Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ?

Liliane Pelletier

Laboratoire I*care*, EA 7389, Université-ESPé de La Réunion

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 3, No 1 | pp. 119-137

Reçu le : 02/04/2016 | Accepté le : 12/10/2016

Résumé : En nous inscrivant dans le paradigme de la reconnaissance d'Axel Honneth (2010), le présent article vise à revisiter les strates de la notion de coéducation en analysant ce qu'en disent des parents, à l'issue de 84 heures de formation dédiées au thème de la parentalité et 80 heures sur le thème de la citoyenneté, au sein d'un dispositif « École des parents » dans un collège de La Réunion. L'enjeu est de pouvoir présenter les résultats de l'analyse des discours produits dans le cadre d'entrevues individuelles, réalisées auprès de quatorze parents post-formation. Nous avons opté pour une approche mixte, combinant une analyse statistique des données textuelles et l'examen du discours parental en contextes. L'ensemble des données a été interprété en référence à la théorie honnethienne. Les résultats présentés ici, font apparaître une homogénéité des propos sur l'axe de la parentalité et un discours pluriel sur celui de la citoyenneté et de l'ouverture culturelle. L'analyse des données rend compte de deux facteurs essentiels à la mise en place d'une coéducation, comme processus émancipatoire : estime sociale de soi et dialogue interculturel (Alaoui, 2008). Enfin, ils ouvrent le débat sur la part des alliances éducatives entre les multiples acteurs d'une expérience de ce type ainsi que sur la notion d'*empowerment*.

Mots-clés : coéducation, contextualisation, reconnaissance, estime sociale, dialogue interculturel.

Introduction

L'individu pense avec le collectif dans lequel il s'engage, selon des modalités définies avec précision par le contexte.
Kaufmann [1]

Comme le rappelle Annie Feyfant dans sa récente revue de littérature sur la coéducation (2015), le système éducatif français a historiquement construit une distance entre les parents et l'École [2]. La littérature de recherche, aussi bien que les discours et préconisations institutionnels, montre l'ambiguïté des rapports entre l'école et les parents et la difficulté à cerner les contours d'une coéducation assumée par tous les acteurs. Depuis ces dix dernières années, les études scientifiques se placent dans une perspective systémique avec des recherches qui mettent en question la coéducation en confrontant différents points de vue et en s'engageant dans des approches multiréférentielles (Rayna et *al.*, 2010). Signalons celles qui questionnent l'impact des dispositifs de formation parentale visant à l'autonomisation des parents vulnérables (Larose et Boulanger, 2013), et qui apportent un nouvel éclairage à la question d'une coéducation rendue possible par ce type de formation. Selon la posture que nous défendons, nous inscrivons cette problématique dans le champ de la contextualisation, défini initialement par Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (2000, p. 35) à l'intersection des fonctions de mise en représentation des actions et de l'environnement, dans une case repérée comme « la construction par l'acteur de la situation », concernant en premier lieu « l'environnement physique, social et symbolique dans lequel l'action est susceptible de survenir ».

Dans ce cadre de recherche, cet article [3] tente d'éclairer de façon originale le terme de coéducation en se centrant sur l'analyse des points de vue de parents qui ont bénéficié d'une action de formation dans une École des parents (ÉdP). Ce dispositif de formation est situé dans un collège du sud de La Réunion, département ultramarin où se posent de façon sensible des problématiques sociolinguistiques, socioéconomiques et culturelles. Notre intention est de savoir si le décalage, observé ordinairement entre les perceptions des enseignants et celles des parents éloignés de l'école, est réduit après la formation dispensée dans un espace contextualisé et de repérer quels gestes et quelles paroles échangées contribuent à reconnaître progressivement leur légitimité.

La thématique de la santé y est abordée comme un analyseur dans la coéducation, quand sont convoquées les notions d'estime sociale de soi et de reconnaissance, voire de bien-être des parents pour une relation école-familles assumée, avec participation et apprentissage mutuel. Notre contribution s'inscrit dans l'axe de la coéducation comme concept à construire à travers les points de vue des parents après formation. Sans remettre en question la pertinence de la coéducation développée par Gilles Brougère postulant que « toute éducation est coéducation » (2010, p. 133), nous cherchons davantage à rendre visibles les conditions du « avec », cet « en commun » défini par Dominique Glasman comme

1. Kaufmann, 2001, p. 209.

2. L'auteure a choisi de mettre en majuscule le terme « école » pour signifier qu'il s'agit de l'École de la République et qu'elle concerne tous les publics d'apprenants, de la maternelle à l'université.

3. Nous souhaitons préciser au lecteur que cet article s'inscrit dans une progression ayant déjà donné lieu à deux publications : la première publication (2014) traite des composantes de la formation au partenariat École / familles. La seconde, en collaboration avec Driss Alaoui (2016) porte sur l'importance de la reconnaissance dans les processus de décrochage et raccrochage scolaires issue de l'analyse des micro-modifications qui s'opèrent dans les rapports à soi, aux autres et au monde scolaire chez des élèves en situation de décrochage provisoire inscrits dans une action de prévention axée sur le développement de l'estime de soi.

un principe d'action, une manière d'inviter tous les acteurs à une mise en confrontation [4] et prenant appui sur les notions de « éduquer avec » et de « s'éduquer avec » de Rayna, Rubio et Scheu (2010, p. 17).

Reste à rendre explicite cette éducation mise en scène au sein d'un dispositif de formation parentale qui permet la rencontre et la collaboration des différents éducateurs de l'enfant. Les points de vue des parents devraient en partie éclairer la construction d'un répertoire partagé en formation, résultat d'une négociation culturelle qui renvoie à des réalités différentes. Bien entendu, la question des contextes fera l'objet d'une attention particulière portant sur les conditions d'une coéducation à la croisée des champs scolaire, social et de la santé.

Nous présentons, dans une première partie, des éléments de problématisation pour définir la contextualisation et justifier notre inscription dans le paradigme de la reconnaissance d'Axel Honneth (2010). Ensuite, nous examinons quelques traits saillants des contextes pour définir avec précision le dispositif de formation parentale. La deuxième partie est dédiée aux choix méthodologiques en veillant à préciser le lien entretenu entre les acteurs de terrain et l'équipe de recherche. La troisième partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats visant à éclairer la notion de coéducation définie par des parents post-formation.

1 Éléments de problématisation

1.1 La question des contextes

Parmi les éléments opératoires de sa définition, Jean-François Marcel (2002, p. 105) rappelle « que le concept de contextualisation s'appuie sur les processus de contextualisation qui désignent les relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte ». Pour étudier ces processus, le chercheur doit avoir d'abord recours au contexte pour l'enseignant, c'est-à-dire l'environnement que délimite son point de vue et à partir duquel il théorise son action. Le chercheur ne doit pas négliger son propre contexte, la partie de l'environnement qu'il découpe en fonction des critères qu'il juge pertinents de prendre en compte dans son étude. Articulés entre eux, ces contextes donnent un premier éclairage à la recherche. Néanmoins, d'autres acteurs (dont les parents) participent et agissent au sein du système. Selon Frédéric Tupin (2012), ce sont divers cercles contextuels qui s'imposent au chercheur pour tenter de tenir compte des différentes influences susceptibles de décrire finement les pratiques parentales : contextes familiaux et scolaires, linguistiques, sociolinguistiques et sociaux. . . , élargissant ainsi la contextualisation à l'ensemble des acteurs. C'est cette position que nous défendons car notre intention est d'étudier les manières d'appréhender la coéducation par les parents, dans un espace contextualisé que nous allons détailler plus loin, et qui suppose le « contexte » comme vecteur d'explication sociologique (Tupin et Sauvage Luntadi, 2012). Les typologies d'implication des parents ne manquent pas : selon les styles (Epstein, 2010), selon les formes d'implication (Larivée, 2011) ou selon les modes de participation (Brougère, 2010) ; nous souhaitons ici aborder cette question en la considérant nécessairement investie par les variables contextuelles.

