Les « actions éducatives familiales » : du soutien à la parentalité à une coéducation ?

Jessica Pothet

Laboratoire 2L2S, EA 3478 - Université de Lorraine.
Maître de conférences en sociologie Université - ESPE de Lorraine

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 3, No 1 | pp. 37-51

Reçu le : 21/03/2016 | Accepté le : 12/10/2016

Résumé : Cette contribution est issue d'une recherche doctorale visant à interroger les instruments qu'empruntent les politiques d'aide à la parentalité. Fortement légitimées par l'enjeu scolaire, ces politiques se traduisent par la mise en place d'actions et de dispositifs qui se fixent pour *leitmotiv* de « rapprocher les parents de l'école ». Aussi, l'objet de cet article tient dans un éclairage porté sur des pratiques de coéducation développées au sein de deux écoles maternelles de la ville de Marseille. Ces écoles ont la particularité d'accueillir une population précaire que les pouvoirs publics souhaitent « mobiliser » par le biais de dispositifs d'aide à la parentalité. Il s'agit de rendre compte des conditions de la mise en œuvre d'un dispositif d'ouverture de l'école aux parents, ayant la spécificité de s'adresser à des parents en situation d'illettrisme et parfois d'analphabétisme, et donc plus généralement en situation de fragilité avec l'école, ses attentes et sa culture scolarocentrée.

La monographie produite, volontairement empirique, vise à rendre compte des conditions d'ancrage de ce type de démarche qui essaime au sein de nombreux dispositifs contemporains (la « mallette des parents », « Ouvrir l'école pour favoriser l'intégration »). Elle souhaite faire jour sur des pratiques professionnelles pensées comme pouvant amorcer le développement des apprentissages culturels et sociaux nécessaires à la socialisation scolaire de l'enfant et de sa famille, mais qui contribuent néanmoins à redéfinir les responsabilités entre les familles et l'institution face à l'enjeu scolaire. Enfin, à un autre niveau, ce cas d'étude montre comment la coéducation tient actuellement lieu de travail sur les restes des politiques sociales activationnelles.

Mots-clés : aide à la parentalité, coéducation, *empowerment*, acculturation scolaire.

Introduction

La question des relations entre acteurs éducatifs – et peut-être plus spécifiquement scolaires – et parents, constitue une question historique. Le lien et les formes de coopération entre les sphères scolaire et familiale recouvrent un fait social majeur dans la mesure où celui-ci concerne 17 millions de parents, 12 millions d'élèves et 800 000 enseignants et personnels scolaires (Fotinos, 2014).

Les modalités de fonctionnement de ces liens tendent davantage encore à faire l'objet d'interrogations au sein de contextes scolaires et sociaux « difficiles ». Dans ces contextes, la coéducation renvoie alors à la nécessité d'ouvrir les institutions à des parents qui seraient « peu coutumiers » de celles-ci et suscite la mise en œuvre de nombreux dispositifs se réclamant d'une ambition de soutien à la parentalité (Pothet, 2015).

Partant de ces postulats, nous avons, dans le cadre d'un doctorat de sociologie consacré aux politiques d'aide à la parentalité en France, souhaité éclairer les conditions de mise en œuvre et les apports d'actions de coéducation en milieu scolaire. Nous avons choisi d'observer des actions ancrées sur le territoire marseillais, mais par ailleurs développées à l'échelle du territoire national, c'est-à-dire ayant bénéficié d'un fonds propre d'expérimentation, puis d'un accompagnement interministériel et enfin d'un essaimage entre 2008 et 2013.

La genèse de ces actions, regroupées sous le dispositif des actions éducatives familiales, remonte ainsi en 2008, lorsque le Haut-commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté lance une série d'expérimentations sociales visant la réduction des risques sanitaires et sociaux, champ au périmètre flou dans lequel s'insère désormais la problématique de la réduction des facteurs de risques conduisant à l'échec scolaire. C'est à cette période que prend forme l'expérimentation action éducative familiale. On peut s'étonner du fait que le fondement de cette expérimentation tient en l'hypothèse d'une relation directe entre le suivi de la scolarité par les parents et la réussite scolaire des enfants, ce que pourtant n'avance corrélativement aucun travail de recherche (Glasman, 2002).

Néanmoins, présentées comme participant à « la réduction des facteurs de risque et la promotion des facteurs de protection dans la sphère familiale, tout en confortant les parents, même vulnérabilisés, dans un rôle de premiers acteurs de la réussite éducative de leurs enfants » (Boisson, 2010, p. 34), ces actions répondent en tous points à l'une des logiques bien identifiées des politiques en vogue d'aide à la parentalité, et constituent par ailleurs une ressource pour externaliser des questions *a priori* scolaires vers d'autres sphères (Pothet, 2015).

Dirigées exclusivement vers des parents [1] appréhendés par les personnels scolaires comme pourvus d'un faible capital scolaire, et d'une faible pratique de l'écrit, soit parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française, soit parce qu'ils sont en situation préoccupante face à l'écrit [2], ces actions souhaitent créer les conditions d'une familiarisation avec l'école de

1. Ces parents sont en fait des mères 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 de services publics.

2. En France, « 11 % des personnes âgées de 16 à 65 ans sont en situation préoccupante face à l'écrit », conclut une enquête sur l'usage de l'information dans la vie quotidienne en novembre 2011. Cette catégorie rassemble les personnes en situation d'illettrisme, celles en situation d'analphabétisme ainsi que celles en situation de français

ces parents en favorisant une continuité entre sphère familiale et milieu scolaire. Il s'agit pour ces actions, d'une part, de proposer à ces parents un éclairage sur ce que leurs enfants découvrent à l'école, d'autre part de leur fournir un étayage visant à traduire les attendus et les rouages d'une institution qu'ils ont le plus souvent peu fréquentée, dans un double dessein d'optimisation des chances de « réussite éducative » des enfants et d'e*mpowerment* des parents [3].

