

« Comment accompagner les parents vers un processus de coéducation ? »

Jessica POTHET

maitresse de conférence en sociologie à l'université de Lorraine

INTRODUCTION

Mme Pothet se réjouit de la réflexion portée au sein des écoles, et plus généralement au sein des institutions éducatives contemporaines, sur les familles, sur la place que l'institution fait aux familles, tout en considérant les difficultés que peuvent rencontrer les familles, notamment les familles distantes des normes et des codes de l'école.

Mme Pothet a travaillé dans le cadre de ses recherches, sur les politiques et dispositifs d'aide à la parentalité, sur la prise en charge publique des parents, notamment en milieu scolaire.

En miroir, elle travaille aussi sur ce que l'on appelle, en sociologie, le « travail parental », ou la « condition parentale ». Le « travail parental » c'est tout ce qui recoupe les préoccupations matérielles et immatérielles d'un adulte en charge d'élever un enfant. Cette « charge mentale » est au cœur de la parentalité.

La notion de « parentalité » recoupe en partie celle de « travail parental », dont voici une définition, telle qu'elle est donnée en 2011 par le Comité national de soutien à la parentalité et par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) : « *La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale : matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant.* »

Le travail parental a changé, ce que l'on attend aujourd'hui des parents a changé, parce que la famille change. « La famille » change en effet, puisque tout a changé autour d'elle. Pourquoi faudrait-il d'ailleurs penser la famille comme une structure immuable, naturelle, fondée sur le modèle nucléaire, un modèle qui existe en effet dans de nombreuses sociétés et depuis fort longtemps, mais qui n'est pas la seule manière d'organiser les rapports sociaux privés / intimes ?

Si la famille prend des formes variées, c'est parce qu'elle est un miroir des transformations de la société globale. Concrètement, la famille est un miroir dans lequel se reflètent et se répercutent les transformations de nos modes de vie.

Ces recompositions du « faire famille », mais plus globalement du « faire société » contribuent à rendre la famille plus incertaine, et donc engagent un renforcement de l'Etat-providence dans le domaine de l'éducation, de la santé, du social ...

En parallèle, on vit une période au cours de laquelle les inégalités sociales s'intensifient, ce qui contribue à réifier la vulnérabilité et ainsi à déplacer les frontières entre les métiers de l'action éducative, socio-éducative et sociale.

Les évolutions de la famille viennent recomposer les métiers des enseignants, des directeurs d'école, des agents territoriaux en milieu scolaire, de tous les acteurs du système éducatif en fait, d'où la nécessité de s'en saisir.

Dans ce contexte de mutations des institutions, chacun exerce bien souvent des activités hybrides, des activités « auto-référencées ». Par exemple : les futurs jeunes enseignants s'étonnent qu'à l'ESPE ils aient des heures d'enseignement consacrées à la place des parents au sein du système éducatif, ou encore d'avoir des heures sur les nouvelles traductions de la vulnérabilité sociale, mais c'est notamment parce que l'école et le travail enseignant ne répondent aujourd'hui plus seulement à une mission d'instruction.

L'école constitue par exemple un espace de veille sociale, et ses agents ont notamment la nécessité d'être en alerte sur les difficultés que peut rencontrer la condition parentale contemporaine.

Il en résulte pour les professionnels, parfois le sentiment de ne plus trop savoir quel métier l'on fait, on se sent dépourvu de ressources, on se sent dépourvu de cadre de référence pour répondre à de nouvelles injonctions professionnelles, d'où le caractère « auto-référencé » de l'activité.

On parle aujourd'hui énormément de « soutien à la parentalité », de « coéducation ». Il est attendu des professionnels tant de l'action éducative que de l'action sociale qu'ils travaillent, en général, avec les parents, et c'est quelque chose qui interroge, qui pose question, parce que c'est relativement nouveau.

L'intérêt de ce temps de réflexion d'aujourd'hui est de réfléchir sur les situations professionnelles ordinaires rencontrées, sur cet impératif d'association des parents, sur ce que chacun fait avec leurs enfants, mais aussi de réfléchir aux besoins voire aux difficultés que rencontrent une partie des familles.

L'idée étant de partager une réflexion qui puisse permettre de prendre de la hauteur avec le quotidien professionnel, on parle à cet égard beaucoup de réflexivité en sociologie. Il s'agit aussi de suggérer des réflexions communes aux acteurs d'un territoire.

L'intervention va donc recouvrir trois dimensions, ou se composer en trois grandes parties :

- l'évolution, la transformation de la vie familiale,
- les raisons de l'ouverture de l'école aux familles, les ambivalences de cette ouverture, les enjeux et les limites de ce travail en partenariat,

- des postures d'intervention relevant d'un travail paritaire, ou d'actions conduites « à parité d'estime avec les familles » à partir des éléments issus d'une recherche conduite dans le cadre d'une expérimentation sociale répondant aux termes de « Actions éducatives familiales ». Cette expérimentation sociale a fait l'objet d'un cadrage national et a même été repris par la circulaire du 15 octobre 2013 « Renforcer la coopération avec les familles dans les territoires ».

1. L'évolution des formes de la vie familiale

On entend très souvent dans le discours des professionnels, et plus largement dans le discours public : « *La famille n'est plus ce qu'elle était...* », ou autre proposition qui va dans le même sens « *Les parents ont changé, sont dépassés, ils ont perdu leurs repères, ils baissent les bras, démissionnent...* » ou encore autre idée reçue « *Les enfants d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier, ils sont plus difficiles* ».

Déconstruisons ces idées, en balayant ce que la sociologie montre à propos des structures familiales, de la place de l'enfant et du rôle de parent. L'école accueille aujourd'hui des publics très divers à l'image des configurations familiales de la population française.

Crise de la famille ou mobilité des liens ?

A la thèse d'une crise de la famille, c'est-à-dire d'une famille qui ne jouerait plus son rôle, qui ne serait plus « contenante » comme première institution de socialisation, les sociologues de la famille s'entendent aujourd'hui pour opposer la thèse d'une famille plurielle, d'une famille qui privilégie une mobilité et une révocabilité des liens. On parle à cet égard de famille relationnelle.

