

Sortir du face-à-face école-familles

Afev
ANLCI
Fnepe
Injep

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet: www.injep.fr

Cahiers de l'action n° 26
Novembre 2009

Éditeur :

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
11 rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
www.injep.fr

Directeur de la publication : Olivier Toche

Directeur de la collection : Bernard Bier

Secrétaire de rédaction : Christel Matteï

Réalisation graphique : www.lasouris.org

Imprimeur : Alliance partenaires graphiques
100 avenue Général Leclerc
93500 Pantin

ISBN : 978-2-11-097949-0
Dépôt légal à parution

Contacts rédaction : cahiersaction@injep.fr

Service des ventes :

Tél. : 01 39 17 27 36
Courriel : publications@injep.fr
Boutique en ligne : <http://www.injep.fr/catalog/>

Sommaire

PRÉAMBULE	COMPRENDRE LES MUTATIONS, IDENTIFIER DES EXPÉRIENCES	5
	PARTAGER L'ÉDUCATION POUR CONSTRUIRE L'AVENIR (Bernard Bier)	7
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	PARENTS ET ENSEIGNANTS : COMMENT NOUER DES ALLIANCES ? (Jacqueline Costa-Lascoux)	17
	PRATIQUES DE COOPÉRATION ÉCOLE-FAMILLES ET TRANSFORMATION DE L'INSTITUTION (Martine Kherroubi)	27
	DU CÔTÉ DE LA FÉDÉRATION NATIONALE DES ÉCOLES DES PARENTS ET DES ÉDUCATEURS (Fnepe)	37
PRATIQUES/ANALYSES	■ Les enjeux de l'accompagnement des Écoles des parents et des éducateurs : adaptation, innovation et continuité (Cécile Ensellem)	37
	■ Trois expériences portées par des Écoles des parents et des éducateurs (Maud Fréchon, Zoé Rolland, Michel Goeme)	41
	DU CÔTÉ DE L'ASSOCIATION DE LA FONDATION ÉTUDIANTE POUR LA VILLE (Afev)	49
	■ Quel apport des étudiants de l'Afev ? (Eunice Mangado-Lunetta, Pascal Bavoux) ...	49
	■ L'accompagnement des étudiants de l'Afev en lien avec la famille (Eunice Mangado-Lunetta)	54
	DU CÔTÉ DE L'AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (ANLCI)	59
PISTES	■ Au-delà des constats, des repères pour agir : la méthode de l'ANLCI (Éric Nédélec)	59
	■ Trois expériences soutenues par l'ANLCI (Marie Villain, Thierry Leutreau, Josiane Miège)	63
	AUX CÔTÉS DES PARENTS, POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE TOUS (Christophe Paris – Afev)	77
	10 RECOMMANDATIONS/PROPOSITIONS POUR L'ACTION (Éric Nédélec – ANLCI)	79
RESSOURCES	RÉFLEXIONS AUTOUR DE QUELQUES MOTS CLÉS (Claire Jodry – Fnepe)	81
	QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER ? (Jean-Claude Richez – Injep)	83
	BIBLIOGRAPHIE	85
	SITOGRAFIE	85
	RÉPERTOIRE DES SIGLES	87

Comprendre les mutations, identifier des expériences

À l'origine de la présente publication : un colloque organisé les 12 et 13 mars 2009 par l'Association de la Fondation étudiante pour la ville (Afev), l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), la Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs (Fnepe) et l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep).

Il s'agissait pour les initiateurs de ces deux jours, dans un contexte de reconfiguration des politiques éducatives et de repositionnement de la place des familles, de réfléchir à la nouvelle donne éducative, d'analyser les actions d'accompagnement des familles et de l'école conduites par l'Afev, l'ANLCI et les Écoles des parents et des éducateurs, afin d'envisager des modalités de coopération entre les familles, l'école et les associations, en rupture avec une tradition de méfiance ou d'ignorance réciproque.

Ainsi, le texte programmatique de ce colloque précisait :

« Historiquement, l'école a gardé ses distances vis-à-vis des familles, jugées peu instruites, inféodées à leurs traditions ou à leurs croyances, prisonnières des contraintes matérielles ou de leurs intérêts privés. La famille et l'école étaient l'une et l'autre des institutions aux frontières et aux compétences bien identifiées.

Aujourd'hui, la famille a perdu sa belle ordonnance juridique et religieuse pour acquérir des formes multiples et changeantes. Quant à l'école, elle est confrontée à des inégalités sociales et culturelles, des disparités territoriales, qui semblent remettre en cause sa mission citoyenne et son efficacité éducative. Or, les réformes législatives de ces dernières années changent les relations entre les parents et l'Éducation nationale au nom de l'intérêt de l'enfant. L'implication des parents et leur place dans les dispositifs éducatifs sont inscrites dans tous les textes récents sur la protection de l'enfant, sur l'école et le collège, voire sur la prévention de la délinquance. Cette implication s'organise autour de deux grands thèmes : la responsabilisation et l'accompagnement. La tendance étant à expliquer les échecs et le décrochage scolaires en terme de culpabilité des parents, avec sanctions à l'appui, la question se pose, toutefois, de savoir quels sont les objectifs et les moyens de ces réformes. Conduisent-elles à de nouvelles alliances éducatives, comment et avec quels acteurs, quels dispositifs ?

Il ne s'agit plus d'analyser le face-à-face école-familles, mais plutôt de considérer, dans un contexte de bouleversements induits par la mise en place du dispositif ministériel d'accompagnement éducatif, l'action de l'ensemble des intervenants qui participent au processus éducatif : mouvements d'éducation populaire, collectivités, parents... C'est en prenant en compte la complexité des facteurs psychologiques, sociaux, culturels que se construisent des partenariats favorisant la coéducation et la continuité éducative au profit du développement de l'enfant

bien au-delà de l'élève, mais aussi de son épanouissement en tant qu'élève. Un ensemble contrasté d'expériences servira d'exemple à une réflexion commune sur les relations à construire entre la famille et l'école. »

Dans une première partie de cet ouvrage, on trouvera le texte des interventions de Bernard Bier (Injep), Martine Kherroubi (université Paris XII), ainsi que celle que Jacqueline Costa-Lascoux (présidente de la Fnepe et directrice de recherche au CNRS), souffrante, n'avait pu faire.

Une deuxième partie présente des expériences identifiées par la Fnepe, l'Afev et l'ANLCI et mises en perspective dans une introduction.

Dans une dernière partie, chacune des structures dégagera quelques premières pistes de travail. Une bibliographie succincte permettra à qui le souhaite d'aller plus loin dans la réflexion.

Remerciements

à Eunice Mangado-Lunetta et Christophe Paris de l'Afev, Éric Nédelec de l'ANLCI, Jacqueline Costa-Lascoux, Cécile Ensellem et Claire Jodry de la Fnepe, Bernard Bier et Jean-Claude Richez de l'Injep, sans qui ni le colloque ni cette publication n'auraient pu exister.

Partager l'éducation pour construire l'avenir

Bernard Bier,
chargé d'études, Injep

Il n'est pas une société qui ne se soit pensée comme éducative et n'ait construit un cadre pour ce faire, par la création d'institutions, de dispositifs et plus tardivement de politiques. Mais, comme le rappelait Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*¹, chaque société produit sa forme éducative (pour lui réduite au modèle scolaire), historiquement située, répondant aux enjeux du temps et à des valeurs plus ou moins explicites. En ce sens, on peut affirmer qu'il n'y a pas de modèle éducatif idéal, mais des formes historiquement situées et évolutives. D'où l'intérêt d'identifier les mutations et les enjeux de l'époque.

Cet article tentera d'interroger le passage d'un modèle éducatif traditionnel holiste à un modèle qui se veut plus individualiste, puis de dégager quelques enjeux d'aujourd'hui à la lumière des évolutions sociétales de ces dernières décennies, avant d'esquisser des pistes qui permettront de penser une « éducation partagée » et des « projets éducatifs de territoire » afin de « sortir du face-à-face école-familles » qui a plus ou moins structuré ce champ – et tend à perdurer dans les représentations comme dans la réalité, malgré quelques évolutions dans les discours.

L'éducation entre modèle holiste et modèle individualiste

L'histoire de l'éducation pourrait être lue comme une tension entre deux idéaux types : le modèle holiste et le modèle individualiste. Cette distinction issue des sciences anthropo-sociales, entre autres des travaux de Dumont² et de Elias³, nous semble particulièrement éclairante pour comprendre son histoire et les enjeux contemporains : « Une sociologie est holiste si elle part de la société globale et non de l'individu supposé indépendant... On désigne comme individualiste, par opposition au holisme, une idéologie qui valorise l'individu... et néglige ou subordonne la totalité sociale⁴. »

■ D'une éducation tournée vers un monde à transmettre...

L'approche holiste a très largement dominé et encore aujourd'hui domine dans nombre de pays le champ éducatif.

Dans les sociétés traditionnelles, telles qu'ethnologues et anthropologues les ont abordées, c'est la société qui est éducative. « Il faut tout un village pour éduquer un enfant », dit un proverbe africain (authentique ou apocryphe?). L'enfant vit environné d'adultes, et n'est pas sous la responsabilité de sa seule famille, famille aux contours par ailleurs très hétérogènes d'une société à l'autre. Et l'ensemble de la société joue cette fonction, les adultes d'abord mais aussi tout l'environnement et l'organisation sociale. Il apprend par observation, imprégnation, mimétisme...

Ces sociétés, organisées autour de ce qui fut leur moment originaire, fondateur, visent à y « intégrer » les « petits d'homme », à les faire entrer dans

1/ DURKHEIM (E.), *L'évolution pédagogique en France*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 1999.

2/ DUMONT (L.), *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Le Seuil, coll. « Points », Paris, 1991.

3/ ELIAS (N.), *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991.

