

DIRE - Diversités Recherches et Terrains

Dominique GAY-SYLVESTRE

Directrice de la publication

DIRE n°4 | 2013 : *Parents et Institutions*

Rédacteur en chef du numéro

Patricia BESSAOUD-ALONSO

FRED (EA 6311), Université de Limoges

Numéro publié en ligne le 17 décembre 2013

<http://epublications.unilim.fr/revues/dire/342>

Les textes proposés dans ce quatrième numéro de la revue DIRE sont issus de travaux menés depuis 2011 par plusieurs équipes de recherche en France et au Brésil, dans le champ des Sciences de l'Éducation et de la santé collective. Ils font suite à deux journées d'études en mai et octobre 2011 à l'université de Cergy-Pontoise et à l'université de Limoges : *Parents et Institutions*. Ils interrogent, précisément, les relations que les parents, les familles entretiennent avec les institutions éducatives, sociales, sanitaires, sur des territoires et dans des contextes socio-historiques donnés. Allant d'une ville populaire de banlieue parisienne en passant par une petite ville semi-urbaine du centre-ouest de la France, le bassin minier du Pas de Calais, les quartiers d'une mégapole Brésilienne, ces diversités territoriale et spatiale montrent des disparités et des processus similaires d'appréhension des questions liées à la parentalité et aux institutions.

Les auteurs convoquent et questionnent la notion de parentalité liée aux nouvelles configurations familiales et à l'exercice de la fonction parentale ; complexe, incertaine, voire défaillante, parfois insaisissable, invisible, qui s'impose et soulève des enjeux politiques majeurs. Tant au niveau des politiques publiques mises en œuvre par l'État que dans les interférences entre dispositifs sociaux, sanitaires, éducatifs et associatifs pour penser la famille aujourd'hui dans les maillages institutionnels dans lesquels elle est impliquée. La tension entre sujets et collectifs (usagers comme professionnels), au sein des institutions, est interrogée dans les textes qui constituent ce numéro.

Silvia Valentim et Gilles Monceau, à travers un dispositif collaboratif, visent à mieux saisir les implications des parents et des professionnels dans diverses institutions d'une ville populaire de la banlieue parisienne. Ils pointent que les parents les plus vulnérables échappent aux dispositifs institutionnels, ce qui entraîne des difficultés dans les pratiques des professionnels. Cependant, les parents stigmatisés comme "éloignés" ne sont-ils pas impliqués dans les institutions sous d'autres formes que celles attendues ?

Cinira Magali Fortuna discute les décalages d'interprétation dans l'offre des professionnels de santé de la famille et les demandes des familles au Brésil. Elle compare et rapproche cette situation de celles observées et analysées en France entre les parents et les professionnels de l'éducation. Elle montre que ce décalage d'interprétation des sujets et des professionnels les enferment dans des discours stériles et favorisent la plainte et la victimisation.

Maryan Lemoine, à partir de deux monographies d'établissements au sein d'un dispositif académique de lutte contre le décrochage dans des collèges du bassin minier du Pas de Calais, observe et analyse comment les interlocuteurs de ces parents d'élèves entrent en dialogue avec eux. Ces deux établissements présentent des écarts, des manières de faire, des conceptions éducatives dissemblables qui produisent des effets sur le collectif, les parents, les élèves en matière de mobilisation et d'appropriation d'une culture du dialogue.

Patricia Bessaoud-Alonso rend compte d'une recherche action menée dans une petite ville du centre ouest de la France. Celle-ci visait à permettre une meilleure connaissance des relations entre parents et institutions éducatives. Le dispositif retenu a consisté en la mise en place de groupes de parole (un groupe de parents, un groupe de professionnels). L'interprétation des faits et gestes s'est déployée selon une approche clinique. L'interprétation s'entend, ici, comme l'expression d'une réalité subjective livrée au groupe qui, en la recevant, réagit et lui donne un éclairage signifiant. La parole qui a circulé, à partir des récits d'expériences, a mis en exergue les difficultés des parents comme des professionnels à engager un dialogue souvent soumis à l'incompréhension, la suspicion. Dès

lors, comment investir, se nourrir des savoirs et des expériences de l'autre comme une modalité valide d'un partenariat parents/institutions ?

Patricia Bessaoud-Alonso

Parents, professionnels et institutions sur un même territoire¹

Pais, profissionais e instituições num mesmo território

Silvia VALENTIM

Doctorante en Sciences de l'éducation
EMA, Université de Cergy-Pontoise
IRTS Ile de France

Gilles MONCEAU

Professeur des universités en Sciences de l'éducation
EMA, Université de Cergy-Pontoise

La diversité des manières de vivre et de faire vivre un même territoire peut générer des tensions entre les différents acteurs qui l'occupent. La présente recherche propose un exemple significatif dans ce sens. Notre dispositif qui s'inscrit dans une démarche collaborative vise à mieux comprendre les implications des parents mais aussi celles des professionnels dans les institutions présentes sur un même territoire. Ici, tout se passe comme si la population constituant la cible prioritaire des institutions était aussi celle qui s'en écartait le plus, échappant au regard des professionnels.

Ces parents considérés comme « fragiles », « vulnérables », « à risques » ou encore « particuliers » semblent les moins disposés à exposer leurs difficultés pour obtenir l'aide des professionnels ou même des parents les plus organisés, qui les représentent. Les pratiques professionnelles, dans les secteurs éducatifs et sociaux, se trouvent ainsi mises en difficulté. Les parents pensés comme étant les plus éloignés des institutions tendent alors à être considérés comme en étant responsables. L'enquête montre pourtant que ces parents ne sont pas si éloignées des institutions que les professionnels l'imaginent.

Mots clés : institutions, parents, professionnels, socio-clinique, territoire

A diversidade de formas de ser e de viver no mesmo território pode gerar tensões entre os diferentes atores que o ocupam. Esta pesquisa fornece um exemplo significativo neste sentido. Nosso dispositivo, à partir de uma abordagem colaborativa, visa compreender as implicações dos pais, mas também dos profissionais das instituições vivenciando um mesmo território. Nós percebemos que a população constituindo o alvo prioritário das instituições, se desvia, evitando assim o contato com os profissionais.

Estes pais considerados como "frágéis", "vulneráveis", "em risco" ou "estranhos" parecem menos dispostos a expor seus problemas para obter a ajuda dos profissionais e mesmo dos pais mais organizados que os representam.

As práticas profissionais nos setores da educação e do social estão em dificuldade. Os pais considerados como mais distantes das instituições tendem a ser considerados como responsáveis. A pesquisa mostra, no entanto, que esses pais não estão tão longe assim das instituições, como poderia-se imaginar..

Palabras clave: instituições, pais, profissionais, sociologia-clinica, territorio

¹ Une première version de ce texte a été présentée sous le titre « Parents et professionnels sur un territoire urbain : diversité des vécus et transformation des pratiques » au *Colloque international: Les territoires vécus de l'action sociale. Institutions, professionnels et usagers à l'épreuve de l'incertitude territoriale*, Association Internationale des Sociologues de Langue Française - CR 34 et Association Française de Sociologie - RT6, laboratoire Printemps, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (France), 25 et 26 mars 2013.

Introduction

La diversité des manières de vivre un même territoire peut générer des tensions entre les différents acteurs qui l'occupent. Les professionnels dont la mission est d'intervenir prioritairement auprès des familles considérées comme les plus démunies sont confrontés à des difficultés pratiques récurrentes. En premier lieu, ces familles à aider prioritairement sont aussi celles qui s'éloigneraient le plus des dispositifs mis en place à leur intention. Cet éloignement met en cause la légitimité de ces dispositifs et en conséquence des professionnels qui les animent.

Le PRE (Programme de Réussite Éducative), dont le rôle est de « créer du lien, permettant de travailler sur plusieurs espaces »², a la charge de relier les parents aux différentes institutions présentes sur le territoire. Notre dispositif de recherche, qui s'inscrit dans une démarche collaborative (Bourassa et Boudjaoui, 2012), vise à mieux comprendre les implications des parents mais aussi celles des professionnels dans les institutions présentes sur un même territoire.

Le concept d'institution fait un retour remarqué dans la recherche en sciences sociales (Laforgue et Rostaing, 2011) (Aballéa, 2012) (Monceau, 2012) (Bonny et Demailly, 2012) et ceci avec une définition dynamique prolongeant la conceptualisation de René Lourau (1970). Nos travaux s'inscrivent également dans cette perspective : les institutions ne sont pas figées mais évoluent selon des dynamiques intégrant de nombreuses contradictions.

Nous présenterons tout d'abord l'origine de cette recherche et les caractéristiques du territoire concerné. Nous proposerons ensuite quelques-uns de nos résultats. C'est en questionnant l'idée d'un éloignement de certains parents par rapport aux institutions que nous tentons de mieux comprendre la diversité des vécus des professionnels et des parents sur le territoire.

1. Territoire et dispositif: socio-clinique institutionnelle de la ville

Entre novembre 2011 et novembre 2012, nous avons mené une recherche-action portant sur l'éloignement des parents vis-à-vis des institutions sur le territoire d'une ville moyenne de la région parisienne. Cette recherche a impliqué des professionnels (animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, bibliothécaires, enseignants, agents de développement, membres du PRE) et des parents (principalement des élus aux conseils d'école et des membres d'une association de parents d'élèves).

C'est tout particulièrement avec l'équipe du Projet de Réussite Éducative (PRE) de la ville que nous avons organisé le dispositif d'enquête. Un partenariat s'est donc instauré entre la Mairie, l'Université de Cergy-Pontoise et le laboratoire EMA³. La municipalité « commanditaire » n'était pas la seule à subventionner la recherche mais celle-ci bénéficiait également de l'appui d'une association d'éducation populaire et du Conseil scientifique de l'université. Cette structure du financement n'est pas sans incidence sur le rapport entre chercheurs et commanditaires et en conséquence sur le déroulement du travail.

Par ailleurs, un partenariat avec le laboratoire FRED de l'Université de Limoges a été engagé. Cette équipe conduisait le même type d'enquête et selon un dispositif proche dans

² Selon la formulation d'une professionnelle du PRE au début de notre recherche.

³ Ecole, Mutations et Apprentissages

une ville du centre de la France. Nous avons ainsi pu organiser, durant l'année, deux séminaires permettant de croiser les observations réalisées sur nos terrains respectifs.

a) Le territoire :

Selon les données 2009 de l'INSEE (recensement), la ville compte 41 400 habitants, un chiffre en baisse régulière depuis 1975 (50 290). La ville comptait, en 1999, 5348 couples avec enfants alors qu'en 2009 ce chiffre était descendu à 4834. Dans le même temps, le nombre de familles monoparentales a augmenté de 2076 en 1999 à 2402 en 2009.

Par ailleurs, la ville compte une proportion d'ouvriers et d'employés de 37 % de la population active en 2009, en diminution par rapport à 1999 où cette catégorie représentait 43,5 %. Enfin, 21 % des habitants sont sans activité professionnelle en 2009, pourcentage stable par rapport à 1999. Le taux de chômage est de 16,4 % et les retraités représentent 21 % de la population.

Ces chiffres témoignent des conditions socio-économiques modestes dans lesquelles vivent une bonne partie des habitants de la ville. Ils coïncident avec le discours des professionnels et élus sur la fragilité de certains quartiers de la ville, composés essentiellement d'immeubles HLM et d'une population issue de l'immigration. Comme ailleurs, des amalgames sont faits entre ces différents éléments et ils sont souvent perçus comme pouvant expliquer les difficultés rencontrées. Pourtant, pour ne prendre que l'exemple de la population d'origine immigrée, si celle-ci est présente dans le quartier le plus en difficulté, elle l'est aussi parmi les professionnels et élus politiques de la ville.

La municipalité donne comme objectif à ses services d'établir des liens plus étroits avec la population décrite comme « repliée sur son quartier ». Cette dynamique de retrait se manifesterait aussi, selon les professionnels, dans le rapport aux institutions. Un employé de la municipalité déclare ainsi, lors d'un travail de groupe, que les familles de ces quartiers « retirent les enfants des institutions ». Il fait alors référence à la baisse du nombre d'enfants inscrits dans les centres de loisirs et aux activités sportives. Une salariée du PRE ajoute que « les parents qu'on ne voit jamais sont une réelle préoccupation ».

Un des quartiers en question, que nous nommerons *Le Tulle*, cumule, aux yeux des professionnels, différentes difficultés. La rénovation urbaine a contraint des habitants à quitter leur logement suite à la destruction de leur immeuble. L'arrivée du tramway, après le métro, fait craindre un « envahissement » du quartier par l'extérieur. Les comportements des jeunes de 14-17 ans posent un problème sur l'espace public. Il a d'ailleurs été souligné à plusieurs reprises par le personnel du PRE que les jeunes ont un comportement « offensif » et expriment une violence verbale : « Il existe des point de crispation sur le quartier ». D'après les professionnels du PRE : « après le meurtre d'un jeune l'an passé, certains parents ont témoigné d'un sentiment d'abandon sur le territoire. Les élus locaux se questionnent. »

A cela s'ajoute le fait que « les familles n'investissent pas ou peu les centres de loisirs et sportifs. Pour certains ces lieux leur sont étrangers ». Cette observation est également faite à propos des équipements culturels.

La ville est par ailleurs singulière concernant la police et l'assistance sociale. La municipalité n'a pas souhaité créer de police municipale, considérant qu'il revient à la police nationale d'assurer la sécurité. Par ailleurs, suite à la réorganisation des services du Conseil général, il n'y a plus de permanence d'assistance sociale dans les quartiers. La mairie emploie des assistantes de service social qui exercent dans les écoles primaires.

La notion de territoire ici mobilisée va au-delà de la délimitation socio-politique, elle s'appuie aussi sur la notion d'espace vécu au sens du géographe Armand Frémont (1976).

Nous nous sommes intéressés à la manière dont les parents vivent, perçoivent et s'impliquent dans leur environnement proche, c'est-à-dire leur ville et les espaces transitoires qu'elle propose. Le rapport au territoire et à l'espace urbain ont une grande importance dans la recherche. Au cours des dernières décennies, la ville en question s'est beaucoup transformée. Certains quartiers se sont modernisés et devenus « écologiques », d'autres ont vu arriver le métro puis le tramway. Les logements sociaux, nombreux dans la cette ville, sont pour la plupart en phase de réhabilitation. Ces changements ont produit des transformations dans les pratiques des familles (déplacements, démarches administratives, relations de voisinage).

Nous avons constaté que ces changements ont produit des effets dans le rapport que les habitants ont avec la ville. L'arrivée de nouveaux équipements (tramway, métro) sont ainsi souvent considérés comme dangereux car menaçant l'équilibre du quartier et de ses habitants. Bien que ces équipements aient pour objectif d'améliorer le quotidien des habitants, ils représentent une menace en ce qu'ils changent le quotidien du quartier. Ils introduisent des nouveaux comportements.

La géographie humaniste explique ce rapport au territoire à travers le concept de topophilie développée par Yu-Fu Tuan à partir des années 1960 (Tuan, 1974). La topophilie serait ce lien affectif que les habitants ont avec leur environnement. Pour Tuan, nous entretenons un rapport affectif à l'espace dans lequel nous vivons. La vie quotidienne et les événements qui la composent, permettent ce tissage.

Les territoires géographiques, sont au départ, selon Tuan, des lieux que ne deviennent des espaces que par la valeur affective que chacun leur attribue. C'est ce passage d'un lieu quelconque à un espace doté d'une valeur affective qu'il nomme topophilie et qui décrit le fait que certains habitants se sentent menacés par « l'ouverture » de leur quartier aux différents moyens de transports.

b) Questionnement initial

Notre dispositif et notre démarche de recherche ont été construits en prenant en compte cette configuration territoriale d'une part et les demandes de nos différents interlocuteurs d'autre part. L'identification des contradictions institutionnelles est un élément important pour l'avancée de l'analyse.

Les professionnels du PRE étaient porteurs de l'interrogation suivante, exprimée lors de nos premières rencontres :

« Il y a des parents que nous nous ne voyons pas ! Pourquoi sont-ils éloignés des services que nous leur proposons ou que la ville propose ? ».

L'absence parentale semblait expliquer les difficultés des professionnels à agir au sein du territoire.

Pour l'équipe de recherche il s'agissait de comprendre la manière dont se produisaient les relations entre parents et institutions sur le territoire. Ce questionnement pouvait se décliner ainsi :

Qui sont ces parents que les professionnels disent ne jamais voir ?

Ces parents sont-ils vraiment si éloignés des institutions ?

Un questionnement commun aux professionnels a pu être mis en forme dans l'énoncé suivant : « Ces parents qu'on ne voit jamais » faisant consensus parmi les professionnels. Une population cible échappant au regard des professionnels était ainsi désignée.

Cette interrogation renvoyait, de manière inversée, aux travaux antérieurs effectués par Gilles Monceau dans d'autres villes et établissements scolaires. En particulier les enquêtes menées avec Martine Kherroubi, Pascale Garnier et Brigitte Larguèze en réponse à une commande de la Fondation de France (Kherroubi, 2008). Il s'agissait alors de comprendre non pas l'éloignement mais les modes de coopération entre parents et enseignants.

c) Cadres théorique et méthodologique

Dans la lignée de ces précédents travaux et dans le cadre d'une approche socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2012), il s'agissait donc de mieux comprendre les implications institutionnelles des parents mais aussi celles des professionnels.

Le questionnement initial a évolué pour prendre la forme suivante :

Quelles relations entretiennent les parents avec les institutions ? Quelles institutions ?

