

Représentations et stratégies parentales face à l'école. Entendre la voix des acteurs faibles

Catherine Sellenet

Introduction

En France, on ne compte plus les publications prônant un partenariat entre l'école et les parents¹. Cet appel réitéré à une harmonisation des rapports traduit, en creux, un état de tension constant dont rendent également compte maints ouvrages². Le divorce est encore plus palpable dans les zones prioritaires où les enseignants dénoncent volontiers la démission parentale, leur absence de participation aux temps forts de l'institution: réunions de rentrée, conseils de classe, fêtes de fin d'année... Des guides d'actions, tant en direction des parents que des enseignants³ sont élaborés dans la perspective de réduire la fracture entre ces deux mondes entre lesquels l'enfant *go-between*⁴ circule avec plus ou moins de bonheur.

¹ E. Abdel-Sayed, *Enfants, parents et rapport à l'écrit: prévenir l'illettrisme*, Chaumont, Association initiale, 2001. A. Bentolila *Profession parents-guide de l'école maternelle et élémentaire*, Nathan 2000. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Les parents partenaires de l'école*, OCDE, 1997.

² P. Bouveau, O. Cousin, J. Favre, *L'école face aux parents: analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF, 1999 (Pédagogies). D. Gayet, *C'est la faute aux parents: les familles et l'école*, Paris, Syros, 1999 (Ecole et société). D. Gayet, *L'école contre les parents*, Paris, INRP, 2000 (Enseignants et chercheurs).

³ Inspection académique des Bouches du Rhône, *100 actions parents-école (Ecoles et collège)*, Paris, FAS - CNDP Migrants, 1995. *Guide pratique fiches familiales accompagnement à la scolarité*, Ministère de la santé et des solidarités, 2006.

⁴ Philippe Perrenoud, "Le go-between, entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message", in C. Montandon et Ph Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Lang, 1994, pp. 49-87. Repris dans Ph. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, pp. 75-98.

C'est dans l'un de ces quartiers sensibles, en zone dite de géographie prioritaire, que se situe la recherche exploratoire dont nous allons rendre compte. Ce quartier particulièrement défavorisé d'un point de vue socio-économique est le quatrième quartier de Nantes. C'est un quartier où plus du quart des habitants a moins de 20 ans. Dans ce quartier, la proportion de personnes non diplômées est supérieure à la moyenne de la ville (14,2% contre 10,7%), beaucoup de diplômés de niveau CEP, BEPC, CAP ou BEP y sont présents (44% contre 36% pour la ville entière). A contrario, nous y trouvons moins de diplômés de l'enseignement supérieur (16,5% contre 23%). Quartier d'ouvriers et d'employés, à forte stabilité dans l'habitat, le quartier Bottière présente un fort taux de chômage (33% contre 17,7% à l'échelle de la ville). Enfin, 50% des familles relèvent du quotient familial le plus bas pour les tarifications des accueils périscolaires soit deux fois plus que la part moyenne de la ville sur l'ensemble de la ville. Ce sont tous ces indicateurs réunis de risque qui ont amené la ville à proposer dans ce quartier une expérimentation intitulée: «En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir». Or cette expérimentation achoppe sur l'absence de participation parentale, un relatif désintérêt pour les actions proposées: groupes de parole, lieux passerelle maison-école, les sorties-loisirs...

Comment interpréter cette désaffection, cette absence de mobilisation? Pour comprendre cet écart entre le partenariat annoncé et sa réalisation, nous avons interrogé 30 parents (année 2012) dont un tiers appartient à la catégorie ouvriers, un tiers d'employés, un tiers de précaires voire pauvres dépendants des minima sociaux. Tous ces parents ont en commun d'avoir un enfant scolarisé, âgé de 3 à 12 ans. Ce sont donc les écoles maternelles et primaires qui font l'objet de cette recherche exploratoire. Si nous avons choisi cette tranche d'âge, c'est parce qu'elle constitue la période où les parents font l'apprentissage de la posture de parent d'élève, parce que c'est dans cette tranche de vie que sont le plus sollicités les rapports parents- école.