4. Propos recueillis par Gilbert Longhi lors du colloque national d'échange et de production sur le raccrochage des jeunes en rupture scolaire, les 27 et 28 novembre 2015, à Grenoble.

1.2 La coéducation, un processus émancipatoire dans un espace contextualisé

S'il n'est pas aisé d'en rendre compte par une définition consensuelle, le terme « coéducation » met *a minima* en relation deux acteurs : l'École et les parents. Certains mots reviennent dans les discours politiques, éducatifs ou encore économiques : démission parentale, soutien à la parentalité, accompagnement, prévention, implication, *empowerment*... Cette pluralité de référentiels pour l'action publique rend, en partie, incertain l'avenir et l'efficience des dispositifs tels que « École des parents », « café des parents », « stages parentaux »... et offre à la communauté scientifique un mot-valise qu'il est nécessaire de repenser.

1.2.1 Les trois sphères de reconnaissance

Quand les pratiques parentales deviennent visibles, qu'elles sont mises en mots et conduisent à l'élaboration d'un répertoire partagé, nourri de la pratique commune, nous faisons l'hypothèse que chacun a accueilli la parole d'autrui sous conditions d'écoute et de respect mutuel. Le partage entre les parents, entre parents et professionnels est le résultat d'une négociation culturelle qui nécessite estime de soi et sentiment d'être reconnu par les autres. Pour qu'il y ait participation et apprentissage mutuel, « le désir impérieux de se faire reconnaître comme conscience de soi » (Kojève, 1947) paraît nécessaire. Mais ce n'est pas tout. Selon Axel Honneth (2004), l'estime de soi est inséparable de l'estime sociale. Partant de la signification métaphorique du concept d'invisibilité afin de traiter la question de la façon dont il est possible de saisir l'acte de la « reconnaissance » au plan épistémologique, il en résulte que la notion de « visibilité » désigne bien plus que la perceptibilité parce qu'elle amorce une capacité d'identification individuelle élémentaire. Cet auteur, qui se réclame d'une philosophie sociale, suppose que la réalisation de soi comme personne dépende très étroitement de cette reconnaissance mutuelle. C'est pourquoi sont distinguées trois sphères de reconnaissance, trois types de relation à soi : connaissance de soi, confiance en soi et estime sociale, ce qu'Axel Honneth (2006) appelle « *le sentiment de sa propre valeur* ».

1.2.2 Invisibilité vs estime sociale de soi

L'histoire culturelle offre de multiples exemples de situations dans lesquelles les dominants expriment leur supériorité sociale en ne percevant pas ceux qu'ils dominent. Dans l'histoire coloniale de La Réunion, les exemples sont abondants. En 1946, au moment de la départementalisation, les opérations de recensement révèlent la précarité de l'état civil dans l'ancienne colonie : « La population, qui comprend de nombreux illettrés, n'a aucune pièce d'identité et ne sait pas les lieux de naissance (Saint-André). » (Isnard, 1953, p. 612). Sur le registre de la Plaine des Palmistes, il est noté qu'« une fiche précise des étrangers, surtout des Chinois, est impossible faute de renseignements ». Avec le recensement, l'ensemble de la population réunionnaise est rendu « visible » et cette identification individuelle va au-delà du simple acte administratif. Dans sa lutte pour la reconnaissance, la population réunionnaise conserve des stigmates de son histoire coloniale. La société réunionnaise reste d'ailleurs encore marquée par un mode de vie traditionnel produit de cette histoire avec une organisation sociale confortée par le fait insulaire qui a généré une sociabilité d'inter-connaissance. Avec la départementalisation puis en 1984 lors de la création de l'académie, l'école s'y déploie au moment où la famille est confrontée au pas-

sage brutal d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise (Simonin et Wolff, 1992, p. 36). De cette histoire culturelle découlent des pratiques sociales différenciées et pour lire la réalité du collège, les parents s'appuient sur l'expérience qu'ils en ont grâce à leur propre scolarité, ou celle de leurs autres enfants, en particulier les aînés. Aujourd'hui à La Réunion, rares sont ceux qui n'ont pas été scolarisés, mais il y a encore des parents qui n'ont que peu fréquenté le primaire et ceux qui ont déjà expérimenté le collège. Chacun dispose d'une grille de lecture de la réalité scolaire et ces « positions biographiques » différentes ont un impact important dans les modalités d'approche et de compréhension du monde du collège. Dans certains milieux, le phénomène de diglossie résiste avec le français, langue d'enseignement au statut socioculturel et économique supérieur à une langue maternelle prise en compte depuis peu (Plan d'actions pour le développement de la langue et de la culture créole dans l'académie de La Réunion, 2014-2019). De la même façon, on assiste à un décalage important entre des parents proches de l'école et ceux qui en sont éloignés. La place occupée peut influer sur leur estime sociale ainsi que sur la nature et le mode de leur implication parentale. Depuis une quinzaine d'années, ces écarts s'accentuent avec des phénomènes migratoires significatifs depuis l'archipel des Comores et même l'île de Mayotte, dans un contexte géopolitique singulier depuis sa départementalisation en 2011. C'est dans ce contexte que nous faisons l'hypothèse que les parents formés à l'ÉdP, en se produisant « dans un horizon de visibilité » (Sobel, 2004, p. 204) peuvent parcourir une première étape dans leur parcours de reconnaissance : être. En participant à des échanges de pratiques issues d'univers culturels différents, les parents peuvent progressivement se construire une identité originale, celle d'une « reconnaissance-identification » à un groupe. La seconde hypothèse est que les gestes de la coéducation (faire, parler, penser, ressentir, appartenir) qui s'inscrivent dans un « faire collectif » (Brougère, 2010, p. 134) ont un impact positif sur la relation qu'entretiennent les parents avec l'École de La Réunion. Au-delà, ils permettent de développer l'estime sociale de soi, substrat essentiel de la reconnaissance permettant à l'individu de « se penser en sujet de sa propre vie » (Honneth, 2006).

1.2.3 Métissage des cultures vs rencontre avec l'autre

Un deuxième facteur contribue selon nous, à la réalisation de soi : la mise en place d'un dialogue interculturel, condition fondamentale à l'émancipation humaine et sociale selon Yves Lenoir, (2007, p. 14). L'interculturel, défini comme « une conception et une démarche de l'interaction entre deux semblables-différents qui donnent à voir et à entendre leur rapport au monde, à l'autre et à eux-mêmes » (Alaoui, 2008, p. 7), permet de formuler l'hypothèse selon laquelle le dialogue interculturel qui s'instaure progressivement permet aux parents de mettre en mots le sens qu'ils confèrent à leur parentalité et la notion de coéducation : une socialisation au pluriel (Abdallah-Pretceille, 1999).