Plus concrètement, ces actions conjuguent un travail sur les compétences de base que sont « lire », « écrire », « compter », s'« orienter » à partir d'objets scolaires (apprentissage de la lecture à partir des mots distribués par les enseignants, se repérer sur un tableau à partir de l'emploi du temps de son enfant) ou à partir de la fabrication de jeux éducatifs (*memory*, jeux de dénombrement, jeux de plateau). Ces jeux font ensuite l'objet d'ateliers au sein des classes de maternelle, dans lesquelles sont le plus souvent scolarisés les jeunes enfants de ces parents.

Les séances ou « ateliers », pour reprendre le vocable utilisé par les différents professionnels (enseignants, personnels scolaires de direction, formatrices aux compétences de base) que nous avons suivis au cours de cette recherche, sont animés par une formatrice, à raison de deux fois par semaine et au sein même de l'espace scolaire. À noter que si ces ateliers s'adressent à des « parents », ce sont exclusivement des mères qui y participent, et des professionnelles qui les animent. Il faut ensuite entendre par la mise en apposition des termes de « formatrice aux compétences de base », l'intervention de formatrices Français langue étrangère travaillant des situations d'apprentissage à partir du vécu de « parent », voire plus précisément de « parent d'élève » et visant à ce que les participantes au groupe acquièrent des compétences langagières et écrites leur permettant d'accéder à une meilleure autonomie du quotidien.

D'une durée de deux heures trente environ, ces séances prennent place dans des salles de classes lors, de deux matinées sur les mêmes horaires que ceux des écoles accueillant le dispositif, et s'interrompent lors des congés scolaires. Ces temporalités de la formation s'adaptent aux temps où les mères sont déchargées de leurs enfants, eux-mêmes occupés par le temps scolaire.

Les séances observées mobilisent un groupe régulier de douze mères, lesquelles ont toutes au moins un enfant scolarisé à l'école maternelle. Ces mères appartiennent à une frange précaire et non stabilisée des milieux populaires (Siblot, 2015). Sans emploi, certaines sont en situation d'illettrisme, tandis qu'une majorité d'entre elles relève de mouvements migratoires récents, sans toutefois avoir pu bénéficier d'une scolarité de plus de quelques années dans leurs pays d'origine. Ces mères s'appuient ainsi sur un faible capital scolaire, lequel tend à entraver d'une part, l'exercice de leur « parentalité scolaire », d'autre part, leur accès à un ensemble de services publics à même de pénaliser le quotidien

langue étrangère, lesquelles ne peuvent transmettre par écrit et lire un message simple portant sur la vie quotidienne. Pour jauger l'aisance des personnes face à l'écrit, l'INSEE a réalisé en 2011 une enquête « Sur l'usage de l'information dans la vie quotidienne » en s'appuyant sur des « exercices de la vie quotidienne » : lecture de mots, compréhension d'un texte simple, etc.

3. Cette démarche qui vise à étayer la parentalité, et notamment la « parentalité scolaire », se retrouve dans un ensemble de dispositifs contributifs des politiques de « réussite éducative » : la « mallette des parents » ou le dispositif plus récent « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », pour les plus institutionnalisés d'entre eux. On peut par ailleurs retrouver des initiatives aux visées proches dans certains Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité (REAAP).

de leurs familles. Une majorité d'entre elles sont à la tête de familles monoparentales, sous l'effet d'une dissolution de la vie conjugale, ou de parcours migratoires les séparant géographiquement de leurs époux. Elles ont ainsi seules en charge la socialisation des enfants et ne disposent que d'un faible réseau de sociabilité à quelques exceptions près. Dans ces conditions l'obligation scolaire des enfants vient scander leur quotidien et l'école en tant que lieu constitue un vecteur de socialisation.

L'enquête conduite consistait à observer pour décrire le déroulement et l'opérativité de ces ateliers d'apprentissage au sein desquels s'engagent des parents en situation préoccupante face à l'écrit. Il s'agissait de produire des éléments empiriques permettant de penser en quoi le fonctionnement ordinaire d'un dispositif, qui recherche la coéducation en milieu scolaire, parvient à soutenir la parentalité de personnes socialement vulnérabilisées. À quelles conditions la mise en place de ce type d'action devient-elle légitime ou féconde ? Qu'est-ce que le vécu des parents qui participent à ces actions permet de dégager ?

Le lecteur trouvera dans cette contribution le compte-rendu d'un travail d'enquête et d'analyse qui emprunte à une démarche ethnographique élaborée chemin faisant, mais dont nous souhaitons préciser différents éléments, conscients du guidage nécessaire à la lecture.

Nous nous sommes principalement attachés à ancrer nos observations au sein de séquences concrètes d'activités, inscrivant dès lors cette recherche dans un cadre théorique qui emprunte à la sociologie pragmatique. L'observation est ainsi ouverte à ce qui n'est pas nécessairement codifiable au moment de l'enquête mais passe par des processus d'apprentissage progressifs (Baszanger et Dodier, 1997). Ensuite, si nous avons eu une place indigène lors des premières séquences d'observation, nous avons tenté de nous ajuster aux enquêtés pour nous insérer au mieux au sein des regroupements qu'ils formaient, notamment pour se rapprocher des régimes de justification qu'ils mobilisaient.