La démarche choisie interroge les résistances des parents, «non comme des actes insensés» (tout comme l'était pour F. Taylor la «flânerie» des ouvriers de l'industrie)» (Monceau, 2009), mais comme des stratégies de refus des formes de domination de l'institution scolaire, voire de son incursion dans l'univers familial. Nous employons ici la notion de résistance dans son usage latin (*resistere*): se tenir en faisant face, qualité par laquelle un corps résiste à l'action d'un autre corps, défense de l'homme contre ceux qui l'attaquent. Mais aussi capacité à endurer la privation, la pression, la déstabilisation.

Après les travaux portant sur la résistance ouvrière⁵ (Sellenet, 1997), ou les milieux de l'encadrement (Friedberg, 1993)⁶, nous proposons d'examiner les résistances des parents à coopérer aux actions proposées par l'école. Prenant à la lettre la plainte des enseignants, «les parents résistent», nous déclinons les multiples facettes de cette résistance à partir de l'analyse des entretiens.

Ce que l'école fait aux familles

Pour comprendre les résistances des parents face à l'école, il faut préalablement interroger les influences possibles de l'école sur la famille. Cet inventaire a été remarquablement fait en 1987 par Philippe Perrenoud⁷ qui distingue douze axes complémentaires. L'école influence positivement ou négativement:

1. L'emploi du temps de la famille (de l'horaire quotidien au temps des études);
2. Son rapport à l'espace (habitat, mobilité);
3. Son budget (dépenses directes et indirectes);
4. Ses tâches (encadrement du travail scolaire, présentation de soi, etc.);
5. Le contrôle social qu'elle exerce sur ses enfants;
6. Son action éducative;
7. Sa maîtrise du devenir de ses enfants;
8. Sa vie quotidienne;
9. Son image de soi (en fonction des évaluations scolaires);
10. La protection de sa vie privée;
11. Son rapport à l'avenir et ses stratégies face au piège scolaire;
12. Son insertion sociale dans divers réseaux de relations.

Ce bref rappel des sphères d'influence de l'école sur la vie des familles montre combien il est difficile d'échapper à sa centralité. Philippe Perrenoud note avec justesse que

[...] l'école participe des évidences quotidiennes. Enfants et adultes ne prennent conscience de ce qu'elle leur fait que lorsqu'un événement vient rompre la routine. L'école ne passe pas inaperçue, elle engendre diverses émotions quotidiennes. Mais elle n'est pas vécue à chaque instant comme déposé-

⁵ C. Sellenet, *La résistance ouvrière démantelée*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1997.

⁶ E. Friedberg, *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Le Seuil, 1993.

⁷ Ph. Perrenoud, "Ce que l'école fait aux familles: inventaire", in C. Montandon et Ph Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Lang, 1994.

session, aliénation, stigmatisation, inquisition, ou au contraire comme source d'identité, de félicité ou de sécurité, comme expérience stimulante ou lieu d'accomplissement.

Inégalement perçues, les influences de l'école sur la vie familiale n'en sont pas moins bien réelles, et l'entretien, la narration de soi, sont l'occasion de redécouvrir ces influences et de les mettre en mots.

La mémoire de l'école, porte d'accès ou fermeture

Rien d'étonnant donc, à ce que notre questionnement sur l'école ravive une mémoire de l'école. Toute famille aborde l'école avec une mémoire de l'école, qui n'est pas liée seulement à des positions différentes culturelles ou socio-économiques dans la hiérarchie sociale. Tout parent aborde l'école avec la mémoire de l'enfant-élève qu'il fut, avec la mémoire de ce que l'école lui a apporté ou refusé. En fonction de cette mémoire douloureuse, ou heureuse, l'école est appréhendée différemment par le parent. L'histoire scolaire de l'enfant, qui reste à écrire, est perçue à l'aune de cette mémoire parentale faite de blessures, de regrets, d'humiliations, de gratifications et plaisirs. Plus cette mémoire parentale est empreinte de souvenirs pénibles, plus le rapport à l'école débute sur le mode de la méfiance, de l'hostilité, de la défense comme en témoignent ces propos recueillis:

Moi je n'ai jamais eu d'aide à l'école, on m'a laissée dans mon coin, ce ne sont pas des bons souvenirs, je ne veux pas en parler (forte émotion)... Cela laisse des blessures. Moi j'ai eu beaucoup de difficultés, je n'y arrivais pas, et puis mes enfants n'y arrivent pas... Comme je ne le dis à personne c'est très dur, je garde tout à l'intérieur, (pleurs). Le proviseur ne sait pas que les parents ne peuvent pas faire et moi je ne peux pas le dire (Mère sans emploi, 4 enfants de 13, 12, 9, 4 ans, une seule enfant de 9 ans avec un parcours scolaire normal, deux enfants en classes spécialisées, un enfant en hôpital de jour).