Dans la société historiquement métissée de La Réunion, et de plus en plus hétérogène, la notion centrale est donc moins celle de culture que de diversité culturelle « dont les conséquences sur les comportements, les apprentissages et la communication ne peuvent être appréhendées qu'à partir d'un modèle de la bigarrure, de la variation et non plus de la différence » (Abdallah-Pretceille, 1998, p. 128). Depuis ce qu'il est communément convenu d'appeler les dix glorieuses (1985-1995), l'École de La Réunion est à la fois signe de diversité socioculturelle et de pluralité culturelle. Du côté des institutions comme

des familles, les représentations sont le reflet de malentendus soutenus par des tensions récurrentes entre les deux finalités premières de l'École que sont instruire et socialiser. En formation, la rencontre avec l'autre doit se faire dans sa diversité et son universalité pour qu'un dialogue soit possible.

En résumé, pour que la coéducation s'envisage comme processus émancipatoire, plusieurs étapes sembleraient nécessaires : pour le parent éloigné de l'École, (1) devenir visible ; (2) être reconnu comme un sujet à part entière et non pas seulement comme le destinataire d'un discours ou d'une action ; et (3) communiquer avec, travailler avec, construire un répertoire partagé. L'intention de l'auteure est donc de repérer dans les discours des parents, les facteurs d'une coéducation considérée comme processus émancipatoire et source de développement de l'*empowerment*[5] (Ninacs, 2008 ; Le Bossé, 2003, 2004 ; Le Bossé et Dufort, 2008), rendue possible par le développement du sentiment de compétence parentale et l'établissement d'une forme de reconnaissance de la part des professionnels de l'éducation.

2 Éléments de contextes et choix méthodologiques

2.1 Dispositif de formation

Examinons maintenant dans quel espace contextualisé se situe le dispositif « École des parents ».

Dès 2002 et avec une accélération à partir de 2006, les textes et circulaires en faveur d'une coéducation se succèdent et se déclinent naturellement dans le projet stratégique de l'académie comme dans celui de l'établissement d'accueil de l'ÉdP. Ce collège, avec 69,2 % de familles populaires, engage dès 2010, des actions de soutien à la parentalité. Il accueille l'École des parents en 2011-2012 qui fonctionne selon trois axes de formation (*cf.* tab. 1) auxquelles s'ajoutent des ateliers à la carte en fonction des besoins de chaque parent. En septembre, dix-sept parents s'inscrivent en formation. Ces parents, considérés comme vulnérables par l'établissement (*cf. infra*), sont recrutés après pré-inscription et entretien. Il est utile de préciser que le dispositif de formation leur avait été présenté de plusieurs manières (affiche, *flyer*, réunion d'information collective puis entrevue individuelle) : y est systématiquement rappelé l'objectif d'acquisitions de compétences clés pour participer activement à la réussite de son enfant. Parmi les éléments d'information, est soulignée la notion de reconnaissance officielle : remise d'un diplôme de l'ÉdP en fin de formation et possibilité d'obtenir le certificat de formation générale (CFG).

5. Nous utilisons ici le terme anglo-saxon parce qu'il correspond davantage à une réalité que ne décrivent pas pleinement les appellations « pouvoir d'agir », « développement du pouvoir d'agir », « renforcement du pouvoir d'action », « autonomisation » que l'on trouve dans la littérature francophone.

.

Tableau 1 – Dispositif de formation « École des parents » (ÉdP)

Contexte institutionnel	**Contexte local** [6]	**Dispositif de formation**	**Recrutement des parents**
• Orientations nationales (MEN [7], 2002, 2006) : la coéducation est une « nécessité ». • Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 : soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves. • Circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010 : extension du dispositif « La mallette des parents » pour améliorer la communication entre les parents d'élèves et l'École. • Projet stratégique de l'académie de La Réunion : - Améliorer l'orientation. - Faciliter l'insertion professionnelle. - Mieux informer les élèves et leurs familles. • Projet de l'établissement d'accueil de l'ÉdP (2008-2011 et 2011-2015) : - Améliorer l'orientation. - Faciliter l'insertion professionnelle. - Sessions d'information et de formation destinées aux parents (dont ÉdP).	Collège du sud de l'académie de La Réunion situé en centre-ville et en zone CUCS [8] : - 461 élèves - 69,2 % PCS défavorisées (*vs* 57,9 Acad. et 34,7 France) - Boursiers : 71,8 % (*vs* 60 Acad.) - Réussite brevet des collèges : 73,4 % (*vs* 80,1 Acad. et 83,4 France) - Absentéisme : 7,9 % Principal collège : responsable pédagogique ÉdP Partenariat avec la DAFCO [9], action financée par la DIEECTE [10].	• 292h sur 54 journées réparties les lundis et jeudis à raison de 12h / semaine. • Durée : sept. 11 – mai 12 • 3 axes de formation : - Parentalité : être parent, vivre sa parentalité, la coéducation famille-collège : devenir partenaires. - Citoyenneté : devenir acteur dans son quartier, environnement culturel. - Insertion professionnelle : mieux se connaître, mon projet personnel, mon projet professionnel. Stage d'une ou deux semaines en entreprise selon le projet du parent. Des ateliers à la carte : prendre la parole en public, maîtriser le français à l'écrit, maîtriser l'outil informatique, apprendre à apprendre.	Points communs : - Au moins un enfant scolarisé au collège et/ou dans une école du secteur. - Tous volontaires et informés des différents enjeux, contenus et durée de la formation. - Tous recrutés après entretien et bilan de positionnement (contrat signé). Priorité aux parents ayant des enfants scolarisés en cycle 3 et en 6e. Priorité aux parents sans emploi ou à temps partiel.
	Organisation ÉdP	**Enjeux de formation**	**Profil des parents inscrits**
	• Une salle dédiée. • Un coordonnateur. • Un conseiller insertion. • Douze intervenants, dont cinq enseignants et trois assistants d'éducation du collège.	• Retrouver confiance et estime de soi en prenant conscience de ses potentialités. • S'inscrire en tant qu'acteur dans le suivi scolaire de son enfant. • Enclencher une dynamique d'insertion professionnelle. • Développer des compétences en français, calcul et dans le domaine du traitement de l'information à partir de situations problèmes de la vie quotidienne et/ou en lien avec son projet personnel.	Dix-sept parents inscrits : - treize femmes et quatre hommes. - Âge moyen : 37. - Emploi : quatorze parents sans emploi et trois à temps partiel. Sept natifs de La Réunion, cinq de l'archipel des Comores,quatre de Madagascar et un de Mayotte.

6. Source IPES (Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré), 2010.
7. Ministère de l'Éducation nationale.
8. Contrat urbain de cohésion sociale.
9. Délégation académique à la formation continue (ministère de l'Éducation nationale).
10. Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi de La Réunion.