Il s'agissait en outre d'accéder à ce que le soutien à la parentalité, tel qu'il s'articule à la question scolaire, « fait aux familles touchées [4] ». Enfin, nous avons saisi l'opportunité d'évènements du type de kermesses et de temps conviviaux organisés au sein même de ces groupes scolaires pour procéder à des temps d'observation au cours desquels la présence de l'enquêteur devient plus discrète, et permet alors d'accéder à une compréhension fine des attachements que nouent les familles de ces territoires désinvestis par les pouvoirs publics avec l'espace scolaire. L'observation telle que nous la pratiquons devient ainsi en premier lieu une forme de socialisation.

Dix-neuf entretiens qualitatifs ont de plus été produits auprès de personnels scolaires, de formatrices mais également auprès des parents acteurs de ces ateliers de formation, notamment pour entrevoir leurs points de vue expérientiels quant aux « effets » du dispositif investi.

En octobre 2013, le dispositif est repris par le ministère de l'Éducation nationale, et intégré dans différentes circulaires [5] qui contribuent ainsi à l'institutionnaliser dans un contexte

4. Cette formulation fait écho à la contribution de Philippe Perrenoud « Ce que l'école fait aux familles : inventaire » (*in* Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud [dir.] [1987], *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.

5. Nous faisons référence à la circulaire interministérielle DGCS/SD2C/DGESCO/SCCIV n° 2011-220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012,

que l'on sait offert à une meilleure prise en compte de l'élève et de son environnement, c'est à dire de sa famille. Ce n'est toutefois pas sur ces enjeux de sociologie des politiques publiques que nous souhaitons nous entretenir dans le cadre de cette contribution.

Il nous paraît en revanche heuristique de revenir, à partir des catégories d'analyse empruntées par les acteurs étudiés, sur quelques pratiques décrites comme des conditions éthiques de la mise en œuvre d'un contexte de coéducation, et de relever ce que le soutien ciblé apporté peut modifier dans les trajectoires biographiques des parents rencontrés, soit sur les supports (Martucelli, 2002) que cette action peut permettre à des parents de construire.

Il faut entendre là par supports, l'ensemble des soutiens qui semblent tenir l'individu face au monde. Danillo Martucelli les définit comme autant de soutiens « matériels ou symboliques, proches ou lointains, conscients ou inconscients, activement structurés ou passivement subis, toujours réels dans leurs effets » (Martucelli, 2002, p. 64). Examiner l'exercice de la parentalité à l'aune de ces supports amène notamment à s'interroger sur les ressources dont disposent les individus pour remplir leurs rôles. Parmi ces supports, réside notamment la capacité à écrire, lire, transmettre des informations simples portant sur la vie quotidienne, comprendre le système scolaire, si opaque soit-il.

À noter que nos interrogations portent principalement sur le rapport à l'école de ces personnes, prisme d'interrogation sous-tendu par les visées même d'acculturation scolaire du dispositif. Par ailleurs, le propos tient alors davantage d'un régime empirico-descriptif que de celui d'une mise à distance critique concernant la prise en charge des personnes en situation préoccupante face à l'écrit ou de la montée en charge des questions de parentalité face aux enjeux scolaires. Ce n'est qu'au gré d'une dernière partie conclusive que nous nous entretiendrons sur les logiques sous-jacentes à la démultiplication de ces espaces pensés par l'action publique comme des espaces de « mobilisation des parents ».

Cette contribution articule donc trois points : d'abord, celui des pratiques professionnelles (1), puis, celui des motivations et des effets que les parents eux même imputent au dispositif (2), enfin, celui d'une mise en perspective des supports proposés et construits au sein de ce dispositif au prisme d'un mouvement de réification des politiques socio-éducatives en France (3).

1 Une approche pragmatique de l'« aide à la parentalité »

L'enquête révèle que la coéducation en milieu scolaire repose tant sur des postures pragmatiques qu'emphatiques de l'ensemble des professionnelles impliquées.

1.1 S'adapter aux contraintes du travail parental

Le cadre spatio-temporel de ces ateliers, tout d'abord, est central car constitutif d'un premier préalable à l'adhésion des parents au projet de formation. En effet, l'action se déroule, nous l'avons déjà introduit, dans des établissements scolaires, à proximité du lieu d'habitation des familles, ceci dans les mêmes créneaux que ceux des enfants scolarisés en écoles maternelle et élémentaire. Cette concomitance revêt une double ambition. D'une

ainsi qu'à la circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013 « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

part, permettre à ces parents de côtoyer, de l'intérieur, ce qui leur apparaissait comme une institution lointaine. Cela se traduit par une déconstruction des représentations réciproques parents / enseignants, ce dont attestent les comptes-rendus des personnes interrogées, sur laquelle nous reviendrons. De plus, la proximité géographique écarte les fortes contraintes budgétaires auxquelles la plupart de ces personnes sont confrontées.

Mariama [6], une mère participant à une action éducative familiale, explique ainsi que le coût des transports serait un frein à sa participation à ce type d'action. Elle évoque qu'elle a déjà consenti ce sacrifice mais qu'aujourd'hui, la distance au lieu de formation constituerait pour elle un obstacle dans la mesure où elle tente d'épargner pour pouvoir scolariser sa fille dans un collège privé.