Je connaissais cette école en tant qu'élève, mais j'en ai gardé un mauvais souvenir! A la maternelle, la maîtresse me tapait parce que je ne savais pas les couleurs. Quand mes enfants sont arrivés dans cette école, je me suis dit cela ne va pas aller du tout, et je leur ai dit, je vous confie mes gamins mais s'il y a une maîtresse qui les frappe, je ne réponds pas des dégâts. Elle m'a dit qu'elle n'avait plus le droit de taper, que ce n'était plus la même époque, mais je lui ai dit que si cela se passait, professeur ou pas professeur, elle s'en ramasserait une! Moi on ne touche pas à mes enfants! (Père et mère sans emploi, 6 enfants de 23, 20, 10, 9, 7, 3, seul celui de 7 ans sait lire, structures spécialisées pour tous parents et enfants).

A l'inverse, lorsque l'école a laissé des souvenirs neutres ou positifs, l'entrée dans l'école pour la génération suivante est valorisée. Elle est chance, espoir d'une revanche pour certains parents, havre de paix voire seconde famille possible y compris pour des parents ayant eu néanmoins un itinéraire scolaire accidenté. Ce n'est donc pas tant la réussite scolaire parentale qui colore l'accès à l'école de l'enfant que les souvenirs conservés en termes d'estime de soi, de reconnaissance:

Moi je garde de mauvais souvenirs de l'école, j'avais de très gros problèmes familiaux et avec le recul j'aurais aimé que l'école s'en aperçoive. L'école a été aveugle mais d'un autre côté l'école a été ma bouffée d'oxygène. C'est quand il fallait retourner à la maison que c'était le plus dur (Mère assistante maternelle, monoparentalité, deux filles cursus normal)

Moi j'ai grandi ici. On est resté, on se sent bien ici, comme chez nous, moi je suis marocain. J'ai de très bons souvenirs de cette école. J'aimerais bien revoir mon institutrice! C'était une institutrice sympathique, gentille, franchement on n'avait pas à se plaindre. Moi j'ai raté, j'ai été obligé de faire un métier. Pour moi, l'école c'est la connaissance! Moi le but, c'est que mes enfants progressent, qu'ils ne soient pas comme nous, nous on a appris un métier, tu rentres, tu soudes, et c'est tout. Moi le but, c'est que mes enfants aient une connaissance, parce que plus tu connais, plus c'est intéressant. Déjà tu es bien dans ta tête, tu sais comment parler aux gens... Moi c'est comme cela, la connaissance! (Père marocain, soudeur, mère sans emploi, 3 enfants de 8, 6, 5 ans, cursus normal).

Toute famille a une histoire propre et se trouve être le carrefour et le lieu d'imbrication de plusieurs destinées individuelles. La carrière de l'enfant, pas plus que le cours de la vie des parents, ne sont entièrement programmés par l'appartenance à une classe sociale. Certains parents se détachent de la linéarité d'un déterminisme pur pour inventer un autre rapport à l'école, mais pour d'autres qui cumulent des histoires négatives avec cette structure, le rapport est d'emblée difficile, improbable. Pour comprendre le rapport des parents à l'école, c'est tout le fonctionnement des familles qui est à prendre en compte, dans les différentes sphères où l'école souhaite de plus en plus s'immiscer.

Parmi toutes les sphères citées par Philippe Perrenoud, certaines sont apparues surinvesties dans le discours des parents: la sphère temporelle, relationnelle et surtout éducative où se jouent les conflits les plus violents.