Les années 1960 rompent définitivement avec un modèle de « famille élargie ». Le couple revendique une autonomie par rapport à la parenté et on voit apparaître un souci du « chacun chez soi ». Les relations de parenté subsistent mais la dépendance entre les générations est fortement dévalorisée. De ce fait, les relations de parenté connaissent une phase de déclin.

La « famille nucléaire » et le modèle de la famille conjugale tendent à s'affirmer. Ce modèle se caractérise notamment par trois éléments que sont : l'amour dans le mariage, la division stricte du travail domestique entre l'homme et la femme et l'attention portée à l'enfant, à sa santé et à son éducation. Or, ce modèle évolue sous l'effet d'un mouvement d'émancipation des individus, qui concerne particulièrement les femmes (travail des femmes), et bouleverse l'institution du mariage.

Révocabilité des unions et permanence de la filiation

La primauté du groupe familial comme entité est concurrencée par un impératif de réalisation de soi et implique une réversibilité du lien conjugal, qui s'accroît encore avec l'arrivée du divorce par consentement mutuel en 1975. Cette réversibilité du conjugal s'inscrit en opposition avec l'immutabilité de la filiation, et la permanence du lien parental.

La multiplication des divorces et les bouleversements qui lui sont associés : séparations, recompositions familiales, coparentalité avec une variété de modes de garde des enfants... inquiètent et laissent, au moins en partie, émerger le thème d'une probable « crise de la famille ».

Or, s'il y a une désinstitutionnalisation de la famille (Roussel, 1989), celle-ci ne touche que la conjugalité, qui, alors débarrassée d'une grande part de ses assignations économiques et patrimoniales, se recentre sur les liens affectifs. Irène Théry parle alors de « démariage » et c'est bien sur la parentalité que se trouve transféré le principe d'indissolubilité et d'inconditionnalité qui caractérisait autrefois le mariage (Théry, 1996). En effet, si la vie conjugale n'est plus jugée satisfaisante, il devient tout à fait admis de la rompre, même en présence de jeunes enfants élevés jusqu'alors en commun.

La parentalité se dissocie de la conjugalité : elles ne forment plus un tout amalgamé même si elles continuent cependant à s'articuler l'une à l'autre. Cette personnalisation du mariage, cette hédonisation de la conjugalité, ce primat de la relation amoureuse, en rendant possible la dissociation de la relation au conjoint (désormais partenaire) de la relation aux enfants ouvrent ainsi la porte à une diversification des formes de la vie familiale.

Diversification de la vie familiale

La diversification du faire famille contemporain se traduit notamment par l'apparition de parentalités variées, pluralité consacrée par un ensemble de néologismes, tous dérivés du terme de « parentalité ». On parle alors de « familles monoparentales », de « familles recomposées », de « familles homoparentales »... Le terme de « pluri parentalité » insiste d'ailleurs sur le fait qu'à côté des places traditionnelles de père et mère existent aujourd'hui d'autres formes de parentalité « sociales » dites « additionnelles » en ce sens qu'elles viennent s'ajouter. Ces parentalités additionnelles sont bien les traces du passage de la famille conjugale à la famille relationnelle (Singly, 1996).

Exemple de la place du beau-parent : l'ébauche de projet de loi sur la famille, initialement prévu pour examen à l'Assemblée nationale en février 2014, visait notamment à reconnaître et mieux penser les

formes de parentalités sociales au regard des réalités contemporaines qui caractérisent la vie familiale. On sait que ces questions seront aussi réactualisées par le gouvernement au pouvoir.

La famille est devenue relationnelle

La notion de « famille relationnelle » est introduite en France par François de Singly, sociologue de la famille, et renvoie à une possibilité d'invention des liens familiaux. Ces élaborations affectives s'incarnent particulièrement au sein des familles recomposées. Dorénavant ce qui importe dans les relations familiales, c'est l'affectif, et ce qui caractérise les membres de la famille, c'est leur désir d'autonomie, malgré l'union et malgré l'institution.

Aujourd'hui, un enfant sur deux naît hors mariage, 1,6 million d'enfants vivent au sein d'une famille recomposée et 3 millions vivent avec un seul de leurs deux parents au quotidien (soit un enfant sur trois). Ce qu'il est important d'avoir en tête c'est que le déclin des grandes instances qui détenaient autrefois l'exercice d'un magistère moral (expliquer) dans la société (église, discours politique, conscience de classe...) laisse la place à la constitution des formes de normativité familiale « inédites ». Les nouvelles normes familiales s'appuient davantage sur des savoirs, notamment issus des apports de la psychologie, et de ce que l'on sait sur le développement de l'enfant.

Par exemple, si on pense à l'autorité patriarcale du père de famille, elle était une norme qui relevait d'une hiérarchisation des places au sein de la famille.

La famille contemporaine rejette le préconstruit tant dans sa forme que dans son fonctionnement. L'autorité n'est plus « naturelle », elle n'est plus imposée, elle se négocie.

De plus, les nouvelles normes éducatives côtoient bien d'autres phénomènes comme ceux de la pression des médias, du groupe des pairs.

Ce pluralisme normatif s'institutionnalise mais il en résulte un trop plein de repères au sein duquel se dégage néanmoins une unité de référence pertinente : l'enfant. En outre, c'est bien à partir de la « centralité de l'enfant » que s'articulent les nouvelles formes de normativité familiale.

L'enfant au centre de la famille

À l'ère de la famille relationnelle correspond une période au cours de laquelle s'affirme une préoccupation générale pour l'enfance, laquelle se déploie dans de multiples dimensions. En ce sens, c'est bien parce que la place de l'enfant au sein de la famille se redéfinit que la fonction parentale devient le cœur de préoccupations et de réflexions.

Cette préoccupation pour l'enfance s'inscrit dans le cadre d'une valorisation des relations interpersonnelles mais doit également à la diminution du nombre d'enfants par foyer. La

généralisation du travail des femmes et la maîtrise par celles-ci de leur destin via la contraception entraîne une baisse de la natalité.