D'autre part, l'heure choisie permet de dégager ces mères des problématiques liées à la garde des enfants, du moins de ceux qui sont scolarisés. Ces deux « conditions » apparaissent comme de premiers « préalables » favorisant l'adhésion des publics à un programme de formation à visée parentale dans la mesure où l'intervention se construit à partir des réalités et des contraintes dans lesquelles se déploie le travail parental.

Au-delà du cadre facilitateur décrit (proximité du lieu, adaptation des temporalités), les quatre formatrices que nous avons suivies évoquent le « besoin de familiarité » que réclame l'adhésion des parents à la mise en œuvre d'une telle action.

1.2 Besoin de familiarité et contexte d'ouverture

Nos observations nous ont d'abord conduit à penser ce « besoin de familiarité » énoncé, à travers le prisme de la relation qui se crée au fil des semaines d'une année scolaire entre la professionnelle en charge d'animer l'atelier de formation et les parents y participant. Par exemple, nombreux sont les parents à considérer l'animatrice de l'atelier comme une « maîtresse » et à l'interpeller d'ailleurs par ce terme. La recherche dirigée par Martine Kherroubi avance des arguments proches relevant la nécessité de favoriser la fréquence et la chaleur des échanges, ambiance conviviale à même de permettre aux parents de s'inscrire dans des rapports sociaux avec des professionnels de l'école (2008, p. 93).

Or, si le facteur relationnel marque fortement une part de la présence, régulière, des parents, on observe ensuite que la « familiarité » déborde d'un régime interpersonnel de connaissance et se construit en premier lieu à partir de l'histoire d'une école sur un territoire donné. L'ensemble des professionnelles interrogées expliquent en ce sens que c'est bien l'histoire singulière d'une école avec un quartier qui, au départ, structure ou au contraire empêche la « mise en marche » d'une action de ce type.

Une directrice d'une école maternelle proposant une action éducative familiale revient sur le caractère pionnier du travail que l'école a conduit au fil des années autour de la parentalité :

> « Nous sur l'école on fait un gros travail au niveau des familles car nous nous sommes aperçus que c'était par là qu'il fallait commencer, que les gamins travaillaient pour eux mais à cet âge pas vraiment ; ils travaillaient pour faire plaisir aux parents. Les familles étaient souvent démunies, ne savaient pas

6. De sorte à anonymiser ce travail, les prénoms des personnes interrogées ont été modifiés.

> quoi faire d'une évaluation, n'osaient pas venir aux réunions parce qu'elles avaient peur de ne pas tout comprendre, n'arrivaient pas à déchiffrer les mots sur les portes (à savoir "il y a une sortie, pas de cantine, pique-nique", etc.). La première action mise en place c'était un cours d'alphabétisation. Pendant dix ans, c'était une action de bénévoles. Ensuite, il y a eu des projets « éduc. nat. » comme « Ouvrir l'école aux parents pour favoriser l'intégration ». Donc ces cours « école des parents » existent toujours et sont assurés par deux enseignants, deux fois par semaine le soir. Mais on s'est aperçu que ça ne suffisait pas, qu'il fallait aussi avoir une vision plus positive de sa fonction de parent, il faut aider à ce que ces gens se sentent à la fois investis et capables. Nous avons travaillé autour de la fonction parentale, nous avons travaillé avec l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, "Pause-café" un lieu d'échange entre les familles (surtout entre les mamans, pères peu présents), on évoque tous les problèmes que l'on peut rencontrer à l'école. Pendant des années – mais faute de crédit ça s'est arrêté – une psychologue venait une fois par mois, les parents à la demande pouvaient avoir un entretien individuel avec elle. [. . .] Le fait qu'il y ait tous ces projets permet aux familles de parler plus facilement. Aux réunions de rentrée nous avons beaucoup de monde, aux sorties scolaires beaucoup d'accompagnateurs. »

On observe alors que l'ouverture d'une école aux parents semble donc se construire sur une période longue et ne se décide pas en dehors de l'histoire, voire de la mémoire d'un groupe scolaire et de ses acteurs. Loin de nuancer le poids du régime interpersonnel de connaissance entre professionnels de l'action socio-éducative et parents, la mise en place d'action d'aide à la parentalité nécessite de considérer les relations plus anciennes des parents avec le milieu scolaire qu'ils côtoient.

Ensuite, la construction d'un régime interpersonnel de connaissance ou d'une relation personnalisée, repose notamment sur la disponibilité de la professionnelle en charge d'animer les ateliers. On observe que ces professionnelles sont présentes lors des temps dédiés à la formation et à ce qui relève de la coordination de l'action, mais qu'elles multiplient ce qu'elles appellent des « zones de contact », c'est-à-dire la prise de contacts individuels. L'une des quatre formatrices enquêtées revient sur ces aspects sans lesquels rien ne semble possible. Suggérer l'envie, l'expression d'un besoin, puis l'adhésion des parents à ces ateliers engage pour elle une redéfinition de l'ingénierie de formation. En effet, une action éducative familiale suppose d'articuler aux compétences « traditionnelles » du formateur français langue étrangère, celles d'un intervenant social en capacité de recevoir une parole, voire d'en favoriser l'expression. Cela suppose pour les formatrices d'être présentes en appui aux enseignants lors des temps d'accueil. Il s'agit pour elles de « se montrer » et de trouver sur un temps très limité des propositions concrètes qui viennent répondre à un besoin particulier, souvent non exprimé. Or, on observe que l'établissement de cette zone de contact ou de rencontre avec les parents constitue la clef de voûte de l'action éducative familiale ; elle représente la première marche de l'engagement des parents au sein d'une action de ce type.