4/ DUMONT (L.), *op. cit.*

un monde « déjà là », afin que perdure l'ordre du monde, tel qu'il a été créé idéalement par les dieux et les ancêtres. Cette éducation est fondamentalement « conservatrice ».

Ce monde connaît une faible division du travail, et il n'y existe aucun corps spécialisé chargé de l'éducation. Une nuance peut-être devrait être apportée quant aux fonctions sacrées exercées par quelques-uns et qui vont être mises en œuvre dans les rites d'initiation permettant la sortie de l'enfance. La division de genre est peut-être la plus structurante qui va permettre de construire des identités et une distribution sexuée des rôles sociaux.

Le mouvement de la modernité, de cette modernité que les historiens font naître à des moments très divers (la démocratie grecque, la révolution augustinienne, le ^{xvi}^e siècle de l'humanisme et du précapitalisme) s'accompagne d'une inversion : il ne s'agira plus de reproduire un monde fini, mais de s'ouvrir au futur, un futur synonyme de progrès – qu'on pourra trouver par exemple au ^{xix}^e siècle dans des déclinaisons multiples : libéralisme, marxisme, scientisme... Toutes les utopies politiques ont d'ailleurs été éducatives. Rappelons à titre d'exemple l'image donnée de Rousseau sous la Révolution française, ou encore Babeuf prénommant ses enfants Émile et Sophie. Inversement, à chaque modèle éducatif correspond une politique et une anthropologie.

Peu à peu vont apparaître, dans des contextes et sous des formes diversifiées, des corps de professionnels *ad hoc*. Nous ne développerons pas ici, tel n'est pas notre objet. Mais si nous nous référons au monde occidental, et à la progressive émergence d'institutions éducatives spécifiques, force est de noter une constante : déjà par exemple dans les « petites écoles chrétiennes » comme dans les collèges jésuites ou oratoriens⁵, il s'agissait d'éloigner l'enfant des bruits du monde et de l'influence pernicieuse de la famille. Les savoirs enseignés y sont opposés aux savoirs profanes, quotidiens, et la discipline (au sens quasi foucauldien⁶ du terme) mise en œuvre se veut en rupture avec le désordre du monde. Plus tard, ce mouvement sera poursuivi et refondé *via* le projet révolutionnaire d'une École instituante (de l'élève, du citoyen, de la République), tel qu'il sera défendu par les philosophes des Lumières, au premier rang desquels Condorcet. L'École de Jules Ferry s'inscrit dans cette continuité : l'École se construit contre la famille et le territoire, l'une comme l'autre étant porteurs des valeurs de l'obscurantisme, des valeurs « communautaires » auxquelles l'École va opposer le modèle « sociétair » et émancipateur de la raison et l'institution de l'élève, anticipation de l'individu-citoyen. La mise en place progressive d'une « forme scolaire⁷ » (organisation de l'espace et du temps, découpage disciplinaire, mise en place de parcours obligés ou *curricula formels*) avec son corollaire (entrée par l'abstraction plutôt que par le concret ou le sensible dans les savoirs, mise à l'écart du corps, des pratiques artistiques ou de la sensibilité...) participera de cette démarche.

Il faudrait ajouter la réalité d'une « exception française » qui marquera profondément notre système éducatif, et impacte encore les représentations et l'imaginaire collectifs. En France, contrairement à d'autres pays européens et malgré les évolutions qu'a connues le champ édu-

catif ces trente dernières années, parler d'éducation revient à parler quasi exclusivement de l'École et de l'État. Il est significatif à ce sujet que le tout récent *Dictionnaire de l'éducation*, publié sous la direction d'Agnès van Zanten⁸, ne connaisse aucune entrée : « centre de loisirs », « colonies de vacances », « éducation non formelle », « éducation informelle », « éducation populaire », et que la « socialisation » n'y soit que... « scolaire ».

Pour résumer, cette approche holiste, qu'elle se décline sur le mode de la tradition ou de la modernité, se situe essentiellement dans une logique de

5/XVII^e et XVIII^e siècles.

6/FOUCAULT (M.), *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975.

7/VINCENT (G.), dir., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994.

8/VAN ZANTEN (A.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 2008.

transmission du patrimoine, de l'héritage; la place de l'institué y est centrale. Elle est la forme la plus ancienne et la plus répandue de l'éducation.

■ ...à une éducation centrée sur l'enfant

On pourrait lui opposer la figure idéale typique de l'individualisme, plus récente, qui tend à devenir hégémonique dans les discours sinon dans la réalité éducative, même si elle est loin de faire l'unanimité.

On pourrait en esquisser la généalogie par l'évocation de quelques paramètres :

- le changement du regard sur l'enfant à partir du XVIII^e siècle⁹;
- le développement et les apports de certaines disciplines (psychologie cognitive, psychologie du développement...), la diffusion plus large de travaux tels ceux de Piaget, Vigotsky, Bruner... , voire leur large médiatisation (Dolto);
- des évolutions juridiques, dont témoigne le passage de l'enfant propriété de ses parents (sous l'Ancien Régime) à l'enfant sous la protection de ses parents après la Révolution, et enfin à l'enfant titulaire de droits aujourd'hui;
- la montée de l'individualisme et des idéologies de l'épanouissement personnel.

Cette évolution trouve son aboutissement dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui introduit une autre logique en plaçant « l'élève au centre » du système éducatif et dans la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant par la France en 1990. Ces deux textes ne vont d'ailleurs pas sans faire débat, lors de leur sortie, et aujourd'hui encore.

Ce modèle, qui à la logique de transmission substitue celle des apprentissages, semble aller de soi à l'aune des travaux qui se succèdent depuis plusieurs décennies dans le champ des sciences de l'éducation. De fait, quelle que soit la méthode utilisée, de la pédagogie frontale du cours magistral aux pédagogies coopératives, « on n'apprend pas à qui n'a pas soif ». Et c'est la mobilisation du « sujet apprenant » qui permet appropriation et construction des savoirs.

Néanmoins ce discours sur la centration autour de l'enfant ou de l'élève est devenu un lieu commun qu'il nous semble important d'interroger en ce qu'il peut être porteur de bien des ambiguïtés, voire d'effets pervers. Ces dérives ont parfois été suscitées par certains auteurs eux-mêmes, parfois à leur corps défendant, parfois parce qu'ils ont laissé des interprétations se développer à partir de certaines de leurs assertions; ce fut le cas par exemple de Dolto conduite vers la fin de sa vie à corriger des lectures réductrices de ses écrits, qui en faisaient des apologues de « l'enfant-roi¹⁰ ».

Parmi ces lieux communs, notons :

- l'enfant pensé comme sujet « en soi », comme donné, et non pris dans un processus de subjectivation, d'autonomisation, d'apprentissage – ce qui *de facto* conduit à faire de l'enfant son propre créateur, auteur de lui-même et de ses apprentissages, et à réduire la place de la transmission et le rôle essentiel de l'étayage par les adultes;
- l'enfant définissant lui-même ses besoins, dans une confusion entre la demande et le besoin. Dans cette perspective, une approche superficielle – et erronée si l'on renvoie au texte même – de la loi d'orientation de juillet 1989, résumée dans une expression décontextualisée « l'enfant au centre » devient un « nouveau lieu commun pédagogiquement correct¹¹ », inquiétant en ce qu'il occulte que l'enfant se construit dans et par des institutions (à commencer par le langage), dans et par des savoirs socialisés et institués.

9/ ARIÈS (P.), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Le Seuil, coll. « Points Histoire », Paris, 1973.

10/ PLEUX (D.), *Génération Dolto*, Odile Jacob, Paris, 2008.

11/ RAYOU (P.), « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in Derouet (J.-L.), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck université, Paris/Louvain-la-Neuve (Belgique), 2000.

Autre signe de cette confusion la transformation d'une notion scientifique, d'une métaphore dirait B. Lahire¹², la « construction des savoirs », en un slogan, non plus comme expression de processus cognitifs mais comme impératif niant ou marginalisant la transmission et le rôle des adultes pédagogues ou didacticiens.

Dans le même esprit, nous souhaiterions interroger des expressions qui *a priori* font consensus, tant du moins qu'on n'en interroge pas la déclinaison : « développement harmonieux de l'enfant », « besoins de l'enfant », « épanouissement de l'enfant », « bien-être de l'enfant » qui deviennent autant de lieux communs vidés de sens, parce qu'ils essentialisent, naturalisent l'enfant et oublient qu'il s'inscrit dans une histoire, un milieu, une époque... Cette approche nous semble aller de pair avec une certaine conception de l'individu portée aujourd'hui par une société d'ultralibéralisme, et qui sous le couvert de la « responsabilisation » des individus leur fait porter la responsabilité de ce qui leur arrive – le meilleur et le pire –, et occulte le rôle du contexte, des conditions sociales et politiques dans leur trajectoire. À ce titre, le slogan de « responsabilisation » des parents, en particulier lorsqu'il s'adresse aux familles les plus fragilisées, peut être interrogé dans sa signification politique, et ses effets sur les familles. Peut-être devrait-on dans certains cas « déresponsabiliser » les parents, afin d'alléger leur charge et cesser de jouer sur le registre de la culpabilisation, peu productive voire contre-productive en termes éducatifs !

Les considérations précédentes devraient nous conduire à penser l'éducation, non dans l'opposition et le choix entre les approches holistes et individualistes, mais dans leur conjugaison indissoluble, comme un processus inscrit dans une histoire individuelle et sociale. En d'autres termes, il ne saurait y avoir une contradiction entre transmission/conservation et émancipation/autonomie.

Des mutations dans le contexte éducatif

■ Du modèle traditionnel rigide mais sécurisant...