Dans le cadre de cette nouvelle économie des relations privées, la procréation n'est plus la vocation principale du couple. La possibilité de la maîtriser en fait bien l'objet d'un choix et celui-ci est, de façon de plus en plus marquée, de limiter le nombre d'enfants.

Entre 1965 et 1994, l'ensemble des pays membres de l'Union Européenne accuse une diminution de son taux de fécondité de l'ordre de 46 % pour atteindre 1,45 enfant par femme en 1994 et se situer à 1,99 aujourd'hui. À noter que, dans cette évolution, la France s'inscrit dans une tendance haute de la natalité, avec un taux de deux enfants par femme.

Il en résulte un rapport infléchi à l'enfant ; l'enfant devient alors un être désiré pour lequel il incombe à ses parents de faire au mieux. Ce tournant démographique accueille en effet une vision qualitative de l'éducation, qui réclame pour les parents d'incommensurables investissements.

Le rapport pédagogique à l'enfant a profondément évolué

Pendant très longtemps – et, sans doute, jusqu'à la génération des « baby-boomers » devenus à leur tour parents – les parents, les grands-parents, et, plus vaguement, « la société » en général considéraient que les enfants grandissaient tout seuls.

Une attention permanente aux enfants n'était pas le mode de comportement parental habituel et ordinaire, ni même attendu des parents, du moment qu'ils s'acquittaient de leurs devoirs de soin et d'affection ; que ce soit dans les classes moyennes ou dans les milieux populaires. Ce qui fait que, de longues parties de la journée, les enfants n'étaient pas sous le regard ni le contrôle des parents. Aujourd'hui, le tutorat parental (ou grand-parental) sur les enfants est beaucoup plus serré que naguère. Que ce soit pour des raisons de sécurité, pour des raisons de conviction éducative, la norme éducative est aujourd'hui à un encadrement plus constant et plus proche en même temps qu'à une intention pédagogique qui ne se relâche pas.

Aujourd'hui l'enfant est perçu comme un support de projection de soi, le rapport à l'enfant se privatise. Or, la privatisation de l'enfant prive de fait les parents de possibilité de relais implicites et informels, et c'est bien ce manque de relais que les politiques publiques tentent de combler lorsqu'il y a une difficulté éducative de repérée. La privatisation de l'enfant, parce qu'elle rend le travail parental solitaire, contribue à réifier la coéducation, elle l'institutionnalise même.

2. L'enfant au cœur des politiques éducatives

Que signifie la coéducation du côté des institutions éducatives ?

Des droits en progression depuis les années 1920

Si l'on remonte à la première déclaration des droits de l'enfant à Genève (1923-1924), à la Convention internationale des droits de l'enfant il y a 29 ans (1989), l'avancée des droits de l'enfant, sous l'effet de la diffusion des acquis des sciences humaines et psychologiques, contribue à ce que celui-ci devienne un référent majeur pour l'action publique.

L'« intérêt de l'enfant », voire l'« intérêt supérieur de l'enfant » deviennent alors la norme qui doit servir de principe d'orientation et de régulation des politiques publiques (Renaut, 2002).

Or, face à la reconfiguration profonde de la sphère privée, Gérard Neyrand, sociologue de la famille et des politiques familiales, montre que l'« intérêt de l'enfant » tient lieu de référentiel d'action publique que l'on retrouve concernant l'affaire scolaire sous les termes de « élève au centre du système éducatif », « approche globale de l'enfant », termes qui dès lors impliquent un travail partenarial avec les parents, aujourd'hui envisagé sous les termes de coéducation.

Pour comprendre cette volonté de coéducation, il faut revenir sur la place que l'institution scolaire a progressivement donnée aux parents, au point que de nombreux acteurs et institutions soient aujourd'hui tournés vers la prise en charge des parents ou la parentalité.

« Le lien "école-parent" constitue [...] un fait social majeur puisqu'il touche [en France] la vie quotidienne de 17 millions de parents d'élèves, 12 millions d'élèves et 800 000 enseignants et personnels de direction, d'inspection et d'éducation » (Fotinos, 2014b).

Le syntagme « parent d'élève » apparaît aujourd'hui comme une évidence. L'accompagnement de la scolarité de ses enfants – tant du point de vue de la scolarité et des apprentissages que des relations avec les professionnels – est justement vécu comme le tout premier lot des préoccupations parentales.

Cet état de fait, cette relation, correspond à une construction très contemporaine que l'on peut notamment lire dans la politique volontariste menée à partir de 1981 par le ministère de l'Éducation nationale, avec la consécration du parent comme premier partenaire de l'école, puis avec la diffusion du principe de coéducation, qui exige que les parents soient eux-mêmes outillés dans leur rôle d'accompagnement à la scolarité.

Les familles sont désormais invitées à s'investir dans l'école et la scolarité de leur enfant, à échanger avec les enseignants et à coopérer.

A quels enjeux répond le partenariat ?

- **Hétérogénéité**

L'école ne parvient plus seule à faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et à l'enjeu de « réussite », surtout dans les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire. La démocratisation scolaire, vous le savez sans doute, a entre autres bénéficié aux jeunes issus des couches populaires. Aussi, l'école rencontre depuis la fin des années 1980 de nouvelles problématiques sociales, familiales, ethniques, qui dès la fin des années 1980 et la mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire, sont de plus regardées de façon territorialisée.

- **Inflation des diplômes et difficultés d'insertion professionnelle**

Cette massification scolaire ayant entraîné une inflation des diplômes, les conditions d'insertions professionnelles des jeunes, et même des jeunes diplômés devient toujours plus difficile et incertaine, de sorte que l'on ait à la fois changé de regard sur l'école (l'école ne parvient plus à jouer un rôle d'ascenseur social), et que l'on ait changé d'attentes à son égard.

La pression est forte également tant du côté des parents, préoccupés de voir leur enfant sortir avec un « bagage ».