Tableau 2 – Principales caractéristiques des parents de l'échantillon

Parent	Lieu de naissance	Âge d'entrée à l'ÉdP	Langue maternelle	Scolarité	Nombre d'enfants	Quartier de résidence	Situation familiale	Situation professionnelle	Commentaire
1	La Réunion	46	Créole	1 an ½ CP et une partie du CE1	4 dont 1 fils en 6e	Basse-Terre	Veuve (monoparentalité)	Sans emploi	Aînée de ses filles scolarisée dans le collège de l'ÉdP
2	Madagascar	36	Malgache	Fin 6e à Madagascar (avec redoublement)	2 dont 1 fille en 6e	Montvert	Divorcée (vie maritale)	Temps partiel (ménage à domicile)	Frère du parent 14
3	Comores	47	Shibushi	3 ans à la Grande Comore, du CP au CE2	6 dont 1 fille en 6e	Basse-Terre	Marié	Temps partiel (muezzin mosquée du centre-ville)	Aînée de ses filles études post-bac en métropole
4	La Réunion	45	Créole	Fin 4e général –collège de l'ÉdP	4 dont 1 fille en 3e et jumeaux en 5e	Terre-Sainte	Mariée	Sans emploi	A fait 6e et 5e au collège de l'ÉdP
5	La Réunion	33	Créole	Fin 3e technologie – collège de l'ÉdP	3 dont 1 fille en 5e	Basse-Terre	Divorcée (monoparentalité)	Sans emploi	A été scolarisée au collège de l'ÉdP en même temps que parent 11
6	La Réunion	44	Créole	Fin 4e CPPN	3 dont 1 fille en 6e	Les Casernes	Divorcée (monoparentalité)	Sans emploi	
7	La Réunion	37	Créole	Fin CM2	2 dont 1 garçon en 6e	Basse-Terre	Divorcée (monoparentalité)	Sans emploi	
8	Mayotte	43	Shimaoré	Fin 3e aux Comores	6 dont 1 fille en 3e	Centre-ville	Mariée	Sans emploi	
9	Comores	38	Shibushi	Fin 6e aux Comores	5 dont 1 fille en 4e et 1 fils en 6e	Basse-Terre	Marié	Sans emploi	
10	Madagascar	42	Malgache	Fin terminale à Madagascar	1 fille en 4e	Centre-ville	Mariée	Sans emploi	
11	La Réunion	31	Créole	Fin 3e technologie– collège de l'ÉdP	7 dont 3 fils au collège – 1 en 4e et 2 en 6e	Basse-Terre	Mariée ou divorcée (monoparentalité)	Temps partiel (vente artisanat marché)	A été scolarisée au collège de l'ÉdP en même temps que parent 5
12	Madagascar	31	Malgache	Fin 3e à Madagascar	1 fils en CE1	Basse-Terre	Divorcée	Sans emploi	Sœur du parent 13
13	Madagascar	34	Malgache	Fin 6e à Madagascar	3 dont 1 fille en 5e	Basse-Terre	Mariée	Sans emploi	Sœur du parent 12
14	Comores	41	Shibushi	Aucune	3 dont 1 fils en 5e	Basse-Terre	Mariée	Sans emploi	Sœur du parent 2

Deux critères principaux sont retenus pour les sélectionner : (1) des situations sociales précaires avec des parents sans emploi en lien avec l'axe 3 du projet, et critère cautionné par le financeur DIECCTE ; (2) des enfants scolarisés en cycle 3 (particulièrement en CM2) et 6e. Un autre élément conditionne le recrutement : la volonté de s'engager dans un dispositif de formation coûteux en temps pour les parents : 12h / semaine, organisées sur deux jours entiers, d'autant que les parents en formation ne bénéficient d'aucune rémunération pour y participer. Enfin, un dernier élément à préciser : en lien avec l'axe 2, l'ambition que la population de l'ÉdP soit assez représentative de celle du collège, dans sa diversité culturelle. Bien qu'il ne soit pas en mesure de le vérifier statistiquement, l'établissement observe une diversité « ethno-culturelle » comparable au public d'élèves accueillis, avec plus de 40 % de parents nés à La Réunion, 35 % de parents nés dans l'archipel des Comores (y compris Mayotte) et 25 % de parents nés à Madagascar.

Les deux axes qui intéressent cette étude sont celui de la parentalité et celui de la citoyenneté et de l'ouverture culturelle.

2.2 Échantillon de l'étude

L'échantillon se compose de quatorze parents qui ont participé à l'intégralité de la formation à l'ÉdP. Sur les dix-sept inscrits au départ, trois parents ne sont pas retenus dans l'analyse car deux ont abandonné en cours de formation et on note un retour à l'emploi pour le troisième.

Les quatorze parents répondent à une caractéristique commune : ils ont tous au moins un enfant scolarisé au collège dans lequel se situe l'École des parents et/ou dans une école du secteur. Les caractéristiques spécifiques des parents sont indiquées dans le tableau 2.

Plus de la moitié des parents résident dans un quartier situé dans la périphérie immédiate du centre-ville qui a la particularité d'être à la fois rural et urbain. Il compte plus de 1 100 logements sociaux.

Parmi les parents de l'échantillon, trois mères sont natives de La Réunion, ont fait leur scolarité dans ce collège et en sont sortis sans qualification. Elles ont chacune au moins un enfant scolarisé au collège.

2.3 Choix méthodologiques

Avant d'aborder les éléments de méthodologie, il est nécessaire de préciser le lien qui unit coordonnateur et chercheur. Fin 2010, le coordonnateur est recruté par le GIP/FCIP en tant qu'ingénieur de formation, pour concevoir, mettre en œuvre le dispositif et mesurer son impact sur les compétences clés des parents. La personne recrutée pour la coordination est alors âgée de 46 ans. Elle a enseigné pendant plus de vingt ans auprès d'élèves de primaire et a développé ensuite des compétences en formation d'adultes ainsi que dans le champ de l'illettrisme. Elle possède un doctorat en sciences de l'éducation. Durant l'année scolaire 2011-2012, elle coordonne le projet et assure le suivi individuel des parents en formation. Elle réalise les bilans de positionnement et les entretiens. Par la suite, elle obtient un poste d'enseignant-chercheur à l'université. La démarche scientifique s'en trouve d'une certaine façon facilitée pour le recueil et l'analyse des données dans un espace particulièrement contextualisé. Néanmoins, le chercheure et auteure de cette contribution,

devra rester prudente dans l'analyse et veiller à l'examen de son degré d'implication au sein du dispositif.

Il est essentiel de redire que, dès lors que nous envisageons ici la coéducation comme des interactions entre deux acteurs (École et parents), un seul point de vue est retenu, celui des parents. L'argumentation développée dans ce texte s'appuie donc sur l'analyse des données recueillies dans le cadre du dispositif de formation. Des traces d'observations et d'entretiens informels complètent l'analyse statistique des données textuelles issues des entretiens individuels de fin de formation.

Dans la mesure où notre intérêt porte sur la manière dont les parents inscrits en formation font sens de l'expérience de formation à l'École des parents, nous avons opté pour une approche mixte. L'analyse lexicale a pour ambition d'explorer les manières de définir la coéducation et l'ouverture culturelle par les parents en fin de formation, d'en repérer des éléments saillants et communs. L'analyse des corpus textuels a été réalisée en ayant recours au logiciel IRaMuTeQ [11]. En recourant à la théorie des graphes, classiquement utilisée pour décrire des représentations sociales, nous avons cherché à savoir si le nombre d'occurrence des mots dans les discours parentaux rend compte de tendances, quelles sont-elles et que signifient-elles : la participation et l'apprentissage mutuel à l'ÉdP susceptible de développer l'estime sociale de soi conduisent-ils à des discours voisins sur la parentalité, à l'élaboration d'un répertoire partagé en matière d'éducation et de coéducation ? Les tendances relevées dans la distribution des occurrences peuvent-elles en partie être expliquées par la rencontre avec l'autre et l'instauration d'un dialogue interculturel à l'ÉdP ? Autrement dit, le partage entre les parents, entre les parents et les professionnels peut-il contribuer à une négociation culturelle facilitant la mise en mots et le sens que les parents confèrent à leur parentalité et à la coéducation ? Enfin, si nous relevons des écarts aux tendances, est-ce fonction de leurs trajectoires personnelles (parcours scolaire, origine géographique, culturelle...) ?