Le système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui s'est construit en plusieurs temps : la République naissante, dans un souci de conciliation, pose l'éducation du côté de la famille et du privé, l'État ayant pour mission l'instruction et la formation du citoyen¹³. Les luttes idéologiques du XIX^e siècle entre une église catholique antirépublicaine et réactionnaire et une République qui doit asseoir durablement sa légitimité conduisent à donner aussi à l'École une mission éducative (qui se traduira entre autres par la leçon de morale en classe).

Parallèlement, vont se mettre en place des patronages à l'origine à dominante religieuse (les structures non confessionnelles sont fortement minoritaires). Ils donneront naissance plus tard à nos colonies de vacances, centres aérés..., ceci dans un contexte où l'âge de fin de l'obligation scolaire est moins élevé qu'aujourd'hui, et où le passage à l'atelier, dans l'entreprise (pour les garçons majoritairement), est précoce et est aussi un temps d'éducation et d'apprentissage.

Les différentes institutions socialisatrices (famille, École, église, parti, syndicat, entreprise, association de jeunes, club sportif) y sont fortes, avec une quasi-homologie de forme et un consensus sur les modalités de l'autorité (verticale-descendante). La socialisation et l'éducation se font au travers d'un modèle décrit par Durkheim qui est celui d'un système qui intègre par inculcation, incorporation..., cadre contraignant certes, mais lisible et sécurisant.

12/ LAHIRE (B.), « Splendeurs et misères d'une métaphore : la construction sociale de la réalité », repris in *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005.

13/ Voir à ce sujet les textes de Condorcet.

En outre, au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle, pour la majorité de la population française, le lieu familial, le lieu de travail, le lieu de vie ne sont pas séparés. L'enfant est constamment immergé dans un environnement d'adultes où se font des apprentissages multiples. Et le village, le quartier, l'atelier, le café pour les hommes, la vie locale, les fêtes... offrent la permanence d'un cadre intergénérationnel et la visibilité des métiers exercés par les adultes. Cette proximité pouvait se traduire par le « conflit des générations » ; mais il régnait aussi une certaine tolérance devant les débordements juvéniles (« Il faut que jeunesse se passe ! »). Dans ce modèle, c'est la société qui intègre. De même, dans la sociologie durkheimienne, l'intégration renvoie au travail de la société et non à celui des individus.

Dans ce contexte de la fin du XIX^e siècle, au-delà de la méfiance traditionnelle à l'égard des familles (d'une famille synonyme d'obscurantisme et dont tous les pouvoirs réactionnaires ou conservateurs ont fait le socle de l'ordre politique), se met en place progressivement à destination des familles populaires, parallèlement à l'instauration d'un ordre scolaire, un système de contrôle dont le médecin de famille et le travailleur social seront les instruments, dans une logique hygiéniste, une « police des familles » pour reprendre l'expression de Donzelot¹⁴. Avec le remplacement progressif au long du XX^e siècle des bénévoles et des formes assistancielles par des professionnels du sanitaire et social. La culture des travailleurs sociaux porte aussi aujourd'hui, à l'instar de celle des enseignants, le poids de cette invalidation des familles. D'où aussi les ambiguïtés persistantes de nombre de discours sur la parentalité¹⁵.

■ ...à l'éclatement du modèle...

Le cadre de socialisation et d'éducation n'est aujourd'hui plus le même :

– l'École est le lieu d'un double mouvement :

d'une part on a assisté à un allongement de la scolarisation (scolarisation à 16 ans avec la loi Berthoin en 1959 ; volonté de conduire 80 % d'une classe d'âge au bac prônée par Chevènement ; choix français d'une prolongation massive de la scolarité vers le supérieur court ou long). Et il y a une incontestable élévation du niveau de qualification : 5 % de bacheliers en 1951, et 63 % en 1995 ; 300 000 étudiants en 1960 et 2,2 millions aujourd'hui ; d'autre part le temps passé à l'École par un élève du primaire est aujourd'hui de moins de cent quarante jours par an, avec le samedi « libéré ».

– La famille est aujourd'hui en pleine recomposition :

- multiplication des modèles ;
- nouvelles modalités de fonctionnement : on a parlé de « démocratie familiale » – dans certains milieux sociaux du moins ;
- nouvelles représentations : fini le « familles, je vous hais » de Gide ! ; la famille est un lieu qui recueille le suffrage des jeunes, comme le confirment les enquêtes sur les valeurs¹⁶ ;
- la décohabitation définitive est plus tardive (« l'effet Tanguy »).

– Les espaces de loisirs (sportifs, socioculturels...) se sont multipliés. Mais la logique d'offre n'a plus toute son efficacité et certaines tranches d'âge (préados, ados) manifestent majoritairement un rejet des activités encadrées.

À ces trois espaces-temps s'ajoute celui entre pairs, non encadré, parfois dans l'espace public, parfois passé, seul ou à plusieurs, devant les écrans (télé, ordinateur). C'est aussi un temps ouvert au secteur marchand avec ses valeurs et ses modes d'incitation, généralement fort attractifs.

¹⁴/ DONZELOT (J.), *La police des familles*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.

¹⁵/ OVAERE (F.), *L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau*, Cahiers de l'action n° 13, Injep, 2007.

¹⁶/ GALLAND (O.), ROUDET (B.), *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, La Découverte, Paris, 2005.

Dans cette nouvelle configuration, l'enfant (et chacun de nous) est confronté à une pluralité de mondes sociaux porteurs de normes différentes. En outre chacune des institutions est prise dans un processus de « dés-institutionnalisation¹⁷ ». Cette nouvelle donne dans la socialisation construit un « homme pluriel¹⁸ » et favorise les processus d'individualisation. Il est à ce propos erroné de dire que les jeunes, ou certains jeunes, n'ont plus de repères ; la difficulté est qu'ils sont confrontés à une multitude de repères, parfois conflictuels, qui deviennent alors opaques pour les plus fragiles d'entre eux, qui n'ont pas acquis cette faculté de passer d'un cadre normatif à l'autre. Un axe du travail éducatif aujourd'hui est de faciliter ces passages, autrement dit de travailler sur la mobilité, condition de l'autonomie.

La socialisation se fait non plus sur le modèle évoqué *supra* du système et de l'acteur par intégration des normes (celui de Durkheim, mais aussi de Bourdieu), mais au travers d'interactions constantes entre individus, entre individus et groupes, entre individus et environnement, tant sur le plan social que cognitif.

En outre, un des traits de l'époque est la réduction drastique d'espaces intergénérationnels. Les modes de vie infrafamiliaux semblent aussi touchés par le phénomène : le repas familial ou la télévision regardée en famille ne semble plus une pratique généralisée. Au « conflit des générations » aurait succédé selon Fize « l'indifférence des générations ». Et l'espace-temps le plus prisé est celui de la fréquentation des pairs : une sociologue, Dominique Pasquier¹⁹, a pu parler à ce propos de « la tyrannie des pairs » – phénomène encore plus sensible chez ceux qui sont touchés par l'échec scolaire : la chaleur du groupe de pairs devient un refuge contre une École humiliante, et jouer les insoumis auprès des copains devient plus valorisant que de faire le « bouffon » (c'est-à-dire travailler) en classe.

Ajoutons qu'aucune société n'a communié comme la nôtre dans le jeunisme ; le monde marchand et la publicité y ont leur part. Comment alors grandir quand le modèle donné au jeune est le jeune éternel ? Mais dans le même temps on assiste paradoxalement à une représentation dominante du « jeune comme danger²⁰ », et la place des jeunes est de plus en plus précarisée²¹.

■ ...sur fond de mutations anthropologiques

Ces évolutions se font dans un contexte plus général, qui touche l'ensemble des générations : – La montée d'un individualisme qu'on ne saurait néanmoins réduire comme on le fait trop souvent hâtivement à du consumérisme ou à un refus de tout collectif : il s'agit avant tout d'une

attention plus forte portée au sujet. Cette évolution est loin de s'opposer aux valeurs du collectif dont maints signes témoignent de la vivacité (de l'effervescence associative à la multiplication des regroupements affinitaires), mais les formes de collectifs sont plus souples, plus labiles, moins pérennes qu'autrefois. Travailler en pensant au collectif nécessite de prendre en compte cette nouvelle donne, d'entendre aussi ce que peuvent être les demandes des jeunes ou de leurs familles – sans nécessairement y « coller » : c'est toute la dialectique des demandes et des besoins qui est ici posée.

– Un nouveau rapport aux temporalités : à la fois la vitesse évoquée par Virilio²² et le « présentisme » dont parle l'historien Hartog²³. Le rapport au passé ou au futur structure de moins en moins nos comportements – d'où peut-être le succès du mémoriel ou du patrimonial d'une part, de l'injonction au projet de l'autre !

Ce rapport au monde dans l'immédiateté est renforcé par les valeurs de la consommation véhiculées par les médias et la publicité, par l'inquiétude face à

17/ DUBET (F.), *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, Paris, 2002.

18/ LAHIRE (B.), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », Paris, 2006.

19/ PASQUIER (D.), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005.

20/ VULBEAU (A.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Obvies/Érès, Ramonville-Saint-Agne 2001.

21/ CHAUVEL (L.), *Le destin des générations*, Presses universitaires de France, Paris, 1998 ; Commissariat général du Plan (dir. D. Charvet), *Jeunesse, le devoir d'avenir*, La Documentation française, Paris, 2001.

22/ VIRILIO (P.), *Vitesse et politique*, Galilée, Paris, 1977.

23/ HARTOG (F.), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Le Seuil, Paris, 2003.

l'avenir (le principe de précaution en lieu et place du discours du progrès ?!) et par les technologies contemporaines. Ce phénomène touche l'ensemble des générations, mais les jeunes plus encore ! Nous sommes ici dans le « tout tout de suite ! », dans l'incapacité de différer, de vivre l'attente, la frustration... Comme si ces technologies permettaient aussi de ne pas perdre le lien. On sait que dans certains lieux vouloir faire taire les « portables » (cordon ombilical ? objet transitionnel ? doudou ?) peut être vécu comme vecteur d'angoisse, comme une agression par certains.