1.3 Contenu de la proposition faite aux parents

Le choix de proposer des ateliers porté sur le jeu et la fabrication de jeux se justifie au regard de l'entrée non discriminante de participation des parents dans la sphère scolaire et semble en ce sens répondre mieux que le livre au « besoin de familiarité ».

Il s'agit par exemple de mettre en place des ateliers de fabrication de jeux, ou encore des prêts de jeux à l'instar de la formule, plus courante, du prêt de livres. Le jeu est alors pensé par les professionnelles comme un objet à même de circuler entre l'école et la famille. Nous observons à partir des témoignages des parents que cet objet emporte la diffusion de nouvelles pratiques au sein des familles : les parents deviennent les organisateurs de ces prêts, ils participent à la fabrique de nouveaux jeux et mettent en œuvre des temps d'activité dans les classes de maternelle en concertation avec le travail des équipes éducatives. Outre le fait que ces activités participent à densifier les relations entre l'école et les familles, la reconnaissance de capacités éducatives que l'on octroie à ces mères contribue à les requalifier, au moins symboliquement. Le terme est employé par Matthias Millet et Daniel Thin (2006), pour rendre compte de la restauration d'un sentiment d'estime personnelle, nécessitant à la fois une inflexion dans le rapport que l'on entretient à soi, mais également à l'image que l'on renvoie à autrui.

Les séances des ateliers que nous avons observées attestent d'un gain de confiance qu'accentue de plus l'insertion dans un groupe. Les discours des enquêtées rendent compte d'une inflexion dans le rapport subjectif à soi ; ces mères apprécient en outre la possibilité qui leur est ainsi donnée de pouvoir exprimer leur créativité, leurs idées. Elles endossent de manière volontaire ce rôle qu'elles décrivent comme un rôle d'auxiliaire éducatif, en relais des enseignantes des classes au sein desquelles elles interviennent : « On apprend et d'un autre côté on apprend à nos enfants à apprendre. »

Les actions éducatives familiales mettent en ce sens l'accent sur la dimension expérientielle et ancrée par laquelle doit passer l'implication des parents, et au travers de laquelle se construit l'aide à la parentalité. Est mise au centre la nécessité pour les individus de percevoir le sens de leur présence au sein de cette action. « Construire ensemble » et « marcher avec » sont ainsi des principes d'action que brandissent de façon unanime, les professionnels que nous avons interrogés. D'ailleurs, le rapport faisant suite à la phase expérimentale du développement de ces actions souligne la pertinence et l'opérativité de cette méthodologie d'action à destination des parents :

> « La clé de cette méthodologie "Action éducative familiale" 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 la réussite scolaire des enfants[7]. »

1.4 S'écarter d'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, on observe que ces actions souhaitent éviter une proposition « palliative » visant à simplement répondre à des déficits.

7. Extrait du rapport d'évaluation de l'expérimentation sociale produit par le cabinet d'évaluation Eureval, 2010.

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 professionnelles engagées dans les actions éducatives familiales s'arment d'une posture critique face aux lectures déficitaires des problématiques que rencontrent les parents qui les fréquentent. Conscientes du fait que les « jeunes », les « personnes analphabètes », les « gens du voyage » – « catégories cibles » de ce type d'action – véhiculent une somme de représentations qui certes contribuent à légitimer l'intervention, mais qui stigmatisent ces personnes, ces professionnelles dépassent la dimension andragogique pour poursuivre une réflexion revisitant et « analysant » des représentations construites *a priori* sur le public accueilli.

Nos observations montrent ainsi qu'elles s'écartent de leur première identité professionnelle de formatrice pour développer des fonctions nouvelles d'accueillant au profil professionnel encore flou. Laura Cardia-Vonèche et Benoît Bastard, relevaient déjà, à partir d'une recherche menée dans des lieux d'accueil parents / enfants, 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 et *al.*, 2005, p. 116). On observe également que ce travail de déconstruction des cadres d'intervention classiques de la formation pour adultes s'opère notamment à la faveur d'une « écoute active » vers laquelle tendent les professionnels enquêtés. Mais, ce sont aussi parfois les 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

L'une des formatrices rencontrées, Amélie, explique :

> « La posture du formateur doit se doubler du rôle d'accompagnateur. Cela a des incidences très concrètes : l'acte de formation – accompagnement – ne peut se contenir dans le cadre classique des séances en salle. Le formateur-accompagnateur doit parfois accompagner physiquement une personne à un rendez-vous, l'aider à prendre le téléphone pour régler un problème, l'aider à résoudre un problème de transport... »

Cet engagement des formatrices dépasse donc le seuil de la formation aux savoirs de base et suscite une implication des parents, qui leur permet d'investir des postures inédites pour certains d'entre eux, et ainsi de redéfinir les contours de leur socialisation.

2 Des effets sur lesquels reviennent les parents

En contrejour d'un examen des conditions qui rendent possible la mise en œuvre d'une action de coéducation en milieu scolaire, nous avons cherché à éclairer les réactions des parents concernés par le dispositif investi. Cet intérêt de recherche tient principalement dans le fait de comprendre comment les pratiques ou les activités qui leur sont proposées peuvent faire sens et revêtir un intérêt dans leur quotidien.