La diversité des tâches et missions qui incombent à l'école lui intime de se tourner vers des partenaires extérieurs au premier rang desquels les parents peuvent être idéalement des figures d'alliés et de recours pour les enseignants mais qui peuvent aussi être perçus comme des parents « démissionnaire » (Lahire, 1995) lorsque sont pointés des carences ou manquements tant sur le plan scolaire (absences répétées aux réunions, cahiers ou mots non signés, devoirs non vérifiés ...) qu'en matière d'éducation (défaut d'autorité, tolérance à l'égard d'activités « non scolaires », horaires sans surveillance...).

Donc, face à cette double pression (politique et parentale), l'école ne peut plus y arriver seule. Le partenariat apparaît comme une nouvelle norme de régulation et de réparation des scolarités.

P. Périer, sociologue, dit que l'école et les familles sont aujourd'hui placées dans un rapport d'interdépendance qui est lui aussi inédit. Les scolarités s'allongent et se complexifient.

Ce qui est inédit c'est le modèle associatif, car dans coéducation il y a « faire avec ». Les parents comme les acteurs de l'école doivent développer de nouvelles compétences.

Est-ce que le partenariat et la coéducation recouvrent les mêmes relations, les mêmes pratiques ?

Derrière le terme de « partenariat », on distingue des logiques asymétriques dans la mesure où c'est l'école qui institue ce que doit être l'engagement du parent. L'école régit les règles, lesquelles ne

procèdent pas d'une co-construction, ou encore d'un accord. Les recherches qui sont menées par des auteurs comme P. Périer, D. Thin, D. Glasman, montrent bien que le partenariat est un concept adapté aux classes moyennes et supérieures qui disposent des capitaux nécessaires pour comprendre et s'adapter à ce qui est attendu d'elles. Dans ce contexte de « partenariat » les familles ayant un capital scolaire moindre apparaissent comme inadaptées, elles ne maîtrisent pas les règles de l'échange, ou encore tout simplement ce qui est attendu d'elles. (Feyfant & Rey, 2006).

On sait pourtant que le partenariat avec les parents est le plus souvent envisagé dans des contextes sociaux ou scolaires difficiles. Par exemple, les relations École-Famille, enseignant(s)-parents sont la troisième priorité du référentiel de l'éducation prioritaire. Plus largement, la circulaire de 2013, évoque une redynamisation du dialogue entre école et parents, collectivités territoriales et secteur associatif et affirme que « la promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école ».

Enjeux et processus d'un partenariat inégal

Pour autant, les familles se saisissent très inégalement de l'invitation à participer et à se conformer au rôle de « parent d'élève » et les inégalités des enfants dans les apprentissages sont redoublées par des inégalités des parents face à l'école. Non qu'ils se désintéressent des enjeux de scolarité mais ils ne possèdent pas les compétences et ressources adaptées à ce que l'institution reconnaît et attend. On distingue deux grands types de parents : des parents consommateurs d'école et de l'autre côté des parents que la recherche qualifie d'invisibles.

- **Des parents consommateurs**

Force est ainsi de constater qu'une minorité entreprenante des parents développe un rapport stratégique à l'école et à ses agents. Les dérogations à la carte scolaire, les choix tactiques d'options ou de classes témoignent du développement d'une logique libérale dont profitent les familles les plus en connivence avec le monde et la culture scolaires. Ces usagers avertis qui se comportent en « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) sont en mesure d'agir au service des intérêts scolaires de leur progéniture. Les membres des classes moyennes et supérieures sont fortement représentés dans cette catégorie mobilisée sur l'enjeu de la réussite ou mieux, de l'excellence scolaire.

- **Des parents invisibles ou une double délégation (aux enseignants, aux enfants)**

De l'autre côté du spectre partenarial, des parents « invisibles », membres des classes populaires et immigrées, dont les comportements s'écartent des attentes de rôle assignées au « parent d'élève » (Périer, 2005).

En effet, l'accès à ce mode de relation concerne implicitement des usagers partageant les codes et normes de l'institution scolaire, et dotés des compétences dignes d'un parent « idéal ». Il s'agit en particulier de comprendre le « mode d'emploi » des rencontres et des échanges avec les agents de l'école, de pouvoir se rendre disponible aux horaires et selon les modalités prévus, de maîtriser suffisamment la langue française pour échanger et argumenter, de connaître le fonctionnement de l'école et d'identifier ses différents interlocuteurs...

A la maison, il est attendu, comme le disent spontanément les enseignants, que les parents « suivent la scolarité » de l'enfant en s'intéressant à ses apprentissages et en l'aidant dans ses devoirs. Autant de tâches dévolues à leur rôle et responsabilité de « parent d'élève » mais qu'ils sont très inégalement en capacité d'exercer.

Une double disqualification

Les familles les plus démunies et les plus dominées sont face à une injonction paradoxale car elles ne peuvent ni participer de façon efficace ni se tenir en retrait, au risque d'apparaître comme des parents défaillants ou non-partenaires. La dissymétrie des rapports entre ces parents et l'école peut, dans bien des cas, être une source de tensions et de conflits lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » sur le mode radical de la convocation voire de la sanction.

Quelle alliance avec les familles populaires ?

Il est très important de rappeler l'intérêt de tous les parents pour la réussite scolaire de leur enfant quand bien même ils le manifestent selon des formes et avec des modalités variables.

Il est aussi important d'avoir en tête que les normes de l'école ne rencontrent pas les modèles normatifs de toutes les familles.

Les parents des classes populaires reconnaissent les compétences des enseignants et leur accordent leur confiance. Ils espèrent en une école qui réaliserait sinon l'égalité des chances entre élèves, du moins l'égalité des droits entre des individus qu'elle protège et respecte sans discrimination aucune. Nombre de parents ont pour norme de ne pas intervenir et attendent d'être informés par l'école ou d'être sollicités par elle. Il faut aussi distinguer le fait pour un parent d'être

impliqué dans la scolarité de son enfant et d'être impliqué dans l'école de son enfant. Ce n'est pas du tout la même chose.