Les jeunes sont le produit de la société qui les a vus naître, de celle que nous leur avons léguée, même si pour reprendre le vers de René Char, cité par Arendt²⁴, « notre héritage n'est précédé d'aucun testament ». Ils sont le miroir amplifié de nos comportements. Ces mutations interpellent de front les éducateurs et les modalités aujourd'hui de l'acte éducatif.

Vitesse et présentisme interrogent la mise en œuvre de la pédagogie (du côté du maître, de l'éducateur, de l'animateur) et des apprentissages (du côté de l'enfant, du jeune mais plus largement de tout « sujet apprenant »), qui ne peuvent s'inscrire que dans la durée et la lenteur des processus.

Enjeux et perspectives : pour un territoire éducatif

■ Penser les coopérations et cohérences entre l'éducation formelle, non formelle et informelle

Si le temps passé devant l'enseignant et dans la famille se réduit comparativement au temps passé hors de la présence des adultes, si la part du temps entre pairs ou devant les médias s'accroît, une réflexion sur l'éducation aujourd'hui doit prendre en compte cette nouvelle donne.

– Pour cesser d'abord d'être dans la centration sur l'École, ce dont témoignent des expressions qui participent encore de notre langage commun, qui eurent leur pertinence, mais qui devraient devenir obsolètes comme « temps scolaire », « périscolaire », « extrascolaire ». Non pour minorer la place essentielle de l'École, mais pour lui redonner sa juste place, celle de l'entrée dans la forme scolaire et de ses « apprentissages spécifiques », celle de la construction d'une culture commune. Et faire aussi cesser la pression sur l'École et les enseignants qui se voient imputer la responsabilité de toutes les difficultés éducatives... et autres.

– Pour penser d'autres espaces-temps qui peuvent être encadrés ou accompagnés par des adultes (ou des pairs), dans la mise en œuvre de démarches éducatives spécifiques, – ce que les politiques européennes appellent le temps de l'« éducation non formelle ». Celles-ci pour être pertinentes, *i.e.* enrichissantes, ne doivent en aucun cas être le décalque affadi de l'École, mais au contraire développer d'autres compétences, inventer d'autres formes. Comme le faisait observer Gardner²⁵, l'École ne fait appel qu'à deux types d'intelligences, verbale et logico-mathématique, et laisse en friche les autres (visio-spatiale, corporelle-kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle...). Et, souligne Houssaye, trop souvent « le centre de loisirs [est] prisonnier de la forme scolaire²⁶ », dans une confusion entre projet éducatif et programmation.

Au-delà du fait que des activités dans ce temps peuvent être porteuses d'acquisitions en terme cognitif ou de socialisation, développer la créativité et l'imagination d'un enfant ou d'un jeune a aussi des effets sur ses capacités de compréhension²⁷.

Ajoutons que ce temps est aussi un temps qui conjugue transmission et construction de savoirs et compétences. Et on peut regretter qu'avec le passage du référentiel de l'éducation populaire à celui de l'animation, la visée

24/ ARENDT (H.), *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972.

25/ GARDNER (H.), *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996.

26/ HOUSSAYE (J.), « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, oct.-nov.-déc. 1998.

27/ ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.

d'ouverture et d'accès démocratique à une culture patrimoniale (qui a été longtemps un des objectifs de l'éducation populaire) ait très souvent laissé place au seul objectif d'expression de soi. Cette posture, portée par nombre de politiques et de professionnels, contribue *de facto* à maintenir des inégalités socioculturelles ; ainsi par exemple de l'assignation, sous le prétexte d'une conception contestable de la reconnaissance, d'une fraction de la jeunesse, celle des quartiers populaires, à la seule « culture de rue ».

De la qualité de ces temps familiaux, formels, non formels dépendra aussi celle du temps de l'informel : temps de l'entre-pairs, temps devant la télévision ou l'ordinateur, temps de l'expérience et de l'expérimentation, qui est toujours temps de construction et d'apprentissages, lesquels peuvent être de qualité fort inégale voire négative, mais qui sont essentiels dans les représentations et la vie de l'enfant et du jeune, et où il acquiert des compétences multiples, dont celle de l'autonomie. D'où l'importance aussi de construire le « cadre d'expérience » qui en fera une expérience enrichissante et positive. Cette approche qui est celle des « villes éducatrices », où l'on apprend « dans et de la ville » appelle à élargir la définition des acteurs éducatifs, et de l'étendre au-delà des parents, enseignants, animateurs, éducateurs aux aménageurs, urbanistes, architectes, mais aussi aux responsables de la politique sociale, culturelle... du territoire.

C'est d'ailleurs en se confrontant aux autres et au monde, interactions multiples et riches, en agissant et interagissant, comme le soulignent les approches constructivistes, socio-cognitivistes ou interactionnistes, que l'enfant apprend.

Cette approche peut néanmoins faire débat ou appeler à des précautions :

– Ainsi la légitimité qui semble aller de soi aujourd'hui d'une multitude d'acteurs éducatifs (parents, enseignants, animateurs...) et que reconnaît par exemple une circulaire interministérielle du 25 octobre 2000 parlant de l'éducation comme d'« une mission partagée » ne suscite pas une adhésion unanime ; ainsi l'Union nationale des associations familiales (Unaf) pose les parents comme « les premiers responsables de leurs enfants... qui délèguent à certains moments une part de leur responsabilité aux professionnels de l'éducation, du sport et des loisirs, tout en gardant la responsabilité première ».

Peut-être d'ailleurs serait-il pertinent de distinguer aussi « coéducation » (associant parents et École) et « éducation partagée » associant un spectre plus large d'acteurs²⁸.

– La multiplication de professionnels de l'éducation, la reconnaissance de leur légitimité, pour souhaitables qu'elles soient, peut conduire *nolens volens* à invalider ou délégitimer les parents, qui exerceraient mal leur « métier de parents » – expression assez mal venue et dont il faudrait faire la généalogie. Dans un tout autre ordre, la multiplication des espaces-temps éducatifs, si elle appelle à la mise en cohérence, ne doit pas entraîner une uniformisation qui semble d'ailleurs relever plus de l'incantation que du réalisable. D'un point de vue politique, celle-ci serait inquiétante (les régimes totalitaires en furent l'incarnation) et d'un point de vue éducatif malencontreuse. La coexistence d'espaces diversifiés d'apprentissage est au contraire une chance pour la construction de l'individu, comme le soulignait déjà Simmel : « L'élargissement du cercle auquel l'individu appartient et lié par ses actes, va de pair avec un renforcement de l'individualité, une plus grande liberté et une plus grande différenciation des individus²⁹ ». Elle permet une diversification des apprentissages et développe la mobilité cognitive.

– Enfin cette reconnaissance des trois modalités de l'éducatif (formel, non formel, informel) ne doit pas nous conduire dans le tout éducatif, ou plutôt dans le tout pédagogique. « Leur reste-t-il du temps pour jouer? », se

28/ Sur tous ces points, voir Bier (B.), coord., *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, Cahiers de l'action, n° 7, Injep, 2006.

29/ SIMMEL (G.), *Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation*, Presses universitaires de France, Paris, 1999.

demande justement Glasman³⁰ face à ce qui pourrait apparaître comme du harcèlement pédagogique et à la scolarisation croissante de la société. Pour des raisons de respect du rythme de l'enfant d'abord, mais surtout parce que les temps de *farniente* sont aussi des temps où l'imaginaire se construit, comme le montrait Winnicott³¹, parce qu'il est important d'apprendre à s'ennuyer. À condition que ce temps ne devienne pas fuite dans les jeux vidéo... ! Peut-être aussi en se référant encore au même Winnicott est-il important de souligner que le jeu comme faire, manière d'être au monde (*play*), doit être privilégié sur le jeu comme objet (*game*)³². Notre souci d'adulte, professionnel, institutionnel, parent, de toujours occuper l'enfant devrait aussi nous interroger... sur nous-mêmes. Mettre l'enfant dans l'activité permanente crée des dispositions qui peuvent le conduire à la dépendance, à certaines formes d'addiction.

■ Penser un projet politique éducatif de territoire

Le territoire est l'espace de « proximité » dans lequel peut s'élaborer de manière concertée autour d'un projet politique une dynamique éducative – mais aussi sociale, culturelle, économique... –, facilitant les processus, mobilisant les acteurs, autour de valeurs partagées. Cette approche a en outre l'avantage de pouvoir répondre aux besoins de ce territoire, de s'appuyer sur ses ressources et viser son développement, autrement dit de sortir de la seule logique de la formation initiale pour s'inscrire dans une logique plus globale d'éducation et de formation tout au long de la vie, et d'aborder cette question dans une logique trans- et intergénérationnelle. Elle permet aussi de prendre en compte les individus, leurs besoins, leurs ressources, leurs parcours.

L'éducation partagée appelle un travail partenarial des différents acteurs. Celui-ci fait certes partie de la rhétorique obligée de l'action publique depuis trente ans, mais force est de constater qu'il ne s'est pas fait jusque-là dans la parité. Il a été suscité à l'origine, dans le champ qui nous occupe, par l'institution scolaire (dans le cadre de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité), mais il s'agissait avant tout d'un partenariat « quand cela va mal » (Glasman³³), au service de l'École, « assujetti » (Lorcerie³⁴). Ce qui explique en partie la cacophonie et les confusions que nous avons tous pu observer ici ou là, les brouillages quant aux places et rôles de chacun, les résistances de part et d'autre à entrer dans ce partenariat, qui n'est en aucune mesure coopération. Ces difficultés ne viennent pas tant du partenariat que du fait qu'il était mal pensé, qui ne s'est pas construit dans la clarté des objectifs partagés, la discussion et la clarification des rôles, le conflit nécessaire (le consensus à tout prix que l'on observe dans maints comités de pilotage est le meilleur moyen de ne rien faire!).

