. 123-132.

2 Dans la seconde partie d'une note de synthèse sur les recherches portant sur les politiques de ZEP: "La recherche en éducation et les ZEP en France 2. Apprentissage et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyse, interprétations", *Revue française de pédagogie*, n° 146, 2004, p. 115-190.

3 Martine Jeljoul, "Le coût de l'éducation en 2006. Évaluation provisoire du compte", Note d'information n°07-41, MENRT, 2007.

Les moyens attribués aux ZEP ne paraissent importants que si l'on fait abstraction des inégalités structurelles précédemment évoquées. Plus largement, les ressources consacrées à la scolarité varient d'un territoire à un autre par les effets conjugués de la décentralisation et de la variété des ressources locales. Le principe d'équité, qui s'est substitué dans de nombreux discours à celui de l'égalité, est donc lui-même resté en grande partie inopérant. La mobilisation des acteurs locaux, en particulier des enseignants, n'est pas non plus parvenu à compenser cet état de fait, comme le montrent les différents bilans établis sur les résultats de la politique d'éducation prioritaire⁴.

Cette tension entre égalité et équité prend aujourd'hui une coloration nouvelle avec la montée des discours politiques sur la "discrimination positive"⁵ qui, en faisant porter le regard sur l'individu plutôt que sur le territoire ou l'établissement, se focalisent sur une efficacité scolaire mesurée d'abord par les résultats et les trajectoires individuels des élèves. C'est dans ce contexte que se pose la question de la représentativité des parents d'élèves élus, se déclinant alternativement dans ses dimensions politique et sociologique.

2 Démarche et terrains d'enquête

Nos observations résultent d'une recherche menée pour le compte de la Fondation de France dans le cadre de son programme "Enfance". Cette communication s'appuie plus particulièrement sur deux des quatre enquêtes réalisées pour cette recherche⁶. L'une a été conduite par Brigitte Larguèze et l'autre par moi-même. Sept écoles ont fait l'objet d'un travail plus approfondi. Cinq d'entre elles avaient reçu un prix de la Fondation de France

4 Constat posé par exemple par une étude portant sur les dix premières années d'existence des ZEP qui souligne que ce bilan décevant est d'abord celui d'une politique: Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost, "Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992." *Economie et statistique*, n°380, 2004.

5 Pour ces glissements successifs de l'égalité à la discrimination positive en passant par l'équité, cf. Martine Kherroubi, "L'éducation prioritaire": entre "école pour tous" et "discrimination positive", *L'école et ses transformations* (titre encore sous réserve), Lhôtel Hervé et Prairat Erick, Presses Universitaires de Nancy, à paraître en 2009.

6 Recherche coordonnée par Martine Kherroubi et dont les résultats ont été publiés dans: Martine Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, ERES, Ramonville Saint Agne, 2008.

pour leur action de coopération avec les parents. Six étaient classées ZEP mais ceci était susceptible d'être remis en cause pour deux d'entre elles. Ces écoles ZEP (aux publics hétérogènes) étaient situées en zone urbaine (à Paris, en banlieue parisienne et dans une ville moyenne), l'école hors ZEP se trouvait en milieu semi-rural et recevait une population d'enfants d'employés, d'ouvriers et de cadres moyens.

Nos travaux dans ces sept établissements ont combiné des observations directes de différentes situations scolaires (entrée et sortie des enfants, classe, récréation, ateliers, réunions entre enseignants, entre enseignants et parents), la consultation des projets écrits des écoles et la réalisation d'entretiens individuels et collectifs. Conduit durant une année scolaire, ce travail permet de faire avancer l'analyse concernant la problématique de la représentativité bien que celle-ci n'ait pas été notre axe central. C'est la tension, partout présente, entre "parents d'élèves" (élus ou participants à une association de parents) et "autres parents" (moins présents dans les établissements) qui nous a conduit à examiner la coopération parents/enseignants sous cet angle.