Pour compléter cette approche globale du répertoire à disposition des parents en fin de formation, le discours des parents est examiné. Nous désignons ici par « discours » un ensemble d'énoncés oraux et/ou écrits de dimension variable produits au moment des entrevues individuelles. Il désigne toute réalisation orale ou écrite par un sujet, de la dimension d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase ou au-delà (succession de phrases : texte) et ainsi que son contexte. Dans ce cas précis, le contexte, c'est la situation concrète dans laquelle le discours parental est émis ; il englobe tous les paramètres que sont le lieu, le temps, l'identité et la nature des relations qui unissent les partenaires (parents, professionnels de l'éducation et coordonnateur du projet).

Nous avons privilégié ainsi une approche compréhensive permettant de faire émerger les représentations des parents dans une co-construction de sens avec le chercheur. Pour être plus précis, nous avons favorisé une posture dite analytique considérant qu'un propos tenu par quelqu'un en situation d'entretien ne parle pas de lui-même et que le chercheur tente, par le biais de diverses opérations de traduction, de comprendre et recomposer le sens des actions dévoilées ici par les parents en formation. Dans cette optique, il doit à la fois faire confiance à la capacité du parent à expliquer les micro-transformations opérées

11. « Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. » C'est un logiciel libre d'analyse de textes et de tableaux de données de type ALCESTE qui a été développé par Pierre Ratinaud (Université de Toulouse – Laboratoire d'études et de recherches en sciences sociales appliquées [LERASS]).

(quand elles existent), tout en ne cessant pas de questionner les informations fournies en les recontextualisant, selon les principales caractéristiques et les motivations premières du parent en formation. Nous avons également eu recours à la posture dite illustrative en sélectionnant des extraits de la parole des parents « au point de l'asservir aux besoins de la démonstration conduite par le chercheur » (Demazière et Dubar, 1997, p. 16).

Pour le traitement statistique, les corpus analysés sont les discours produits relatifs à la mesure des apprentissages pour deux axes de la formation : (a) parentalité ; (b) citoyenneté et ouverture culturelle.

Lors de l'entretien, chaque parent est invité à s'exprimer sur chacun des deux axes, en se questionnant sur de potentielles modifications à propos de : (a) l'idée d'être parent ; ses connaissances sur la parentalité ; sa façon d'être parent au quotidien ; sa façon de définir la coéducation ; (b) l'idée d'être citoyen, habitant d'un quartier, d'une ville, d'un pays ; ses connaissances culturelles ; sa façon de définir la diversité culturelle ; sa façon de vivre avec les autres.

Cherchant à comprendre ce qui a pu se jouer dans la formation des parents, nous avons eu parfois recours à l'analyse d'indices conversationnels, considérant que le discours des parents s'inscrit dans son contexte socioculturel. Selon le linguiste et anthropologue John Gumperz (1982a, 1982b), l'interprétation que l'auditeur fait du discours résulte de la manifestation simultanée d'un ensemble d'indices conversationnels. Au cours de chacun des bilans individuels, un relevé d'indices a permis de fournir des repères de contextualisation, susceptibles d'ajouter à la compréhension et à la fabrication de sens.

3 Analyse des résultats

3.1 Axe parentalité

Le discours produit par les parents à propos de cet axe est assez homogène [fig. 1] et les deux acteurs principaux de la parentalité, « enfant » et « parent », concentrent de façon assez attendue, la plus grande partie des liens. On note également un lien important entre « enfant » et les verbes d'action « parler » et « aider ». Ainsi, le discours récurrent traduit le besoin de dialogue entre parent et enfant (qui semblait absent en début de formation). Pour illustrer, voici les propos tenus par deux parents : « J'ai changé ma façon de parler à mes enfants, je leur explique plus les choses » (parent 9) ; « Je parle plus avec mes enfants, on dialogue ensemble et à huit heures, chacun est dans sa chambre » (parent 8). Les résultats font également apparaître la volonté d'améliorer la qualité de la communication : « Je fais plus attention à mon langage et j'essaie de mieux m'exprimer avec mes enfants » (parent 13, inscrit à l'atelier « Compétences en français ») ou « Je fais plus attention à mon fils. Je fais plus attention à la façon de lui parler » (parent 12 qui a été scolarisée à Madagascar jusqu'en 3e).

L'analyse des données fait également apparaître un lien étroit entre parent et professeur. En haut à droite du graphe, des mots sont associés : ensemble, encourager, trouver, épanouir, rôle, responsabilité, éducation... L'élément commun est l'expression « ensemble » qui revient souvent dans les discours à propos de la coéducation : « Tout le monde est concerné par l'éducation. Les professeurs et les parents travaillent ensemble, discutent, on peut se rencontrer, se téléphoner » (parent 2 qui a bénéficié d'une formation partielle

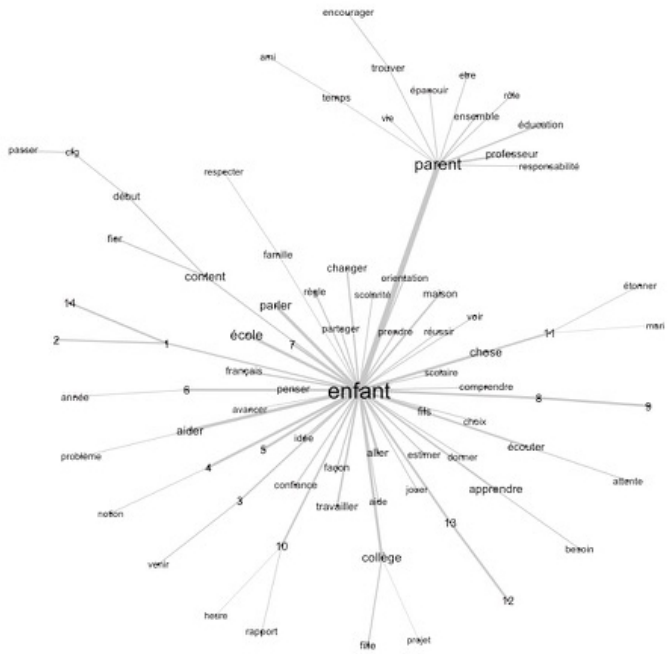


FIGURE 1 – Graphe de similitude sur le thème de la parentalité

à l'école des parents, étant très sollicitée à la maison et par un emploi à temps partiel) ; « La coéducation, c'est être ensemble, les parents et les professeurs. Pour dialoguer. Pour travailler et aider mes enfants à avoir une idée de leur avenir » (parent 9, qui a poursuivi sa scolarité aux Comores jusqu'en 6e) ; ou encore « La coéducation, c'est travailler ensemble, le collège, les enfants et les parents. Cela m'aide pour suivre mes enfants dans leur scolarité » (parent 11 qui est sorti du système scolaire avant la fin de son cursus de 3e). La récurrence du mot « ensemble » paraît intimement liée à la nature de la relation entre parents et professeurs qui se trouve concrétisée par la réalisation d'actions en commun sur l'axe « parentalité », dans un « faire collectif » pour reprendre les propos de Gilles Brougère (2010). Pour illustrer, la rédaction d'un *vade-mecum* par les parents de l'ÉdP et des personnels de l'établissement (CPE, CoPsy, assistante sociale, professeurs...) matérialise cette coopération : cet outil de communication à destination de l'ensemble de la communauté éducative est aujourd'hui intégré au livret d'accueil de l'établissement.