Dans le même temps le partenariat ne saurait être sa propre finalité. Il n'a de sens qu'au service d'un projet : c'est d'ailleurs ce qui permet de sortir du face-à-face entre acteurs et institutions, chacun étant pris dans ses logiques culturelles et de territoire. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit donc de construire ensemble un projet éducatif de territoire – ou mieux encore une politique – au service de l'enfant, du jeune, et plus largement dans un contexte d'éducation tout au long de la vie, de tous les habitants de ce territoire. Ce qui nous conduit, d'une part à l'envisager dans le souci diachronique du continuum éducatif –, donc à dépasser la segmentation des dispositifs et des tranches d'âge –, et d'autre part à nous inscrire dans la logique du territoire comme espace de projet, qui seule permet de travailler dans la complémentarité synchronique des différents espaces-temps éducatifs, avec une mise en cohérence autour de valeurs et d'objectifs partagés.

30/GLASMAN (D.), « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », in *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 141, Les enfants dans la ville, juin 2005.

31/WINNICOTT (D. W.), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1975.

32/On lira avec profit à ce sujet Bataille (J.-M.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Cahier de l'action, n° 15, Injep, 2007.

33/GLASMAN (D.), « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », in *Migrants-formation*, n° 85, École : le temps des partenaires, juin 1991.

34/LORCERIE (F.), « La coopération des parents et des maîtres », in *Ville-École-Intégration*, n° 114, Les familles et l'école : une relation difficile, septembre 1998.

Cela appelle aussi de donner une place aux bénéficiaires : aux parents, éducateurs premiers et légitimes, coéducateurs, et aux enfants et jeunes. Cette place est aujourd'hui reconnue dans les textes officiels, les dispositifs, et par les professionnels de manière plus ambivalente : les parents sont souvent traités comme démissionnaires – alors que dans les milieux populaires ils sont parfois « démissionnés » et le plus souvent ils délèguent en confiance aux professionnels de l'éducation – ; et quand ils sont présents (c'est plus souvent le cas pour les catégories moyennes ou supérieures), ils sont alors perçus comme omniprésents, intrusifs ou consuméristes.

Ce partenariat est de l'avis de tous difficile à mettre en œuvre et non dépourvu d'ambiguïté. Comment en effet garder au service public d'éducation (qui ne saurait être réduit à l'École) son caractère d'institution, en prenant en compte l'expertise d'usage des bénéficiaires (parents et enfants), mais sans tomber dans la logique marchande, qui le penserait comme devant répondre à une juxtaposition de demandes individuelles. L'exigence de remplissage des structures, de fidélisation du public et de satisfaction des usagers relève plus de la logique d'entreprise et de marché. Il est alors surprenant que dans nombre de cas les seuls indicateurs d'évaluation proposés par les institutions elles-mêmes soient quantitatifs et renvoient à ces critères. L'éducation ne saurait être un produit, soumise à la pression consumériste de parents usagers-clients ou à l'irresponsabilité sociale d'enseignants repliés sur leur cléricature³⁵. Elle appelle donc une réflexion politique et éducative construite collectivement, dans la durée, sur ce que doit être le bien commun éducatif.

Comment « armer » les professionnels et les bénévoles en ce sens ? Cela appelle d'abord une qualification exigeante des professionnels chacun dans son champ, mais avec la capacité à travailler en complémentarité et de s'inscrire dans des projets collectifs avec des partenaires reconnus dans leur légitimité et leurs compétences et missions spécifiques. Cela appelle à la reconnaissance de l'apport des bénévoles, comme porteurs d'autres savoirs et d'autres compétences. Cela appelle enfin à la reconnaissance des savoirs multiples des uns et des autres (donc aussi ceux des enfants et des jeunes) comme richesse potentielle (individuelle et sociale), et vecteur de lien social, et pour reprendre un slogan cher à *Peuple et Culture* dans les années 1970 : « tous formés, tous formateurs ». Ce faisant, on s'inscrira alors dans une logique de qualification et de développement du territoire, dans la construction d'un « territoire apprenant ».

Cette réflexion nous conduit à penser en termes de co-construction, de co-opération. À reconnaître les apports spécifiques de chacun, mais aussi à faire tomber les cloisonnements. Il reste encore bien des verrous à faire sauter, des forteresses à ouvrir... Mais à titre d'exemple des évolutions en cours, et s'inscrivant dans cette dynamique, nous paraît être l'incitation, formulée en marge des dernières Rencontres de l'éducation organisées par la ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement par l'élue à l'éducation, Gwenaëlle Hamon, de faire des écoles des « établissements de savoirs croisés » (ce qui est bien différent de la tendance actuelle à la scolarisation de l'éducation !). Dans un autre registre et depuis plus longtemps, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs nous semblent porteurs de ce regard prospectif. Cette coopération des acteurs éducatifs renoue avec des modèles plus anciens de l'éducation, celle par exemple de John Dewey pour qui le temps d'éducation n'était pas préparation à la vie, mais la vie elle-même. Elle peut être l'occasion de redonner sens à une éducation populaire moins tournée alors vers son légendaire que vers l'expérimentation et l'invention qui correspondent à de nouveaux enjeux. Elle permettrait aussi de retrouver « la saveur des savoirs³⁶ ».

Il s'agit certes d'un nouveau modèle éducatif et d'un nouveau modèle politique, mais qui s'inscrit dans une tradition ancienne et riche, et qui permet de renouer le lien entre utopie éducative et utopie politique évoqué plus haut. D'une utopie concrète, d'une utopie réaliste.

35/ MEIRIEU (P.), « L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale », http://www.meirieu.com/ARTICLES/SER_YVERDON.pdf, 1999.

36/ ASTOLFI (J.-P.), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, Paris, 2008.

Parents et enseignants : comment nouer des alliances ?

*Jacqueline Costa-Lascoux,
directrice de recherche au CNRS,
présidente de la Fédération nationale
des écoles des parents et des éducateurs*

Les relations des familles avec le système éducatif et avec l'ensemble composite des éducateurs institutionnels constituent l'un des axes majeurs de la réflexion sur l'éducation depuis vingt ans. Le développement considérable du nombre des acteurs de l'éducation autour de l'enfant succède à des décennies de séparation entre la famille et l'École. Dès lors, la pluralité des intervenants pose la question de la répartition des rôles éducatifs, du partage des compétences et des responsabilités, d'une coopération dans l'intérêt de l'enfant.

Des rencontres à épisodes

■ Une longue séparation entre la famille et l'École

La distance émancipatrice

Les textes de Jules Ferry sont éclairants sur le rôle de l'État et du service public dans l'éducation des jeunes. Parce qu'elle se voulait émancipatrice, l'École tendait à affranchir l'enfant des contraintes d'un milieu familial replié sur ses intérêts privés et ses croyances, déchiré par des héritages conflictuels, parfois perturbé par l'alcoolisme et la violence. La vision angélique de la famille ne résistait pas aux drames bourgeois, aux préjugés populaires ni à ce que le philosophe Alain appellera « la confiture affective familiale ».

L'émancipation par le savoir et la Raison cherchait à combattre l'obscurantisme et les inégalités, la fatalité sociale imprimée dès la naissance. L'École s'inscrivait contre l'abandon des enfants à des nourrices et à des précepteurs, dans les classes aisées, ou l'exploitation de leur force de travail dans les travaux des champs, les mines ou les échoppes, dans les classes populaires. Honoré de Balzac, Émile Zola, Jules Renard, Jules Vallès, et, plus tard, Jean Cocteau, André Gide ou François Mauriac écriront des pages d'une grande sévérité sur la condition faite aux enfants dans des familles les plus diverses. Le « sentiment de l'enfance », analysé par Philippe Ariès, est apparu très progressivement dans l'histoire de l'Occident.

Pendant les premières décennies de la III^e République, les instituteurs adopteront une attitude de réserve à l'égard des familles, soucieux qu'ils étaient de mettre une distance qui valorise l'exemplarité éducative de l'École. Il est vrai que les mères au foyer étaient souvent peu instruites, tributaires de traditions religieuses ou de superstitions locales, possessives aux premiers âges de la vie de l'enfant et ensuite écartées de son éducation, tandis que le père était absorbé par ses activités professionnelles et par ses réunions entre hommes. Mais nombre de familles

étaient elles-mêmes conscientes de leurs carences et elles déléguaient volontiers aux enseignants une éducation qu'elles ne se sentaient pas capables d'assumer. En vérité, ce sont les familles bourgeoises parisiennes, particulièrement préoccupées de la réussite sociale de leurs enfants, qui, les premières, revendiqueront une place pour les parents dans le service public de l'éducation, dont l'État détenait le monopole.

L'entrée des parents d'élèves à l'École

La fédération des Parents d'élèves de l'École publique (Peep) a été créée en 1910, tandis que l'Union nationale des élèves de l'école libre (Unapel) le sera en 1933. La Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), proche des partis et des syndicats de gauche, verra le jour en 1947, lorsque les tensions entre l'École publique et l'école privée s'aggraveront.

Jusqu'à la fin des années 1960 toutefois, malgré quelques expériences pédagogiques innovantes qui ouvraient l'École sur la société, telles que les « classes nouvelles » et les établissements « pilotes » inspirés de la pédagogie Freinet, les parents étaient fort peu associés aux activités scolaires. Ils étaient conviés à des fêtes de fin d'année ou bien invités à se prononcer sur des revendications générales en faveur de la laïcité et du bon fonctionnement de l'École publique. Les parents pouvaient manifester massivement sur les grands enjeux de l'École publique, mais ils franchissaient rarement le seuil de l'école : « Je voyais le plus souvent les enseignants dans la rue, derrière des banderoles, dira une mère d'élèves à propos des années 1970-1980, ou sur la place du marché lorsque les enseignants habitaient encore le quartier. » Quant aux éducateurs spécialisés, ils furent longtemps redoutés par les parents comme témoins de leurs carences ou de leurs échecs, avec le risque que des décisions de justice viennent leur retirer la garde de leur enfant et placer celui-ci dans un établissement.