De quelle manière sont-ils impliqués ?

Pourquoi s'éloignent-ils des institutions ? Sont-ils vraiment éloignés ?

Quelle est la nature des implications institutionnelles des parents sur ce territoire ?

La notion d'implication est définie ici en référence aux travaux de René Lourau (Lamihi et Monceau, 2002). Cette notion polysémique souffre aujourd'hui de son succès. Le terme implication, tel qu'il est le plus souvent utilisé, peut se confondre avec une participation (active), voire un engagement, pouvant être mesurée. Or, comme le souligne aussi Catherine Sellenet (2007), spécialiste du champ de la parentalité, en focalisant l'analyse sur la nature de l'implication plutôt que sur sa mesure, le concept peut élargir l'analyse en situant les actes et pensées des individus dans des évolutions institutionnelles. C'est aussi de cette manière que nous en faisons usage.

Certaines formes d'implications parentales sont institutionnellement reconnues et même valorisées, comme c'est le cas des parents adhérents des fédérations de parents d'élèves (Gombert, 2006) dont certains peuvent même être identifiés comme « consommateurs d'école » (Gayet, 2006, p. 20) ou comme « stratèges » (Gombert, 2008). Mais d'autres formes d'implication, moins en phase avec les attendus institués, sont rejetées par l'institution scolaire (Monceau, 2009). Il en va de même pour d'autres institutions.

Pour faire émerger ces implications, nous avons travaillé en continu avec les différents sujets (parents et professionnels) de la recherche. Il ne suffit pas d'interroger ceux-ci lors d'entretiens pour avoir accès aux données qualitatives qui nous intéressent. Il est nécessaire de construire des dispositifs leur permettant d'effectuer des découvertes sur leurs propres

manières de faire et de dire. La démarche adoptée suppose donc que les sujets soient aussi demandeurs d'une réflexion visant à éclairer leurs propres implications, c'est-à-dire leurs relations aux institutions.

Ainsi, les professionnels mais aussi les parents qui ont participé à notre travail sont à la fois demandeurs et producteurs de la démarche de recherche. La démarche intègre également un travail d'enquête, mené en parallèle, qui vise à toucher d'autres professionnels et parents de la Ville, plus éloignés des premiers.

Enfin, précisons d'emblée que la partition entre « parents » et « professionnels », que nous avons fait fonctionner dans la conduite de notre dispositif est plus de l'ordre des catégorisations instituées que de la réalité sociologique. En effet, la plupart des « professionnels » concernés sont aussi « parents » et une partie d'entre eux résident sur le territoire de la ville. Par ailleurs, la catégorie « parents » (en réalité « parents non professionnels ») n'est elle-même pas homogène. La proximité des vécus entre les « professionnels » et les « parents organisés/militants » semblant souvent plus importante qu'entre ces derniers et les parents dits « éloignés ». Le déroulement de la recherche a d'ailleurs brouillée de façon croissante ces distinctions de sens commun.

d) Un dispositif de recherche en prise sur le territoire

Le dispositif de recherche a croisé différentes modalités de travail :

- un groupe de parents « militants » se réunissant à quatre reprises avec des professionnels du PRE et les chercheurs (certains professionnels du PRE se positionnant à plusieurs reprises dans ce groupe comme étant eux-mêmes parents),
- un groupe de professionnels se réunissant à quatre reprises également mais en s'élargissant progressivement (en nombre et en variété institutionnelle),
- des groupes réunis ponctuellement pour des entretiens collectifs (animateurs de centre de loisir, assistantes maternelles, professionnels du PRE),
- des observations en situation de professionnels « au travail » (réunions d'équipe, travail avec des parents, événements) et de militants de l'association de parents (discussion devant une école et réunion « petit déjeuner » dans une école maternelle),
- des entretiens individuels avec des parents (presqu'exclusivement des mères) à leur domicile, au téléphone, devant les écoles et dans une salle d'attente,
- des « observations guidées » (l'enquêteur accompagnant le parent dans les déplacements de sa vie quotidienne),
- une séance publique de restitution finale et de discussion du travail (en présence des commanditaires).

Ce dispositif a été construit progressivement à partir d'une première trame, en concertation entre les chercheurs et les professionnels du PRE. Cette modalité de travail avait aussi comme objectif d'approfondir la demande des professionnels en cernant progressivement notre champ d'enquête.

Les sujets ont participé au dispositif de manière de manières variées selon leurs implications institutionnelles et leur vécu du territoire. Les réunions des différents groupes se sont tenues dans des locaux différents (centres de loisir, antenne décentralisée du développement local, locaux du PRE, autres locaux municipaux) situés dans différents quartiers. Les entretiens individuels et collectifs, comme les observations, ont été menés aussi bien dans les locaux de structures privées et publiques que dans des espaces publics (rues, jardins publics, moyens de transports, magasins) ou aux domiciles de certaines familles. Le dispositif s'est

donc déployé progressivement dans la ville afin de favoriser la circulation des données collectées et leur mise en analyse par les participants.

Le « groupe parents » a réuni sept participants « non professionnels » dont un seul père (selon une fréquentation irrégulière) et le « groupe professionnels » une quinzaine (avec un effectif croissant).

Par ailleurs, dix-sept professionnels et quinze parents ont été rencontrés pour des entretiens individuels ou collectifs selon des modalités plus souples (cf. ci-dessous). Malgré quelques tentatives, nous ne sommes pas parvenus à amener ces parents « éloignés », rencontrés dans des espaces « informels » ou grâce à des intermédiaires, à participer aux groupes de travail. Ceci n'était d'ailleurs pas un objectif pour nous.

Enfin, une soixantaine d'autres parents et une douzaine d'autres professionnels ont été rencontrés dans le cadre d'observations du fonctionnement du PRE et d'activité de l'association de parents d'élèves.

La restitution finale a eu lieu au mois de décembre 2012. Elle s'est faite en présence d'un représentant de la municipalité. Trente-cinq participants étaient présents dont une moitié n'avait assisté à aucune des autres rencontres.

Bien que le nombre de personnes rencontrées lors de la recherche n'ait pas dans notre démarche socio-clinique la même importance que dans d'autres types d'enquête où la question de la représentativité est centrale, nous y portons tout de même attention. D'une part, nous souhaitons équilibrer nos rencontres entre les professionnels et les parents et d'autre part il nous fallait avoir accès à la parole de sujets qui ne se présenteraient pas spontanément à nous.

Notre méthodologie a donc consisté, sur la base du questionnement initial, à faire circuler les propos enregistrés dans les différents temps de l'enquête. Les groupes ont été les espaces privilégiés dans lesquels nous pouvions restituer nos observations, interrogations et interprétations. Les « parents militants » (représentants de parents d'élèves) et les professionnels qui se sont régulièrement réunis dans des groupes de travail ont donc été informés des avancées des chercheurs et ont pu apporter leurs propres expériences et analyses. Notre équipe animait ces groupes en veillant à ce que la recherche de « solutions » ne prenne pas le pas sur l'analyse. Nous avons également bénéficié de la participation de chercheurs canadiens⁴ et brésiliens⁵ en séjours au laboratoire EMA lors de ce travail.

Le travail d'enquête qui a été réalisé au sein de la ville a été conduit en parallèle aux rencontres avec les groupes. Les parents que nous avons rencontrés à cette fin, ont été contactés devant les écoles lors de l'entrée ou la sortie des enfants, après des rendez-vous au PRE ou bien encore dans la ville (au jardin public par exemple). Le seul critère était celui d'avoir des enfants scolarisés. Trois étudiantes, deux en doctorat⁶ et une en master 2⁷, ont enquêté auprès des familles mais aussi auprès des professionnels non impliqués dans les groupes de recherche.

⁴ Marguerite Soulière, Université d'Ottawa

⁵ Cinira Magali Fortuna, Université de Sao Paulo ; Monica Beato Soares et Fernanda Martins, Université Fédérale du Minas Gerais

⁶ Silvia Valentim et Fariza Hadjamara

⁷ Khadija El Menani

L'étudiante de master a effectué un stage au sein du PRE, ce qui lui a permis de travailler au plus près des professionnels et de mieux comprendre leurs logiques d'actions. Elle a pu également approcher des parents venant au PRE pour des rendez-vous, elle a ensuite pu en rencontrer certains à l'extérieur. Cette observation participante sur le territoire a été riche d'apports pour cette recherche. Il nous a notamment permis d'identifier certaines stratégies derrière l'apparente passivité de certains parents vis-à-vis des professionnels.

Le va-et-vient entre les travaux au sein des groupes et l'enquête de terrain a permis des échanges entre ces deux espaces de la recherche. Les entretiens aux domiciles de certaines familles (Robin et Tillard, 2010), espaces privés, ont dynamisé la réflexion des groupes. A plusieurs reprises, les témoignages de ces parents jugés comme non-impliqués ou éloignés, ont généré un trouble ...qu'il a fallu tenter de comprendre.

C'est ainsi que des *analyseurs naturels*⁸ sont apparus et nous ont permis d'accéder au sens donné par les parents à leur propre implication dans les institutions. Des paroles, souvent individuelles, émises dans des espaces « privés » (domiciles) ou « informels » (rue, salle d'attente, magasin, bus) ont pu être introduites dans les groupes de parents et de professionnels. Elles portaient, par exemple, sur le rapport au corps de l'enfant, sur les relations avec les enseignants et les différents services de la ville. Ces éléments rapportés sont devenus des analyseurs en ce qu'ils conduisaient chacun à se situer par rapport à eux : en les relativisant, en les contestant ou encore en s'en saisissant pour soutenir ses propres réflexions.

Au terme de l'année de travail, lors de la restitution, les points de vue ont pu être croisés entre parents et professionnels. Cependant, il a aussi été confirmé que les auditeurs (parents et professionnels) de la restitution ont, entre eux, des représentations plus proches qu'avec les parents considérés comme éloignés.

2. Quelles institutions?

L'équipe de recherche a donc construit et animé un dispositif socio-clinique singulier assez complexe visant à décloisonner les modes de penser propres à chaque catégorie de sujets (professionnels, parents militants, parents éloignés...). Nos investigations ont également été complétées par d'autres travaux menés antérieurement ou simultanément sur d'autres territoires.

a) La petite enfance, une « petite » institution

Une partie de notre travail a porté sur le secteur de la petite enfance. Le processus de municipalisation des crèches de la ville faisait apparaître une tension entre collectivités territoriales (département/ ville) mais aussi certaines conséquences pour les parents et professionnels concernés par cette évolution du processus de décentralisation.

Il a été impossible aux chercheurs d'approcher les parents fréquentant les crèches de la ville en passant par l'intermédiaire des professionnels des structures petite enfance et il n'a pas été immédiatement possible de comprendre les raisons de cette difficulté.

Les crèches présentes dans la commune ne dépendent pas de la mairie. Nous avons donc, par notre démarche même, touché la problématique « des territoires qui bougent et des frontières qui se déplacent » (Cantelli et Genard, 2007, p. 15). Les professionnels du PRE,

⁸ Éléments d'analyse non prévus dans la grille initiale d'analyse, mais qui prennent sens au long de la recherche.

travaillant principalement avec les écoles, ne pouvaient pas nous renseigner sur cette situation qui, selon eux, n'était pas lié à la problématique de la recherche.

Dans les groupes de travail, nous avons introduit cette problématique de l'accueil de la petite enfance à plusieurs reprises. Les participants au groupe professionnels ne semblaient pas concernés, leurs actions sur le territoire s'organisant autour de l'École, perçue comme l'institution centrale. Si, dans le groupe parents, quelques participantes étaient impliquées dans une association mettant en place un service d'accueil ponctuel des jeunes enfants, elles ne disposaient pas pour autant d'information sur les remaniements en cours de la gestion des crèches.

La confusion et les inquiétudes, vécues par les professionnels de la petite enfance, ne nous est apparue que lorsqu'une professionnelle, implantée de longue date dans la commune, nous a renseigné par téléphone sur le processus de municipalisation des crèches de la ville : « nous nous ne savons pas à quelle sauce on sera mangé ! » nous a-t-elle dit.

Poursuivant notre enquête auprès des structures publiques et associatives de la petite enfance, nous en avons progressivement saisi les singularités territoriales. A côté d'un secteur public géré jusque-là par le Conseil général, des parents ont créé divers lieux d'accueil. La municipalisation des crèches départementales n'est pas qu'un changement de mode d'administration, elle induit aussi un changement de public. En effet, la municipalité souhaite que ce processus se traduise par une priorité donnée aux parents de la ville et en particulier aux plus en difficulté, les plus éloignés. Les professionnels, en particulier des responsables, désignent cette même population comme étant « démunie » mais également comme étant « particulière ».

Le secteur de la petite enfance n'a pas la même fonction que l'École, des histoires institutionnelles les séparent. Cependant, le travail avec les parents s'y fait obligatoirement au quotidien. Nous n'avons pas pu identifier de liens entre ces institutions occupant le même territoire et s'adressant à la même population.

Les professionnels de la petite enfance, par la proximité qu'ils entretiennent avec les familles (étant quotidiennement en contact avec elles), ont souvent davantage accès à leur intimité, mais n'ont pas toujours suffisamment de temps à leur consacrer. Une directrice de crèche nous dit ainsi que : « le travail avec les parents est très complexe, il faut prendre le temps de parler avec les gens et d'être disponibles ». Pris dans des incertitudes quant à leur propre avenir, les professionnels ne semblent pas toujours disponibles pour faire ce travail que les responsables qualifient d'« essentiel ».

L'enquête nous a également conduits à rencontrer des assistantes maternelles. Celles-ci interviennent également dans le secteur de la petite enfance mais en ont une tout autre perception. Ces femmes, rémunérées pour accueillir des enfants, se définissent aussi comme des mères. Elles sont en relation régulière avec les écoles où elles conduisent les enfants placés sous leur garde.

Ainsi, le secteur de la petite enfance est à la fois composite et traversé par des tensions institutionnelles dans lesquelles les professionnels sont pris. Dans ce domaine, comme dans les autres, la priorité aux parents les plus « éloignés » s'impose comme un objectif central.

Les assistantes maternelles prennent en charge des enfants dont les parents travaillent mais n'habitent souvent pas dans la ville. Ils viennent donc de territoires voisins. Suivant leur lieu d'habitat ces familles peuvent être amenées à fréquenter des services plus proches de leur

domicile et appartenant à d'autres municipalités. Cette particularité leur permet de circuler entre plusieurs territoires et de choisir parmi les services proposés.

b) L'École au cœur de la vie des familles

Les implications parentales ne se résument pas à la présence physique visible par rapport à l'École mais à l'ensemble des modes relationnels mis en œuvre à partir de ce qu'ils vivent et comprennent de l'institution. Le langage, oral et écrit, est un élément essentiel de la vie institutionnelle. C'est par des mots que s'opèrent les classifications (Douglas, 1999) d'individus, de comportements, de pratiques... C'est plus largement par le langage que des interprétations sont formulées par les uns sur les autres et que se montrent les différences sociales et culturelles.

Lors d'un entretien au domicile d'une famille habitant le quartier du Tulle, où le PRE intervient régulièrement, une mère de famille nous explique les relations qu'elle entretient avec l'École du quartier et le PRE. Pour elle, une précaution importante à prendre vis-à-vis de l'École et des autres institutions est de protéger l'intimité de la vie familiale : « il ne faut pas raconter tous nos problèmes, sinon ils veulent tout savoir ».

Une mère, dont le fils est en difficulté scolaire indique ainsi qu'elle préférerait « payer quelqu'un » plutôt que de devoir « raconter sa vie » pour bénéficier d'un soutien scolaire au PRE :

« - Mère : Mon fils est au collège, ce n'est pas très loin de la maison, ce qui est bien. (...) depuis qu'il est en quatrième, il a des difficultés, surtout en maths, et ni son père ni moi pouvons l'aider, on n'a pas fait d'études.

-Enquêteur : Vous connaissez le PRE, ils font du soutien scolaire ?

-Mère : Oui, il y a une voisine qui m'a parlé de ça, mais je ne veux pas, il paraît qu'ils cherchent trop à comprendre ce qui se passe chez les enfants, dans la famille. Non, on n'a pas de problèmes à la maison. Je vais voir s'il y a quelqu'un qui peut venir donner des cours chez moi à la maison, je vais payer, c'est mieux. Et puis je peux voir de moi-même ce qu'il fait. Je fais tout pour mes enfants, il faut qu'ils réussissent, c'est ce que je leur dis ».

Cette volonté de conserver une autonomie (distance ?) vis-à-vis de l'institution ne constitue pas pour autant un manque d'intérêt ou d'implication. Au contraire, nous notons que tout en faisant la cuisine, elle évoque à plusieurs reprises l'école et la nécessité d'y réussir. La vie de la famille s'organise autour de cette institution. Malgré les relations complexes et les stratégies d'évitement, l'École est à la fois ce qui pèse sur la vie de la famille et ce à quoi les parents sont attachés. Le fait que cette mère, comme bien d'autres que le PRE ne « voit » pas, fasse le choix de ne pas bénéficier d'un service gratuit auquel elle pourrait prétendre. Il y aurait là à approfondir cette figure du non recours aux droits (ODENORE, 2012) dans le domaine socio-éducatif.