Le temps compté

Pour bon nombre des familles rencontrées, échapper au temps de l'école, au temps familial scandé par les exigences scolaires reste une épreuve quotidienne. Un seul témoignage suffira à traduire ce sentiment d'envahissement, celui de Madame A, à l'origine de la création d'une association de parents nommée *La règle d'or*. Madame A, pourtant très investie dans la scolarité s'insurge contre l'intrusion de l'école dans la vie privée:

L'association s'appelle règle d'or, parce que j'ai toujours dans ma petite trousse une règle qui est dorée (rires), et puis j'aime tirer les traits, puis c'est aussi les règles à la maison, les règles pour vivre ensemble en harmonie. Je veille à la scolarité des enfants, à ce que les devoirs soient corrigés et signés sauf après 19H parce que les enfants savent qu'à cette heure, c'est fini. La maîtresse m'a dit que ma règle de vie n'était pas bonne, que je devais la changer! Je ne vois pas pourquoi l'école s'est permise de contester ma règle du 19H, mes enfants le savent, elles ont le temps de rentrer, de prendre le goûter et de faire les devoirs et de me faire signer tout ce que demande l'école, mais après 19H, c'est fini, c'est la vie de famille et son rythme, j'ai besoin de souffler... Dans l'autre école, c'était respecté. C'était une marque de respect mutuel, donc il faut aussi que les professeurs respectent les règles des parents. Il ne peut y avoir de réussite éducative si chacun croit détenir la bonne solution (Mère de 3 enfants, 13, 12, 7 ans).

Même pour les parents les plus enclins à jouer le jeu de l'école, le temps familial devient parasité par le temps scolaire, le temps familial devient «enfer», «stress». C'est l'enfer, quand un seul des enfants poursuit une scolarité normale, se distinguant ainsi de la fratrie qui lui reproche cette différence. L'exception scolaire marginalise, le temps de l'école transposé à la maison vient rappeler tous les jours, aux autres enfants, leur propre disqualification:

J'ai dit à la maîtresse que pour faire les devoirs c'est l'enfer, alors on a décidé dès septembre de le laisser quelques jours à l'étude, parce que chez moi à la maison c'est impossible. Ses autres frères lui en veulent parce qu'il sait lire, mais moi je leur dis qu'il a fait beaucoup d'efforts, puis lui il adore l'école (Mère, 4 enfants, un seul en cursus normal).

A l'excès, parfois, par aliénation à la norme scolaire, par crainte de l'échec, le temps familial devient un temps stressé, l'école grignote le temps du «nous», le temps des corps et des esprits libérés du temps de la contrainte:

Pour moi l'école c'est une grande chance. Alors, les devoirs!! Même s'il n'y a qu'une seule opération à faire, j'en rajoute une autre... Je suis du genre à rajouter des devoirs (Rires). On se retrouve à faire une heure, une heure trente voire deux heures, cela dépend si on a le temps mais ce qui est compliqué c'est que c'est stressant pour moi aussi (Mère animatrice sociale, 3 enfants).

Cette question du temps, nous la retrouverons dans le temps des réunions, souvent inapproprié au rythme de ces familles: «Je n'ai pas le temps. Je dis franchement, je n'ai pas le temps, je suis femme de ménage, je suis fatiguée quand je rentre. Je participe à des p'tits trucs mais c'est très rare. Les horaires ne correspondent pas» (Mère femme de ménage, père travaille en 3/8, enfant de 6 ans). La désertion des familles a de multiples causes, le temps compté est l'une de ces raisons.

«Eux» et «nous», deux mondes et deux langages

Une seconde raison de cette désertion est apparue massivement dans les entretiens, elle concerne le champ de l'apprentissage du rôle social de parent d'élève. Ce rôle social oblige notamment à répondre aux convocations plus ou moins péremptoires du maître voire des services parascolaires (centre médico-pédagogique, médecine scolaire). Il s'agit aussi, plus informellement, de participer aux réunions d'information, à certaines fêtes ou cérémonies, tels que les spectacles de fin d'année. Ce ne sont que de petits moments dispersés dans l'année. Ils sont pourtant, pour certains adultes, l'occasion d'une confrontation à d'autres parents ou aux maîtres de leurs enfants.

Loin d'être harmonieuse, cette confrontation est souvent l'occasion pour ces parents de mesurer la distance qui les sépare de l'école: distance de langage, distance de statut, distance de représentations.

