

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 défont 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.eref2013.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