Une autre mère tient le discours suivant : « L'École par exemple, ben ne peut pas régler tous les problèmes, y'avait une émission la dessus, l'autre fois. Mais pour moi, l'École c'est une chance pour les parents, elle peut cadrer et instruire nos enfants mieux que nous, et ça c'est sûr. Mais elle ne réussira pas à tout résoudre si elle ne trouve pas le moyen de se faire respecter et ça passe aussi en respectant chacun des parents comme responsables et pas comme incapables ! »

Interrogée sur l'impression d'être jugée comme incapable, elle explique :

« Non, mais les enfants sentent quand c'est dur pour leur maman et ça devient dur pour eux ensuite...toutes les dérives sont possibles, après maintenant, c'est la maman qui doit tout gérer ! Il m'est arrivé qu'on me dise de faire ça ou ci avec mon fils pas avec ma fille, parce qu'avec ma fille y'a jamais eu de problèmes ! J'ai toujours été aux réunions, j'allais chercher les bulletins scolaires et c'est tout. Moi ce qui m'importe c'est l'avenir de mes enfants, ce qu'on pense de moi, ça ne va pas m'empêcher de dormir ! »

Cette mère répond donc aux exigences formelles de l'École. Elle est présente aux réunions mais ne s'engage pas dans des relations plus étroites. Elle espère dans le travail de l'École sans pour autant lui accorder une confiance aveugle. Des chercheurs perçoivent cette attitude parentale comme révélatrice du sentiment d'incompétence générée par les institutions chez les parents de milieux défavorisés (Boisvert et Trudelle, 2002). Nos propres observations nous conduisent plutôt à considérer que les propos de ces parents s'inscrivent davantage dans la représentation d'une distinction des compétences et des responsabilités entre enseignants et parents. Nous retrouverons cette idée à propos de l'attention portée au corps et aux vêtements de l'enfant.

Plus globalement, les parents témoignent souvent d'une reconnaissance envers les services présents dans la ville, des services autres que l'École mais se situant à sa périphérie. Une mère dont le fils de 10 ans bénéficie d'une aide gratuite aux devoirs assurée bénévolement par les salariés d'une maison d'édition implantée dans la commune et avec lesquels travaille le PRE indique : « la mairie prend bien en charge la ville, je fais confiance aux professionnels ». Ici, un service bénévole est considéré comme un service municipal.

Le poids de l'institution scolaire dans l'organisation de la vie de certaines familles semble inversement proportionnel à la proximité qu'elles entretiennent avec elle. C'est ce à quoi nous avons eu accès en accompagnant quelques mères dans leurs déplacements. Se rendre dans des magasins à Paris pour habiller, à prix réduits, ses enfants sans mettre en danger le budget familial tout en « sauvant la face » vis-à-vis de l'école, nécessite d'utiliser des transports en commun dont les correspondances sont souvent aléatoires. Le quartier n'étant pas pourvu de magasins et la famille ne disposant pas de voiture, ces déplacements occasionnent une perte de temps considérable mais doivent s'inscrire dans le temps où les enfants sont à l'école.

Ce type d'observation guidée (le regard de l'enquêteur étant guidé par l'enquêté) donne aussi accès à la manière dont les sujets pensent leurs décisions. Ainsi, en accompagnant une mère lors de ses achats, c'est la manière dont elle arbitre entre différents choix qui peut être appréhendée : « payer une facture du Trésor public » ou bien « faire plaisir à son enfant ». C'est bien souvent les modalités de conciliation entre ces éléments d'ordres très différents qui s'observent. Il peut y avoir ainsi à choisir entre le paiement d'une facture et l'achat de vêtements à son enfant permettant de ne pas attirer l'attention sur la situation de la famille.

3. Quelques analyseurs

a) Le corps de l'enfant

Le corps de l'enfant a été, dans le cadre de la recherche, un analyseur aussi riche qu'imprévu. Lors d'une réunion organisée par les responsables de l'association de parents d'élèves, une mère exprime son « ras le bol » de ce qu'elle considère comme étant des

négligences des enseignants : « ma fille s'est fait bousculer et personne ne m'a informée ». Un autre jour, devant une école, une autre mère interpelle le responsable de l'association : « la veste en jean de ma fille a disparu et la directrice (de l'école) ne se bouge pas ! Ce n'est pas normal... ». Ensuite, le groupe de parents présents évoquent une mobilisation à la prochaine réunion pour que « ça cesse ».

Certains parents nous font également part de leurs inquiétudes pour l'intégrité physique de leur enfant. Certains vérifient, dès la sortie de l'établissement, que l'enfant va bien qu'il n'a pas reçu de coups. Cette observation, déjà rencontrée par les chercheurs sur d'autres terrains, est confirmée par les représentants de parents lors d'une réunion du groupe parents. Par contre, dans le groupe professionnel, elle étonne les enseignants qui perçoivent ce comportement comme une défiance à leur égard et un malentendu sur les finalités de l'École.

Les professionnels évoquent une inquiétude différente et disent ne pas comprendre les logiques parentales. Lors d'une séance de travail du groupe professionnels, alors que nous leur restituons ces observations, certains expriment leur étonnement quant à la manière dont les parents les plus « défavorisés » s'inquiètent des affaires personnelles de leurs enfants. Ils ajoutent qu'il est très difficile pour eux d'aborder ces questions avec les parents concernés. Devant la sollicitation des chercheurs à en dire plus, les professionnels expriment le manque d'intérêt des familles pour le travail éducatif qu'ils accomplissent avec les enfants. Cette plainte émane aussi bien des animateurs de centre de loisirs que des enseignants. Pour les professionnels, les parents concernés n'ont pas véritablement compris l'importance de l'éducation mais cristallisent leur attention sur des éléments secondaires qu'ils dramatisent. Cette idée de malentendu a été, on le sait, souvent reprise dans les travaux sociologiques (Dubet, 1997). Nos propres observations nous conduisent à la relativiser voire même à en inverser le sens.

Gayet (2006), illustre cette position de l'École, comme signe de la vision partielle que les professionnels ont de l'enfant bien qu'ils prétendent avoir sur lui un regard global. Les parents, ayant compris cette prétenction hégémonique du regard professionnel mettent en place des stratégies adaptées. Par exemple, ils s'assurent que l'image que donne leur enfant (habillement, propreté) n'éveille pas de soupçon de mauvais traitement.

b) La débrouille ou l'organisation ?

Au sein de certains quartiers les plus défavorisés nous avons constaté que les habitants mettaient en place des formes de solidarités et d'entraide qui échappent au contrôle des institutions. Certaines de ces formes de solidarités et d'entraide concernent les aides entre voisins : « coups de mains » pour remplir des papiers et accomplir des démarches administratives, organisation collective pour faire les courses.

Une mère : « on s'est rendu compte avec une copine que si tu fais tes courses toutes les semaines, c'est ingérable financièrement, et du coup, on se prévient quand y'a les promotions (...) ».

Des habitants du quartier du Tulle (excentré par rapport au centre de la ville) préfèrent demander de l'aide à des voisins qui travaillent à la mairie plutôt que de faire directement appel au service municipal compétent. Il en va fréquemment de même pour la garde et la surveillance des enfants. Plutôt que de revendiquer des services adaptés dans le quartier, la plupart des parents rencontrés mettent en place des dispositifs modestes d'entraide. Ces pratiques limitent les rapports avec les institutions mais la volonté d'éloignement n'en est pas nécessairement la motivation première.

Lorsque nous avons restitué ces éléments au groupe de professionnel, certains des participants les ont mis en rapport avec la manière dont les parents s'organisent dans le quartier du centre-ville. L'un d'eux qui habitait antérieurement le Tulle et qui réside maintenant au centre a résumé la situation ainsi : « Au Tulle on se débrouille, au centre on s'organise ! ». Cette phrase met en regard deux segments du territoire municipal en attribuant à leurs habitants des compétences organisationnelles de degrés différents. Bien sûr, derrière cette affirmation, ce n'est pas seulement deux territoires mais aussi des groupes sociaux qui sont comparés.

Sur le même territoire communal, d'autres parents se regroupent en collectif dans une fédération de parents d'élèves ayant une reconnaissance nationale mais aussi dans des groupes non nécessairement centrés sur la scolarité des enfants. Ces collectifs vivent le territoire d'une autre manière. Ils peuvent se manifester sous un mode revendicatif et font de l'enrôlement des parents les plus éloignés l'un des objectifs de leur démarche.

C'est le cas de l'association de parents d'élèves, de l'association des assistantes maternelles et d'autres associations de parents ayant créé dans la ville des dispositifs d'accueil des enfants. La manière dont ces parents investissent le territoire dépend de la nature de leur implication au sein de la ville. Selon le discours de l'un des dirigeants de l'association de parents d'élèves, chaque école, chaque quartier a ses propres caractéristiques, qu'il convient de bien connaître avant d'agir. Il s'agit, selon lui, de conquérir chaque morceau du territoire afin que l'association puisse avoir une vision d'ensemble et être au plus près des problèmes des familles qu'elle représente.

Nous avons pu observer, lors d'un entretien avec une association présente dans la ville depuis plus de 20 ans, que le mouvement d'institutionnalisation de celle-ci, issue de la « débrouille » entre famille ne garde que peu de traces des conditions de sa création. Cette association est aujourd'hui responsable de la gestion de cinq structures de la petite enfance au sein de la ville. Née au sein d'un quartier dit populaire, ce regroupement de parents reposait sur la nécessité de se débrouiller pour faire garder les enfants pendant les temps de travail des parents. De cette entraide est né un système de halte-garderie parentale, soutenu par la mairie. L'augmentation de la demande au sein de la ville a généré d'autres projets portés par des parents. Au fil des années, la présence parentale faisant la force du projet initial a été remplacée par l'organisation classique des structures d'accueil petite enfance.

La directrice actuelle, nous indique que des ateliers avec les parents ont encore lieu mais de manière sporadique, ce qui vient confirmer l'institutionnalisation de la structure. Le quartier au sein duquel se trouve implantée aujourd'hui l'association a été réhabilité. Les caractéristiques du public accueilli au sein des structures ne sont plus les mêmes et, selon la directrice, les parents n'auraient pas la même disponibilité qu'auparavant.

Certains parents, y compris de milieux dits populaires, s'investissent à différents niveaux (représentants des parents d'élèves, responsables d'associations sportives et autres) sur le territoire. Leurs actions sont généralement motivées par la volonté d'apporter des réponses adaptées aux besoins des familles. C'est le cas, par exemple, d'une association organisant des accueils périscolaires. Certains de ses membres ont participé activement à la recherche. Leur connaissance des familles et leur implantation dans le quartier font qu'ils travaillent en étroite collaboration avec les professionnels.

Conclusion : des vécus aux pratiques

Par notre démarche, nous avons relevé des différences voire des contradictions entre les perceptions des professionnels et celles des parents. Cependant le vécu du territoire ne peut se décrire simplement à partir de ces deux catégories à la fois instituées et peu consistantes sociologiquement.

Lorsqu'ils s'interrogent sur « ces parents qu'on ne voit jamais », les professionnels formulent une plainte, particulièrement lorsqu'ils exercent sur les territoires les plus stigmatisés. Tout se passe comme si, aux yeux des professionnels et de parents organisés, les parents « éloignés » venaient les empêcher de mener à bien leurs missions et/ou d'atteindre les objectifs qu'ils se donnent.

Par ailleurs, comme nous avons pu le voir, les professionnels sont aussi pris dans les évolutions souvent rapides de la territorialisation de l'action sociale. C'est en particulier le cas, sur notre terrain, des professionnels de la petite enfance. Ces évolutions génèrent une incertitude non seulement sur l'évolution de leurs statuts mais aussi sur celle du public et des priorités nouvelles données à leur action.

Tout se passe comme si la population constituant la cible prioritaire des institutions était aussi celle qui se dérobaient le plus au regard des professionnels. Socialement et matériellement en difficulté, ces parents (considérés comme « fragiles », « vulnérables », « à risques » « particuliers »...) semblent les moins disposés à exposer leurs difficultés pour obtenir l'aide des professionnels ou même des parents les plus organisés.

Les parents rencontrés expriment fortement la présence de l'Ecole, de la Mairie et d'autres institutions dans leur vie quotidienne. S'ils expriment de la distance voire de la défiance vis-à-vis de celles-ci, ils n'en rejettent pas pour autant l'utilité. C'est tout particulièrement vrai pour leurs rapports à l'institution scolaire. Pour les professionnels, c'est d'abord l'institution municipale qui est omniprésente, « La mairie est partout » formule l'un d'eux dans une expression qui sera reprise tout au long de l'année.

Les pratiques professionnelles, dans les secteurs éducatifs et sociaux, s'appliquent à d'autres et tendent donc à produire « de l'autre ». Cet autre tend à être pensé comme différent. Quand les professionnels considèrent qu'ils ne « voient jamais » certains parents et qu'ils en déduisent que ces derniers sont éloignés des institutions, ils expriment d'abord leur propre difficulté professionnelle. Comme nous l'avons vu, si les parents considérés comme « éloignés » le sont des professionnels, ils ne le sont pas pour autant des institutions. L'institution scolaire étant, tout particulièrement, présente dans les préoccupations et le quotidien des familles considérées comme en étant éloignées.

Certaines pratiques professionnelles cherchent à contractualiser le travail avec les parents afin de comptabiliser leur participation et garantir dans certains cas la survie des services et des emplois. Cette démarche produit souvent un effet inverse au rapprochement explicitement souhaité. L'implication institutionnelle des parents considérés comme éloignés s'exprime souvent autrement que par une fréquentation assidue des rencontres organisées par les professionnels ou les parents organisés. Certains parents développent ainsi des stratégies de résistance aux institutions (Monceau, 2009), tandis que d'autres donnent à voir une image acceptable (en veillant à l'apparence de leur enfant par exemple). Ces modes d'implications ne sont ni mesurables ni comparables. Bien que banalisée et renvoyant surtout à un aspect quantitatif, la notion d'implication doit être revisitée et réévaluée dans les différents contextes.

Références bibliographiques

- ABALLEA F. (dir.) (2012). *Institutionnalisation, désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*. Toulouse, Octarès.
- BOURASSA B. et BOUDJAOUI M. (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS). Enjeux, modalités et limites*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BOISVERT F. et TRUDELLE D. (2002). Être parent en milieu défavorisé : de la compétence au sentiment d'impuissance, *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 5, n° 2, 87-107.
- BONNY Y. et DEMAILLY Lise (eds.) (2012). *L'institution plurielle*, Lille, PU du Septentrion.
- DOUGLAS M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris, La Découverte.
- DUBET F. (dir.) (1997). *Écoles, famille : le malentendu*. Paris, Textuel.
- FREMONT (1976), (1999), *La Région, espace vécu*, Paris, Flammarion.
- GAYET D. (2006). Familles et institutions, *Connexions*, 86, 13-22.
- GENARD J.-L. et CANTELLI F. (coord.) (2007). *Action publique et subjectivité*. Paris, LGDJ.
- GOMBERT P. (2006). Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 59-66.
- GOMBERT P. (2008). *L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes, PUR.
- KHERROUBI M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agnes, ERES.
- LAFORGUE D. et ROSTAING C. (eds.) (2011). *Violences et institutions. Réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS éditions.
- LAMIHI A. et MONCEAU G. (dir.) (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris, Syllepse.
- LOURAU R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit.
- MONCEAU G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7, 151-165.
- MONCEAU G. (2010). Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 17-35.
- MONCEAU G. (2011). Travailler les interférences institutionnelles dans la ville, *Diversité*, 166, 42-47.
- MONCEAU G. (dir.) (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan.
- ODENORE (Observatoire des non-recours aux droits et services) (2012), *L'envers de la fraude sociale*, Paris, La Découverte.
- SELLENET C., (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*, Paris, L'Harmattan.

TILLARD B. et ROBIN M. (coord.) (2010). *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*. Paris, L'Harmattan.

TUAN Y.-F. (1974). *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

VALENTIM S. (2010). Développer la pensée pour mieux travailler : le cas des professionnels de la petite enfance », in Dujarier M.A. (dir.). *Travailleurs sociaux en recherche-action, Éducation, insertion, coopération*, p. 81-99, Paris, L'Harmattan, coll. « Recherche-action en pratiques sociales ».

Décalage des interprétations des besoins entre les familles et les professionnels de santé de la famille au Brésil : parallèle avec les parents et l'école en France

Falta de coincidência de interpretaciones de necesidades entre las familias y los profesionales de salud de la familia en Brasil : paralelo con los padres y la escuela en Francia

Cinira Magali Fortuna

Université São Paulo, NUPESCO

Ph. D

fortuna@eerp.usp.br

Les professionnels de santé de la famille au Brésil sont confrontés à des situations de décalage entre l'offre des activités et l'adhésion des familles. Ils proposent, par exemple, des activités éducatives, de prévention de maladies, de consultations de routine, entre autres. Ce décalage est compris par les professionnels de la santé comme une dévalorisation de leurs propositions et par une incompréhension des bénéfices de ces activités. Cependant, les interlocutrices des familles, en général les mères et les femmes, ne se sentent pas comprises dans leurs besoins et demandes. Par exemple, pour avoir une consultation sans rendez-vous. Dans une école en France, ce processus est aussi présent et les professionnels font des propositions d'activités. Il s'agit des groupes des parents, « café des parents », participation en conseil de classe, etc., sans la participation qu'ils souhaitent. Le décalage d'interprétation génère un monologue entre les sujets qui s'enferment dans une boucle que les professionnels expliquent par les difficultés de compréhension avec les familles et, de leur côté, les parents expriment leurs besoins et l'inefficacité des services. L'effet de cette situation est la production de discours naïfs et de victimisation.