La distance de langage est la plus manifeste:

On a remarqué qu'il y avait aussi un problème de communication. Je le voyais quand j'allais aux réunions, en tant que personne simple, avec peu de diplômes, je n'ai pas fait beaucoup d'école, quand on arrive dans les réunions ils parlaient tous avec des abréviations, et les habitants étaient perdus, cela n'avait aucun sens ce qu'ils nous disaient, on ne comprenait pas leurs sigles. Alors je leur ai dit, si vous parlez entre vous, si vous faites abstraction de nous, ne nous invitez pas, restez entre vous... (Entretien collectif).

La distance de statut est cruellement ressentie lorsque la parole des parents les plus proches de l'institution scolaire est valorisée. Ne parle

pas qui veut mais qui peut et qui est en droit de le faire, avec les codes linguistiques reconnus. La parole est valorisée ou désavouée, entendue ou oubliée selon la position occupée sur l'échelle sociale:

Récemment un parent d'élève de maternelle a dit que la maitresse lui avait donné la parole en disant qu'il était directeur, mais du coup cela a refroidi beaucoup de parents qui n'ont plus osé prendre la parole. Les parents ont eu le sentiment que la maitresse ne donnait la parole qu'en fonction du statut, parce que ce monsieur représentait quelque chose, et du coup les parents ont dit qu'ils s'étaient sentis humiliés, et dans ces cas-là, on n'a pas envie de revenir. On se protège, on n'a pas envie de se sentir humiliés devant tout le monde, parce qu'on ne comprend pas bien, ou parce qu'on ne sait pas s'exprimer. Donc on finit par se taire, ou par ne pas venir. Ou alors certains parents osent prendre la parole, mais dans ces cas-là on nous traite d'agressifs, de caractériels (Entretien collectif, groupe de cinq femmes).

Un regard qui disqualifie

Le rôle de parent d'élève est un rôle social non seulement parce qu'il est socialement et même juridiquement défini, mais aussi parce qu'il oblige les parents à affronter des situations d'interactions où les représentations que chacun se fait de l'autre sont particulièrement actives. Dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), le regard est avant tout un regard qui stigmatise, qui catégorise avant d'exclure. Les habitants de ce quartier sont particulièrement sensibles à cette dimension de la relégation.

La ZEP est positivée par certains parents pour ce qu'elle offre aux enfants («La ZEP permet aux enfants de ce quartier d'apprendre à jouer d'un instrument qu'ils ne joueront autrement jamais de leur vie, on peut ne pas être bon en mathématique ou en français mais savoir jouer d'un instrument. Ici il y a la chorale, la fanfare, de la trompette, des percussions, c'est bien, cela offre plein de choses»). Mais pour d'autres, majoritaires, la ZEP repousse, retranche, introduit une césure entre ceux qui sont dans la ZEP et ceux qui s'en échappent: «Quand l'école est passée en zone d'éducation prioritaire, beaucoup de parents ont enlevé leurs enfants, cela a modifié la population». La ZEP propose une marque identitaire dont il faut à tout prix se distinguer, comme le note cette maman: «Il faut arrêter, ce n'est pas parce que je vis dans le quartier que je suis le quartier! Dès que l'on dit qu'on habite dans ce quartier, on nous regarde autrement, toujours négativement».

Ce regard qui discrimine est celui des personnes extérieures au quartier, mais plus grave il est aussi parfois celui des enseignants. La disqualification du parent prend alors plusieurs formes: celle du jugement brutal («les parents sont démissionnaires»), celle de la condescendance («ils ne sauront pas»), celle de la compassion misérabiliste («les parents souffrent, sont en difficulté»). Si certaines formes de disqualification sont rudes alors que d'autres sont douces, la perception de la disqualification reste la même pour les parents interviewés. Madame B, 48 ans, une enfant de 10 ans, y est particulièrement sensible lorsqu'elle nous relate une expérience relative au cahier de liaison:

Je vais vous donner un exemple qui me tient à cœur. A l'école maternelle, il n'y avait pas de cahier de liaison, je trouvais cela aberrant. Donc en Conseil d'école, une fois, deux fois, trois fois, j'ai proposé de mettre en place ce cahier de liaison. Tous les enseignants, y compris la Directrice, m'ont dit que ce n'était pas possible parce que, selon eux, le cahier de liaison ne reviendrait pas à l'école. C'est-à-dire qu'ils ont d'emblée étiqueté les parents comme étant des gens irresponsables, qui allaient perdre le cahier de liaison, des gens qui de toutes façons ne savaient pas lire, et que donc cela ne servait à rien!