3 Des dynamiques sociales différentes selon les quartiers et leurs effets sur la démocratie représentative scolaire

Dans les écoles maternelles et élémentaires, des élus représentent les parents dans les conseils d'école. Ils sont les interlocuteurs privilégiés des directeurs. Cependant, les recherches montrent avec insistance que ces représentants de parents appartiennent à des catégories sociales qui entretiennent avec les enseignants une proximité socio-culturelle importante⁷.

Les taux de participation aux élections de parents dans les conseils d'école du premier degré ont augmenté de 1991 à 1999 pour diminuer depuis 2004, ceci en oscillant entre 43 et 50%. Ces taux sont bien inférieurs dans les ZEP où ils sont d'ailleurs devenus des indicateurs de la capacité de l'école à mobiliser les parents autour d'elle.

Le rapport de l'Inspection générale portant sur *La place et le rôle des parents à l'école*, paru en 2006, résume ainsi l'évolution et la disparité des taux de participation selon les catégories sociales des parents et les territoires:

"A la dernière rentrée scolaire, l'effritement du taux de participation des parents à l'élection de leurs représentants, déjà observé à la rentrée 2004, s'est poursuivi. La proportion de votants enregistrée est inférieure de 7 points dans le premier degré et de 6 points dans le second degré à celle de 1999, année qui marque le pic de la participation des parents.

Le taux actuel est de 43,7% dans le premier degré et de 26,7% dans le second degré (avec une grande diversité selon la nature des établissements: 33,8% dans les collèges, 23,8% dans les LEGT, 13,5% dans les LP). (...) dans les établissements visités par la mission de la relation entre la participation aux élections et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents (augmentée d'un facteur 3 par exemple dans un lycée de la région parisienne quand l'on passe de parents ouvriers ou au chômage à ceux qui ont une situation de cadre). (...) les résultats sont nettement inférieurs à la moyenne nationale dans les départements sensibles: en Seine-Saint-Denis, l'écart est de 12 points dans le premier degré, de 20 points dans le second degré!"⁸

Ces observations en recourent bien d'autres. Les projets des écoles situées en ZEP mentionnent des taux de participation généralement inférieurs à la moyenne nationale. Parmi les sept écoles auxquelles il est fait référence ici, quatre voient des parents se présenter aux élections sans l'intervention des enseignants (l'école en milieu semi-rural hors ZEP et les trois écoles ZEP qui reçoivent une population nouvelle plus aisée). Dans les trois autres, également situées en ZEP, ce sont les directeurs qui sollicitent des candidatures. La mission de l'Inspection générale (2006) a mentionné cette pratique dans son rapport. Plutôt que d'en interroger la légitimité institutionnelle, elle explique ce phénomène par l'affaiblissement de la vie associative en général et à

7 Martine Barthélémy, « Des militants de l'école. Les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, 26, n° 3, juillet-septembre 1995, p. 439-472.

8 Alain Warzee et coll., *La place et le rôle des parents dans l'école* (rapport au ministre de l'Education nationale et de la recherche), octobre 2006, p.22.

la transformation qu'elle croit percevoir de la nature de l'action des associations de parents d'élèves.

La sur-représentation des classes moyennes dans les conseils d'école, constatée au niveau nationale par les recherches portant sur les associations de parents d'élèves, se produit également dans les établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire lorsqu'il y a hétérogénéité (mixité?) sociale. Lorsque des parents de classes moyennes investissent un quartier considéré comme populaire (gentrification), ils deviennent rapidement les représentants des autres parents dans les instances scolaires, malgré leur faible importance numérique. Cette arrivée coïncide souvent avec des mutations urbaines (rénovations voire reconstructions des immeubles, implantations d'équipements culturels) qui transforment la physionomie même du quartier. Ces configurations génèrent des dynamiques sociales sur lesquelles s'appuient les acteurs, les directeurs d'école en particulier.