Ils ne jugent donc pas utile de rencontrer les enseignants et s'interdisent même de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter. C'est précisément cette attitude qui secrète le différend entre les familles populaires et l'école lorsqu'elles ne partagent pas les mêmes règles d'échanges et n'ont pas de moyens adaptés pour sortir de relations tombées dans l'impasse. Dans cette configuration, il n'est pas rare que les parents expriment un sentiment d'injustice sinon de trahison vis-à-vis d'une école en laquelle ils avaient confiance et qu'ils regardent, au fil des accrocs scolaires et relationnels, avec méfiance voire défiance (Périer, 2012).

Les familles les plus vulnérables déploient des tactiques défensives pour se protéger. Elles tentent de se soustraire au regard et au jugement de l'école qui, indirectement, les culpabilise et les humilie parfois. Car ce que l'école leur renvoie à travers la scolarité de l'enfant peut représenter une menace pour l'identité et la cohésion du groupe familial et s'ajouter ainsi aux difficultés et aléas du quotidien. Alors que l'institution scolaire cherche des alliés, les parents disqualifiés peuvent, au contraire, « faire bloc » avec leur enfant, le protéger pour se protéger. Le retrait est une tactique défensive, qui permet de « garder la face » ou de préserver sa dignité de parent.

Animés des meilleures intentions, les politiques et dispositifs visant à « rapprocher les parents de l'école » peinent à atteindre leurs objectifs et laissent une partie des parents à distance.

Paradoxalement, ils font émerger de nouvelles inégalités au risque de culpabiliser les parents les moins conformes alors même qu'ils sont confrontés, eux et leurs enfants, à plus de difficultés. En imposant une norme de « parent d'élève », l'école ne s'adresse en réalité qu'à un sous-ensemble d'entre elles, quand d'autres s'exposent à la disqualification et aux effets de violence symbolique de l'institution.

Or les dispositifs de réussite éducative, à l'instar de nombreux dispositifs invitent à travailler avec les familles, ce qui signifie en outre ne pas leur imposer même tacitement les règles de leur participation. Que peut-on entendre dans le cadre de ces dispositifs par coéducation ?

3. Les actions éducatives familiales comme soutien à la parentalité scolaire.

Une définition pragmatique de la coéducation

Que signifie alors, dans ce contexte, accompagner les parents ?

Qu'entend-on par coéducation ou par un travail « avec » les familles, sachant qu'en France le terme de coéducation se traduit bien souvent par un accompagnement des parents ?

Les modalités concrètes de mise en œuvre d'action de coéducation en milieu scolaire.

La genèse de ce dispositif « Actions éducatives familiales » remonte en 2008 lorsque le Haut-commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté lance une série d'expérimentations sociales visant la réduction des risques sociaux.

Le fondement de cette expérimentation sociale tient en l'hypothèse d'une relation directe entre l'accompagnement de la scolarité par les parents et la réussite scolaire des enfants.

Les conditions nécessaires à la coéducation mises en œuvre le dispositif :

Ces actions éducatives familiales s'adressent à des parents plutôt en retrait vis à vis des normes de l'école. Elles souhaitent créer les conditions d'une familiarisation avec l'école pour les parents qui n'y sont pas à l'aise, qui ne maîtrisent pas ce que leurs enfants y découvrent. Leur but est d'optimiser la réussite éducative de leurs enfants en favorisant une continuité entre sphère familiale et milieu scolaire.

Ces actions éducatives visent principalement des mères appréhendées comme pourvues d'un faible capital scolaire, en cela qu'elles ne maîtrisent que peu le code écrit, soit parce qu'elles sont en situation de fragilité avec la langue, soit parce qu'elles sont en situation préoccupante face à l'écrit. Ces mères sont également en situation de grande vulnérabilité sociale. Une majorité d'entre elles vit dans des cités d'habitat social, soit dans des logements dégradés sur des territoires urbains en proie à une absence des services publics.

Plus concrètement, ces actions s'adressent à des parents en fragilité avec l'écrit et conjuguent un travail sur les compétences de base à partir d'objets scolaires ou à partir de situations éducatives centrées sur le jeu comme mode d'apprentissage.

Ces ateliers sont menés par une formatrice aux compétences de base. Les parents renouent avec une dynamique d'apprentissage à partir de la fabrication de jeux éducatifs (memory, jeux de dénombrement) qu'ils viennent ensuite présenter sous forme d'ateliers au sein des classes de maternelle, dans lesquelles sont le plus souvent scolarisés leurs jeunes enfants.

En octobre 2013, le dispositif est repris par le Ministère de l'Éducation nationale, et intégré dans différentes circulaires qui contribuent ainsi à l'institutionnaliser dans le but de mieux prendre en considération l'élève et son environnement.

Protocole d'enquête

Le cadre développé est celui d'un travail ethnographique, c'est-à-dire appuyé essentiellement sur des démarches d'observation, de description fine, pour décrire notamment le déroulé, le contenu de ces actions, les interactions qui y prennent place, les pratiques professionnelles qui s'y

développent... S'ajoutent à ces observations la passation d'entretiens semi directifs auprès des formatrices chargées de l'animation de ces ateliers de formation, auprès des coordonnateurs de ces actions, et enfin auprès des parents qui y participent.

Voici quelques pratiques que les professionnelles enquêtées dans ce cadre dépeignent comme à même de favoriser la « mobilisation des parents ».

a. L'ouverture de l'école aux parents

Ces actions prennent lieu dans les locaux d'établissements scolaires. Première condition nécessaire à la mise en œuvre d'actions passerelles entre milieu familial et milieu scolaire : une ouverture de l'école aux parents, sur laquelle reviennent de manière « concrète » l'ensemble des professionnels rencontrés.