Mots clés : parents, familles, institution

Los profesionales de la salud de la familia en Brasil enfrentan a la situación de los desacuerdos entre las actividades ofertadas y la participación de miembros de las familias en ellas. Proponen, por ejemplo, las actividades de educación, prevención de enfermedades, consultas de rutina, entre otros. Este desajuste se entiende por los profesionales como una devaluación de sus proposiciones y la falta de comprensión de los beneficios de estas actividades. Por otra parte, los interlocutores de las familias, en general las madres, no se sienten incluidas en sus demandas, por ejemplo, tener una consulta sin cita previa. En la escuela en Francia, este proceso también está presente y los profesionales proponen hacer actividades como grupo de padres, café de padres, compartir consejos de clase, etc., sin la participación que ellos querían. La divergencia en la interpretación hace un monólogo entre los sujetos que se cierran en un círculo donde los profesionales explican las dificultades de comprensión de los padres y las familias a la ineficacia de estos servicios. El efecto de esta situación es la producción de los discursos ingenuos y de la victimización.

Palabras clave: los padres, las familias, las instituciones

Introduction

Dans le quotidien des services de santé et d'éducation il y a une disparité entre l'offre des activités et la participation des usagers. Il y a aussi une discordance entre la lecture que le public et les professionnels font de leurs besoins et problèmes. Cette disparité est produite par un processus de décalage des interprétations dans le même temps qu'il est produit.

Prenant appui sur des recherches menées au Brésil en santé de la famille et en France avec l'école et les parents, ce texte est le produit d'une coopération internationale pendant un stage de post-doctorat à L'université de Cergy-Pontoise.

Au regard du référentiel théorique de l'analyse institutionnelle nous prétendons répondre aux questions suivantes : Comment se produit le décalage d'interprétation d'une part entre les professionnels de santé de la famille au Brésil et les familles et d'autre part entre les parents et l'école en France ? Quels sont les effets de ce décalage ?

Nous allons présenter d'abord quelques éléments en santé de la famille, puis une brève présentation du cadre théorique de l'analyse institutionnelle et de l'institution santé, ainsi que quelques résultats des recherches faites avec les équipes de santé au Brésil. Nous présenterons le croisement des résultats de ces recherches avec les parents et l'école en France. Enfin, nous exposerons les enjeux de la production de ce décalage d'interprétations entre ces terrains.

La santé de la famille au Brésil

La santé de la famille au Brésil est un modèle d'organisation des services de soins primaires⁹ (au sens de l'organisation mondiale de la santé) qui prétend surmonter la fragmentation entre les soins cliniques et les prévention et promotion de la santé. Cette fragmentation est sociale et historique et ses racines sont expliquées par Foucault (1992) à partir du débat sur ce processus en trois moments : la médecine d'état, la médecine urbaine et la médecine de la force de travail.

Selon Foucault (1992), cette division s'est produite au moment du passage au capitalisme à la fin du XVIII^e siècle. Le corps a occupé une place importante dans les pratiques de contrôle d'État. En Allemagne La médecine a été normalisée par l'État, c'est-à-dire par le contrôle public des programmes d'enseignement et de l'attribution des diplômes, en même temps que le métier des professeurs a été normalisé en France. Les écoles normales ont pour but d'offrir à tous les professeurs la même formation et le même niveau de compétences. (Foucault, 1982).

Cette division, entre une pratique médicale individuelle et une pratique dans un territoire donné, s'est actualisée dans les services de soins primaires.

Au Brésil, après 1994, le Ministère de la Santé a annoncé l'implantation d'équipes « en santé de la famille » afin d'organiser le travail des soins primaires dans le pays. Ce travail a pour buts d'être la porte d'entrée du système de santé, de promouvoir la qualité de vie, de

⁹ Selon la Conférence internationale sur les soins de santé primaires de Alma Ata en 1978, les soins de santé primaires sont des soins essentiels (curatifs, préventifs et promotionnels) reposant sur des méthodes, des techniques et des pratiques scientifiquement valables et socialement acceptables, rendus universellement accessibles à tous avec la pleine participation de la communauté et à coûts supportables par les pays.

faire de la prévention de maladies et soigner en respectant l'intégrité des personnes, c'est-à-dire considérer l'ensemble de leurs besoins au-delà des aspects biologiques.

Historiquement, au Brésil, ont été implantés des services divisés entre soins curatifs et préventifs : les soins curatifs dans les hôpitaux et la prévention dans les services ambulatoires. Ce système hôpitaux-centre, visant à porter des soins individuels aux personnes malades, est de forte inspiration américaine. Majoritairement les services de prévention des maladies ont été destinés à des publics spécifiques comme les mères et leurs enfants et surtout aux populations pauvres. Un système qui, aujourd'hui, est nommé « unique » mais avec le challenge de construire un réseau vraiment intégré.

Il est important de tenir compte des enjeux économiques puisque le Système Unique de Santé brésilien, établi comme un droit des citoyens seulement en 1988, a été mis en place pendant les années suivantes dans le cadre d'une politique mondiale néo-libérale où l'état s'éloigne des politiques sociales comme l'éducation et la santé.

Dans le Système Unique de Santé, le guide des actions est l'intégralité des soins, c'est-à-dire l'intégration des actions de prévention des maladies comme la vaccination, la promotion de la santé, ainsi que des activités communautaires des fêtes, promenades, éducation à la santé, etc. et les soins sur consultation pour prévenir les complications ainsi que les soins spécifiques quand la maladie est déjà installée.

Le principe de l'intégralité comprend aussi l'existence d'un réseau des services avec les équipes de santé de la famille et les centres de santé, les ambulatoires des spécialités et les hôpitaux. La coordination de l'itinéraire thérapeutique est une attribution de l'équipe de soins primaires. En d'autres termes, quand une intervention chirurgicale est nécessaire, par exemple, c'est l'équipe de santé de la famille qui doit planifier le parcours thérapeutique dans les autres services de santé.

L'équipe de santé de la famille travaille avec un territoire où elle suit 800 à 1000 familles. Elle est composée au minimum d'un médecin, une infirmière, deux auxiliaires infirmières et six agents communautaires. Ce cadre fait la diversité et la complexité du travail de l'équipe de la santé, qui a été formée pour travailler sur les maladies de façon réductionniste sur le corps et les symptômes.

Donc, l'équipe de santé de la famille a pour défi de répondre à plusieurs demandes de l'État visant à réduire les coûts et à rationaliser les ressources. Il s'agit bien d'une politique néo-libérale de focalisation. Aussi doit-elle répondre aux besoins des familles en considérant la complexité du processus santé-maladie de manière globale.

Les travailleurs de la santé sont confrontés à des situations très délicates où des problèmes sociaux tel que le chômage, la violence, la solitude, les dépendances aux drogues, le vide de vie, qui se manifestent sur le corps sont facilement interprétés comme des maladies essentiellement organiques.

Cadre théorique de l'analyse institutionnelle et l'institution santé

La santé est une institution comme la justice, l'éducation, le langage, les armes, etc. car elle comprend des enjeux, des forces, des règles des normes parfois visibles par ses membres et parfois non.

Elles sont la constitution du tissu social et se produisent à travers l'histoire et le devenir d'une société (Baremblit, 1994). Selon Lourau (1975), l'institution est un mouvement dialectique entre l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation.

L'institué est constitué des horaires, du cadre, des normes, des organigrammes, des rituels, des accords, présents dans l'ensemble des organisations. L'instituant c'est la différence, la négation de l'institué, c'est un mouvement modifiant et adaptant des institutions au cours du temps.

L'institutionnalisation c'est le moment où l'instituant s'incorpore. Ceci correspond à une synthèse dialectique une fois que l'institution se dirige vers quelque chose de différent.

Le cadre théorique de l'analyse institutionnelle a été élaboré par des auteurs comme Lourau (1970, 1990), Lapassade (1967, 1983), Lamih et Monceau (2002) et Monceau (2008a, 2008b, 2011, 2012).

La santé est une institution qui se transforme avec le capitalisme et la science. Elle peut servir divers intérêts comme de contrôle d'État sur les corps et le comportement pour s'assurer de la main d'œuvre, sur l'environnement pour contrôler les épidémies qui menacent le commerce et l'économie des villes. En même temps, elle peut servir à soigner les maladies et prévenir des morts évitables et ainsi retarder la mort.

La santé, comme institution, promet une vie plus longue et avec moins de souffrances.

Son statut lui permet de médicaliser les problèmes sociaux à travers le raisonnement de cause-effet. Par exemple, les problèmes d'accès aux conditions de travail et des salaires suffisants pour vivre, produisent diverses maladies qui peuvent être traitées individuellement, sans toucher à l'organisation sociale ni aux inégalités sociales.

Les professionnels sont attachés à la santé, comme institution, par une division technique et sociale du travail. Le médecin a toujours occupé une place centrale dans les services de santé, surtout après l'institutionnalisation des événements tels que la naissance et la mort dans les hôpitaux.

Ainsi, le travail en santé incorpore divers professionnels issus de différentes formations qui sont rattachés à des institutions diverses comme les infirmières, médecins, psychologues, orthophonistes, kinésithérapeutes, etc.

L'enjeu idéologique de chaque profession et la lutte pour le pouvoir sont des constantes dans l'institution santé.

L'analyse institutionnelle est composée d'un ensemble de techniques pour faire « parler » les institutions sur ses contradictions et mouvements.

En général, ceci se fait à partir d'une invitation en direction des professionnels à un staff. Lors de ce staff il est d'abord fait l'énonciation au collectif de la commande et le problème qui a été identifié par les responsables.

L'analyse de la commande et de la demande, l'invitation à l'auto-gestion et à l'auto-analyse, l'analyse des implications, sont quelques principes de l'analyse institutionnelle (Monceau, 2012).

La recherche avec les équipes de santé de la famille au Brésil : une disparité entre le menu des activités et la participation

Nous avons fait une recherche-intervention entre 2009 et 2011 avec deux équipes de santé de la famille de Ribeirão Preto (Fortuna, 2012). Notre regard a été guidé par les activités collectives réalisées par une équipe au sein des groupes éducatifs. Ceci a constitué une possibilité d'analyser la potentialité des changements des pratiques et la place des usagers dans le service de santé.

Nous avons réalisé 26 rencontres entre une équipe de santé de la famille et les usagers. Chaque rencontre a eu une durée de deux heures, pendant une année, puis huit rendez-vous pendant six mois avec une autre équipe.

Les résultats ont montré qu'une des équipes avait conclu un « accord-cadre » avec une dizaine d'usagers du service afin de les faire participer à l'activité des groupes éducatifs, puisque l'équipe avait besoin de développer cette activité. Les motifs principaux d'une telle démarche furent d'avoir des locaux pour que les étudiants des cours de la santé puissent apprendre à faire cette activité ainsi que de rédiger des rapports pour le secrétariat municipal de la santé.

Pour les usagers impliqués il semblerait que l'un des bénéfices de cette proximité avec l'équipe ait été un accès plus aisé aux consultations.

L'analyse de cette activité par l'autre équipe a démontré l'imaginaire autour de la question de l'adhésion aux travaux de recherche sur la santé, en tant que lieu de promotion de la santé. Cela a été vécu par des professionnels comme un refus de la part des usagers.

Quand nous avons demandé aux usagers pourquoi ils n'avaient pas participé à ce genre d'activités, ils nous ont dit qu'ils avaient des difficultés pour entendre des conseils qui n'étaient pas appropriés à leurs modes de vie, par le coût financier que cela engendre (par exemple manger des légumes et des fruits, faire des activités physiques trois fois par semaine au minimum, etc.) ; cette culpabilité est véhiculée par ces modes de vie car les travailleurs parlent des méfaits des petits plaisirs, comme boire et fumer, les horaires des activités pendant d'autres activités, comme préparer le repas, la répétition des règles qu'ils connaissent déjà, comme arrêter de fumer, faire des marches, arrêter de manger du sucre, etc. Les travailleurs parlent des méfaits des petits plaisirs comme boire et fumer, répètent des règles que les usagers connaissent déjà, comme arrêter de fumer, faire des marches, manger moins de sucre, etc. Ceci est ressenti par les usagers comme une culpabilisation par rapport à leur mode de vie.

Croisement des résultats des recherches avec les parents et l'école en France

En France, nous avons participé à une recherche à Gennevilliers. Il s'agissait de comprendre l'absence des parents dans les activités planifiées par un des services à travers la question suivante : « où sont les parents qu'on ne voit jamais ? ». Pour les parents, les travailleurs sociaux en milieu scolaire de la mairie et des associations ont proposé plusieurs activités mais ils n'ont pas atteint leurs objectifs.

Les analyses collectives ont montré qu'il y a une présence très forte de l'institution école dans les familles. Par exemple, les horaires des familles sont organisés en fonction des horaires scolaires, des devoirs des enfants qui sont un sujet de tension car les parents ne savent pas aider leurs enfants et que les enfants veulent faire autre chose à la maison, etc.

Un autre aspect a été l'inquiétude des parents concernant le corps de leurs enfants. Ils manifestaient cela en examinant le corps de leur enfant après les cours. A ce sujet les professionnels pensent qu'il existe une incompréhension des parents sur leurs métiers et missions.

Si les parents attendent que les professeurs préservent la sécurité physique de leurs enfants, les professeurs attendent que les parents suivent les devoirs et participent aux activités de la vie scolaire.

Nous avons déjà vu que dans le domaine de la santé de la famille il y a aussi des attentes des familles envers les professionnels d'assurer la prise en charge de la douleur et de la phase aiguë de la maladie. De leur côté, les professionnels attendent des familles qu'elles intègrent les discours concernant les mesures qui les privent des petits plaisirs accessibles comme boire, fumer, etc.

Paradoxalement, une vie saine peut paraître une vie vide, stérile, sans aucune possibilité de plaisir et l'offre des travailleurs de la santé est perçue comme un apprentissage par la culpabilisation. Dans leurs discours on considère que les modes de vie des usagers ne sont pas reconnus. Sous cet angle, résister aux groupes éducatifs et aux mesures de privations est une attitude qui n'est pas comprise par les équipes de santé.

Les institutions de santé et d'éducation produisent un entrecroisement dans la vie des familles. Elles sont présentes dans les foyers par des attentes qui ne se rencontrent pas et parfois donnent lieu à des désaccords.

Les enjeux de la production du décalage d'interprétation

Le décalage des interprétations des besoins entre les travailleurs des écoles, ceux des services de santé et les usagers (les parents et les familles, même dans des institutions différentes) paraît être produit à un premier niveau par la lecture des problèmes complexes à partir de paramètres simples.

C'est comme si le problème se résumait à des décisions individuelles pour participer et adhérer aux propositions des établissements, que ce soit pour choisir un avenir pour leurs enfants, tant en matière de santé que pour leur devenir scolaire.

Les propositions de la santé et de l'école ne sont pas perçues comme correspondant aux besoins actuels d'une société où l'avenir paraît instable. Nous pouvons nous demander : est-ce qu'un jour l'avenir pourra paraître sûr ? Peut-être que non, mais la sensation que le temps passe plus vite, que le désordre, la violence et les malaises sont inhérents à la société actuelle alors que ceux-ci ont toujours été présents à toutes les époques et dans toutes les sociétés et qu'ils sont des moteurs des institutions.

C'est justement cette signification et ce décalage des interprétations qui maintiennent la continuité et le renouvellement des institutions (Monceau, 2011).

Les études d'éducation populaire dans la santé nous montrent que les raisonnements des travailleurs et des personnes des classes populaires sont très différents. Selon Valla (2000), les professionnels invitent la population à faire des « économies », épargner pour le futur quand ils ne pensent qu'à survivre au jour le jour.

Dans les contextes très différents comme le Brésil et la France, l'école et la santé de la famille, nous avons la production d'un monologue entre les professionnels et les interlocuteurs des familles et des parents : les femmes. Il ne s'agit pas de penser à demain mais de vivre au jour le jour.

Le deux services : l'école et la santé de la famille sont composés de professionnels majoritairement féminins. Un rendez-vous entre femmes avec un décalage important entre la demande des usagers et l'offre de services. L'institution famille génère des tensions sur les institutions école et santé : croisement d'univers féminins avec ses valeurs et normes dans un sentiment de crise permanente.

Probablement la croissance des crises permanentes des institutions est la résultante, plus que par le passé, d'une inadéquation entre les offres et les besoins et « cache » les accords et désaccords qui nourrissent les institutions.

Pour Conclure :

L'institution école et santé, au Brésil comme en France, produisent des décalages entre les interprétations. Cela produit des discours de méfiance envers ces institutions de la part des travailleurs et des usagers. Pour sortir de ces entraves ils concluent des « accords cachés », mettent en place des stratégies pour masquer leurs difficultés afin de ne pas apparaître comme famille problématique, etc.

Les mouvements dans ces institutions pour s'adapter à la société actuelle apparaissent comme insuffisants, puisque l'avenir n'est pas le but. Mais la consommation ponctuelle, le plaisir au jour le jour, vivre dans l'instant, augmentent les difficultés pour atteindre un futur meilleur, spécialement dans les classes les moins favorisées.

C'est ce décalage des interprétations qui permet de saisir les enjeux institutionnels.

Remerciements :

À la FAPESP, pour la concession de ressources financières pour les recherches, processus 2008/00921-0 et 2011/14440-7.

Références bibliographiques

BAREMBLIT G. (1994). *Compêndio de análise institucional e outras correntes : teoria e prática*, 2^a ed., Rio de Janeiro (Brésil), Rosa dos tempos.

FOULCALT M. (1992). *Microfísica do poder*, 10 ed., Rio de Janeiro Graal (Brésil).