Dans d'autres quartiers qualifiés de "sensibles", où cette mixité sociale est absente, la dynamique sociale est inverse à la précédente, avec une stagnation voire une paupérisation des situations familiales. Cette tendance est dominante dans les quartiers relevant de l'éducation prioritaire⁹ et recoupe plus largement les observations faites sur les zones sensibles.

L'Observatoire national des Zones urbaines sensibles (ZUS) notait ainsi, dans son rapport de 2005:

"Les départs des ZUS n'ont été que partiellement compensés par de nouvelles arrivées: pour 100 personnes qui ont quitté les ZUS, 59 sont arrivées. Ces arrivées correspondent pour leur majorité à une entrée dans le parc locatif social. Les entrants sont plus défavorisés que les personnes qui ont quitté les ZUS: peu qualifiés, plus souvent en emploi précaire, ils sont plus exposés au risque de chômage et au déclassement professionnel. (...) Toutefois, le fait d'arriver en ZUS ou de changer de logement en restant dans ces quartiers doit aussi être lu comme une possibilité d'améliorer ses conditions de logement,

9 Cf. les constats également réalisés par différentes recherches qui expliquent par cette aggravation des difficultés sociales (chômage notamment) le fait que l'investissement de moyens supplémentaires dans les zones d'éducation prioritaire n'ait pas produit d'augmentation des résultats scolaires.

à un coût souvent moindre que dans les autres quartiers".¹⁰

La concentration des difficultés socio-économiques a des effets mesurables sur l'état sanitaire des élèves, comme le remarque l'Observatoire de la pauvreté et de l'exclusion sociale.¹¹ Mais les mouvements de population ont aussi des effets sur la représentativité des élus aux conseils d'écoles. Soit la légitimité conférée par l'élection ne recouvre pas la représentativité sociologique¹² (quand les classes moyennes représentent les plus défavorisées) soit elle n'est pas le fruit d'une démarche autonome des candidats (lorsque ce sont les directeurs qui recherchent eux-mêmes les candidats).

Comment se pose alors la question de l'équité de traitement des parents dans leurs relations à l'école?

Comment les dispositifs de coopération parents/enseignants agissent-ils sur cette situation?

4 Des mécanismes complexes entre accaparement par les classes moyennes, instrumentalisation par les directeurs et retrait des parents les plus défavorisés

Le défaut de représentativité sociologique des parents élus pose certaines difficultés qui peuvent nuire à l'efficacité de l'école, en particulier parce qu'elle peut éloigner davantage encore les parents les moins familiers de l'institution scolaire. Nos enquêtes empiriques ont identifié différentes situations de ce type. Ce phénomène n'a cependant rien de mécanique et l'instauration, par les enseignants, d'une politique de coopération impliquant l'ensemble des parents peut contrer cette tendance en favorisant une relation plus directe entre les parents et l'enseignants de leur enfant. Ce sont alors les représentants de parents qui se trouvent mis de côté.

Un directeur d'école élémentaire nous a ainsi expliqué que, dans son école, les difficultés autour de la coopération avec les parents ont montré qu'il y avait deux populations de parents dans l'école: "classe moyenne et catégorie défavorisée". Des

10 Rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles, 2005, p. 119.

11 Rapport de l'Observatoire de la pauvreté et de l'exclusion sociale, 2005-2006, p. 98-99.

12 Ce qui n'est pas propre à l'élection des représentants de parents.

parents de la première catégorie ont cherché à intervenir sur les enseignants en investissant les instances de représentation mais aussi les différents dispositifs de coopération. Ceci a éloigné les autres parents de l'école qui ont alors douté des compétences des enseignants en qui ils avaient confiance auparavant. Le fait de consulter régulièrement les parents sur le fonctionnement de l'école serait ainsi interprété par certains comme un aveu d'incompétence de l'équipe enseignante. Cette impression s'ajouterait au sentiment que les enseignants ont une relation élective avec un groupe de parents. Ce directeur nous a rapporté que l'équipe enseignante avait repris l'initiative après qu'un conflit avec le groupe des parents les plus investis se soit soldé par le départ de ceux-ci. D'après lui, la grande majorité des parents ont alors trouvé que l'école était "plus à l'écoute". Les nouveaux élus au conseil d'école n'appartiennent plus à des associations de parents structurées. Ils n'animent pas non plus d'autres associations du quartier.