Il faudra attendre la loi d'orientation de 1989 (dite loi Jospin) pour que les parents deviennent officiellement des partenaires de la « communauté éducative ». Leur participation se développera à travers les associations de parents d'élèves. L'article L. 111-4 du code de l'éducation précise désormais : « Les parents sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. » Le décret du 31 août 2006 développera le droit des parents à l'information et à l'expression, droits de tous les parents, dès la rentrée scolaire ainsi que lors de deux rencontres par an. En cas de divorce ou de séparation, tenant compte du principe d'égalité dans l'exercice de l'autorité parentale, les bulletins scolaires et toutes les informations concernant la scolarité sont désormais adressés aux deux parents. Plus généralement, tout parent doit recevoir les brochures et autres documents des associations de parents d'élèves, dans le respect de la pluralité.

La présence des parents est ainsi expressément prévue et légitimée ; un local est théoriquement mis à leur disposition dans l'établissement scolaire. L'entrée des parents dans l'école s'est donc faite en deux temps : l'organisation de la représentation associative dans les instances, la reconnaissance des droits de tous les parents. Mais ces deux avancées vont-elles toujours dans le même sens ?

La pluralité des intervenants

Les associations de parents d'élèves, quelles que soient leurs orientations idéologiques, connaissent bien le cadre institutionnel et les règles du système éducatif. Les militants, en revanche, ont toujours eu des difficultés à joindre les familles les plus démunies, celles qui s'engagent peu et n'osent pas entrer à l'École. On disait autrefois que les représentants d'associations étaient souvent « des enseignants-parents d'élèves ». De fait, certains responsables de la FCPE, par exemple, cumulaient leur fonction avec celle de représentant du syndicat des

instituteurs (SNI). Cela est beaucoup moins vrai actuellement, mais il est certain que la participation aux activités de l'école demande un minimum de compétences et de temps disponible, une capacité à travailler sur des textes et à s'exprimer devant un collectif de professeurs – conseil de classe ou conseil d'administration de l'établissement.

Être parent fut même prôné, par certains, comme l'exercice d'un « métier ». La confusion est regrettable, car la qualité de parent n'est pas une profession certifiée, même si la fonction s'apprend au fil du temps et des expériences. On peut, de fait, apprendre à être un parent plus attentif, moins angoissé, moins répressif ou laxiste, améliorer ses connaissances sur les besoins, le bien-être et le développement de l'enfant, mieux comprendre les enjeux de la scolarité. Toutefois, il ne saurait y avoir de diplôme attestant que l'on est un « bon parent » !

Les associations de parents d'élèves ont toujours eu un point de vue spécifique : la défense de la cause des élèves. Dans le cadre familial, en revanche, les parents vivent une relation singulière avec leur enfant, celui-ci étant perçu et considéré par eux dans l'unité de sa personnalité, avec son histoire familiale, et non pas seulement en sa qualité d'élève. C'est pour cela que les Écoles des parents et des éducateurs séparent les rôles, les fonctions et les compétences des professionnels de l'Éducation nationale de leur propre travail sur la parentalité. L'information, l'écoute, l'aide, l'accompagnement des parents dépassent le cadre de la scolarité, même si la réussite ou l'échec scolaire interfère inévitablement sur la relation parentale. L'enfant, puis l'adolescent, est dans une relation de filiation et de transmission intergénérationnelle ; il est membre d'une fratrie, avec son genre et son rang, avant d'être un premier de la classe ou un cancre. Par ailleurs, les parents exercent leur fonction éducative sur le long terme, quels que soient les aléas de la vie. Ils ont à assumer toute la diversité des expressions, des manifestations et des actes de leur enfant, personnalité singulière au sein d'un collectif aux multiples facettes, la famille.

■ Les nouvelles figures du parent à l'École

La baisse du militantisme

À partir des années 1980, on assiste à une évolution considérable de la condition de parent : les nouvelles familles sont en nombre croissant (monoparentales, cohabitantes, divorcées, séparées, recomposées, homoparentales...), les modalités de la parentalité (biologique, adoptive, médicalement assistée) se diversifient, la société devient multiculturelle et, dans le même temps, les préoccupations militantes sur l'éducation s'estompent au profit de préoccupations concernant le bien-être, physique et matériel, l'équilibre psychologique de l'enfant. L'enquête de Martine Barthélémy³⁷ sur les associations de parents d'élèves décrit « l'effondrement des indicateurs militants » avec une participation qui vise moins à défendre des idées, à « changer la vie », qu'à rechercher des informations et des échanges pour mieux élever son enfant et lui permettre de « réussir ».

On voit ainsi des parents de la FCPE inscrire leurs enfants alternativement dans le public ou dans le privé, au gré de ce qu'ils pensent être leurs intérêts propres. De même, les associations locales et les groupements de parents sont en nette progression, privilégiant des modes d'action à caractère pragmatique. On passe de la « démocratie représentative » à une « démocratie du public », selon l'expression de Bernard Manin³⁸, et à des formes d'usage et de participation plus proches de la consommation institutionnelle que du militantisme idéologique.

³⁷BARTHÉLÉMY (M.), *Associations, un nouvel âge de la participation ?*, Presses de Sciences Po, Paris, 2000 ; « Les parents d'élèves, militants ou consommateurs ? », in C. Andrieu et al., *Associations et champ politique*, Publications de la Sorbonne, Paris, 2001.

³⁸MANIN (B.), *Principe du gouvernement représentatif*, Calmann-Lévy, Paris, 1995.

La socialisation et la réussite de l'enfant entrent massivement dans les attentes éducatives des familles au moment où s'affirme la crise du politique³⁹ et, notamment, la crise de confiance dans l'institution scolaire. Les Écoles des parents sont dès lors de plus en plus sollicitées pour combler ou prévenir les échecs scolaires, pour endiguer les violences ou soigner les souffrances à l'école.

Des parents à part entière

La première École des parents a été créée en 1929 pour aider des parents en plein désarroi au moment de la grande crise. D'autres Écoles des parents suivront et le réseau se développera notamment après la Seconde Guerre mondiale. La fédération nationale, reconnue d'utilité publique, regroupe actuellement cinquante Écoles des parents et des éducateurs. Elle est un mouvement d'éducation populaire, laïque, à vocation généraliste. Les parents, quelles que soient leurs origines, leur milieu social, leurs convictions, sont considérés dans leur fonction éducative indépendamment de la structure familiale à laquelle ils appartiennent. Les professionnels et les bénévoles travaillent sur la qualité du lien, sur la restauration de la dignité des personnes à partir des relations intergénérationnelles, des fratries, de la parentalité entendue au sens large.

Le terme « École » est ici compris au sens socratique d'un échange de savoirs, de pratiques, d'expériences pour rendre chacun acteur de son propre devenir. Par ses missions, ses méthodes et ses outils, cette éducation conjointe des parents et des jeunes est complémentaire de l'École et des autres institutions éducatives : elle se réclame de la coéducation. Autrement dit, les parents sont restaurés dans leur rôle de premiers éducateurs de l'enfant, l'enfant est pris dans sa globalité au sein d'une chaîne générationnelle, dans une continuité éducative à long terme, qui va de la périnatalité jusqu'au moment où l'individu devient à son tour parent. Les intervenants des Écoles des parents sont médecins, psychologues, psychiatres et psychanalystes, travailleurs sociaux et juristes engagés dans une démarche interdisciplinaire et un travail intergénérationnel.

La coéducation dans l'intérêt de l'enfant

Les querelles stériles sur la question de savoir si l'enfant est ou non « au centre du système éducatif » sont enfin épuisées. La gravité du malaise de la jeunesse et l'ampleur du désarroi des parents sont telles que chacun s'accorde sur l'idée d'une pluralité nécessaire d'intervenants soucieux d'œuvrer en synergie pour l'intérêt de l'enfant. Ce n'est plus, d'un côté, la défense de la famille (et laquelle ?) et, de l'autre, celle d'une éducation purement scolaire, mais la qualité des apprentissages pour « la réussite de l'enfant » qui importe⁴⁰.

Les parents sont alors eux-mêmes dans des situations où l'écoute, l'aide, l'accompagnement, le conseil, la médiation sont devenus affaire de professionnels, où les métiers de la parentalité et de l'éducation se diversifient et précisent leurs rôles respectifs⁴¹.

Les enseignants viennent à leur tour consulter les Écoles des parents pour eux-mêmes mais aussi pour s'informer et débattre des transformations de la famille et des évolutions socio-culturelles de la jeunesse. Récemment, ce sont des Cafés des parents qui ont été ouverts au

sein même de l'école. Le rapprochement n'est pas toujours sans difficulté, mais le sentiment commun s'exprime désormais de la nécessité de repenser, ensemble, les missions, les espaces, les méthodes et les outils de l'éducation. Selon la belle expression de Jean Caradec : « On a tous le même nom à quelques lettres près. »

Face au désarroi des parents confrontés à des modèles d'éducation disparates et contradictoires (il ne s'est jamais autant vendu de livres laissant

39/ Cf. COSTA-LASCoux (J.), *L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique*, Éditions de l'Atelier, Paris, 2008.

40/ Cf. plusieurs rubriques in *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction d'Agnès van Zanten, Presses universitaires de France, Paris, 2008, notamment la rubrique « Attente éducative des familles » et « Associations de parents d'élèves ».