FORTUNA C. M. et al. (2012). *Notas cartográficas do trabalho na Estratégia Saúde da Família : relações entre trabalhadoras e população*, Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 657-664, jun.

LAMIHI A. et MONCEAU G. (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse.

LAPASSADE G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*, Paris, Gauthier-Villars.

LAPASSADE G. (1983 pour la traduction brésilienne). *Grupos, organizações e instituições*, (H.A.A. Mesquita, Trad.), 2^{ème} éd., Rio de Janeiro (Brésil), Ed. Francisco Alves.

- LOURAU, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit.
- LOURAU (1975 pour la traduction brésilienne). *A análise institucional*, Petropolis (Brésil), Editora Vozes.
- LOURAU, R. (1990), *Implication et surimplication*, La revue du MAUSS, n° 10, p. 110-120.
- MONCEAU, G. (dir.) (2012), *L'analyse institutionnelle des pratiques. Socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan.
- MONCEAU, G. (2008 a.), *Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. (Implication, surimplication et implication professionnelle)*, *Fractal. Rev. Psicol.* 20 (1), p. 19-26.
- MONCEAU, G. (2008 b.), “Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professores” (Comment les institutions imprègnent les pratiques professionnelles. Socio-clinique institutionnelle et formation d'enseignants), dans S. Garrido Pimenta et M.-A., Franco Santoro (orgs), *Pesquisa em educação. Vol 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, p. 27-73, São Paulo (Brésil), Ed. Loyola.
- MONCEAU G. (2011), *Travailler les interférences institutionnelles dans la ville*, *Diversité.* 166, 42-7.
- VALLA, V. V.(2000) *Saúde e Educação*. DP&A. v. I. 115p, Rio de Janeiro (Brésil).

Les relations avec les parents de collégiens décrocheurs : variations à partir de deux approches monographiques

Maryan Lemoine

EA 6311 Francophonie Education Diversité
Université de Limoges

Alors que des élèves sont engagés dans des processus de décrochage scolaire, qui créent inquiétudes et tensions, leurs parents peinent à trouver, ou à prendre une place dans les démarches alternatives proposées dans les collèges. Deux monographies d'établissements, au sein desquels s'est décliné un dispositif académique de lutte contre le décrochage, permettent d'observer, pour les interroger, les manières par lesquelles les acteurs scolaires suscitent, entretiennent ou acceptent le dialogue avec les parents de ces collégiens décrocheurs.

L'approche de type ethnographique montre non seulement les conditions et les contraintes qui se font jour, dans chaque configuration, mais aussi les ajustements et les acquis, qui, au fur des cinq années de l'étude, contribuent à renforcer et qualifier les relations entre les professionnels et les parents au bénéfice d'un meilleur accompagnement, voire d'une prévention affinée du décrochage. L'analyse croisée de l'évolution des démarches au sein des deux établissements, fait alors apparaître des conceptions éducatives différentes. Ce qui peut éclairer les écarts que cela produit, à l'échelle des collectifs, en termes d'appropriation.

En effet, le retour dans les deux collèges, cinq ans après, permet de pointer les apports et limites de ces démarches, en termes de pratiques et de culture d'établissement. Là, où dans le premier collège, un fort investissement d'un premier cercle de spécialistes répondait à des situations très difficiles, le départ de ces acteurs emporte avec lui les capacités de mobilisation et de dialogue avec les parents. Dans le second collège, la circulation des élèves et des informations orchestrées par les CPE, entraîne une mobilisation plus large des acteurs. Cela crée des situations de travail et de formation entre pairs qui ont entretenu et amplifié mobilisation et démarches, jusqu'à faire du dialogue avec les parents de collégiens décrocheurs, un des fondements de la culture de ce collège.

Mots-clés : décrocheurs, parents, collège, dispositif, dialogue, coopération, alliances éducatives

Inquiets, tendus, parfois « ballotés », de professionnels en services, plus ou moins identifiés par eux, des parents de collégiens décrocheurs témoignent des difficultés qu'ils ont à se faire expliquer ce qui se joue voire à se faire entendre, dans « un monde scolaire stressant », fait de tensions fortes et d'enjeux importants pour les acteurs de l'école mais aussi pour eux et pour leurs enfants¹⁰. Outre la peine qu'ils ont « à tenir le coup », pour préserver ou maintenir, malgré tout, la relation avec leur fille ou leur fils, ces mères et ces pères se sentent alors démunis, et certains se disent « démissionnés »¹¹. Quand des décisions sont prises pour intégrer leur enfant dans un dispositif, dans ou hors de l'établissement scolaire, ils observent parfois que seule leur adhésion est recherchée, là où ils attendaient de pouvoir faire un choix, voire de participer à l'analyse, à l'élaboration de propositions, comme aux ajustements.

Ces situations et ces enjeux font l'objet de travaux de recherches, de préconisations et de formation depuis bien des années, mais maintenant que le « décrochage » est devenu une thématique médiatisée, en même temps qu'un enjeu plus affirmé des politiques publiques¹², le regard se porte de manière plus précise sur les environnements de travail et les manières d'appréhender ces situations. Ainsi les apports de la « bienveillance », la recherche des « alliances éducatives », les stratégies « d'accrochage scolaire » ont donné lieu, ces dernières années, à des travaux scientifiques¹³ et sont désormais envisagés et mis au travail, avec des acteurs scolaires, éducatifs et sociaux¹⁴.

Pour cet article, l'approche compréhensive est privilégiée afin d'étudier comment, « localement et quotidiennement à travers les faits, paroles et gestes »¹⁵, professionnels des collèges et parents parviennent à travailler ensemble, et comment des démarches inscrites dans un espace-temps donné et des interactions entre certaines personnes peuvent, ou non, être poursuivies dans la durée, alors que les acteurs changent.

Nous appuyons ce propos sur des données recueillies lors d'une recherche antérieure¹⁶, fondée sur une enquête de terrain de type ethnographique, effectuée de manière longitudinale de 2001 à 2006. Aux observations dans les établissements, se sont ajoutés le recueil de discours en situation, la collecte de traces et de dossiers, lesquels ont ensuite été croisés afin de repérer et d'analyser un certain nombre d'« effets décrocheurs » au sein de quatre collèges situés dans le bassin minier du Pas-de-Calais, où un dispositif départemental,

¹⁰ Guigue M. (dir), Bruggeman D., Lemoine M., Lesur E., Tillard B. (2013) *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. L'Harmattan, coll. Savoir et formation, Paris.

¹¹ In Plazy V. et Potié L. (coord) (2008) *Réflexion croisée. Parents professionnels sur le décrochage scolaire*, Mission Régionale Rhône Alpes d'Information sur l'Exclusion. Les apports du Collectif Paroles de femmes : « De parents démissionnés, à parents citoyens », p32-35, apportent un exemple sur les démarches entreprises avec ATD afin de dépasser ces catégorisations

¹² De plateformes académiques en missions départementales et régionales, les acteurs scolaires et les collectivités sont désormais mobilisés sur les mots d'ordre de lutte contre le décrochage, sans que les enjeux ne soient toujours posés et les pratiques toujours aménagées.

¹³ Les Assises Nationales de l'Education Prioritaire interrogent ainsi, à l'automne 2013, cet enjeu de la bienveillance. Des colloques récents envisagent de nouvelles perspectives tels celui de mars 2013 à l'Université de Nice, Sophia Antipolis : « Du décrochage scolaire à la réussite : le rôle des alliances éducatives ».

¹⁴ Au sein de l'Ecole Nationale de la Protection judiciaire de la jeunesse, ou dans l'Education Nationale notamment.

¹⁵ Selon Garfinkel, cité par Chapoulie J.M. (1994) « E.C.Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie » in *Revue Française de Sociologie*, 598.

¹⁶ Dans le cadre d'un travail de thèse : Lemoine M. (2009) *Collégiens décrocheurs et effets décrocheurs dans les établissements. Incidences sur les pratiques des acteurs et sur le fonctionnement des collèges*, Thèse en Sciences de l'Education, Université Charles de Gaulle, Lille3

Démission Impossible (DI), se trouvait impliqué pour repérer des collégiens en très grande difficulté et aider les acteurs locaux à raccrocher certains de ces collégiens engagés dans des processus de décrochage scolaire¹⁷.

En revisitant ces approches hyper-contextualisées¹⁸ et en les complétant par des données plus récentes¹⁹ nous proposons deux monographies d'établissement en Éducation prioritaire, qui présentent chaque année entre une demi-douzaine et une dizaine d'élèves engagés dans des processus de décrochage. Il s'agit ainsi de présenter et d'analyser, à travers la mise en œuvre de ce dispositif dans chaque configuration scolaire, comment ces relations entre parents et professionnels s'instaurent, sont poursuivies, enfin quels effets cette implication parentale²⁰ peut avoir sur les situations, dans chacun des collèges étudiés. Nous veillerons à ce que ces monographies s'interpellent, s'interrogent mutuellement et nous interrogent à nouveau. Nous utiliserons à chaque fois une étude de cas, pour éclairer le propos. Enfin, nous exposerons les apports en suivant une intention de H.S. Becker : « chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques²¹ »

Ainsi, partant de l'idée que « la réalité sociale se construit (...) selon des processus et des spécificités tels qu'il convient de les observer en situation et de les interroger pour approcher le sens de ce qui s'opère », ²² nous pointerons d'abord, dans chaque configuration, quelles places sont faites, laissées ou conquises par les parents ? Quels rôles sont attendus de leur part, ou leur sont attribués ? Enfin nous regarderons à travers les initiatives qu'ils prennent ou pas, le degré de leur engagement et la réception qu'en font les acteurs scolaires ?

Puis revenant cinq ans après l'enquête initiale, nous envisageons à travers une approche croisée de l'évolution des dynamiques relationnelles entre professionnels et parents, dans les deux établissements, de distinguer, dans ces cheminements différenciés, les acquis en termes de pratiques, et ce qui participerait des choix organisationnels, de la capitalisation des expériences et de leur diffusion.

¹⁷ Pour saisir comment cette démarche s'est élaborée et les apports dans les établissements voir Lemoine M. (2010) « Faire médiation au collège: les apports de Démission Impossible, un dispositif qui investit les marges de la scolarité. » *Connexions, ARIP-ICS, n° 93*, pp 133-143

¹⁸ Careil Y. (1994) *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris, PUF. L'auteur plaide pour ces approches très ancrées qui nécessitent de labourer profondément le terrain, en mobilisant une infinité de sources et de documents. Il évoque pour le choix de son échantillon, l'aspect méthodologique qui s'appuie sur un tri progressif, élaboré à partir d'une connaissance très fine du terrain et des publics enquêtés, p 65.

¹⁹ Pour cet article nous avons complété ces monographies initiales par trois journées d'immersion durant l'année scolaire 2011-2012. Ces retours furent l'occasion d'observer les collèges considérés dans leurs relations ordinaires ou plus appuyées avec les familles, à la lumière de ce que nous avons pointé et analysé plusieurs années auparavant. Ils nous ont également permis d'avoir accès à des documents relatifs à des actions plus récentes, ainsi qu'aux discours de plusieurs acteurs, déjà rencontrés, ou plus récemment impliqués.

²⁰ Monceau G. (2008). « Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants », in Kherroubi M., (dir.), *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 38-87.

²¹ Becker H. S. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 105-110.

²² Garfinel H. (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF. L'approche microsociale que propose l'ethnométhodologie valorise le point de vue des acteurs et les mises en action en contexte.

1. Au collège Moulin: les parents cantonnés dans des relations avec des spécialistes

Des parents ordinairement peu invités à s'investir, malgré des situations préoccupantes.

Le collège Moulin est situé à la périphérie de la ville et ses quartiers de recrutement connaissent un vieillissement important de leur population. Ce qui explique en partie la baisse progressive des effectifs en deçà des 500 élèves en fin d'études. On y constate également un absentéisme important en nombre d'élèves, comme en intensité. Si la situation excentrée semble un élément explicatif pour des élèves à l'assiduité fragilisée, il apparaît également, au cours de nos entretiens, que la plupart des membres du collège ont tendance à minorer cet absentéisme, tant dans son importance que dans ses degrés. Nous constatons en effet combien l'euphémisme est fréquent : « pas souvent là », « quelques absences », « ne vient pas toujours », sont des locutions souvent mobilisées alors que les situations apparaissent clairement plus problématiques.

On retrouve ce recours à l'euphémisme concernant des élèves qui se signalent par un comportement inadapté et par des perturbations. Ici, au sujet des mesures prises à leur rencontre, les élèves, comme la Conseillère principale d'éducation (CPE) et les professeurs, ne parlent pas d'exclusions de cours ou de punitions, mais plus volontiers d'« option couloir » ou d'« option perm ». Celles-ci semblent même si utilisées qu'elles rendent, parfois, la salle de permanence difficile à maîtriser, de même que la circulation et le bruit dans « les coulisses²³ » durant les heures de cours.

Au fil de l'étude nous notons enfin, un nombre non négligeable d'élèves de 4^e/3^e qui choisissent de ne pas participer à certains enseignements. Ce qui nous interroge sur un lien entre ces pratiques d'exclusion temporaire, et d'autre part l'absentéisme, perlé à lourd remarqué dans des processus de décrochage souvent bien engagés. Néanmoins, nous constatons que ces formes d'absentéisme et de perturbations n'entraînent pas une forte mobilisation ni en direction des parents ni, de leur part, dans le travail ordinaire des professeurs principaux et de la CPE

Ce sont ces éléments, perçus comme des « symptômes » d'une vie scolaire dégradée, qui amènent le principal adjoint à contacter le chargé de mission du dispositif DI. Nous observons alors que la volonté d'associer les professeurs principaux des élèves concernés ne se concrétise pas par une relation accrue avec les parents. De même, si la CPE, l'Assistante sociale (AS), et la Conseillère d'orientation psychologue (COP) sont investies, ce n'est cependant que ponctuellement, pour des questions très ciblées, exclusivement en rapport avec leurs missions, et quasiment jamais de manière filée.

Quand les parents sont vus, ce n'est donc que pour partager des impressions, pour les informer des mesures décidées par le collège, y compris des sanctions, pour les « mettre en demeure », selon le mot d'un Assistant d'Education (AE), « en demeure » de faire venir leur enfant, mais très rarement pour leur demander de participer à quelque démarche que ce soit. Nous comprenons que le repérage et les prises en charge pédagogiques et éducatives permettant d'envisager une réponse aux situations de décrochage, sont plutôt ici l'affaire d'un premier cercle, certes très actif, mais aussi assez réduit.

²³ Voir J. P. Payet (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens, Paris. « Klincksieck ». C'est ainsi que l'auteur nomme tous les espaces temps scolaires en dehors de la scène qu'est la classe.

Une matrice protectrice...

Aux côtés du principal adjoint, s'activent un professeur de technologie, en poste à temps partiel²⁴ et deux assistants d'éducation qui assurent au quotidien, au fond de la salle de cours de l'enseignant, puis dans « l'ancien laboratoire de technologie », l'avancée des activités pédagogiques. Les élèves, pris en compte, y sont regroupés en mini classe, à quelques mètres du bureau de la CPE. L'écoute est, dans toutes les occasions, privilégiée. Les emplois du temps sont aménagés de telle sorte que les trois, quatre ou cinq élèves soient présents au collège les jours de présence du professeur et de ses deux « adjoints ». C'est à l'intérieur de ce cercle que se développent les relations avec les parents.

La mobilisation de ces quelques acteurs s'effectue ici selon un double objectif : proposer des parcours scolaires alternatifs à des élèves engagés dans des processus de décrochage et vider les couloirs, pour recouvrer le calme au niveau de la vie scolaire. Ce qui peut expliquer, comme nous le constatons, que ce sont plutôt les perturbateurs et autres décrocheurs de l'intérieur que les absentéistes qui font l'objet de ces prises en charge. Certes, si certains d'entre eux sont aussi l'objet d'attention, nous observons, au fil des années, que l'absentéisme a tendance à se durcir.

Les actions du dispositif sont très ancrées « géographiquement », dans un espace particulier du collège. On peut penser que ce quasi statisme rend bien plus difficile d'aller chercher et rattraper ceux qui fuient résolument, que de « détourner » pour « les canaliser », dit le professeur de technologie, ceux qui perturbent par leurs éclats. Nous observons d'ailleurs que ces lieux sont appropriés par les élèves et surtout, au fil des années, et des situations travaillées, qu'ils sont assez vite bien identifiés et maîtrisés par les parents. Au bout de quelques rendez-vous, il n'est pas rare que ceux-ci s'y rendent, même sans passer désormais par les bureaux d'accueil et d'administration, comme si leur enfant relevait d'un régime particulier. L'absence de remarque à ce sujet, de la part des acteurs du premier cercle comme de la CPE, renforce encore cette impression que cela est communément admis.

Cette organisation spatiale et temporelle, et les relations presque électives qui s'instaurent, nous amènent dès lors à envisager le présent fonctionnement comme celui d'une matrice protectrice. Protectrice, d'une part pour les collégiens concernés, qui sont scolarisés à l'écart. Ce qui réduit ou élimine les tensions potentielles. Protectrice également pour le reste du collège et de ses acteurs qui, dans leur grande majorité, n'entendent²⁵ plus parler de rien, à partir du moment où ils « émettent » un élève vers la salle de techno, donc vers « le dispo », comme ils le disent. Protectrice enfin, car elle permet et semble préserver de bonnes relations avec les parents. Assurer dans la continuité, les échanges et le dialogue avec eux, y compris quand des situations difficiles se présentent, se fait dans cet espace-temps « intermédiaire »²⁶ qui s'institutionnalise peu à peu, avec ces acteurs « spécialistes » mûris des expériences.