Temps d'accueil dans et hors la classe (c'est une enseignante de petite section)

Une enseignante insiste sur l'importance des temps d'accueil dans et hors la classe :

« C'est l'accueil que je fais aux parents à l'école qui a changé. Je me suis rendue compte que l'accueil est primordial pour les futurs échanges que l'on aura. Pour moi c'est un grand challenge car je me dis que si ces parents-là ont été accueillis de manière très positive la 1ère année de la scolarisation de leur enfant, dans leur tête l'école sera quelque chose de positif, quoiqu'il arrive. Ils auront une appréciation positive de l'école et ça leurs enfants le sentent. Si l'enfant sent que le parent réagit de manière positive face à l'école, l'enfant suivra forcément. On a tendance à beaucoup cloisonner dans l'éducation nationale, à 8h30 les parents laissent leur enfant et ensuite ils ne savent généralement pas ce qu'il se passe. Là avec ce projet, le fait qu'ils puissent observer leur enfant, pour eux c'est extraordinaire. Les parents sont confiants car ils voient ce que l'on fait, que c'est fluide, que c'est transparent et ça c'est très important. Et puis d'observer la relation que peuvent avoir les parents avec leurs enfants, cela m'a beaucoup aiguillé sur ma pratique dans l'individuel. En tant que parent on a tous des manières différentes d'éduquer nos enfants et du coup parfois de voir les relations que peuvent avoir certains enfants avec leurs parents, on comprend certaines réactions qu'ils peuvent avoir en classe. Cela nous aide à être un peu plus tolérants quand on a certaines difficultés avec certains enfants. »

Familiarité du lieu

Le cadre dans lequel s'inscrit ce type d'action en direction des parents interroge de plus la familiarité du lieu avec les parents. Les observations amènent en effet à relever que la fréquentation assidue des parents et leur accrochage avec les ateliers sont efficaces lorsque les établissements qui accueillent une action éducative familiale établissent cette proposition parmi un ensemble d'autres en direction des parents. On observe par exemple qu'une action éducative familiale rencontre l'adhésion et la participation des parents lorsque elle ne fait pas figure de proposition isolée mais lorsque elle s'inscrit dans un contexte scolaire au sein duquel les parents ont une habitude d'accueil : groupes de

parole mensuels, sorties familles, prêt de matériel de puériculture pour les familles les plus en difficulté. En fait, l'adhésion des parents se nourrit aussi de l'histoire d'une école avec les parents, en particulier de l'ouverture de celle-ci à ces derniers. C'est ce terreau qui participe à construire un sentiment de familiarité réciproque entre parents et acteurs de la communauté éducative.

Un régime interpersonnel de connaissance

Ce sentiment de familiarité repose sur un régime interpersonnel de connaissance qui se manifeste notamment par la disponibilité des enseignants qui accueillent ces actions mais par ailleurs du formateur aux compétences de base en charge d'animer les ateliers. Ainsi, il s'agit pour le professionnel d'être présent lors des temps dédiés à la formation et à ce qui relève de la coordination de l'action mais au préalable de mettre en place des « zones de contact ». Une des formatrices enquêtées revient sur ces aspects sans lesquels rien ne semble possible. Suggérer l'envie, l'expression d'un besoin, puis l'adhésion à ces ateliers engage un effort de personnalisation de la proposition faite aux parents. Elle revient sur la nécessité de prendre en compte les difficultés des parents :

« Nous avons des familles où ça va, quand les enfants sont logés correctement, en classe ça va, ils ne s'endorment pas sur leur table, mais d'autres enfants meurent de sommeil, parce qu'ils vont de marchand de sommeil en marchand de sommeil. D'autres vivent dans des appartements insalubres, ils y vivent en grand nombre. On a des familles dont les enfants sont hospitalisés pour saturnisme à cause de leur habitat principalement. Nous avons eu une famille dont la cage d'escalier a explosé l'année dernière, ils ont dû être évacués par les fenêtres. C'est une école où l'on communique sur l'amiante, il faut essayer d'être sur tous les fronts. Si je vous dis ça c'est parce que je ne peux pas aborder une maman sans prendre en compte ce qu'elle vit en dehors de ce que je peux lui proposer. Ce sont des familles qui sont dans l'urgence et donc il faut leur proposer quelque chose dont elles peuvent tirer un avantage presque immédiat, ne pas leur parler d'atelier de formation, mais d'atelier pour faire des choses, des jeux pour leurs enfants. »

Eviter une proposition palliative

Qu'il s'agisse d'une entrée autour du jeu ou de la sollicitation des parents pour s'exprimer sur certaines questions liées à leur travail parental, il s'agit d'éviter une proposition « palliative » visant à simplement répondre à des déficits. Au contraire, les parents sont eux-mêmes appréhendés comme des personnes ressources permettant de mieux comprendre les stratégies d'évitement, voire l'invisibilité de certains autres parents dans la sphère scolaire.

Les professionnels engagés dans les actions éducatives familiales sont donc invités à développer une posture critique face aux lectures déficitaires des problématiques que rencontrent les parents qui les fréquentent.

Il s'agit donc pour ces professionnelles de dépasser la dimension andragogique pour poursuivre une réflexion revisitant et « analysant » des représentations construites a priori sur le public accueilli. Les « jeunes », les « personnes analphabètes », les « gens du voyage » – « catégories cibles » de ce type d'action – véhiculent une somme de représentations contribuant à légitimer l'intervention, mais stigmatisant « suffisamment » ces personnes pour ne pas réussir à les mobiliser.

Pour mobiliser des parents dans un dispositif de formation, les professionnelles doivent réfléchir à adopter une posture qui s'écarte de leur identité professionnelle d'origine pour les fondre dans des fonctions nouvelles d'accueillant au profil professionnel encore flou. On note une mobilité des pratiques, qu'il s'agisse de celles des enseignantes de maternelle et de celles des formatrices en charge d'animer ces actions.

On rejoint Laura Cardia-Vonèche et Benoit Bastard qui à partir d'une recherche menée dans des lieux d'accueil parents / enfants relevaient qu'il s'agit pour ces acteurs de participer à une entreprise innovante qui stigmatise moins et s'écarte d'un modèle hiérarchique – aussi bien entre intervenants que dans la relation aux usagers » (Cardia-Vonèche & al., 2005,).