L'action au cœur de nos investigations rassemble de fait des ressources. Pour être mobilisables par les individus, et devenir des supports, ces ressources doivent tendre à recouvrir des qualités « contradictoires » (Blandin, 2009) : être sécurisantes tout en favorisant l'autonomie, protéger tout en incitant les acteurs « parents » à la prise de risques. Or, il semble que les principes d'intervention mis en œuvre dans le cadre de cette action, et que nous venons de décrire, soient à même de remplir ces conditions. Si les parents sont invités à entrer dans l'école pour travailler autour du jeu, de la fabrication, de l'organisation de prêt, support qui leur est plus accessible et familier que ne l'est le support écrit, ils sont néanmoins encouragés à aller vers des pratiques qui leur sont encore moins familières et qui en cela constituent une prise de risque non négligeable.

Ensuite, le soutien octroyé à ces parents passe aussi par la tâche qui leur est confiée. Delphine, une mère participant à l'atelier aime s'investir dans le prêt de jeux. Son fils est scolarisé en toute petite section et elle explique aussi comment cette place progressivement acquise dans l'école peut l'aider à accompagner son fils dans une familiarisation avec l'univers de l'école concomitante à la sienne.

> « Je ne travaille pas mais je préfère que mon enfant soit à l'école pour voir d'autres choses que juste moi tout le temps, c'est une évidence. J'ai eu connaissance de ce que faisait Virginie grâce à des affiches, des *flyers*, puis il y a eu je crois une réunion de présentation de l'atelier. Dans l'atelier on crée des jeux pour apprendre en fonction du programme de la classe des tout petits. Cela nous permet [sous-entendu "les parents"] de savoir ce qui se passe dans la classe, de mieux comprendre ce que les enfants apprennent. Par l'intermédiaire de Virginie on arrive à savoir ce qui se passe dans la classe, deux mamans une fois par semaine restent une demi-heure dans la classe. Fabriquer des jeux nous permet d'avoir des supports pour apprendre, jeux qui n'existent pas forcément dans le commerce, qui propose plutôt des "jouets". Par exemple, les enfants ont lu *Boucle d'or* et à partir de ce livre on a fait des jeux sur les ordres de grandeur. Et puis faire ce prêt de jeu c'est un peu comme un travail on réfléchit ensemble à des façons de simplifier le prêt pour les parents. Je crois que quinze familles ont participé cette année au prêt pour la classe de toute petite section. »

Mais ce sont parfois des considérations plus pragmatiques qui sont pointées par les parents au cours de nos entretiens. Des mères expriment un manque de ressources personnelles que leur présence au sein du dispositif contribue à combler. Djehnaba a trois enfants âgés de 5, 3 et 1 ans. Elle participe aux ateliers de formation basés sur la fabrique de jeux éducatifs auxquels elle impute des inflexions venant faciliter son quotidien :

> « 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. »

Soulignons que ces mères accèdent à la fonction éducative des jeux. Or, la représentation des jeux et des jouets enfantins nourrit des inégalités dans les usages de l'école maternelle (Chamborédon et Prévot, 1973 ; Henri-Panabière, 2013). En effet, appréhender les enjeux cognitifs portés par les jeux suppose une adhésion aux conceptions dominantes de la prime enfance, lesquelles puisent en outre dans les travaux à large dominante psychologique du développement de l'enfant.

Ensuite, ces personnes rendent comptent d'une déconstruction des représentations qu'elles avaient de l'école – et de la sphère scolaire en général – expression désignant tant l'institution que l'ensemble des acteurs en son sein. Certains parents, comme Halima, imputent directement cette déconstruction à leur présence dans l'institution et, conscients de ce que cela leur a permis de dépasser, formulent la nécessité d'ouvrir de la sorte l'école aux familles : « Ça m'a permis, à moi, d'avoir confiance en moi déjà, parce que l'école c'était l'institution de l'école du coup maintenant l'école, je sais pas... en fait d'y être rentrée ça fait beaucoup de bien. Ce serait bien que les parents entrent dans l'école. »

Son discours mobilise davantage les représentations associées à « l'institution » que celles attachées aux enseignants. D'autres personnes expliquent que c'est justement le fait de côtoyer des enseignants au quotidien, d'avoir une meilleure représentation de leur métier, de leurs arbitrages et, finalement, de ces personnes, qui amène à déconstruire un sentiment d'étrangeté partagé par de nombreux parents [8].

Halima exprime une asymétrie de statut qu'elle a longtemps projetée dans sa relation aux enseignants : « Maintenant, les enseignants je les vois plus comme Monsieur et Madame tout le monde, avant c'était l'instit avec son bac+5 et euh, je les voyais pas, comment dire, je les voyais à un niveau supérieur. »

Au-delà de la déconstruction de représentations enchevêtrées à l'école, ces parents font part d'une meilleure compréhension du fonctionnement, du rythme et des enjeux scolaires, mais également d'une nouvelle légitimité à s'intéresser à ces questions et à regarder de près ce que font leurs enfants. Jamais scolarisée, Nouria considérait que ce que ses enfants faisaient à l'école ne la concernait pas. Aborder ces sujets contribuait à la disqualifier auprès de ses enfants. Aussi, tout ce qui relevait du domaine scolaire incombait à son mari, lui-même peu scolarisé mais maîtrisant néanmoins le code écrit. Lorsqu'elle s'entretient sur ce que la « formation de base à visée parentale » lui a permis, elle explique :

> « Ça m'a donné des connaissances et surtout je sais maintenant que même quand on ne lit pas, on n'écrit pas, on a le droit de savoir ce que font nos enfants, on a le droit de s'intéresser à ça. Avant je disais juste "fais tes devoirs" mais je regardais rien parce que je pensais que comme je ne savais pas, je

8. La réciproque est également observable. Il semble en effet que l'entrée de ces parents dans l'enceinte des écoles ait également apporté aux acteurs scolaires une meilleure perception des problématiques auxquelles sont confrontées ces familles.