²⁴ En cessation progressive d'activité, il n'a que dix heures de cours par semaine mais passe une trentaine d'heures hebdomadaires dans l'établissement. Habitant un quartier proche, militant associatif, il évoque à plusieurs reprises sa jeunesse et ce qu'il observe de commun chez certains des jeunes. On peut penser que c'est une forme d'homologie de condition, certes décalée dans le temps, qui mobilise son attention et explique cet investissement exceptionnel.

²⁵ Au double sens d'écouter/entendre, et d'envisager/entendre.

²⁶ Levivier A.P. et Tourilhes C. « La recherche-action dans le travail social. A propos des espaces intermédiaires d'expérimentation. » www.arifts.fr/PDF/Publications/JE_2013.02.08/Conference_Levivier-Tourilhes.pdf Les auteurs les envisagent comme éphémères, dans leurs perspectives de travail mais nous constatons qu'il en est autrement dans le cas du collège Moulin.

Au total, seuls le professeur et les deux AE proposent du travail scolaire, visitent régulièrement les élèves sur leur lieu de stage, tiennent à jour les conventions, assistent les élèves et les familles pour les choix d'orientation et l'instruction du dossier. Nous observons de manière fréquente qu'ils vont même jusqu'à participer aux rencontres avec la COP, voire à assumer, en son absence les missions d'écoute, de conseil et d'élaboration du dossier d'orientation auprès de l'élève et de ses parents.

... qui facilitent les relations avec les parents, jusqu'à les suppléer, parfois.

Cette déclinaison du dispositif DI qui se fait à Moulin sous la forme d'une mini-structure, à l'intérieur de la structure supérieure qu'est le collège, autorise même à envisager des démarches dont nous ne trouvons pas l'équivalent ailleurs. Une situation, certes très particulière, voire extrême, permet de l'illustrer et agit comme un analyseur de ce tout ce qui peut se déployer ici.

Ainsi le principal adjoint entend parler par un éducateur d'un garçon de 15 ans, sans établissement, du fait combiné de l'interdiction de séjour de sa commune d'origine, suite à une mise en examen dans une affaire de mœurs, et de la rumeur qui l'accompagne. Son père et cet éducateur cherchent, depuis plusieurs mois, un collège où l'inscrire. Et, malgré les démarches effectuées auprès de l'Inspection d'Académie, comme de plusieurs principaux, ils sont sans solution, jusqu'à ce rendez-vous avec le professeur de technologie, le principal adjoint, et jusqu'à l'inscription qui s'ensuit.

Le père nous indique quelques semaines plus tard, qu'il n'y croyait plus, et marque même son étonnement du fait que personne n'ait posé de « questions embarrassantes » à son fils comme à lui, et qu'on est de suite « entré dans le vif du sujet. » Le professeur de technologie nous explique qu'il n'a « pas à se préoccuper des questions et des problèmes judiciaires des élèves, mais à trouver des réponses scolaires (...) chacun son boulot ». Les parents n'étant pas résidents du secteur, l'élève est en famille d'accueil, en placement familial spécialisé, dans un quartier proche du collège. Comme il est invité, à l'instar de beaucoup d'autres, à chercher un terrain de stage, il se trouve, très vite, comme sa famille, en difficulté car il n'a pas de connaissance ni de relais sur le territoire.

Nous observons alors comment, à la demande du professeur, l'un des deux AE fait une recherche préalable puis accompagne l'élève et son père. Si les acteurs scolaires se mobilisent, ils ne remplacent cependant pas le père et attendent son déplacement au collège afin de concrétiser l'engagement en stage. Nous constatons ensuite, au fil des mois, que les demandes de l'éducateur et du père sont toujours étudiées avec attention, et dans le souci de répondre, de proposer des rencontres afin de faire avancer les sujets. Nous voyons aussi qu'ils sont systématiquement tenus au courant des évolutions et des quelques petits problèmes qui émaillent le parcours du garçon. Si les acteurs du premier cercle contactent, pour une question pratique, la famille d'accueil, ils en informent aussi le père et l'éducateur. En retour ceux-ci apportent des informations sur les échéances judiciaires, ce qui permet aux acteurs scolaires d'adapter la progression pédagogique. Les informations circulent donc entre les différents pôles de la vie de cet élève. Si certaines d'entre elles, relevant des aspects judiciaires, ne sont pas partagées, cela ne semble pas entraver le déroulement de cette prise en charge.

Nous remarquons enfin que le dossier d'orientation, préparé au fil des rencontres entre l'élève, son père et l'encadrement du collège, est repris en main à quelques jours de l'échéance, après avoir connu une suspension dans son instruction du fait de l'éloignement professionnel temporaire du père. Il est finalement porté directement par le professeur de technologie. A sa demande, le blocage administratif sur la signature est même levé afin de

permettre le traitement informatique dans les délais. Le professeur indique alors, en substance, que c'est la finalisation d'un parcours satisfaisant qui a guidé cette manière de transiger car cela devait primer sur les impératifs administratifs. L'élève quitte le collège en fin d'année avec une orientation prononcée en LP.

Cette situation, pour exceptionnelle qu'elle soit, montre cependant la volonté des acteurs scolaires et leur capacité à travailler, à parité et dans la continuité, avec le père et l'éducateur. Cette capacité à tenir compte des obstacles et sinuosités du parcours de l'élève tient non seulement à l'engagement du professeur, à l'esprit de travail et à l'organisation de ce premier cercle, mais aussi à la participation et aux actes du père, de l'éducateur, qui incitent à et soutiennent la mobilisation et l'adaptation des acteurs scolaires. Il nous semble que la force de l'engagement des acteurs est rendue possible par une conception ouverte des enjeux éducatifs et par une volonté de coopération, qui favorisent ensemble le développement de pratiques repoussant les limites de l'activité ordinaire.

2. Au collège Lagrange: qualifier les collectifs au travail, pour mieux accompagner élèves et parents.

Une mobilisation et une organisation lisibles dans et hors les murs du collège.

Le collège Lagrange est situé au carrefour de deux cités ouvrières et d'un ensemble de grands immeubles, assez rares dans cet environnement urbain essentiellement constitué de coronas. Il accueille environ 800 élèves et ses effectifs sont stables sur la période. Ce qui en fait un des gros collèges du secteur. Il connaît un absentéisme perlé assez important, notamment en 4^e/3^e, qui, selon des membres de l'équipe éducative, s'expliquerait, en partie, du fait de la structure ouverte, peut-être trop « éclatée » du bâti. Ce qui rendrait les allers et venues difficilement contrôlables.

En tout cas, cet élément est présenté comme important par les deux CPE, quand il s'agit de parler des enjeux de la vie scolaire. Elles évoquent assez souvent les rappels aux parents, qu'elles font sur ce point, de même que les appels qu'elles reçoivent, elles aussi, à ce sujet, de la part de certains parents inquiets de savoir si leur enfant est bien (venu) au collège. Il en résulte une forte sensibilisation dans et hors les murs, ce qui n'est pas sans lien, nous semble-t-il, avec la capacité de mobilisation collective, constatée ici.

De plus, bien que son bureau soit éloigné du bâtiment des cours, de la salle des profs et de la vie scolaire, nous observons combien le principal est en prise avec la réalité quotidienne, à la fois pour les atteintes au règlement intérieur, tout comme pour les enjeux d'organisation pédagogique. S'il pilote à distance et délègue, il voit aussi venir vers lui, régulièrement, les CPE ou des enseignants qui lui rendent compte ou le consultent. Il apparaît même, pour les situations qui deviennent conflictuelles, comme une figure tutélaire, incarnant le « juge de paix²⁷ », selon une répartition tacite des rôles.

Ainsi des élèves et leurs familles sont, en de rares mais notables occasions, pressés de « traverser la cour », signifiant alors que l'affaire va désormais être connue et tranchée par le chef d'établissement. Ce recours, exceptionnel, est ancré dans les pratiques et l'est aussi, très certainement, dans les esprits. Nous observons, en effet, au fil des années, que quand cette expression « traverser la cour » est prononcée, elle n'appelle que très rarement une explicitation pour les élèves ou leurs parents.

²⁷ Expression qu'il utilise lui-même.

Les CPE activent le travail en réseau pour enrôler les parents et les acteurs scolaires.

Ce sont les CPE qui étudient en premier lieu les situations et proposent éventuellement les premières démarches. Celles-ci nous semblent agir telles des vigies, repérant à travers des indices particuliers : retards, renvois de cours, absences (dont les motivations et degrés sont systématiquement interrogés), les conditions de parcours devenus chaotiques.

Dès lors, les CPE émettent des signaux d'alerte en direction des parents, qu'elles invitent fréquemment à les rencontrer, et des professeurs, notamment principaux, pour requérir des compléments d'information. Elles collectent ainsi, avec le même intérêt et la même constance, les remarques comme les demandes et les inquiétudes des parents et des professeurs. Et l'on comprend, à voir comment cela s'opère, que l'étude de la situation de l'élève et de ses évolutions est pensée et appréhendée ici, comme un point de rencontre au cours duquel s'affinent diagnostics, propositions et « plans de bataille » pour mobiliser les uns et les autres selon des objectifs décidés en commun.

A certaines heures, souvent autour des récréations, nous voyons combien le bureau des CPE, le couloir et les salles attenantes à la vie scolaire sont comme une ruche où les parents et les professionnels, scolaires, éducatifs et sociaux, viennent porter et recevoir des informations, puis se réunissent afin d'échanger ensemble pour décider d'une prise en charge, faire le point, envisager les étapes à venir.

Au fil d'un parcours les CPE interviennent pour des régulations d'ordre éducatif et organisationnel après avoir associé, très tôt, à leurs initiatives les enseignants et les parents. Elles veillent enfin à transmettre les décisions vers les parents non présents, vers les éducateurs et les autres professionnels intéressés. Enfin, elles se chargent de tenir à jour l'agenda des rencontres, de rappeler les rendez-vous, de collecter et renvoyer les documents.

Nous notons assez vite qu'une salle située dans le couloir de la vie scolaire devient bientôt le point de passage, puis même un lieu de référence identifié pour ceux qui relèvent du dispositif ou y participent : élèves, parents, professeurs tuteurs... Point éventuel de rencontre pour les réunions, au début de l'étude, elle est équipée ensuite d'un tableau sur lequel les emplois du temps des élèves sont affichés, puis de quelques casiers dans lesquels ils peuvent trouver leur cahier journal ainsi que des documents actualisés.

Les réunions avec les partenaires et les familles se font désormais là. Les élèves peuvent y déposer des travaux, des questions, des fiches à remplir. C'est ici qu'ils rencontrent prioritairement leur professeur référent ou l'AE qui les aide au travail. Ce lieu est réellement investi et nous observons que sa dimension de cadre, comme sa fonction symbolique, semblent influencer sur la qualité des prises en charge, comme sur l'appropriation des démarches par les parents qui s'y retrouvent parfois, à discuter à plusieurs, entre les rendez-vous.

Mais ce lieu n'est, en fait, qu'un espace parmi tous ceux que fréquentent les élèves. Nous voyons, en effet, s'initier des emplois du temps à la carte élaborés avec les professeurs. Composés sur la base d'un maintien de cours dans la classe d'origine, auxquels s'ajoutent des participations à des cours dans d'autres classes, et à des « prises en charge » spécifiques,

menées par des AE, ces emplois du temps²⁸ visent à équilibrer les temps collectifs et plus individualisés pour les élèves.

Viser la complémentarité.

Pour appréhender de manière plus précise ce qui s'élabore ainsi dans la continuité avec les familles, nous nous arrêtons sur la situation d'une jeune fille inscrite en 3^e. Très absentéiste, elle vient après un grand frère qui a présenté, quelques années auparavant, le même « profil », sans qu'il soit possible d'enrayer le processus de décrochage. La mère et le père, séparés, peinent, non seulement à la faire revenir au collège mais semblent aussi peu enclins à répondre aux sollicitations de l'établissement, encore plus à s'investir malgré les invitations de l'une des CPE.

C'est alors, durant plusieurs mois, un travail lent et complexe, fait à la fois de constance et de « tact », afin de préserver la relation, d'aider l'élève et la mère à « garder la face » et à « faire face »²⁹. Tour à tour deux professeurs et un AE sont investis dans la démarche d'accompagnement, chargés de proposer des activités pédagogiques adaptées à l'élève, à la demande et sous la houlette de la CPE. Celle-ci informe régulièrement les parents des évolutions et enjeux, d'abord par téléphone puis à l'occasion d'entretiens qui deviennent bientôt bimensuels.

Au bout de deux mois nous notons que la CPE ne participe plus systématiquement aux rencontres, laissant le professeur principal en « tête de ligne ». Une orientation se prépare dans les métiers de bouche. Le professeur visite la jeune fille sur son lieu de stage, dans un restaurant proche du collège, et discute des premiers éléments d'évaluation. La mère rapporte à cette occasion les informations qu'elle a elle-même recueillies auprès du restaurateur. L'assistante sociale accompagne bientôt la mère à la gare afin de repérer avec elle le quai à emprunter pour le futur déplacement de sa fille vers le CFA. En fin d'année l'élève concrétise ce projet, en obtenant un contrat d'apprentissage, après avoir obtenu son Certificat de formation générale.

Ainsi nous voyons que cet engagement s'opère de manière collective en visant la complémentarité des acteurs tenant compte, y compris, des apports de la mère qui sont suscités, intégrés et étayent la démarche. Il nous semble que cette manière de faire a permis de remettre en confiance la mère, vis-à-vis de sa fille comme vis-à-vis du collège, et qu'elle participe dès lors à la réifier dans son rôle de parent d'élève.

Nous observons l'année suivante que cette relation « normalisée », selon les mots de la CPE, autorise assez tôt des rencontres, à la demande de la mère, avec le professeur principal du petit frère arrivé en 6^e. La maman exprime alors à la CPE, avec une forme de soulagement, sa tranquillité et sa confiance : « j'ai pas eu peur de demander, hein ! », dit-elle, au moment de rencontrer ceux qui pourraient avec elle contribuer à soutenir le parcours scolaire du plus jeune.

²⁸ Nous observons que ce mode opératoire incite d'ailleurs à la création de binômes prof/AE afin d'assurer la poursuite des travaux et la continuité des aides en direction de certains élèves. L'ensemble de ces choix est le plus souvent discuté et expliqué à la fois avec les élèves et avec les parents.

²⁹ Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public – tome 2*, Minuit, Paris

3. Analyses croisées: apports, limites et prolongements.

Des lieux dédiés...

Ce qui ressort d'abord de ces deux démarches, très contextualisées, c'est qu'elles s'appuient de manière résolue, sur une implantation spatiale affirmée, identifiée, enfin plus ou moins ouverte sur le reste de l'établissement. La salle de technologie et le labo attenant au collège Moulin, comme la salle du couloir de la vie scolaire à Lagrange, sont ce que Marc Augé³⁰ appelle des « lieux » au sens anthropologique du terme. Ces lieux, il les oppose aux « espaces interchangeables », car non signifiants : « les non-lieux », qui seraient, dans l'environnement scolaire, les espaces transitionnels et de passage tels que les couloirs ou encore les salles empruntées une seule fois, à l'occasion d'un rendez-vous.

Il nous semble que cela revêt d'autant plus de sens pour les élèves difficiles ou en difficulté dont nous parlons qu'ils ont, soit erré fréquemment et sur une longue période dans ces couloirs, afin d'éviter d'aller en cours, soit été exclus des salles de cours. Les inscrire alors dans un espace appropriable, même de manière transitoire ou partielle, ne serait-il pas aussi les réinscrire dans leur scolarité ? Cela peut aussi être la possibilité offerte aux mères et aux pères de visualiser et de connaître ces espaces de travail de leurs enfants et peut-être de « braconner »³¹ ainsi quelques traces de ces activités scolaires qui ont fait défaut depuis si longtemps. Alors, on peut imaginer que ces recueils furtifs peuvent être l'occasion d'échanges dans le giron familial et constituer des manières de reprendre, en quelque sorte, le fil des discussions sur des sujets scolaires.

Dans le même temps cela signifie pour les parents la certitude d'un accueil à venir, quand ils se présentent à un rendez-vous. Un accueil, et non pas une attente, dans un espace indéfini, à la vue de tous, devant des bureaux dont les portes s'ouvrent et se ferment à plusieurs reprises avant que votre tour arrive³². Nous rappelons ainsi les parents qui s'y rendent sans passer par les bureaux, ou ceux qui s'y croisent et trouvent l'occasion de discuter de leurs propres expériences.

Il s'agit donc bien, dans les deux cas, d'un lieu physique, « habité », que l'on occupe pour des tâches déterminées et claires aux yeux de tous : tâches pédagogiques, mais aussi de régulation. Lieux dédiés aux échanges à dimensions éducatives, ces espaces permettent certainement à chacun, notamment aux parents, d'exprimer ainsi leurs compétences relationnelles dans un environnement où les codes sont, en quelque sorte, peu à peu maîtrisés. Ils découvrent en ces occasions qu'ils ne sont pas tout seuls à vivre ces situations et qu'ils peuvent en parler dans un espace, d'une certaine manière, protégé.

...qui ne disent pas la même chose.