Parmi les indices conversationnels, on note d'abord qu'en fin de formation, les parents s'expriment assez spontanément en français plutôt qu'en créole. À titre d'exemple, le parent 1, une mère de 46 ans vivant seule avec ses enfants dont le plus jeune est en 6e dans le collège d'accueil de l'ÉdP. Cette maman réunionnaise n'ose pas du tout parler en français au cours des premières séances de formation et elle s'exprime principalement en français pendant l'entretien post-formation. N'ayant que très peu été scolarisée (un an et demi), elle se pense d'abord incapable de le faire. Dans la relation de confiance qui

s'instaure progressivement avec l'équipe pédagogique et motivée par son projet professionnel concrétisé par un stage en crèche, elle parvient à dépasser sa peur d'apprendre : « *Mi guingn pas* » (« Je ne sais pas faire »), dit-elle en début de formation alors qu'elle échangera en français avec le recteur de l'académie pendant près de dix minutes : « Je ne savais plus ce qui m'arrivait ! » Un autre parent (parent 8) utilise le français pendant l'entretien : cette maman est native de Mayotte, elle est mariée et a six enfants dont une fille en 3e au collège. Le fait de venir en formation deux jours par semaine l'a « obligée », dit-elle, à s'exprimer fréquemment et durablement en français car à la maison, elle communique en shimaoré et dans le quartier, sa langue de communication est le créole. Elle se sent des compétences à l'oral et à l'écrit dont elle ne disposait pas avant la formation. « Les ateliers avec les professeurs m'ont beaucoup aidé », précise-t-elle en entretien.

On note également que les parents font appel à leur biographie scolaire pour expliquer les bénéfices de la formation. Citons deux mamans (parent 5, parent 11) qui ont toutes les deux été scolarisées jusqu'en fin de 3e technologie dans ce collège. Leur volonté de s'inscrire et de se former à l'« École des parents » est double : l'accès à une visibilité et le désir d'être reconnue au sein de l'institution comme parent auquel s'ajoute le désir de savoir et de revendiquer à nouveau un statut d'apprenant pour ces jeunes femmes sans qualification. À ce propos, il est important d'ajouter que l'une de ces mamans (parent 11) a réussi les épreuves du certificat de formation générale (CFG) obtenant plus de 15 / 20 à chacune des épreuves (français, mathématiques et entretien).

Parmi les repères de contextualisation sur l'axe de la parentalité, on relève l'utilisation d'expressions : « la coéducation, c'est l'éducation des parents – et des professeurs aussi, qui travaillent en groupe ou ensemble parce que l'union fait la force » (parent 1), mais également l'usage de formes syntaxiques et lexicales enrichies : « J'organise, je suis plus derrière mon enfant et je fais attention à ce qu'il fasse ses devoirs avant d'aller jouer. Depuis que je suis à l'école des parents, mon enfant a fait des progrès. » (Parent 1.) À l'issue de la formation, chaque parent apprécie ses valeurs et ses qualités singulières, ce qui semble lui donner une plus grande confiance en soi, permettant le développement d'une estime sociale laquelle conduit à une solidarité entre les membres d'une collectivité (Honneth, 2010).

3.2 Axe citoyenneté et ouverture culturelle

Sur cet axe, le discours produit par les parents prend des formes différentes selon les contextes. Le graphe de similitude [fig. 2] fait en effet apparaître une variété des discours que l'on peut toutefois regrouper.

Les discours des parents 4, 5, 6 et 7 se ressemblent. Ils sont tous les quatre natifs de La Réunion. Dans leurs propos, ils évoquent le besoin de s'approprier leur histoire : « J'ai consolidé mon point de vue sur la société réunionnaise » (parent 4) ; ou de s'ouvrir aux mondes : « J'ai découvert de nouvelles nationalités, des personnes d'origines différentes et ça m'a changé » (parent 5).

Un autre groupe (parents 9, 10 et 11) a modifié son rapport à autrui. Le parent 11, né à La Réunion a un discours d'ouverture : « Mon idée est qu'il n'y a pas de différences entre les gens, même si on vient de pays différents. » (Parent 11.) Dans son rapport aux autres, le parent 9 originaire des Comores a dépassé sa peur de l'autre. Il n'est

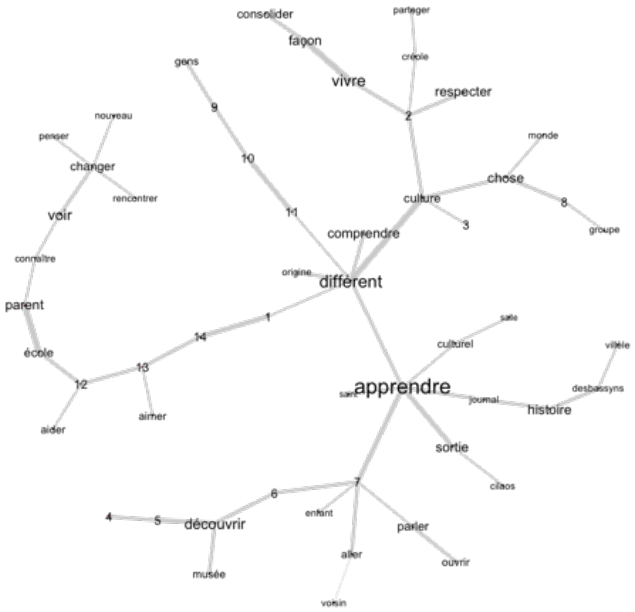


FIGURE 2 – Graphe de similitude sur le thème de la citoyenneté et de l'ouverture culturelle

plus cet inconnu à qui l'on ne s'adresse pas : « Je parle avec des gens différents plus souvent. » (Parent 9.) Comme l'explique à juste titre Hubert Hannoun (1987, pp. 42-43), « l'attitude assimilationniste n'est pas simple ignorance de l'autre. Elle en est le plus souvent le refus actif. La barrière qui me sépare de l'autre n'est pas fortuite : elle est construite volontairement par moi en raison de la peur que j'ai de celui qui, étant autre que moi, pourrait m'inciter, par sa seule présence à devenir autre que je suis ».