> n'avais le droit de rien, maintenant j'ai l'habitude de regarder les cahiers des enfants, en tous cas des petits tous les soirs. »

Ensuite, l'écrit n'est plus un code dont ces personnes se tiennent à distance ; elles sont, par exemple, au moment de l'enquête – soit après une année scolaire de participation à l'atelier – en capacité de lire ou de raconter, même partiellement, des albums à leurs enfants.

L'abord, sinon la maîtrise, même faible et hésitante du code écrit, permet en outre à ces mères de développer de nouveaux supports à même de les aider à tenir leur rôle dans une série de configurations, par exemple, de se tenir face à l'école et ses exigences, ou du moins de se reconnaître la légitimité à le faire. On peut penser que ces supports permettent finalement aux parents de s'inscrire dans une individuation plus positive. Ils sont crédités d'une nouvelle image d'eux-mêmes relevant, semble-t-il, de la prise en considération de leurs particularités : le fait d'avoir connu un parcours migratoire, et d'être un parent en formation qui, même s'il maîtrise peu les codes scolaires, néanmoins s'y intéresse. Ainsi les supports construits *via* ce type d'approche se déclinent d'abord en termes de compétences face à l'écrit, engendrant ensuite le processus de « requalification » décrit.

Une mère participant à l'atelier est heureuse de raconter qu'elle a, à la demande de la directrice de la maternelle, présenté les jeux fabriqués aux classes de petite section. Une autre surenchérit en expliquant qu'elle a pu présenter les jeux faits par le groupe aux classes de CP. On peut d'ailleurs souligner en guise de parenthèse que l'on perçoit aisément que l'enjeu diffère entre le fait de présenter ces jeux à des élèves de maternelle et à ceux de l'école primaire, en ce sens que 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. « La première fois c'était un peu dur, j'avais pas le courage pour les présenter mais elle m'a encouragée Amande, elle m'a dit : "Vas-y Zineb, tu vas y arriver." On a pris des photos, c'était bien. Mais moi je n'ai pas fait le CP. Alors que toi [en interpelant une autre participante à l'atelier], c'est la directrice qui t'a demandé de le faire avec les CP. »

Ce à quoi la seconde répond : « Oui et je l'ai aussi fait pendant le "Coup de pouce" de mon fils. En fait il va au "Coup de pouce" et j'ai ramené des jeux à son groupe. Mon fils était très content, ça lui a fait plaisir. Et puis ce sont des jeux qui aident à apprendre, donc c'est bien de les montrer même aux CP. »

Ayant fréquenté l'espace d'un établissement scolaire comme nous l'avons plusieurs fois souligné, ces personnes témoignent d'une aisance avec un milieu dont elles se tenaient majoritairement à distance jusqu'alors. Elles peuvent rencontrer les « maîtresses » de leurs enfants, participer à la vie d'une école. Dans cette mesure, une action éducative familiale permet aux parents de s'engager dans l'expérience scolaire de leurs enfants.

Or, Dominique Glasman met en avant un lien, certes complexe, mais existant entre attitude favorable des parents et réussite scolaire : « Aujourd'hui, les parents sont reconnus comme des agents actifs dans la scolarité des enfants. La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves. » (Glasman, 2005, p. 38.) En ce sens, les enseignants insistent sur un recul fort de l'absentéisme de

ces enfants ainsi que sur une fréquentation accrue des lieux culturels – des bibliothèques en particulier – par les familles.

Il apparaît ainsi pour certains parents que la participation à une activité de ce type entraine d'autres pratiques. Valeria explique que le fait d'avoir côtoyé l'univers d'une école, d'avoir regardé de plus près ce qui plaisait aux enfants, lui a permis de transférer ces pratiques au sein même de sa famille :

> « Avant, je n'achetais pas de livres à mes enfants, maintenant j'en ai beaucoup, c'est un budget, tous les mois j'en achète aux enfants, ils sont tous étiquetés, je leur apprends à les classer. Finalement ça a permis, comment dire... de développer des activités manuelles avec les enfants, on fait des puzzles, avant ça je n'aurais pas investi dans tout ça. »

3 Une acculturation tacite aux modes opératoires de l'école ?

On relève que les parents que nous avons rencontrés mettent bien en tension, voire en opposition les jeux qu'ils fabriquent avec ceux qui existent dans le commerce, ils opposent ainsi « des jeux pour apprendre » avec les « jouets du commerce ». Plusieurs mères insistent sur l'importance d'apprendre au travers le jeu, elles perçoivent donc le sens de ce que l'on appelle « une pédagogie du détour ».

Par exemple, une mère explique qu'elle a découvert que son enfant travaillait les « ordres de grandeur » à partir du conte *Boucle d'or et les trois ours*, une autre s'entretient sur le fait 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, tend à se dégager une survalorisation du jeu ou du rôle que tient la littérature jeunesse 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. De plus, les pratiques qui leur sont insufflées dans le cadre de ces ateliers visent implicitement à déconstruire ou « combattre » d'autres logiques éducatives.