Mais il y a en même temps à distinguer et à interroger cette distinction entre les déterminants des lieux de ces deux collèges. Entre la « matrice protectrice » fondée dans l'unicité du lieu au collège Moulin et la proposition du collège Lagrange qui, au delà de la salle attenante à la vie scolaire, fait que d'autres espaces sont empruntés, il nous semble qu'il y a en effet un écart de pratiques, d'intention, de sens. Peeters et Charlier soulignent que le dispositif est « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place

³⁰ Augé M. (1992). *Non Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, Paris.

³¹ De Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien, t1 Les arts de faire*, Gallimard (1980, 1^e édition), Paris.

³² Comme en témoigne avec une amertume teintée d'angoisse une mère rencontrée durant l'enquête initiale.

d'environnements aménagés »³³. La déclinaison du dispositif DI ne peut donc s'envisager sans prendre en compte les conditions de cette mise en œuvre. A travers ces aménagements, qui « procède(nt) à des mises en ordre qui soutiennent l'action »³⁴, nous pouvons donc lire des conceptions de la grande difficulté, de son « traitement », enfin des relations avec les parents qui relèvent de logiques finalement assez éloignées.

A Lagrange, les élèves sont amenés à se déplacer dans d'autres espaces du collège, ils continuent à fréquenter la bibliothèque, les salles de classe. Les parents, s'ils sont plutôt reçus dans la salle dédiée, peuvent l'être également par l'AS dans son bureau ou être invités à continuer à rencontrer les autres professeurs lors des réunions parents-professeurs ordinaires. Cette circulation des uns et des autres les maintient dans l'établissement et implique une vigilance partagée.

Si la circonscription du lieu est un atout à Moulin, en matière de protection, y compris pour envisager un travail scolaire et éducatif avec un élève, qui n'en est peut-être pas (plus) un, aux yeux d'autres professionnels scolaires³⁵, elle l'est aussi pour ce qui est de la localisation et de l'identification des ressources humaines disponibles, dans un environnement scolaire éloigné à plusieurs titres des repères de l'élève et de son père. Mais il nous apparaît que cette proposition est, en quelque sorte, de l'ordre de la clôture. Et nous remarquons alors, au fil des années, en regardant l'ensemble des situations de collégiens décrocheurs pris en charge dans ce collège, qu'il est bien difficile pour eux, dans ce cadre, de revenir après un séjour prolongé vers l'ordinaire de la classe. Les élèves et leurs parents sont l'objet d'une attention toute particulière, mais dans un registre de spécialisation qui les éloigne finalement du droit commun.

Une (trop) forte incarnation des démarches ?

Certains parents viennent devant la salle du professeur de technologie afin de le solliciter d'une année sur l'autre, quand un de leurs cadets semble connaître des difficultés qu'ils pensent relever de son intervention. Ils l'ont clairement identifié et il semble apparaître alors comme un recours.

Le fait est que les démarches, les pratiques et les relations dépendent, dans les deux établissements, d'acteurs très investis, lesquels incarnent, en quelque sorte, le message, l'action et ses régulations dans des contextes où les rapports ordinaires entre l'école, ses acteurs, l'élève et ses parents sont défaillants et parfois douloureux. Ces dimensions nous ramènent alors à la figure décrite par F. Dubet de « l'homme institution », portant seul le « programme institutionnel », perdu³⁶.

Certes, dans les deux cas, les acteurs qui leur sont associés ne sont jamais très nombreux à intervenir en même temps et ils opèrent toujours en fonction de stratégies et de choix édictés par le « chef de file ». Mais, pendant qu'à Moulin le faible nombre d'intervenants (le professeur et les deux AE, puis, très occasionnellement, la COP, la CPE) se redouble d'une stabilité qu'on pourrait dire « teintée » d'inamovible, au collège Lagrange les « attelages » « d'accompagnement » sont variables en fonction des élèves, de leur classe, des binômes AE/profs qui s'instaurent, se poursuivent ou se recomposent au fil des exercices.

³³ Peeters H. et Charlier P. (1999). « Contributions à une théorie du dispositif », in *Le dispositif, entre usage et concept*. Revue Hermès, n°25, pp15-23, Paris.

³⁴ Peeters H. et Charlier P. op cit

³⁵ On voit bien que c'est le principe d'éducabilité et les valeurs qu'il recèle, qui conduisent les acteurs du premier cercle à l'accueillir et à s'investir.

³⁶ Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, le Seuil.

Alors qu'à Lagrange la circulation, même modulée, des élèves, se double nécessairement d'une circulation plus fluide des informations afin d'assurer, dans la durée, la prise en charge pédagogique et éducative aménagée, à Moulin, l'affaire, dans les mains de quelques uns, ne nécessite que très peu, voire pas d'échanges avec l'extérieur de la « matrice ». Pour les parents il en résulte, à Lagrange, une plus grande variété d'interlocuteurs et, pour eux comme pour le collège, des possibilités accrues quand il s'agit d'envisager la poursuite d'une relation de confiance hors des prises en charge spécifiques. Ce que montre le « réinvestissement » qui se produit avec la mère pour le petit frère.

Dès lors, si l'incarnation est dans les deux cas un des ressorts de la mobilisation et de la qualité des relations avec les familles, il nous apparaît cependant que le modèle de Moulin s'engage dans ce que nous pourrions considérer comme un degré supplémentaire, celui d'une personnification de la relation. Personnification qui passe d'abord et avant tout par la figure du professeur de technologie. Ce qui le rend littéralement incontournable et peut-être irremplaçable. Ce qui, en tout cas, risque de nourrir un phénomène de dépendance à son égard de la part du collège, des élèves en demande, enfin des parents.

En guise de conclusion: ce qui participe de la culture des établissements

Si le travail de coopération entre les professionnels et avec les parents est à géométrie variable, les démarches se retrouvent toutefois dans l'idée qu'on n'y catalogue ni ne convoque les parents, mais que l'on recherche plutôt leur participation, leur contribution, leur adhésion. Et quand parfois des élèves et des parents se montrent non participatifs ou récalcitrants, les acteurs privilégient l'écoute et l'accompagnent d'un travail d'explicitation plus approfondi encore. Ce qui est visé est bien de travailler à partager des idées et des valeurs afin de construire une adhésion et un soutien à la démarche. Nous constatons à travers ces pratiques diverses comment le statut et le rôle d'éducateur des parents sont non seulement respectés mais aussi parties intégrantes de la démarche initiée.

L'observation sur la longue durée, celle de l'enquête initiale puis à l'occasion du retour, cinq ans après, montre que les évolutions dans les deux établissements n'ont pas eu les mêmes effets, ni laissé des traces aussi marquantes ici ou là.

Au collège Moulin la sédimentation progressive des expériences ne s'est finalement opérée que pour les acteurs du premier cercle et, au cas par cas, pour les parents qui ont participé aux interactions qui les concernaient. Tout contribuait alors, à l'échelle de cet établissement, à institutionnaliser cet espace intermédiaire et à inscrire ces pratiques dans un enfermement des relations entre les seuls spécialistes, les élèves qu'ils prennent en charge et leurs parents. Malgré l'efficacité de réponses de plus en plus outillées et soutenues par une forte cohésion des quelques membres du premier cercle, l'absence de porosité de celui-ci s'est traduit par l'auto renforcement du système, mu par des forces tout autant internes qu'externes.

Le dialogue avec les familles n'a donc jamais été vraiment partagé dans la durée. Par conséquent, s'ils demeurent pour partie au sein du collège, les collégiens décrocheurs ne sont plus pris en compte et en charge que par une infime partie, très spécialisée, des acteurs, elle-même marginale. On pourrait avancer qu'ici les élèves récalcitrants ont, en quelque sorte, été « recyclés » tout comme le dialogue avec les parents des élèves décrocheurs. Rien n'est diffusé non plus en matière de résultats et de savoirs d'expériences. Il n'y a donc pas eu d'apports à la culture de l'établissement ni d'influence sur les pratiques collectives et le fonctionnement ordinaire.

Les données recueillies plus récemment ont encore renforcé cette analyse. En effet, suite aux départs conjoints du principal adjoint, muté, et du professeur de technologie, en retraite, les activités envisagées et planifiées n'ont pas été entreprises. Les assistants d'éducation, fragilisés car désormais sans appui, n'ont pas été en situation de reprendre à leur compte le fonctionnement. Ils ont d'ailleurs été appelés à voir leurs tâches redéfinies autour de fonctions de surveillance, avant de quitter le collège.

Malgré les apports évidents et les réussites pour ce qui est du maintien dans la scolarité de nombre d'élèves, comme en matière de qualité du dialogue avec les familles, ce système très resserré a donc été abandonné sans que d'autres manières de faire ne se déploient. Car les connaissances et les savoirs faire acquis en situation, tout comme les modalités d'organisation, n'ont été maîtrisées par personne au delà des initiateurs. Les collégiens décrocheurs ne sont plus, ici, pris réellement en compte, encore moins pris en charge.

Il reste cependant, dans le discours de la CPE, des traces de ces démarches, comme des pointages, par défaut, de l'expérience antérieure. Nous l'entendons regretter le départ du professeur de technologie quand elle évoque le côté « trop prescriptif » ou « le manque d'écoute » des enseignants envers les parents des élèves en difficulté. Pour les parents, enfin, il n'y a pas eu non plus de capitalisation possible. Tout reste à construire de nouveau, y compris dans la difficulté.

Au collège Lagrange, il en va autrement, même si, là aussi, des départs d'acteurs clés ont eu lieu.

Nous observons d'abord, au fil des années de l'enquête, que les pratiques initiales se sont trouvées enrichies de nouvelles mesures, allant dans le sens de la prévention et de l'accompagnement précoce. Ainsi des élèves, repérés comme fragilisés à la fin du printemps, se voient inscrits dans les classes de professeurs déjà très investis pour prévenir et/ou anticiper les prises en charge qui pourraient devenir nécessaires. Ce faisant, les élèves sont en quelque sorte « fléchés » afin d'assurer le repérage et d'éviter les trop longues dérives. De potentiels tutorats sont alors préconçus, fondés sur un diagnostic précoce des difficultés et sur les savoirs compilés par l'expérience collective. Nous pointons que les interconnaissances professeurs/élèves/parents sont privilégiées dans ces montages, sauf dans les cas où des incompatibilités sont apparues à l'usage.

Les CPE, au centre de ces déclinaisons, font circuler l'information et les savoirs, anticipent, cooptent même des acteurs, donnent enfin du sens à ce qui s'opère, notamment en martelant qu'il s'agit d'« accompagner, accompagner, accompagner ». Parce qu'elles n'accaparent ni ne réduisent son fonctionnement à leurs seules considérations, elles permettent en outre l'appropriation des démarches par les collectifs au travail. Il apparaît, en effet, qu'elles ne décident pas de tout. Au contraire, elles sollicitent l'investissement des enseignants et encouragent des contributions ciblées dans le cadre d'un travail collaboratif dont elles sont les pivots. Les prises en compte et les prises en charge ne sont jamais de la responsabilité d'un seul, ou d'un cercle restreint, mais l'affaire d'acteurs qui s'épaulent, se forment et recomposent leurs coopérations au long des exercices, selon les situations présentées.

Organisé par et autour d'acteurs pivots, ce fonctionnement accorde donc une centralité organisationnelle au repérage, au traitement de la difficulté, enfin au dialogue continué avec les familles des élèves en difficulté. La circulation fluide de l'information assure la participation des uns et des autres et favorise la répartition des tâches d'accompagnement, enfin les inter-changements dans la durée. Ce qui confère à cette déclinaison du dispositif DI un mode d'appropriation selon des dimensions et une dynamique bien différente de ce qui a été observé et analysé dans l'autre collège.

Alors que les CPE et le principal ont quitté, depuis plusieurs années, le collège, nous constatons lors du retour dans cet établissement, que les sollicitations et l'enrôlement de nombreux acteurs, selon des investissements variables ont permis de redistribuer les fonctions au fil du temps, d'enrichir et d'affiner les pratiques. Ainsi cela a contribué à faire connaître les activités, à l'échelle de l'établissement, pour les mettre en œuvre avec de nouveaux parents, et à les ancrer dans le fonctionnement du collège. Si ce sont d'autres professionnels scolaires qui organisent les démarches, et ont contribué encore à les adapter aux nouveaux besoins, nous reconnaissons et pointons, dans certaines des actions « innovantes » qui nous sont alors présentées, des éléments mis en œuvre et enracinés depuis une décennie, en réalité.

Les acteurs actuels n'ont visiblement pas tous la mémoire de ces activités initiales mais ici s'est déployée et enrichie au fil du temps, comme une marque de fabrique, une culture du dialogue avec les parents qui demeure un point fort, reconnu, approprié et partagé dans et en dehors de cet établissement.

Références bibliographiques

Augé M. (1992). *Non Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil.

Barrère A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF.

Becker H. S. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 105-110.

Bouchard J.-M. (1989). « Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents », dans Pourtois J.P., *Les thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 205-215.

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

Careil Y. (1994). *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF.

Chapoulie J.M. (1994). « E.C.Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie », dans *Revue Française de Sociologie*, 598.

De Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien, t1 : Les arts de faire*, Paris, Gallimard (rééd).

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

Durning P. (dir.) (1998). *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels. Relevé des travaux en langue française sur la coéducation des enfants et propositions de recherche à développer*, Publication du Ministère de la justice, CNFE-PJJ.

Elias N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket.

Garfinfel H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF.

Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, t2 : Les relations en public*, Paris, Ed. de Minuit.

Guigue M. (dir), Bruggeman D., Lemoine M., Lesur E., Tillard B. (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris, L'Harmattan.

Guigue M. (coord.) (2010). Dossier : les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27, p. 11-16.

Lemoine M., Guigue M., Tillard B. (2012). « Démission impossible » : un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels », dans Zay D. (dir.), *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan, p. 189-200.

Lemoine M. (2010). « Faire médiation au collège : les apports de Démission Impossible, un dispositif qui investit les marges de la scolarité », *Connexions, ARIP-ICS*, n° 93, pp 133-145

Lemoine M. (2009). *Collégiens décrocheurs et effets décrocheurs dans les établissements. Incidences sur les pratiques des acteurs et sur le fonctionnement des collèges*, Thèse de Sciences de l'Education, Université Charles de Gaulle, Lille3

Levivier A.P. et Tourilhes C. (2013) « La recherche-action dans le travail social. A propos des espaces intermédiaires d'expérimentation. » www.arifts.fr/PDF/Publications/JE_2013.02.08/Conference_Levivier-Tourilhes.pdf

Monceau G. (2008). « Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants », dans Kherroubi M. (dir.), *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 38-87.

Plazy V. et Potié L. (coord) (2008). *Réflexion croisée. Parents professionnels sur le décrochage scolaire*, Lyon, Mission Régionale Rhône Alpes d'Information sur l'Exclusion.

Peeters H. et Charlier P. (1999). « Contributions à une théorie du dispositif », dans *Le dispositif, entre usage et concept*. Paris, Revue Hermès, n° 25, p15-23

Xypas C., Fabre M., Hétier R. (2011). *Les tiers éducatif: une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et ne formation*, De Boeck, Bruxelles.

Parents et professionnels de l'éducation L'exemple d'une recherche action

Patricia Bessaoud-Alonso

Maître de conférences Sciences de l'éducation
EA 6311 FRED
Université de Limoges

Cet article rend compte d'une recherche-action, « En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir », visant à permettre une meilleure connaissance des relations entre parents et institutions éducatives. L'intention était d'accompagner les changements qui permettraient de favoriser la réussite de tous les enfants, en particulier ceux issus des milieux socialement défavorisés. La municipalité qui nous a sollicités - petite ville du centre ouest de la France peu urbanisée et relativement enclavée -, a été retenue par l'IRDSU (Inter-réseaux des professionnels du développement social urbain) afin qu'elle soit associée à 22 autres sites et validée dans le contexte du Chantier Projet Éducatif Territorial (CPET).

Mots-clés : parents, institutions, recherche-action, socio-clinique

Mobilisation d'un territoire contre les inégalités sociales et scolaires

De novembre 2011 à juin 2012 s'est déroulée une phase « échanges et croisement des savoirs » qui s'inscrivait dans la continuité des actions que la municipalité d'une petite ville du centre ouest de la France menait depuis plusieurs années sur son territoire. Cette phase est l'héritière d'une expérience qu'il apparaît important de reconsidérer pour en saisir les acquis et les difficultés qui l'ont balisée.

En 2009 la candidature présentée par la ville a été validée par l'IRDU et associée aux autres sites engagés dans une recherche-action-formation afin d'améliorer et de développer la connaissance des relations entre parents et institutions éducatives et accompagner les changements favorisant la réussite de tous les enfants. Les acteurs reconnus pouvaient prétendre à un soutien méthodologique mis en œuvre par le CPET pendant une période de 4 ans.

La mise en route de la méthode a conduit l'équipe municipale à solliciter le département de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Limoges qui est intervenu depuis novembre 2010 pour conduire leur démarche.

Le dispositif municipal a bénéficié d'une grande mobilisation partenariale. Dans l'après coup sa transformation, voire son glissement, montre qu'il a évolué. Tout d'abord constitué de représentants des collectivités locales et de quelques institutions (comme l'Inspection Académique), il s'est ensuite élargi aux établissements scolaires et à un réseau très large d'associations. Les limites de ce partenariat tiennent d'une part à une représentation des parents extrêmement confidentielle, d'autre part au fait que les dispositifs partenariaux ne possédaient aucun moyen, aucune méthode qui pouvaient faciliter, soutenir l'engagement de leurs membres dans la réalisation de l'action. La mobilisation des compétences d'organismes confrontés aux difficultés que l'action envisage de résoudre devrait être favorisée en intégrant leur participation dans le cadre de leurs missions. Le risque étant, en démultipliant les dispositifs, que les sujets limitent leur engagement pour éviter la dispersion de leurs forces.