Si le discours des parents est pluriel, tous s'accordent sur le terme « différent » qui occupe une place centrale, que nous considérons comme une étape dans la construction de l'*alter* à travers la découverte et la compréhension des origines, des cultures et des personnes qui entourent les parents. Pour éclairer notre propos, voici ce que dit le parent 3 natif de la Grande Comore, muezzin au moment de la formation : « Je ne comprends pas bien le mot "culture". » À cette minute de l'entretien, le coordonnateur lui rappelle sa première rencontre avec le mot « culture » : c'était au début de la formation lors d'une exposition sur le thème du sacré à la médiathèque. Le parent 3 commente : « Oui, je n'avais rien compris, je ne savais pas ce que cela voulait dire, mais je savais qu'il y avait une raison pour que tu nous amènes voir ce lieu de culture. »

Sur le graphe, les liens entre « différent » et « comprendre » ainsi qu'entre « différent » et « culture » nous font supposer que le terme « différent » mobilisé par la plupart des parents en fin de formation traduit davantage la découverte d'une culture du métissage que la simple découverte du métissage des cultures. C'est la raison pour laquelle nous

choisissons pour l'analyse de lui attribuer le sens de « diversité culturelle » plutôt que de conserver le terme mobilisé par les parents (qui cherche probablement à traduire la notion d'altérité avec le capital lexical à leur disposition).

Les apprentissages sont divers et variables selon les parents. Le mot « apprendre » recueille surtout l'adhésion des parents natifs de La Réunion (parents 4, 5, 6 et 7) *vs* parents non natifs. L'identité se construit, se déconstruit tout au long de l'existence au gré des signaux reçus de l'environnement social (Honneth, 2010), confirmatifs : « J'ai découvert beaucoup de choses, je me suis enrichie dans le monde culturel, j'ai redécouvert mon île avec les musées, la salle Kerveguen, la société ATD quart monde » (parent 5) ; ou infirmatifs : « Les deux sorties, pour moi, c'était la première fois. [...] Je n'étais jamais allé à Cilaos, j'ai été étonné par le chemin pour y aller. J'étais heureux avec les amis devant les montagnes. On était comme une famille » (parent 3). Ce double mouvement de distanciation / rapprochement de l'autre permet d'envisager une nouvelle forme de dialogue social et de faciliter l'acceptation de soi : « J'ai changé car je suis sortie beaucoup de chez moi. J'ai rencontré des nouvelles personnes. » (Parent 1.)

Ces premiers résultats nous autorisent à spéculer sur le dispositif de formation qui pourrait renforcer l'acuité du processus de reconnaissance à deux niveaux : lieu marquant de la formation identitaire mais aussi l'un de ses moteurs, le dispositif « École des parents » pourrait s'avérer un terrain propice à la construction identitaire et à l'estime de soi qui lui est associé. Dans un second temps, la formation identitaire et la rencontre de l'*alter* rendraient possible l'idée d'un dialogue interculturel entre parents mais également, entre les parents et les autres membres de la communauté éducative.

3.3 Croisement des deux axes : discours sur la coéducation

Nous souhaitons relever des formes d'organisation des représentations parentales post-formation. Pour cela, nous avons procédé à une analyse factorielle des correspondances des formes lexicales et des segments répétés, laquelle a permis d'établir des classes de discours spécifiques (79,35 % du corpus global analysé). Avec les discours cumulés des deux axes de formation, nous avons eu donc recours à une AFC des formes et des segments répétés du discours (facteurs 1 et 2 représentant environ 50 % d'inertie).

De façon générale, les discours des parents se rassemblent et confirment une homogénéité des réponses post-formation. Des éléments viennent éclairer la notion de coéducation (savoir, soi, confiance, orientation, règle...) et mettent en évidence une première classe de discours structurant la notion d'estime de soi (classe 5, 16,44 %). Dans ce discours relativement homogène, sont associés étroitement le professeur et le parent autour d'une mission commune, l'éducation.

Sur le plan [fig. 3], les classes 5 (16,44 %) et 3 (15,07 %), de par leur centralité et parce qu'elles sont corrélées au facteur 1 de l'AFC (classes 3 et 5 à .05) semblent indiquer une forme de consensus en fin de formation. Les notions de connaissance (savoir : Chi-2 = 33, 23) et de conscience de soi (Chi-2 = 27.29) sont associées aux modifications opérées par les parents entre début et fin de formation (changer : Chi-2 = 33,64) : « J'ai changé par rapport à l'accompagnement des devoirs de mon fils » (parent 12) ; ou encore : « Je fais plus attention aux rythmes de mes enfants [temps de devoirs, temps de suivi avec le cahier de liaison, temps du sommeil] » (parent 9). Le discours de la classe 7 s'organise

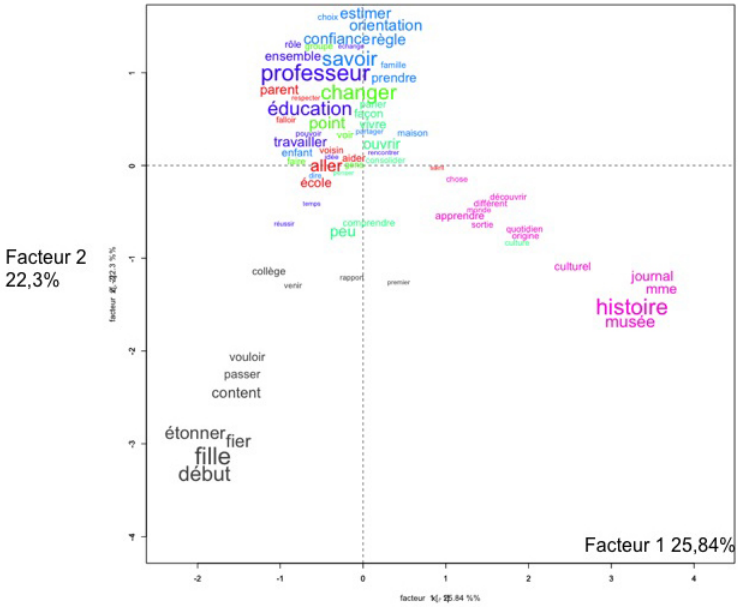


FIGURE 3 – Analyse factorielle des correspondances pour l'ensemble des bilans parentalité / citoyenneté et ouverture culturelle

autour des deux mots « apprendre » (Chi-2 = 10,45 à .001) et « différent » (Chi-2 = 6,92 à .008) qui sont en lien direct avec les sorties culturelles (culturel : Chi-2 = 11,88 à .0005). Pour terminer, la coéducation se construit dans le discours de la classe 6 centré sur les notions d'éducation (Chi-2 = 30,49) et de travail (Chi-2 = 17,86) que le professeur et le parent réalisent ensemble (Chi-2 = 15,38).

4 Discussion

Nous ne pouvons pas, dans une publication de ce type, nécessairement condensée, présenter la totalité des résultats sur le dispositif de formation « École des parents ». Nous nous limiterons ici, à quelques tendances caractéristiques au regard de la problématique engagée et du point de vue que nous avons adopté face à l'injonction des pouvoirs publics à faire de la coéducation en mettant l'accent sur les parents les plus éloignés qu'il faut rapprocher de l'école.

Si la nature de la relation entre coordonnateur du dispositif et chercheur nécessite à l'évidence la prudence lors des interprétations, nous avons pu porter l'attention sur les conceptions des parents, supposant le « contexte » comme vecteur d'explication sociologique et la coéducation comme un potentiel processus émancipatoire en opposition au débat actuel sur la nécessité d'un soutien à la parentalité. Dans cette perspective, l'exploration des discours selon l'approche mixte choisie conduit au repérage de deux facteurs qui paraissent essentiels à la mise en place d'une coéducation, comme processus émancipatoire : estime sociale de soi et dialogue interculturel. En fin de formation, les discours des parents considérés comme les plus éloignés de l'école (en référence à la loi de refondation

de l'École, 2013) indiquent des changements contextualisés et visibles parce qu'ils ont construit un répertoire commun de termes pour définir leur conception de la coéducation.