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. Ces formes de coéducation sont donc aussi portées par un processus d'acculturation scolaire, mais plus largement par la diffusion de normes ethnocentrées : 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. On leur demande en outre de devenir des parents d'élèves. À noter qu'à cette demande correspond une attente forte des parents engagés

À un autre niveau, cet appel aux « parents » en inscrivant la question de la « réussite éducative » au sein des dynamiques familiales permet aussi d'euphémiser le rôle de l'école et de ses acteurs. On peut par ailleurs 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 ». Or, cette gestion

par le parental des problématiques sociales auxquelles il incombe à la société de répondre, comporte trois types de risques parentalistes (Neyrand, 2013). Le premier tient en une surresponsabilisation qui nierait le poids des rapports sociaux sur la parentalité, le second peut conduire à la naturalisation des rôles de sexe en renvoyant les parents à une vision traditionnelle de leur fonction (Neyrand, Tort et Wilpert, 2013), notre enquête montre à cet égard que ce sont effectivement des mères qui se mobilisent dans la scolarisation de leurs enfants. Un autre risque consiste de plus à réduire l'individu « parent » à sa fonction parentale, c'est à dire comme seul support d'une « d'une socialisation de son ou ses enfant(s) conforme aux attentes normatives de la bonne éducation » (Neyrand, 2011, p. 146).

Enfin, et à un autre niveau encore, ces volontés de coéducation s'appuient sur les horizons capacitaires des personnes et traduisent bien ce glissement vers de nouveaux modèles d'action sociale. Cette action, aux effets cependant notoires si l'on considère le point de vue des parents, traduit bien l'effectivité de la logique de redistribution des responsabilités et des risques entre individus et société (Soulet, 2005, p. 87). La parentalité constitue un levier indéniable pour le paradigme de la responsabilisation dans la mesure où elle coïncide avec une potentialisation de l'individu, un renvoi permanent de celui-ci à ses propres ressources, à celles dont il dispose comme à celles non explorées et donc à développer.

Au-delà, cette action offre à lire la coéducation comme une forme de *travail avec autrui* (Laforgue, 2009) : participation libre des parents, inscription des parents au sein de situations d'apprentissage, normalisation des compétences à acquérir pour devenir un parent « valable scolairement », qui en se contentant d'arrimer les populations ou les usagers au sein de paliers d'autonomie différenciés : se rendre au centre social pour participer à un groupe de parent, fréquenter une action éducative en milieu scolaire... peut aussi apparaître aussi comme le lieu d'un « travail sur les restes des politiques activationnelles » (Soulet, 2007). La coéducation compte ainsi autant d'horizons en soi, ici un espace transitionnel à la fois de lutte contre la désaffiliation ou pour la production d'une non désaffiliation et de prise en charge du risque scolaire.

Toutefois, à partir du travail des compétences de base et de l'étayage scolaire des parents, s'opèrent des bouleversements inattendus. Certes, la non-maîtrise du code écrit est pointée comme faisant obstacle aux difficultés d'adaptation scolaire des parents et de leurs enfants ; est ainsi considérée, à l'instar de ce qu'on repère dans une majorité d'actions de soutien à la parentalité, la dimension culturelle imputable au travail parental. Cependant, l'acculturation scolaire recherchée par ces actions passant par l'appréhension des compétences de base et des codes scolaires, on voit comment une part de la réponse des actions éducatives familiales concerne justement le code écrit et les codes scolaires, mais comment une autre part s'attache, elle, à 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. 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.

Références bibliographiques

Blandin, B. (2009). In Lameul, G., Jezegou, A., Trollat, A. F., *Articuler dispositifs de formation et disposition des apprenants*. Éditions Chronique sociale.

Boisson, M. (2010). Soutenir la fonction parentale dans l'intérêt des enfants : de la théorie aux instruments. *Informations sociales*, *160(4)*, 34-40.

Cardia-Voneche, L., Bastard, B. (2005). Vers un nouvel encadrement de la Parentalité ? *Informations sociales*, *2/2005(122)*, 110-121.

Fotinos, G. (2014). *L'état des relations école parents. Entre méfiance, déviance et bienveillance : une enquête quantitative auprès personnels de direction des lycées et collèges.* Noisiel : Casden.

Chamborédon, J. C., Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, *14-3*, 295-335.

Glasman, D. (1997). Rapprocher les familles de l'école. Mais pour quoi faire ? *Bulletin du centre Alain Savary*, *1*.

Henri-Panabière, G. (2014). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. In Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, M. T. et Durning, P. (dir.), *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod, 385-402.

Kherroubi, M. (2008). Des parents dans l'école. *Éducation et société*, Toulouse, Érès.

Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*.

Martuccellid, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.

Millet, M., Thin, D. (2006). École : les raisons des ruptures. *Les Grands Dossiers des sciences humaines*, *4* (sept.-oct.-nov.), 52-55.

Neyrand, G. (2013). Le soutien aux parents entre citoyenneté démocratique et individualisme néolibéral. Logique d'accompagnement et logique d'évaluation. *Recherches familiales*, *1/2013(10)*, 49-56.

Neyrand, G., Wilpert, M. D., Tort, M. (2013). *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent ?* Toulouse : Érès.

Pothet, J. (2015). *Le soutien à la parentalité : élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en œuvre professionnelles, réception par ses publics*. Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Dominique Glasman, Grenoble, Université de Savoie.

Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclet, O., Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin (« U Sociologie »).

Soulet, M. H. (2008). La reconnaissance du travail social palliatif. *Dépendances*, *33*, décembre.