Les observations montrent que ce travail de déconstruction des cadres d'interventions classiques de la formation pour adultes s'opère notamment à la faveur d'une « écoute active » vers laquelle tendent les professionnels enquêtés.

Un positionnement éthico-professionnel : la « parité d'estime »

Structurant la démarche « action éducative familiale », et garant de la place accordée aux parents, le principe de « parité d'estime » implique de partir de ce que ces personnes sont. Les actions éducatives familiales insistent sur la dimension coopérative par laquelle doit passer l'implication des parents. Est mise au centre la nécessité pour les individus de percevoir le sens de leur présence au sein de l'action de formation de base à visée parentale. « Construire ensemble » et « marcher avec » sont ainsi les principes d'action des actions éducatives familiales. D'ailleurs, le rapport faisant suite à la phase expérimentale de cette démarche souligne la pertinence et l'opérativité de cette méthodologie d'action à destination des parents :

« La clé de cette méthodologie AEF est donc le positionnement paritaire de tous les acteurs, pour que chacune des parties prenantes (formateur/intervenant/parents) puisse se mettre à la place de l'autre et apprendre de ses expériences dans le but ultime d'arriver à des propositions partagées pour améliorer tout ce qui dans l'environnement familial pourrait contribuer à la réussite scolaire des enfants ».

b. Des pratiques qui reposent sur une valorisation du jeu et d'une pédagogie du détour : une acculturation aux pratiques éducatives qui sont celles de l'école

Les ateliers prennent forme sur une matinée ou une après-midi scolaire. Au cours d'un atelier ces mères vont fabriquer des jeux éducatifs pour lesquels elles vont par exemple devoir rechercher des termes dans un dictionnaire, se documenter sur une thématique (exemple le cirque), revoir des éléments de géométrie (construction d'un cube) ou les bases de la numération et du dénombrement (fabrication de domino). Ainsi en fabriquant des jeux pour leurs enfants, ces femmes explorent des domaines d'apprentissage, mais elles s'inscrivent par ailleurs dans une dynamique d'accompagnement des apprentissages de leurs enfants.

Une enseignante revient sur ce que permet cette approche autour du jeu :

« Ce type d'action peut aider à créer du lien entre la maman l'enfant et l'école. Les mères échangent avec l'enfant sur un support d'apprentissage, par le jeu. Leur travail de femmes au foyer se réduisait à faire à manger, le ménage, habiller les enfants, mais ne se situe pas dans des dynamiques d'apprentissage. Ce support du jeu, au-delà du fait qu'elles le construisent, qu'il parle d'elles, elles choisissent leurs images, ce qui leur ressemble etc... cela permet d'avoir ce support d'apprentissage ».

A côté de ces ateliers hebdomadaires, ces mères viennent animer des temps de jeu dans les classes de maternelle et d'élémentaire au sein desquelles sont scolarisés leurs enfants. La difficulté de cet exercice de présentation croît avec le niveau de la classe concernée par celui-ci. Dépourvues de capital scolaire, ces mères peinent à se sentir légitimes mêmes auprès des enfants à partir de l'instant où ceux-ci deviennent des élèves.

« On leur fait plaisir on présente nos jeux dans les classes et ça nous fait plaisir aussi. Ça nous apprend des choses. On ne fait rien, on ne travaille pas, on reste toujours à la maison, alors quand on vient à l'atelier ici c'est bien. Je cherche à travailler avec des petits mais c'est dur de trouver ».

Il s'agit de plus de :

- favoriser le développement d'activités et de pratiques éducatives qui ne sont pas forcément celles que feraient « spontanément » les mères participant aux ateliers,
- diffuser des pratiques mais par ailleurs des normes éducatives reposant sur la négociation, l'explicitation, la concentration, visant à mieux préparer les enfants aux apprentissages scolaires.

Djehnaba, une mère participant à l'atelier, raconte ce que permet le travail qu'elle effectue autour du jeu :

« Avec Virginie on joue beaucoup, ça m'aide beaucoup parce que je joue avec des journaux, je plastifie et maintenant je joue avec les enfants à la maison avec ces jeux [...] ça m'aide beaucoup, pour manger j'ai fait avec Virginie des sets de table plastifiés pour les enfants avec l'alphabet. Avant je ne joue pas avec les enfants, maintenant on joue. J'ai même montré à mon frère. Maintenant on joue avec les cousins. Je dis à tout le monde que je fais cet atelier à Bougainville.

Avant mon fils pleurait beaucoup à table, maintenant depuis que j'ai fabriqué les sets avec l'alphabet, les animaux, il mange tranquille. Il ne verse plus son assiette. Il mange bien. Avant la nuit je raconte des histoires, avant jamais je ne faisais ça. Et puis c'est économique, c'est moi qui fabrique à l'atelier. C'est vraiment bien, l'an prochain je viens encore ».

Une enseignante engagée dans cette action explique :

« Pour l'enseignante, c'est vraiment intéressant, elle a généralement 2 ou 3 mamans en même temps, nous ne souhaitons pas qu'il y ait trop de parents en même temps, c'est bénéfique aussi pour l'enfant car il voit sa maman animer un atelier donc c'est très valorisant pour l'enfant ».

c. Une acculturation aux modes opératoires de l'école

Les parents rencontrés mettent bien en tension, voire en opposition les jeux qui existent dans le commerce, et ceux qu'ils fabriquent. Ils opposent ainsi « des jeux pour apprendre avec les jouets du commerce ». Plusieurs mères insistent sur l'importance d'apprendre à travers le jeu. Elles perçoivent donc le sens de ce que l'on appelle « une pédagogie du détour ». Par exemple, une mère raconte qu'elle a découvert que son enfant travaillait les ordres de grandeur à partir du conte de « Boucle d'or et les trois ours ». Une autre mère explique qu'en fabriquant un jeu de l'oie, elle a appris à se déplacer sur un plateau de jeu et peut désormais parler de « parcours » de jeu à son enfant.