La sphère éducative, lieu de toutes les tensions

Mais le plus grave se joue ailleurs, au cœur de l'intime, sur la sphère éducative intrafamiliale où se déclinent les compétences parentales. Trois types de disqualification par l'école ont fait l'objet de multiples exemples: la disqualification des modèles éducatifs; l'interprétation culpabilisante et la contestation de l'évaluation parentale.

La première forme de disqualification touche le champ des modèles éducatifs. Nous en avons déjà eu un exemple concernant la remise en cause des règles familiales («Après 19H, c'est fini»). Mais la contestation de l'école vise aussi les modèles éducatifs et organisationnels de la famille. Monsieur et Madame Z sont ainsi en opposition farouche avec l'école sur la question du sommeil:

On a l'impression qu'à chaque réunion pédagogique, la seule chose qui revient sur le terrain c'est le fait qu'il ne dorme pas dans sa chambre. Ce n'est pas leur problème car cela n'a rien à voir avec l'école, cela ne l'empêche pas d'aller à l'école même s'il ne dort pas dans sa chambre, ce n'est pas un souci. Ils n'ont rien à voir avec ce qui se passe à la maison. L'école, c'est l'école et la maison, c'est ici! On ne peut pas se permettre de lui imposer des trucs, alors qu'on sait perti-

nemment qu'il ne va pas dormir, il va hurler, il va pleurer, on ne peut pas gêner les voisins, on n'est pas en maison individuelle comme eux mais en HLM, il y a l'environnement qu'il faut respecter! (Père 60 ans, mère 50 ans, enfant de 8 ans).

La seconde forme de disqualification naît d'une interprétation hâtive des enseignants, une interprétation des signes présentés par l'enfant, mettant toujours en cause les parents, leur responsabilité unique voire leurs comportements fautifs. Pas un seul entretien n'a échappé à la remémoration pénible de ces moments de culpabilisation. Nous ne citerons donc qu'un seul exemple illustratif:

Mon gamin mettait sa tête dans ses mains à l'école. Immédiatement on m'a dit: il faudrait peut-être le coucher plus tôt! Qu'il ne regarde pas la télévision le soir! La maîtresse aurait tout de même pu m'aborder différemment, pas avec cet a priori, alors que mes enfants étaient couchés à 21H et que nous n'avons même pas la télévision! Elle aurait pu me dire: voilà, on remarque cela chez votre enfant, qu'en pensez-vous? (Entretien collectif).

La troisième disqualification touche le degré de compétences des parents dans l'évaluation des acquis de l'enfant, que cette compétence s'exerce pour demander le passage dans la classe supérieure ou le redoublement: «Quand on a eu la réunion à l'école, je leur ai dit: surtout faites-le redoubler en CP! Ils n'ont jamais voulu, ils ont dit qu'il était capable de passer en CE1, le résultat c'est qu'en CE1 il n'a rien fait! Moi je lui avais dit au directeur, j'avais repéré tout de suite. Attendez, on est mère ou on ne l'est pas!» Savoirs profanes contre savoirs savants, savoirs d'expérience contre savoirs d'enseignement, les lieux s'opposent suscitant des postures de résistance.

Ce que les familles font de ce que l'école leur fait: le champ des résistances

Dans le cadre de cet article, il sera difficile d'approfondir toutes les formes subtiles de résistance développées par les familles. Notons toutefois qu'il existe déjà des typologies générales spécifiant les différentes formes de rapports à l'école. Citons pour mémoire les travaux de Gilles Monceau⁸ qui montre que le retrait parental, à l'école maternelle et au primaire, est multiforme et qui distingue:

⁸ G. Monceau, "Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants", in M. Kherroubi, *Des parents dans l'école*, Erès, 2008.