41/ Cf. « Relations familles-École », *L'École des parents*, n° 567, 2007.

entendre qu'il y a de « bonnes recettes » à suivre), face à la fragilité accrue de l'École publique, des relations à la fois plus tendues et plus attentives se nouent entre les familles et l'École. La conscience des enjeux de l'éducation, que les enseignants vivent aussi avec leurs propres enfants, a contribué à tisser les fils d'un dialogue, certes intermittent, mais de plus en plus nourri. Il est vrai que la situation est paradoxale : c'est au moment où les structures familiales se fissurent, où l'École est en but à des attaques contre ses méthodes et les contenus d'enseignement, où le service public de l'Éducation nationale est malmené, que des partenariats se forment. Car il ne suffit pas de dresser le constat des difficultés, il convient d'analyser de concert les obstacles et de partager la volonté commune de reconstruire ensemble les finalités, les valeurs et les outils d'une École émancipatrice. L'autonomie progressive de l'enfant devient alors la première tâche à accomplir.

Les transformations de la famille et le travail avec les parents

Les professionnels de l'éducation doivent aujourd'hui relever une série de défis aggravés par la pluralité des situations familiales, leur instabilité, et les questions suscitées par la juxtaposition des modèles éducatifs.

■ Le panorama changeant et contrasté de la famille

« C'est l'heure des mamans », disent encore des enseignants pour saluer la sortie de l'école. Mais sait-on exactement à qui l'on s'adresse ? L'École projette fréquemment des images obsolètes des parents : la personne qui vient chercher l'enfant peut être la nounou, le père au chômage, le beau-père, la grand-mère, un frère né d'un précédent mariage... Le panorama familial ressemble souvent à un puzzle et les liens de parentalité sont en quête de définition. Les modalités du travail avec les familles deviennent d'autant plus dépendantes d'une écoute initiale et d'un accompagnement des parents, qui ne peut s'accommoder de quelques *a priori* normatifs. La famille connaît non seulement une évolution constante, accélérée depuis les années 1970, mais une pluralité structurelle et formelle qui fait coexister des modèles qui entrent parfois en conflit.

Une nécessaire mise en perspective

La famille n'a jamais obéi à un modèle unique. Selon les milieux sociaux, les régions, des variations ont été nombreuses. Par ailleurs, les familles se sont souvent accommodées des règles trop contraignantes⁴². Toutefois, des normes juridiques et religieuses ordonnaient les relations de sexe et d'âge, d'alliance et de filiation, pour imposer un cadre normatif. Rappelons les principes : le mariage-institution, aux conditions strictes (fidélité, assistance) et dont la finalité était la procréation ; la filiation biologique confortée par la présomption *pater is est quem nuptiae demonstrant* ; la puissance paternelle (le chef de famille) régissant une vie inégalitaire entre homme/femme, fille/garçon, et entre frères et sœurs selon le rang dans la fratrie (le droit d'aînesse).

Si le cadre familial était rigide, l'enfant a eu pendant longtemps une existence précaire. Outre une mortalité importante aux premiers âges de la vie, l'enfant était souvent maltraité (battu, exploité, abandonné...). Construire une famille était une obligation morale, nobiliaire et procréative, mais elle était rarement porteuse de joies. D'Euripide à Jules Renard ou à François Mauriac, elle s'est fréquemment accompagnée de souffrances et de pathologies. Il n'y a jamais eu d'âge d'or. Cela a fait le bonheur des écrivains et des psychanalystes !

⁴² Les familles aristocratiques ou celles de la grande bourgeoisie ne vivaient pas comme les paysans pauvres, les ouvriers ou les artisans. Les différences sociales, régionales n'étaient pas négligeables. Ainsi le débat récurrent des nourrices au XIX^e siècle, l'importance des bâtards dans les familles royales et nobles...

Aujourd'hui, dans certains milieux, le modèle traditionnel (celui de la reproduction) continue à s'appliquer ou à servir de référence, avec des aménagements plus ou moins importants. L'affaire jugée en première instance (2008) relative à une demande d'annulation du mariage pour erreur sur la virginité de l'épouse est significative – la Cour d'appel de Douai (2009) a refusé l'annulation au nom de principes d'ordre public relevant du droit des personnes.

Les sociétés multiculturelles connaissent de nombreux conflits de lois, des conflits de normes et de coutumes du fait de la pluralité de statuts, des millions de cas de plurinationalité (on estime, par exemple, à environ 4 millions, les personnes possédant la nationalité française et une des trois nationalités des pays du Maghreb) et de la règle du statut personnel (la loi étrangère concernant le nom, le mariage, l'autorité parentale, les successions), qui est appliquée aux étrangers résidant dans le pays d'accueil, comme c'est le cas en France.

Un paysage en constante évolution

Rappelons quelques grandes tendances attestées par les démographes et les sociologues de la famille :

- la population vieillit, les personnes vivent plus longtemps (78 ans d'espérance de vie pour les hommes et 83 ans pour les femmes dans les pays de l'Union européenne), trois ou quatre générations cohabitent, les grands-parents s'occupent de plus en plus de l'éducation de leurs petits-enfants et, notamment, de leurs « devoirs scolaires » ;
- les jeunes restent plus longtemps à la charge de leurs parents voire en cohabitation avec leurs parents (32 ans est, en Espagne, l'âge moyen de départ du domicile familial !);
- près d'un mariage sur deux se termine par une séparation ou un divorce, dans les grandes villes ;
- le nombre des familles monoparentales augmente, celui des familles nombreuses diminue ;
- un enfant sur deux naît hors mariage ;
- le nombre de Pacs ne cesse de croître, notamment chez les hétérosexuels ;
- les cohabitations, les familles recomposées sont désormais courantes ;
- le choix d'avoir ou non un enfant, la maîtrise de la procréation, s'exprime soit par la contraception et l'interruption volontaire de grossesse (IVG), soit par des procréations médicales assistées (PMA) ou des demandes d'adoption... ;
- le désir d'enfant devient prégnant (familles homoparentales, grossesses précoces chez des élèves sont des exemples largement débattus, aujourd'hui) ;
- les enfants naissent moins nombreux et plus tardivement (on peut être encore parent d'élève à 45 ou 50 ans) ;
- l'allongement des études prolonge des situations de dépendance économique des jeunes bien au-delà des majorités civile et politique.

À contre-courant des manuels scolaires, souvent figés sur des images dépassées, les représentations de la famille et de la parentalité, de l'enfance et de l'adolescence, changent significativement notamment quant :

- au mariage et au couple ;
- à la place de l'enfant ;
- au rôle des grands-parents ;
- aux équilibres dans la fratrie ;
- à l'organisation temporelle et spatiale de la famille ;
- au projet éducatif pour l'enfant.

Les changements affectent l'image de soi et toutes les relations interpersonnelles. Cela est particulièrement vrai dans les relations sexuelles et les interdits liés à la sexualité, la relation

au corps, le sien et celui des partenaires, le lien charnel à l'enfant. Or, les manuels scolaires reproduisent des schémas qui n'ont plus cours ou, du moins, qui laissent entendre que ceux-ci auraient une certaine pérennité.

Le désir narcissique des parents, qui semble caractériser notre époque, s'accompagne du caractère éphémère des alliances mais d'une relation plus fusionnelle à l'enfant : le mariage devient « une fête entre copains ! » alors que « l'enfant roi » est l'objet de toutes les attentions, projection du désir des parents, jouet, confident... Dans le même temps, on compte plus de 60 000 mariages arrangés sans le consentement des époux et un nombre croissant de femmes soumises à des grossesses non désirées. Nombre de secrets de famille se cachent ainsi derrière de multiples combinaisons familiales, d'autant plus ignorées de l'École (les récits des décrocheurs de l'École, murés dans leur silence ou leur souffrance, sont exemplaires de cette méconnaissance réciproque entre l'élève, sa famille et l'École)... Si l'École n'a pas à tout connaître, elle doit être consciente qu'elle n'accueille pas des enfants sans histoire.

La relation au religieux s'est elle-même considérablement transformée, qu'il s'agisse de la notion de sacralité, de devoir, d'éducation, de choix... Certaines familles traditionalistes revendiquent des pratiques religieuses au sein même de l'École pour exprimer leur attachement à une éducation qui dépasse la question de la transmission des savoirs, tandis que d'autres ont une vision par trop utilitariste des diplômes. Mais les unes et les autres ignorent manifestement la signification de la laïcité favorisant l'autonomie de l'élève.

En réalité, c'est autant l'alliance que la filiation, le choix ou la notion d'engagement, la mémoire et la transmission, le partage des rôles de genre, la référence à des valeurs communes qui sont bousculés... avec des résistances, des persistances et de grands clivages y compris au sein de la famille. Or, quelle culture l'École véhicule-t-elle et comment répond-elle à ces questions identitaires fondamentales ?

En période de crise, les facteurs exogènes, les inégalités économiques pèsent d'un poids d'autant plus lourd (8 millions de personnes au-dessous du seuil de pauvreté ; les écarts de revenus se sont multipliés par 40 en cinquante ans), obligeant les familles à des mobilités résidentielles et professionnelles. Les oppositions culturelles s'en trouvent accentuées ; elles retentissent directement sur les modes de vie en famille et sur leur pérennité.

Plus la famille est instable, plus les facteurs exogènes peuvent la fragiliser. Le travail des femmes a considérablement fait évoluer les situations et cela dans des sens très différents à la fois d'émancipation et de contraintes quotidiennes. La période actuelle vit de grands bouleversements, des ruptures, des régressions (telles les actions commandos des mouvements anti-IVG, les pressions intégristes, les sectes...), des avancées des droits des élèves. Cela se traduit par une perte de repères dans la relation aux enfants, dans la vie scolaire et la relation à l'École, créant des angoisses aussi bien dans « la vie entre soi » que dans le lien social et la relation aux institutions.