Des entretiens produits tendent à se dégager une survalorisation du jeu comme fonction d'entrée dans les apprentissages que l'on pourrait analyser comme un risque de surinvestissement de ces mères dans l'objet scolaire, le ludique devant à « tout prix » maximiser les chances de réussite scolaire de leurs enfants. Les pratiques qui leur sont insufflées dans le cadre de ces ateliers visent de plus à déconstruire ou combattre d'autres logiques éducatives. Par exemple, plusieurs des mères rencontrées se réapproprient le discours d'une enseignante participant au projet pour laquelle les jouets du type super héros ne « servent à rien ».

Se dessinent là les ficelles d'un processus d'acculturation des familles de milieux populaires aux mœurs éducatives de familles à fort capital scolaire. La mise en place de passerelles entre milieu scolaire et milieu familial passe donc par un processus d'acculturation scolaire, mais plus largement par la diffusion de normes ethno centrées. On sait par exemple, que les attentes des parents de milieux populaires tiendraient davantage en une école maternelle qui fasse travailler leurs enfants qu'une école maternelle centrée autour du jeu. Ainsi en invitant les parents à développer de nouvelles pratiques autour du jeu, on les invite aussi à mieux correspondre aux modes opératoires de l'école et par ailleurs aux attentes de l'école. Il ne faut en ce sens pas comprendre que les relations école-familles dépendent seulement d'une affaire de communication. Au contraire, on touche là à des processus de construction identitaire, à ce que l'on nomme en sociologie des logiques socialisatrices qui sont bien différentes entre l'école et les familles des milieux populaires.

Toutefois, l'acculturation scolaire recherchée par ces actions passant par l'appréhension des compétences de base et des codes scolaires concerne justement le code écrit et les codes scolaires, mais aussi la restauration d'une estime de soi, d'une place tenue par ces parents. À l'opposé d'une approche palliative, cette forme de soutien relève d'une approche centrée sur les conditions intellectuelles et morales au sein desquelles se joue aussi, mais pas seulement, la parentalité des personnes. Ce sont aussi parfois leurs conditions matérielles d'éducation qui sont considérées lorsque, par exemple, une directrice d'école engagée dans cette démarche tente de répondre aux besoins de logement, à une demande d'asile, ou autre demande tout azimut des parents, qui ne s'inscrivent pas dans le périmètre établi de l'action. Or, ces débordements de la relation d'aide apparaissent aussi comme une condition de la mise en place d'une relation de confiance entre professionnels et parents au sein du contexte scolaire.

CONCLUSION : Pourquoi vouloir mobiliser les parents ? Un contrepoint critique

D'abord, cet appel aux « parents » en se focalisant sur ce qu'il se joue au sein des dynamiques familiales permet aussi de ne pas, voire de moins interroger ce qu'il se joue sur d'autres scènes.

On peut ensuite tout simplement se demander à propos de cette nécessaire implication des familles dans l'affaire scolaire si la thèse du « handicap socioculturel », ne devient pas le lieu commun des registres justifiant une action sur la « parentalité ».

Aujourd'hui toutes les politiques publiques visent à mobiliser leurs bénéficiaires et à les faire participer à l'action. La coéducation participe de ces logiques.

Le parent est coproducteur, plus que bénéficiaire des services et des prestations dont ils sont destinataires. Et c'est parfois cette notion de coaction qui met en difficulté les professionnels parce qu'elle suppose de composer avec des expériences diversifiées, et ne s'appuie que peu sur des savoirs d'expertise, mais plus sur des savoirs d'expérience. La relation parents – acteurs éducatifs nécessite dès lors d'acquérir de nouvelles compétences.

Ces questions sont massivement soulevées par les professionnels, notamment parce que accompagner la parentalité suppose d'agir sur l'intime des autres tout en impliquant une part de sa propre expérience. On observe ainsi que quand on travaille sur la parentalité, on est rapidement rattrapé par sa propre expérience de parents. D'où des difficultés à trouver une posture légitime pour les professionnels de l'aide à la parentalité, et la sensation de ne guère pouvoir s'appuyer sur des savoirs professionnels.

Pour illustrer cette idée de l'absence de cadres de référence, on peut prendre un exemple qui s'écarte de l'école mais qui est assez frappant pour comprendre que quand on travaille sur la

parentalité on se réfère à son expérience privée, à son expérience de parents : les « doula », sont des professionnelles au service de la femme enceinte qui guident aussi les premiers pas des jeunes mères, l'essor de leurs pratiques est en effet éclairant au moins pour deux aspects du travail d'accompagnement des parents.

D'abord, on relève que ce n'est pas leur formation qui les prédispose à cet accompagnement. Elisabeth Badinter qui a étudié ces formes d'accompagnement de la parentalité nous dit au sujet de la « doula » que l'aide des doula tient essentiellement dans une transmission et un partage de l'expérience de femme à femme (2011).

Enfin, à un autre niveau encore, l'espace de la mobilisation des parents s'appuie sur les horizons capacitaires des personnes et traduit bien ce glissement vers de nouveaux modèles d'action sociale qui se contentent en quelque sorte d'arrimer les populations ou les usagers au sein de paliers d'autonomie différenciés. Par exemple : se rendre au centre social pour participer à un groupe de parole, s'attacher à mieux comprendre le système scolaire... À travers ses formes variées du travail orienté vers autrui, le soutien à la parentalité peut apparaître aussi comme un « travail sur les restes des politiques activationnelles » (Soulet, 2007) mobilisant les capacités et les compétences, soit les ressources propres des professionnels et des usagers.

Dans ce contexte de recomposition tant du privé que de l'action publique, le défi c'est d'arriver à bricoler des choses à trois niveaux :

- décrypter une situation, c'est-à-dire qualifier les besoins des parents / des enfants,
- apprécier les moyens matériels mais surtout les compétences relationnelles dont vous disposez pour apporter un mieux à cette situation,
- travailler chemin faisant cette relation de coéducation, qui n'est pas une relation sans finalités, et qui vise en premier lieu la réussite éducative de l'enfant.