- *Les parents séparatistes*, pour qui le retrait prend clairement une dimension idéologique. Il est question de se soustraire à l'imposition par l'école de certaines valeurs antagoniques avec celles de la famille.
- *Les délégataires*: le retrait organisationnel est aussi parfois l'expression d'un profond respect, ce retrait traduit l'intériorisation d'une distance irréductible entre les savoirs parentaux et les savoirs des experts de l'enfance.
- *Les collaborateurs*, qui investissent l'école comme un lieu de convivialité.
- *Les envahisseurs*: très présents mais pas forcément bien perçus par les professionnels, s'appuyant sur des valeurs et se disant porteurs de l'intérêt général; ces parents ne s'opposent pas au principe de la coopération mais lui donnent un contenu plus politique que fonctionnel.

Au-delà de l'intérêt évident de cette typologie, notons toutefois son insuffisance pour distinguer tous les aspects de la délégation qui peut par exemple être une délégation subie, de soumission, liée à l'impuissance apprise («Je ne sais pas, je n'ai pas les mots pour dire, je n'ai jamais appris, je les laisse faire»); différente de la délégation consumériste («ils sont payés pour cela, chacun son travail»); différente encore de la délégation confiante («c'est une bonne école, une bonne équipe») et qui au-delà de cette confiance installée peut néanmoins être à géométrie variable selon les zones déléguées. Pour certains parents, la délégation concerne exclusivement l'instruction et non l'éducation. Pour d'autres, principalement dans notre corpus parmi les parents immigrés, la délégation est beaucoup plus totale et englobe aussi l'éducation:

La maitresse a le droit d'intervenir dans tous les registres de l'éducation, selon moi, parce que je trouve qu'en France les enseignants n'ont pas le moyen d'assumer leur pouvoir éducatif. A l'école où j'étais, au Tchad, mes maîtres utilisaient la chicotte, c'est le fouet ou la baguette, quand on ne comprenait pas. Maintenant c'est interdit mais à l'école ce sont tout de même les enseignants qui remplacent les parents. Je suis pour un renforcement de leur pouvoir» (Mère, Tchad, deux enfants de 3 et 6 ans).

Si nous avons pu repérer des stratégies d'alliance avec l'école voire des stratégies de potentialisation de l'action de l'école, par exemple par le choix d'activités de loisirs apportant une plus-value scolaire (bibliothèque, musique, théâtre...), nous avons aussi pu observer cinq grandes formes de résistance parentale, sans que cette liste soit exhaustive:

- Des stratégies d'évitement: arrêter, se soustraire, raser les murs, déscolariser l'enfant. Ces stratégies sont les plus massives et nous les retrouvons dans ce témoignage exemplaire: «Moi, pour éviter de voir la maîtresse, je rasais le mur. Parce que si c'est tous les soirs pour s'entendre dire: il a fait ceci, il a fait cela! Ras le bol! J'avais envie d'autre chose, je faisais signe à mon fils que j'étais là, discrètement, pour ne pas voir la maîtresse. On est obligé de développer des stratégies de contournement, cela devient infernal pour nous!» (Mère en situation de monoparentalité, 7 enfants dont trois encore présents de 18 ans, 10 ans et 9 ans). Cette stratégie d'évitement vécue par les enseignants comme de l'indifférence ou de la démission, est en fait une stratégie de protection de l'estime de soi parentale. Elle vise à retrouver la sérénité mais aussi à protéger la relation avec l'enfant: «A un moment il faut arrêter de se triturer l'esprit et surtout n'entendre que des choses négatives, cela risque de modifier l'image que l'on a de son enfant».
- Des stratégies de blocage, de refus d'obtempérer à l'injonction scolaire: «Cela ne servira à rien de nous dire, il faut faire ceci, il faut faire cela, on ne le fera pas! Ils ne vivent pas avec notre fils, ils ne savent pas, ils ne connaissent pas sa vie, ils ne savent pas ce qui a pu se passer, nous avons une vision différente».
- Des stratégies de mise en concurrence: scolariser dans une école privée, changer d'école. Pour certains parents le choix de l'école reste possible mais ce choix dépend des capacités financières. Cette stratégie est impossible pour les plus pauvres: «Je n'ai pas les moyens de les mettre dans le privé, ou alors je les déscolarise! Je ne sais pas, je ne sais plus quoi faire».
- Des stratégies élitistes de sélection. Plus complexe est pour ces parents la gestion des filières scolaires. Mais lorsque le principe est compris, la défense peut se mettre en place, notamment dans l'exemple ci-dessous, par les frères aînés pour les plus jeunes: «J'avais bien compris qu'il y avait des filières alors j'ai dit non, ma sœur n'ira pas au lycée La Colinière, ni à Noé Lambert. Je voulais le lycée Clémenceau et maintenant je suis content! Je l'ai défendue. Qu'on soit né en France ou pas, la culture, c'est gratuit et pour tout le monde, ce n'est pas que pour les riches. Donc j'ai défendu ma sœur. Et pour ma petite fille, j'ai fait un dossier, je veux qu'elle aille au collège Victor Hugo!».
- Des stratégies d'analyse critique et de lutte soit individuelle soit collective.