Là où les groupements de parents sont autonomes par rapport aux enseignants et de fait moins sociologiquement représentatifs des autres parents, il est fréquent qu'ils se présentent néanmoins comme les garants de l'intérêt collectif. Ainsi, dans la continuité logique de ce qui fait leur choix de scolariser leurs enfants dans le quartier, les parents de classe moyenne insistent sur leur engagement au service de tous. Un élu FCPE a ainsi déclaré:

"Pour notre part, c'était un engagement plutôt collectif, faire en sorte que globalement l'institution bouge, qu'il y ait moins de gamins qui restent sur le bord de la route. Nous, nos gamins ils marchent bien, ce sont de bons élèves". Cet engagement, présenté comme dépassant les enjeux locaux, prend en compte l'hétérogénéité sociale du quartier: *"Nous, ce qu'on essaye au maximum, parce qu'on sait bien qu'on n'est pas représentatifs de l'ensemble des parents, on essaye d'une certaine façon de "mouiller" des parents d'élèves d'origine étrangère".* Ce manque de représentativité sociologique se trouve également formulée par une autre représentante FCPE: *«A ma connaissance, on n'a pas d'adhérents de milieu plus populaire. On a des familles étrangères mais de classe moyenne».*

Lorsque les parents de classes moyennes représentent les autres, ils sont désignés comme étant "les parents d'élèves". C'est ainsi que les parents les moins présents à l'école deviennent «les autres parents», quand bien même ils sont majoritaires. Cette pratique est extrêmement courante et les enseignants comme les parents que nous avons interrogés sur ce point perçoivent rarement l'impact que cela peut avoir sur leurs relations. Dans un entretien collectifs avec vingt-cinq parents d'une école classée ZEP, dont les ¾ se sont dit habituellement peu présents à l'école, nombreux disaient ne pas se sentir concernés lorsqu'ils recevaient des informations adressées aux "parents d'élèves". Ces mêmes parents revendiquaient pourtant d'être considérés comme des parents d'élèves au même titre que les élus.

Pour tous les parents, la relation individuelle avec l'enseignant de leur enfant est au centre de leur demande, ceci même lorsqu'ils investissent également des relations plus collectives. Les opportunités relationnelles créées par les activités de coopération avec les enseignants permettent aux parents qui s'y investissent d'être mieux informés et d'intervenir plus directement sur la scolarité de leur propre enfant. Une déléguée de parents explique ainsi qu'en côtoyant l'enseignante de son fils au conseil d'école et dans d'autres réunions, elle a pu établir avec elle une relation suffisamment étroite pour oser lui demander «des trucs» pour faciliter sa scolarité (comment aider l'enfant à mieux tenir son stylo par exemple). C'est le cas également pour d'autres parents qui apportent une aide de service ou matérielle à l'école.

Le rapprochement parents/enseignants est l'un des mobiles les plus cités par les enseignants à propos de l'organisation de la coopération. Les actions les plus efficaces pour réaliser ce rapprochement ne sont pas les plus visibles ni les plus "politiquement correctes". Elles privilégient les principes de la démocratie directe plutôt que la démocratie représentative et du fonctionnement réglementaire institué. C'est le cas de réunions auxquelles tous les parents sont activement invités à participer, oralement voire téléphoniquement. Certaines de ces pratiques semblent confiner au "paternalisme" lorsque le directeur sollicite des candidats aux conseils d'école, prépare lui-même les bulletins de vote puis organise ensuite les réunions

des parents élus pour préparer avec eux leurs interventions au conseil.