L'axe « parentalité » permet de repérer une homogénéité des discours (*cf.* fig. 1) et une certaine forme de visibilité pour les parents dont la scolarisation a été courte se traduisant par le sentiment de sa propre valeur (Honneth, 2006) : « J'ai plus confiance en moi, je sais que j'ai des qualités » (parent 2 qui a terminé sa scolarité après avoir redoublé la 6e à Madagascar) ; et : « La formation m'a apporté beaucoup, cela nous a apporté plus de confiance en soi pour moi mais aussi pour mes enfants » (parent 7 dont la scolarité a pris fin en CM2). La relation à l'« autre culturel » peut notamment être facilitée par la découverte des biographies individuelles, par les échanges de pratiques parentales et la construction d'un répertoire partagé, par la confrontation des manières de dire et de penser leur parentalité (Pelletier, 2014, p. 140).

À l'opposé, le graphe de similitude sur l'axe « citoyenneté et ouverture culturelle » met en évidence des écarts de discours liés souvent à des contextes variés. Bien que pour certains (parents 4, 5, 6 et 7), l'idée d'une culture des métissages est présente, elle ne l'est pas encore pour tous. Par contre, le dialogue interculturel s'engage et paraît possible pour tous les parents : « J'ai changé ma façon de vivre avec les autres parce que, quand on est avec les autres, il faut faire attention à son langage pour ne pas les blesser. » (Parent 8.)

Les parents semblent construire les prémices d'une coéducation avec les acteurs qui les accompagnent en formation, parce qu'ils s'autorisent à faire partie de la communauté éducative (Pelletier, 2014, p. 140). Ils se rendent visibles en se produisant dans un espace de reconnaissance (Sobel, 2004). Tout au long de la formation, ils parviennent progressivement à préciser les termes de « parentalité » et de « coéducation », susceptibles de favoriser une estime sociale. Ils peuvent alors s'identifier à l'autre en développant un sentiment d'appartenance au groupe des pairs en formation. Dans un double mouvement, ils sont potentiellement en mesure de reconnaître en chacun une singularité liée à leur histoire familiale et scolaire et d'atteindre une autre forme de reconnaissance : l'identification de deux semblables-différents (Alaoui, 2008). L'étape ultime du processus de reconnaissance devrait pouvoir s'instaurer dans et par le dialogue considéré comme « praxis sociale et condition fondamentale à l'émancipation humaine et sociale » (Lenoir, 2007, p. 14). Car on ne peut s'émanciper de son histoire culturelle, familiale, scolaire, que sous condition d'un dialogue interculturel (Alaoui, 2008). L'analyse des discours et les repères de contextualisation permettent de conforter cette idée triviale que sans la présence d'un public, l'estime sociale ne peut émerger d'un individu (*homo sociologicus*). Ce sont sans doute les sollicitations multiples, le travail sur la connaissance de soi, la formation à l'ouverture culturelle par le biais des sorties, le recours à une démarche participative et la mise en œuvre de pratiques partenariales qui éclairent le processus d'acculturation à la notion de diversité.

Portant uniquement sur le discours des parents post-formation, il est important de souligner que rien n'est dit ici sur ce qu'en disent les enseignants et l'ensemble des autres personnes impliquées dans ce dispositif (CPE, CoPsy, assistante sociale, professeurs...). Portant sur un échantillon réduit et en contexte ultramarin, l'intérêt de l'analyse est d'avoir pu exprimer des tendances et repérer certains liens mais il est prudent d'avertir le lecteur que les résultats ne peuvent être d'aucune façon généralisés. Au-delà, l'étude du discours

des parents post-formation ouvre la voie vers une réflexion nouvelle sur la conception de l'autonomie personnelle, définie comme la capacité d'effectuer des choix, de se fixer des objectifs, d'adopter et de réviser des valeurs... et, dans un double mouvement, d'interroger le rôle des acteurs et des alliances éducatives dans ce processus d'*empowerment*.

Conclusion

De façon générale, il apparaît que le *co-ducere* mobilise deux concepts essentiels : identité et altérité. L'idée même d'une coéducation comme lieu de reconnaissance mutuelle est rendue possible par le développement d'une estime sociale de soi et par l'instauration d'un dialogue culturel. La coéducation prend ainsi une forme particulière mettant en « relation-tension-construction » des parents et divers professionnels de l'Éducation. La rencontre avec l'autre semble être facilitée par un certain nombre de facteurs dont la confrontation des manières de dire et de penser la parentalité qui conduit insensiblement les parents à la construction d'un répertoire partagé. Il sera sans doute intéressant d'approfondir la question de la coéducation comme enjeux et objets de formation pour ces parents éloignés de l'École qui à la fois, construisent des compétences-clés garantes d'une forme première d'*empowerment* et s'insèrent dans un environnement d'apprentissage leur permettant de rompre diverses formes d'isolement social.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, *51(1)*, 125-131.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

Alaoui, D. (2008). Éditorial. Diversité culturelle et dialogue interculturel. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, *5*, 6-9.

Barbier J.-M., Galatanu O. (2000). La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. *In* CNAM- CRCF, *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 127-138). Toulouse, Eres.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Epstein J. L. (2010). School / family / community partnerships : Caring for the children We Share. *Phi Delta Kappan*, *92(3)*, 81-96.

Gumperz, J. J. (1982a). *Les stratégies de discours*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. (éd.) (1982b). *Langue et identité sociale*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hannoun, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris : ESF.

Hildebert, I. (1953). La Réunion : problèmes démographiques et sociaux. *Revue de géographie alpine*, *41(4)*, 607-628 : www.persee.fr/doc/rga_0035-1121_1953_num_41_4_1115 (5/06/2016).

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS. De la reconnaissance – Don, identité et estime de soi*, *23(1)*, 133-136.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.

Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf [1re éd. 1992, 1re trad. fr. de l'éd. all. 2000, 2e éd. all. complétée 2003].

Kaufmann, J. C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des hautes études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris : Gallimard.

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques sociales*, *16(2)*, 30-51 : https ://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009841ar.pdf (11/01/2017).

Le Bossé, Y., Dufort, F. (2008). Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In F. Dufort (éd.), *Agir au coeur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social* (pp. 75-115). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, *57(2)*, 5-19.

Larose, F. et Boulanger, D. (2013). *Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme « L'École des parents »* : http ://www.resomtl.com/docs/Rapport_final_EdP_synthèse_Mars2013.pdf (16/03/2016).

Lenoir, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. Université de Sherbrooke : https ://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf.

Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation. Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, *138*, 103-113.

Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pelletier, L. (2014). Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents. In T. Malbert (dir.), *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (pp. 127-143). Paris : Karthala / Université de La Réunion.

Rayna, S., Rubio, M. N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.

Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, *1(1)*, 102-117.

Simonin, J., Wolff, E. (1992). École et famille à la Réunion : un lien problématique. *Revue française de pédagogie*, *100(1)*, 35-45.

Sobel, R. (2004). Travail et reconnaissance chez Hegel. *Revue du MAUSS. De la reconnaissance – Don, identité et estime de soi*, *23(1)*, 196-210.

Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément, socialiser et instruire. Le cas de l'île Maurice. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux ?* (pp. 323-351). Montréal : Presses de l'Université Laval.