Le projet initial mettait l'accent sur plusieurs objectifs. Il entendait permettre la valorisation des savoirs des parents, rejoignant ainsi les principes de la RAF impulsée par l'IRDSU. Les acteurs de la ville, formés à ATD Quart Monde³⁷ à la faveur des séminaires nationaux, organisèrent une journée qui permit aux participants de vérifier la diversité des représentations de la réussite chez les parents, les enseignants et les élèves. L'appel qui leur avait été adressé pointait la difficulté à poursuivre l'action. En particulier les interprétations et les ambiguïtés dont la notion de savoir était marquée et qui devait être levée pour procéder à une relance du dispositif.

Les ambiguïtés concernant la notion de savoirs - dynamique psycho-familiale et dynamique sociale (Mosconi 2000) - telles qu'elles apparaissaient dans les documents précédant l'intégration du site au CPET expliquent, en partie, certaines difficultés auxquelles les ateliers (mis en place par la suite) ont été confrontés. Le premier obstacle a renvoyé à l'objet que la recherche action visait, c'est à dire l'émergence de relations et de connaissances nouvelles entre parents et professionnels de l'éducation. Les savoirs concernés ne pouvant

37 ATD Quart Monde a élaboré depuis un peu plus d'une décennie, une méthode dont la visée est l'amélioration des relations entre les services et les personnes fragiles, centrée sur leurs vécus respectifs et selon leur terminologie la « représentation » qu'ils en ont. La confrontation des points de vue a pour objectif l'évolution positive des pratiques.

être qu'une simple transmission de témoignages ni la stricte reprise de savoirs déjà construits. Le second obstacle a tenu sans doute à une conception « non réaliste » du savoir comme le porte-drapeau naturel d'un lien social dont il ne peut être l'axe qu'au prix d'une pratique et d'une confrontation. Le savoir social constitue un enjeu qui produit des tensions à prendre en compte.

Le croisement des savoirs d'expériences

Un groupe de réflexion méthodologique a travaillé de janvier à juin 2010, intégrant la participation d'un chercheur de notre département. Le travail mené a consisté en un examen du chemin déjà parcouru et des problèmes rencontrés et identifiés lors de la première phase. Ce groupe a pu définir le cadre dans lequel la recherche action serait relancée en novembre 2011.

Le cadrage des ateliers

Les points essentiels du cadre sont les suivants :

- Constitution d'un groupe de parents et d'un groupe de professionnels de l'éducation,
- Animation assurée par une équipe de quatre personnes comprenant deux universitaires, une psychologue, une coordinatrice de la MDA³⁸, chaque atelier étant co-animé par trois personnes,
- Mise en place d'un contrat garantissant les conditions de confidentialité des échanges,
- Cinq séances de "partage de l'expérience" et une séance de "croisement des savoirs".

Trois séances supplémentaires furent nécessaires. Une séance d'écriture et une séance de synthèse pour chacun des groupes et une 2^{ème} séance de croisement des savoirs.

Nous avons opté pour la mairie comme lieu de rencontre.

Le dispositif de recherche : approche socio-clinique

Le dispositif retenu a consisté en la mise en place d'ateliers (groupes de parole) : un groupe de professionnels de l'éducation et un groupe de parents. Le groupe de professionnels de l'éducation a été constitué d'enseignants du 1^{er} degré, de militants/bénévoles associatifs d'aide aux devoirs, d'un chef d'établissement et d'un CPE. Le groupe de parents s'est composé exclusivement de mères, femmes étrangères et françaises d'origine générationnelles et socioculturelles diverses.

Les ateliers ont eu pour objet de créer une circulation de la parole, supposant une réflexion des participants centrée sur leurs vécus et l'interprétation qu'ils en ont, la confrontation de ces réflexions devant permettre une évolution constructive des pratiques (Beillerot 1996)³⁹. Notre interprétation des faits et gestes pendant les séances s'est déployée selon une approche clinique. Ceci a supposé de créer les conditions à partir desquelles chaque groupe a pu décrire le plus précisément possible les faits vécus, mais aussi se taire ou s'exprimer par

38 Maison des adolescents.

39 C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques ont donc une réalité sociale (...). Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans les institutions.

des gestes, attitudes, postures. L'interprétation s'entend, ici, comme l'expression d'une réalité subjective livrée au groupe qui, en la recevant, réagit et lui donne un éclairage signifiant. Cette démarche a tenu compte de l'expression en situation pour une analyse plus ample qu'une approche restreinte aux seuls énoncés, en impliquant les participants activement. Elle visait un mouvement, une transformation en train de se faire (Monceau 2013), une co-construction de production de sens, de connaissances⁴⁰, dans la rencontre intersubjective, dans l'implication (Lourau 1969), dans les liens sociaux et historiques⁴¹ qui se tissent dans les institutions, dans la vie quotidienne, de manière consciente et inconsciente.

Les cinq premières séances ont eu pour objectif de favoriser l'expression des participants à partir de l'énonciation de faits quotidiens, ordinaires, qui posaient ou non problème dans la relation parents/professionnels de l'éducation ou professionnels de l'éducation/parents. Les parents se sont davantage prêtés à ce « je/jeu » que les professionnels qui ont souvent abandonné le champ du vécu pour proposer des débats plus généraux. L'analyse de ces résistances a participé à l'avancée de notre compréhension des situations complexes en jeu.

Deux séances ont été consacrées à l'écriture. Cette pratique a été encouragée par la sollicitation, en fin de séance des groupes de parole, du « petit mot » de la fin. C'est sur cette base revisitée que chaque groupe a pu établir une liste de neuf thèmes à mettre en débat lors des séances de « croisement des savoirs ». Par ailleurs, les retranscriptions des enregistrements des séances ont été mises à la disposition de tous les participants. Les séances d'accompagnement à l'écriture individualisée ont permis à ceux qui le désiraient de retravailler, modifier, apporter des précisions sur ce qu'ils avaient énoncé dans les groupes. Certains parents étrangers, qui s'étaient exprimés avec moins de facilité, ont pu expliciter leurs propos, un animateur assurant leur secrétariat dans ce cadre. Ces séances d'écriture n'étaient pas soumises au contrat d'engagement des groupes de parole. Deux séances de croisement des savoirs ont été jugées nécessaires, au regard de la complexité rencontrée pour les deux groupes à identifier des préconisations.

Les thèmes principaux dans chaque groupe

Les thèmes retenus par les parents ont exprimé trois préoccupations essentielles. La première s'est focalisée autour de la nature du regard dont ils pensent être l'objet de la part des professionnels. La crainte d'être jugés, la dévalorisation de leur parole, la perception d'être des intrus, le rejet de leur demande. La seconde s'est fondée sur le caractère administratif des relations - lettre recommandée, messages écrits -. La troisième a souligné la grande méfiance à l'égard des valeurs éducatives de l'école.

Les thèmes identifiés par les professionnels ont porté sur le comportement de certains parents trop procéduriers, le déni des difficultés scolaires de leurs enfants, la remise en cause de l'autorité de l'enseignant. Ils ont pointé les difficultés qu'ils rencontrent au sein de leur institution comme la solitude, la multiplication des tâches, le flou de leurs missions, le devoir de signalement.

Le groupe de parents a avancé deux propositions : rendre les rencontres avec les enseignants régulières et ne pas attendre qu'un problème se pose pour dialoguer.

Le groupe de professionnels, quant à lui, a sollicité la mise en débat de questions telles que : À quoi sert d'aller à l'école ? Quelle est la contribution que vous pensez apporter à l'école ?

40 Ce qui ne signifie pas qu'il existe une symétrie des places entre les chercheurs, les praticiens et les enquêtés.

41 Il faut entendre ici à la fois l'histoire personnelle, l'histoire des institutions, l'histoire sociale et politique.

Les situations vécues par les parents et les professionnels énoncées et travaillées dans les deux groupes ont été singulières. C'était cette singularité que la mise en place de notre démarche visait à explorer. Cependant, elles se sont inscrites dans un contexte sociétal plus large dont elles sont en partie le reflet. Six points d'analyse ont été décelés par les animateurs des groupes. Je développerai, ici, les éléments les plus signifiants.

Malaise et suspicion

L'émergence d'un malaise, l'expression d'une souffrance sont apparues dans les deux groupes sous des formes complexes et diverses. Dans le groupe des professionnels la question du déni a été largement énoncée comme un processus subi et comme une plainte lancinante. Certaines familles refusent les difficultés scolaires de leurs enfants. Que faire sans rompre le lien avec les parents ? Les dispositifs existent mais ne peuvent être efficaces sans la compréhension et l'adhésion des parents. Ces questions produisent des effets sur les sujets : *« Je l'ai vécu comme un rejet et ça m'a fait souffrir »*. Les attitudes divergent sur la posture professionnelle à adopter. Elles oscillent entre protection, refus de se confronter à des situations de conflit intrapsychique et circonscription à la seule mission d'enseignement sans débordement d'affects négatifs. Pour d'autres, c'est un défi pédagogique, intellectuel, humaniste avec tous les risques, toutes les craintes qu'implique ce métier de la relation. Dans tous les cas la plainte et le dépassement (Adam 2012) tissent puis détissent le métier. Le malaise (Ehrenberg 2012) le plus prégnant se niche au cœur même de l'institution. Celle-ci reste fondatrice et puissante. Elle véhicule l'histoire des collectifs et des sujets qui la constituent dans des temporalités données. Elle entretient les mythes, l'imaginaire social institué (Castoriadis 1975), les tensions et ruptures. Cependant, dans le même mouvement, elle apparaît parfois à certains sujets comme défaillante et peu structurante. Les professionnels ont manifesté leur malaise à travers l'évocation des non-dits. D'une part dans les relations instituées entre pairs : *« l'enseignant confronté à une difficulté reste isolé ; si la difficulté s'amplifie, sa compétence est rapidement mise en cause par l'ensemble de la communauté éducative »*, le professionnel est renvoyé à sa singularité, à sa solitude sans qu'aucun collectif réel ou symbolique ne soit saisi. D'autre part, dans l'expression des résistances relevant d'un processus de « déni institutionnel ». Confrontés à une observation qui met en jeu les modalités de leur relation aux parents, les professionnels ont les plus grandes difficultés à partager l'analyse des situations concrètes. Ils cherchent avant tout à justifier leur attitude par le respect des procédures : *« le mauvais parent reste fautif, au final... »*. Dès lors, un problème reste en suspens : *« c'est précisément ce parent dont on voudrait qu'il se rapproche de l'école ! »*

Dans le groupe de parents le malaise a pris la forme de la suspicion et de l'exercice de la parentalité. La notion de parentalité a traversé sans cesse notre RA. Utilisée par les uns et les autres dans une forme d'évidence que l'on n'interroge plus !

Depuis une vingtaine d'années, d'abord aux Etats-Unis avec l'émergence du terme de *Parenthood*, la parentalité s'est substituée petit à petit à la famille comme objet des politiques publiques et des actions menées sur le terrain. Les nouvelles configurations familiales, centrées sur l'enfant et non plus sur le couple, remodelent le « faire famille » dans une complexité des approches disciplinaires, allant de la psychologie de l'enfant et de son développement psycho-affectif à « sauvegarder », en passant par l'approche sociologique où le parent peut être un facteur de danger lié à sa situation sociale.

Son utilisation, au milieu des années 80 en France, désigne plus spécifiquement les familles « inquiétantes », c'est à dire monoparentales, qui rompent avec le modèle traditionnel et

triangulaire de la famille. Les inquiétudes se focalisent sur au moins deux aspects : la relation mère-enfant sans tiers séparateur et, du point de vue des politiques, un renforcement de la paupérisation, voire d'une marginalisation. C'est sur ces bases que la réflexion gagne les associations, les travailleurs sociaux et les pouvoirs publics qui suggèrent et justifient des mesures d'accompagnement, de soutien, d'aide destinées à réparer et/ou restaurer la fonction parentale considérée comme défailante, menaçante.

Depuis la fin des années 80 on assiste à un déplacement de la notion de parentalité. Ce ne sont plus uniquement les familles identifiées comme potentiellement « inquiétantes » qui mobilisent. Le soutien à la parentalité vise l'ensemble des parents. Le terme parentalité se trouve ainsi mobilisé à des fins différentes en réinterrogeant et modifiant les approches, les rôles et les places de la scène familiale.

Pour en revenir à notre RA, l'exercice de la parentalité s'est entendu en quelque sorte sous deux axes : l'expérience subjective de la parentalité et la pratique de la parentalité. Notre méthode, se référant à celle d'ATD Quart Monde⁴², a mis en exergue un certain nombre de questionnements sur la relation des parents aux institutions éducatives. Comment le parent évoque-t-il son enfant ? Es-il l'enfant merveilleux, rêvé, réparateur ou persécuteur, en rupture avec l'enfant imaginé ? De ce point de vue c'est la dimension psychique de la parentalité qui est interrogée et le « devenir parent » comme un long processus de maturation qui s'inscrit dans l'histoire des sujets. Cependant, les contraintes économiques, les modèles sociétaux, l'interprétation du monde, construisent et produisent des effets sur le parent réel.

De l'expérience subjective à la pratique parentale, l'idée d'être un bon parent peut s'entendre à travers les injonctions, les pressions faites aux familles. Bref, cette notion de parentalité est polysémique. C'est sans doute la définition de la parentalité comme « *l'ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et d'hostilité, qui sont attendus ou exclus, de la part d'individus qui se trouvent dans des rapports de parents à enfants.* » (Godelier 2004) qui me semble la plus judicieuse au regard de ce que nous avons pu observer et entendre lors des ateliers. Durkheim écrivait en 1892 « *Il n'y a pas une manière d'être et de vivre qui soit la meilleure pour tous (...) Il n'est pas possible de classer hiérarchiquement les familles suivant qu'elles s'éloignent ou se rapprochent d'un idéal unique.* ». La famille actuelle n'est pas plus ou moins parfaite que celle d'hier. Elle est autre, plus complexe, avec une intervention de l'État toujours plus croissante dans la vie « privée » des familles. Pour faire face à la diversité des situations problématiques ? Pour en contrôler et encadrer les effets ? Scruter de plus en plus près cette institution familiale devenue à « risque » déstructurante pour l'enfant ?

La parole qui a circulé dans les groupes, à travers le récit d'expériences quotidiennes, a pointé la difficulté d'être parent, du point de vue des parents eux-mêmes et de celui des professionnels de l'éducation. Cette difficulté s'est énoncée dans tous les cas (parents engagés ou non dans l'école) sur le registre de la suspicion, de la peur, de la crainte, de la protection. Crainte de confier son enfant : « *aura-t'il la même éducation que celle dispensée dans la famille ?* ». Suspicion : « *je vais être jugée comme parent ? Comme parent qui ne fait pas bien, pas comme il faut ?* »

42 Partant d'une expérience vécue très concrète, d'un fait à raconter. Travailler en groupe et, à partir d'un récit, amorcer une réflexion.

Peur de ne pas être à la hauteur : « Que veulent les parents ? Qu'attendent-ils de l'école ? On ne sait pas, on ne sait plus »...

Des lors, la question de la protection surgit, tant du côté des parents que des professionnels, comme la seule réaction possible aux agressions, réelles ou supposées. Se saisir du cadre législatif devient une réponse attendue. Dans ces conditions le dialogue semble compromis tant il est soumis à l'incompréhension !

La recherche action a mis en évidence la frontière encore très marquée entre les discours, les attitudes, les postures des parents et des professionnels. Cependant, elle a contribué à réfuter des évidences comme « *les professionnels sont inaccessibles* » ou « *les parents sont irresponsables, démissionnaires* »

Parents et professionnels sont soucieux du devenir des enfants. Les dispositifs comme ceux initiés au sein des établissements scolaires, des associations, des partenaires territoriaux existent, nombreux et divers. Tous les acteurs de la communauté éducative peuvent s'en emparer, s'y investir, ré-inventer, par des initiatives modestes, des micro-changements, se nourrir des savoirs et des expériences de l'autre comme une modalité valide d'un réel partenariat parents/institutions.

Références bibliographiques

Adam C. (2011). *Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire*, Cifali M., Perilleux T. (dir), *Répliques cliniques*, Paris, L'Harmattan

Beillerot J. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles ; pourquoi cette expression*, Cahiers pédagogiques, n° 346

Beillerot J., Blanchard-Laville C. et Mosconi N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan

Bessaoud-Alonso P. (2012). Dans l'après coup d'un dispositif au long cours : une parole adolescente impliquée et en mouvement, Monceau G. (dir), *Les pratiques institutionnelles. Socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Savoir et formation, Paris, L'Harmattan

Bessaoud-Alonso P. (2013). *Un dispositif d'élaboration d'une parole audible. Le cas d'ateliers parents et de professionnels de l'éducation*, Congrès de l'AREF, <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/1691-un-dispositif-d%C3%A9laboration-dune-parole-audible-le-cas-dateliers-de-parents-et-de> (en ligne le 15/12/2013)

Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil

Durkheim E. (1892). *Cours : la famille conjugale*, version numérique, p14

Ehrenberg A. (2012). *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob

Godelier M. (2004). *Les métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard

Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Paris, Ed de Minuit

Monceau G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche, Khon R.C. (dir), *Pour une démarche clinique engagée*, Paris, L'Harmattan