Au dernier stade de ces stratégies défensives, nous trouvons une analyse du système éducatif. Cette analyse dénonce la reproduction par l'école de la hiérarchie sociale («c'est encore cloisonné. Ici en France, l'Etat fait en sorte que chacun reste dans sa case, ils font tout pour nous mettre handicapés»); valorise l'acquisition des diplômes comme accès à la connaissance («Pour moi, l'important, c'est la connaissance! Je préfère que ma fille ait BAC + 10, BAC + 10 et chômage mais tant pis, je préfère qu'elle ait la connaissance plutôt qu'un certificat d'apprentissage de coiffeuse! Moi c'est la connaissance au-dessus de tout!»). L'école est alors conçue non comme une obligation mais comme un moyen d'émancipation: «Ce n'est pas l'école en elle-même qui est importante, c'est ce qu'on y apprend. Ici, ils laissent les gens du peuple callés, pour mieux les contrôler, parce que celui qui a la connaissance, on ne peut *plus* le contrôler. Alors que quelqu'un qui n'a pas été à l'école, tu lui trouves un travail vite fait, et tu peux le contrôler. Derrière la connaissance, il y a la liberté» (père marocain).

Si la défense est le plus souvent individuelle, une faible voix collective existe cependant. Faible car manquant encore d'écho, mais dénonçant néanmoins deux points importants: l'instrumentalisation des parents et le simulacre de partenariat. Par militantisme, Madame T a scolarisé son enfant de dix ans à l'école publique du quartier («Je dirai que je suis militante en tant que parents d'élèves pour une école ouverte à tous, avec une mixité sociale») mais elle constate avec amertume que la place faite aux parents est une place strapontin, cantonnée aux desiderata de l'école:

Les parents sont très souvent sollicités pour accompagner les sorties, parce que sinon elles ne peuvent pas se faire. En fait, on est là pour pallier des problèmes d'encadrement, mais pas pour le reste. J'ai souvent proposé mes services, par exemple pour la bibliothèque de l'école, mais je n'ai jamais été entendue.

Cette critique d'une instrumentalisation de la participation parentale se double d'une dénonciation au niveau du partenariat tant revendiqué par les enseignants. S'agit-il d'un véritable partenariat ou d'une simple mise en scène? A ce sujet, les parents réunis en groupe répondent sans ambiguïté:

Les enseignants voudraient que les parents soient présents mais comme des pions, comme des marionnettes, parce que cela leur fait plaisir. Ils se disent: les parents étaient là, ils ont entendu donc forcément ils savent et ils adhèrent. Mais cela, c'est faux! Ils ont besoin de parents qui acquiescent et c'est tout!

Conclusion

Cette approche exploratoire des stratégies et résistances parentales, en zone d'éducation prioritaire, mériterait d'être prolongée sur un corpus plus important, et d'introduire les stratégies de l'enfant, messenger et message, circulant entre ces deux mondes. On sait que l'enfant peut amplifier ou au contraire atténuer les messages venant soit de la famille, soit de l'école. L'enfant, également acteur faible, n'est toutefois pas totalement démuné pour résister ou se fondre dans le système scolaire.

La notion de résistance, loin d'être un aléa dont il faut se débarrasser au plus vite, nous ouvre la porte de l'univers vécu de l'Autre. Clef de compréhension, la résistance est moins un obstacle qu'un concept qui rend compte d'enjeux complexes, de conflits de pouvoir, mais aussi des capacités de résistance voire de résilience des plus faibles. Reste à découvrir comment donner à ces voix faibles l'amplitude qu'elles méritent pour transformer ces plaintes en causes permettant d'inventer de nouvelles règles d'action entre parents et enseignants.