Les parents que nous avons interrogés et qui ont été choisis de cette manière, le ressentent comme une gratification. Le conseil d'école devient alors un outil dans les mains du directeur. Il l'utilise pour susciter de l'engagement. Nous avons observé que certains "parents d'élèves" réalisent ainsi de véritables carrières dans l'institution scolaire. D'abord participants à quelques actions organisées par l'école, ils peuvent ensuite être sollicités pour siéger au conseil d'école, puis se voir proposer une fonction rémunérée de parents relais, accompagnée de formations. Une mère de famille rencontrée durant l'enquête, après avoir acceptée de siéger en conseil d'école, s'est vue proposer des remplacements sur des postes d'ATSEM¹³.

A l'opposé, nous avons rencontré des situations où des parents fortement organisés développaient une action autonome par rapport aux enseignants, allant même jusqu'à intervenir sur le fonctionnement interne non seulement de l'école mais aussi de l'équipe enseignante. Dans l'une des écoles, un conflit a opposé le nouveau directeur à une partie des parents FCPE qui prenait le parti des enseignants les plus anciens avec lesquels celui-ci était entré en conflit:

"Nous, devant ça, on a été une très grande majorité de représentants de parents d'élèves à lui faire comprendre que cela ne pouvait plus continuer comme ça. Et quitte à choisir, on préférerait garder l'équipe d'enseignants qui était là depuis un certain temps et qui faisait un bon travail."

Dans ce rapport de force, les représentants de parents ont également fait intervenir la hiérarchie de l'Education nationale. Cette situation s'est produite dans plusieurs écoles où nous avons enquêté, elle participe d'un jeu relationnel dans lequel alternent des moments de tensions et des moments de soutien réciproque. Les groupes de représentants de parents élaborent des stratégies, se répartissent des rôles, jouent sur des relations individuelles et collectives, soutiennent et attaquent alternativement les enseignants. Ils utilisent leur

élection au conseil d'école comme une validation de leur légitimité à intervenir sur l'établissement. Cette mobilisation peut aussi rendre des services importants aux enseignants comme lorsque les parents s'organisent en association pour prendre en charge les enfants en dehors du temps scolaire selon les indications des enseignants ou bien pour obtenir des moyens des collectivités locales ou bien de l'Education nationale.

Il y a là une dynamique de minorité active assez classique¹⁴ qui peut être tour à tour inquiétante et rassurante pour les enseignants et les directeurs. Confronté à ces interlocuteurs "trop compétents", plusieurs directeurs avec lesquels nous avons mené des entretiens, mettent en doute, en raison de leur non représentation sociologique, la légitimité des élus de classe moyenne à parler au nom des "autres parents".

La politique d'évaluation des projets d'école est aussi un élément qui incite des directeurs à "coopter" des parents lorsque les sièges au conseil ne sont pas pourvus spontanément. Une augmentation du taux de participation à l'élection et celle du nombre de sièges pourvus sont en effet des indicateurs valorisants leur action en l'objectivant. C'est ce qu'a expliqué une directrice d'école travaillant dans un quartier abandonné par les classes moyennes:

"Cette année, une autre chose positive c'est que j'ai quatre mamans au conseil d'école. On a eu plus de 50% de participation aux élections des parents délégués. Avec une seule liste de parents qui se présentent en indépendants".

Cette directrice qui, comme d'autres directeurs rencontrés, parle de "ses" mamans pour désigner les mères d'élèves de son école, est particulièrement satisfaite d'être parvenue d'une part à pourvoir les sièges de représentants de parents au conseil d'école et d'autre part à faire progresser le taux de participation aux élections. Elle déborde ainsi son rôle de garante de l'application des textes réglementaires pour agir directement sur la production d'un taux de participation qui entrera positivement en compte dans l'évaluation de son action.

Nos observations dans les différentes écoles ont fortement convergé pour montrer le renforcement de la place central du directeur lorsqu'une poli-

13 Agent Territorial Spécialisé en Ecole Maternelle. Voir à propos du rôle des ATSEM: Pascale Garnier, "Des "relais" entre école et familles: les ATSEM", Des parents dans l'école. Op. cit.

14 Serge Moscovici, Psychologie des minorités actives, Paris, PUF, 1979.

tique de coopération avec les parents est mise en œuvre. Les préoccupations des directeurs d'écoles primaires et la réalité de leurs fonctions les conduisent alors à se rapprocher des chefs d'établissements du secondaire¹⁵.

Solliciter des candidats à l'élection des représentants de parents c'est falsifier le principe d'une représentation autonome des parents, le directeur choisissant de fait ses interlocuteurs. Mais c'est aussi utiliser un dispositif de représentation collective comme dispositif de formation de parents initialement en retrait. Nous avons ainsi rencontré des parents qui disent avoir beaucoup appris sur l'école mais aussi sur la politique locale en participant au conseil d'école. Ces dynamiques sont inverses à ce que d'autres travaux¹⁶ ont montré dans le cas de parents de classes moyennes pour qui l'investissement dans l'école prolonge un engagement associatif, politique ou syndical antérieur.

Il faut aussi remarquer que certains parents ainsi sollicités pour être candidats disent leur déception d'avoir découvert que les enseignants ne parlaient pas de pédagogie au conseil d'école. Ils préfèrent alors ne pas se représenter l'année suivante pour préférer des activités qui leur permettent d'entrer dans la classe.

5 Donner des clés aux parents qui ne les possèdent pas déjà?

La formule d'Anne-Marie Chartier, selon laquelle les enfants de milieu populaire doivent "apprendre l'école pour apprendre à l'école", est reprise dans la note de synthèse déjà citée portant sur les recherches menées en ZEP¹⁷. Ce seraient des "*savoirs invisibles concernant moins les contenus que les formes d'apprentissage et les modalités du travail d'étude propres à l'école et à la "forme scolaire" la forme scolaire qu'ils (les parents) devraient ainsi s'approprier.*" Ces savoirs invisibles seraient requis par l'école comme allant de soi "*sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en*

partie découverts et construits grâce à leurs familles."¹⁸

Ces savoirs invisibles et ces implicites sont constitutifs de l'institution¹⁹. Les politiques et les dispositifs de coopération que nous avons étudiés se donnent souvent pour objectif explicite de "donner des clés" aux parents afin que ceux-ci comprennent mieux l'école et puissent y agir dans l'intérêt de leur enfant.

Il convient cependant d'émettre une réserve sur ce lien souvent fait entre meilleure connaissance de l'institution scolaire par les parents et meilleure participation de ceux-ci dans celle-là. La politologue Annick Percheron, s'appuyant sur des travaux nord américains et français, remarque ainsi que l'augmentation des connaissances dont disposent les enfants des milieux défavorisés (ou afro-américains pour les Etats-Unis) sur l'Ecole favorise davantage leur distanciation que leur investissement²⁰. Cet auteur indique par ailleurs que les recherches montrent que la socialisation politique se fait toujours par une influence bien plus forte de la famille que de l'Ecole sur l'enfant. Mieux comprendre l'institution scolaire peut donc aussi inciter des parents à se retirer du jeu quand ils comprennent qu'ils en sont les perdants. Le dévoilement par les chercheurs des mécanismes sociaux (en particulier dans le cas de la théorie de la reproduction sociale) n'entraîne pas automatiquement une mobilisation de ceux qui les subissent. Cette critique a aussi été portée par d'anciens élèves de Bourdieu²¹.

Dans les situations observées, les rapprochements parents/enseignants, que favorisent les politiques de coopération, ont des effets de familiarisation qui autorisent certains parents à prendre place dans le fonctionnement scolaire. Mais pour d'autres, l'effet le plus direct est de les amener à constater que leur éloignement du monde scolaire

18 Ibid. p. 137

19 Gilles Monceau, «Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professoras», Pesquisa em educação. Vol 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, Selma Garrido Pimenta et Maria Amélia Franco Santoro (orgs), Ed. Loyola, 2008, pp. 27-73. Voir également: Ahmed Lamih et Gilles Monceau (dir.), Institution et implication, Syllepse, Paris, 2002.

20 Annick Percheron, La socialisation politique, A. Colin, Paris, 1993, p.148 sq.

21 Nathalie Heinlich, Pourquoi Bourdieu, Gallimard, Paris, 2007.

15 Anne Barrère, Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République, PUF, Paris, 2006.

16 Ceux de Martine Barthélémy en particulier.

17 Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 137.

est encore plus important qu'ils ne l'imaginaient. Ceci peut les conduire à se protéger de l'emprise des enseignants en simulant délibérément des attitudes de soumission. Se rendre acceptables peut alors conduire à se présenter comme incompetents. Une mère disait ainsi, dans un entretien collectif: "*Ici c'est plutôt bien vu de demander conseil*" (à propos de la manière de coucher son enfant par exemple). Elle avait auparavant expliqué son refus de voir les enseignants empiéter sur l'éducation familiale tout en insistant sur la nécessité d'avoir une bonne relation avec eux.

6 Conclusion

En démocratie représentative, il est connu que si l'égalité formelle des droits est posée par principe, la représentation politique des différentes catégories sociales n'est pas équitable (au sens d'une proportionnalité). De la composition sociologique des assemblées parlementaires à celles des conseils d'école, toutes les enquêtes montrent une sous représentation des catégories les moins dotées socialement, économiquement et culturellement.

L'efficacité des dispositifs de coopération comme moyen de favoriser la scolarité des enfants en permettant aux parents de mieux connaître l'école ne passe pas toujours par le respect des principes du système représentatif. L'attribution de droits collectifs nouveaux aux parents d'élèves (attribution possible d'une salle dans les locaux scolaires, meilleure information des représentants aux conseils d'école) n'induit pas, en soi, davantage d'équité. L'effet est même inverse dans la plupart des cas puisque cela apporte encore plus d'opportunités à ceux qui sont déjà les mieux dotés. Ce constat est fait par les équipes des écoles où une pratique de coopération est conduite dans le long terme. Les modalités d'information et de participation y vont dans le sens d'un lien plus direct et diversifié avec les parents: information orale à la porte de l'école,

sollicitation pour des petites aides matérielles ou des "coups de main" techniques, utilisation des instances représentatives dans un but de formation.

La mise en œuvre d'une politique de coopération dans l'établissement n'a donc d'efficacité "automatique" ni sur la pacification des rapports avec les parents ni sur leur participation à la vie collective de l'école en vue d'une meilleure compréhension des implicites de l'institution scolaire. Là où ce dernier effet est produit, nous constatons que les équipes enseignantes, mais plus directement les directeurs d'école, transgressent certains principes de la démocratie représentative pour instrumentaliser le conseil d'école (en faire un instrument) au service de leur politique de coopération. La pression évaluative les y incite également.

Là où des parents sont spontanément volontaires pour représenter "les autres", des tensions variables se manifestent avec les enseignants. Les directeurs se présentent alors souvent comme garants de l'équité de traitement de tous les parents et une triangulation se met en place entre directeur, "parents d'élèves" (élu ou militants) et "autres parents". Les élus "autonomes" interviennent, selon les situations et les lieux, en appui ou en opposition aux enseignants. Ils peuvent aussi jouer un rôle de médiation entre enseignants et "autres parents" bien qu'ils reconnaissent fréquemment être peu en relation avec ces derniers.

L'efficacité d'une politique se mesure à l'atteinte des objectifs qu'elle se fixe. Les projets des écoles où nous avons enquêté partent souvent du constat d'un éloignement d'une partie des parents par rapport à l'école. Ce sont donc ces derniers qui font préférentiellement l'objet de la politique de coopération. Le conseil d'école est alors souvent utilisé comme un outil parmi d'autres. Les notions de représentativité politique et de représentativité sociologique sont souvent mises en opposition dans les stratégies des acteurs bien qu'elles ne s'opposent pas d'un point de vue sémantique.