Les familles en situation de précarité, les familles en difficulté ont souvent des relations ambivalentes aux institutions, y compris à l'institution scolaire et aux services sociaux. À la fois elles en attendent beaucoup et n'en comprennent pas toujours les exigences. Elles se sentent souvent mal accueillies et leurs enfants en marge. L'école est au cœur de ces attentes et de ces incompréhensions.

Les attentes des familles sont très fortes à l'égard des institutions, des spécialistes, des structures, des aides et des allocations. C'est une demande de droits créances vis-à-vis de l'État providence, de garanties, une attente de résultat, de réussite. La vie familiale est, aujourd'hui, le lieu où se concentrent les demandes matérielles (allocations, modes de garde, structures éducatives, de santé, de loisirs...), mais aussi les demandes psychologiques.

Le sentiment d'inquiétude et de victimisation semble ainsi se développer. Il contribue à installer un climat qui nuit au travail des enseignants et des assistantes sociales, et qui accroît les difficultés des jeunes, parfois jusqu'à des réactions de violence ou de « décrochage » scolaire. Il est alors difficile de s'en référer à un consensus moral ou idéologique et les solidarités traditionnelles risquent de se constituer en ghettos opposés à l'École de la République.

Les disparités dans les modes de vie et selon les territoires deviennent l'une des causes les plus notables de mal-être ou de souffrance des jeunes. L'isolement de certaines familles, notamment les familles rurales ou celles vivant dans les grands ensembles excentrés, l'éloignement du travail et des activités de loisirs accentuent le fossé culturel avec l'École. Ce sont les mères isolées dans les grands ensembles qui sont les premières consommatrices de tranquillisants et de psychotropes. La surpopulation dans les logements est aussi l'un des facteurs de violences. Ces situations n'inclinent pas à s'investir dans les activités scolaires. Le débat actuel sur les zones d'éducation prioritaire, sur la discrimination positive en faveur de certains territoires, sur les cordées de la réussite ou les écoles de la deuxième chance s'amplifie mais sans la présence des parents !

Les situations de maltraitance familiales sont en hausse, celles-ci concernant essentiellement les enfants et les femmes. La vaste enquête de l'Observatoire de la délinquance, auprès de 22 000 personnes de 18 à 60 ans interrogées en 2005-2006 et 2006-2007, montre que :

- la part des femmes victimes de violences au foyer est le double de celles des hommes ; l'auteur est le conjoint ou l'ex-conjoint dans 43 % des cas, et un membre de la famille pour plus de 21 % ;
- ce sont les femmes de 18 à 24 ans qui sont le plus souvent visées par leur compagnon actuel ;
- le chômage est un fait aggravant, surtout si c'est celui du compagnon ;
- le faible niveau d'études est aussi un facteur d'aggravation...

Alors, comment dépasser le découragement qui saisit les enseignants et l'ensemble des éducateurs, conscients de l'ampleur de la tâche ? Le partenariat avec les parents est devenu vital pour aider tant de jeunes à la dérive à retrouver le chemin de l'École et le goût d'apprendre.

■ Le travail avec les familles

La question n'est pas comment faire avec les parents, entendus comme des entités abstraites, mais comment accueillir, écouter, accompagner des familles, qui de toute façon seront dans :

- des structures de plus en plus éclatées et évolutives ;
- avec des statuts matrimoniaux et familiaux divers : l'enfant changera plusieurs fois d'état civil et de repères ;
- des liens familiaux de natures différenciées en vertu du sang ou de la volonté, du contrat, de l'alliance, de la cohabitation ou de situations de fait (d'où le recours au concept de parentalité) ;
- des interrogations sur l'identité, la quête d'identité étant d'autant plus vive en période de crise ;
- les aléas matériels de la vie qui acquièrent des résonances psychologiques d'autant plus grandes que les solidarités sont à géométrie variable.

C'est donc moins la structure familiale elle-même qui importe que la qualité des liens qui unissent ses membres. Le travail sur la parentalité, sur les relations intergénérationnelles, sur les fratries s'en trouve profondément changé. L'attention se déplace de plus en plus du couple vers l'enfant ou du couple vu à travers l'enfant, d'où l'importance de la parentalité. Or, c'est précisément ce que l'École connaît mal.

Le travail avec les enseignants sur la parentalité, sur les transformations de la famille, sur la psychologie des adolescents, sur les modalités de l'accueil, de l'écoute, de l'accompagnement est donc essentiel pour « sortir du face-à-face École-familles ». Il s'agit notamment de mener ensemble plusieurs démarches, dans lesquelles chacun a un rôle et une fonction. Ces méthodes de travail dessinent cinq grandes orientations :

– Aider à analyser la situation des familles et des jeunes pour dépasser les incompréhensions réciproques, pour mobiliser les parents de façon positive sur la scolarité de leur enfant. L'analyse et des actions communes se font « avec » les parents et non en se contentant de quelques mesures dans leur direction.

– Sortir de l'effet miroir et des jugements stéréotypés pour prendre en compte les évolutions de la société, le changement des mentalités et des mœurs, tout en donnant aux parents les clés de compréhension du sens de l'École et des apprentissages. La Veille éducative, les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Reaap), la Réussite éducative sont des dispositifs qui permettent de travailler sur ces réalités et de poser des objectifs partagés.

– Construire des liens de confiance durables pour que les parents puissent repenser leur vie, dans des groupes de parole, au travers de projets élaborés dans des temps collectifs animés par des psy ou des travailleurs sociaux, créer des Cafés des parents dans l'école ou aux abords de l'école.

– Restaurer les parents dans leur fonction et dans leur dignité en les aidant à prendre la mesure de leur responsabilité sans les enfermer dans une culpabilité qui aggrave l'attitude de retrait. On n'a moins à juger la structure qu'à les accompagner, quelles que soient les formes de la vie familiale.

– Proposer des outils adaptés à la diversité des situations pour permettre aux enseignants, aux travailleurs sociaux, à leurs partenaires, de surmonter les obstacles dans la relation aux familles les plus éloignées des institutions et notamment de l'École.

Il s'agit donc bien de sortir du « face-à-face École-familles », c'est-à-dire de nouer de nouvelles alliances, de travailler en partenariat avec d'autres associations ou organismes centrés sur l'éducation, d'inclure l'ensemble des professionnels de l'enfance et de l'adolescence. Le regard s'est heureusement déplacé de l'entité familiale, posée en vis-à-vis de l'École, vers le projet éducatif pour l'enfant auquel chacun est appelé à concourir.

Pratiques de coopération école-familles et transformations de l'institution

*Martine Kherroubi,
sociologue, université Paris Est-Créteil,
laboratoire du Cerlis, université René Descartes-CNRS*

« L'école change, c'est vrai, mais pas toujours dans la direction ou à l'allure prescrite. » Cette remarque, faite il y a déjà plus de vingt ans par deux sociologues suisses, Philippe Perrenoud et Cléopâtre Mondandon (1988, p. 11), engageait à poser les problèmes théoriques centraux en sociologie de l'éducation, et notamment celui des inégalités de réussite scolaires, en développant des analyses proches de la réalité de l'école, qui cernerait des aspects concrets de son organisation et de son fonctionnement.

Telle sera la façon dont, dans ce texte, nous aborderons ce qui apparaît comme une des orientations récentes de la politique scolaire française : la coopération au sein du temps de l'école entre enseignants et parents d'élèves⁴³. Comme toutes les politiques scolaires, cette politique de coopération se présente, dans les directives officielles, comme un ensemble d'arguments faisant valoir sa nécessité, accompagnée d'une liste de recommandations pour la mettre en place, qui sont fondées, pour l'essentiel, sur des principes très généraux. Mais ce qui se passe dans les écoles dépend de bien d'autres facteurs, et d'abord de la façon dont les acteurs s'approprient cette politique, en relation avec les situations locales, et les projets des écoles. C'est en proposant une « analyse par le bas », à partir du point de vue des deux catégories d'acteurs concernés, les parents et les enseignants, que l'on peut mieux faire connaître et reconnaître leurs effets de transformation.

L'objectif de ce texte est de souligner les effets produits, tels que nous avons pu les observer et les interpréter, des pratiques concrètes de coopération école-parents. Les analyses qui suivent s'appuient sur les données issues d'une recherche conduite dans dix-huit écoles maternelles et élémentaires qui avaient en commun d'offrir de nombreuses possibilités aux parents d'entrer dans l'école. Quatre enquêtes distinctes ont permis de travailler sur des déclinaisons concrètes des politiques de coopération entre école et familles (Kherroubi, 2008). Ces enquêtes ont été réalisées en 2005-2006, sur commande de la Fondation de France, dans le cadre de son programme Enfance⁴⁴. Ce qui témoigne d'une évolution : depuis quelques années, en effet, les offres de financement de la recherche sur l'école proviennent d'organismes engagés dans la politique de l'enfance et de la famille qui souhaitent mettre en œuvre une démarche compréhensive pour mieux

43/ Parler « du temps de l'école » permet d'intégrer les réunions collectives, les contacts individuels avec les parents d'élèves au sein de l'école, les réunions de conseils d'école, les moments conviviaux dans le fonctionnement pédagogique de l'école... Pour le dire dans d'autres termes, dans tous ces moments, les enseignants continuent de construire les conditions d'efficacité de leur travail.

44/ Créée en 1969, la Fondation de France intervient dans les grands champs de l'intérêt général : solidarités nationales et internationales, santé et recherche médicale, culture, environnement. Dans chacun de ces secteurs, elle repère et soutient des projets innovants dans le cadre de programmes, en prenant appui sur des comités d'experts bénévoles. Elle a été présente dès sa création dans le secteur de l'enfance et a adapté son programme Enfance aux enjeux successifs qui l'ont marquée.

répondre aux questions qui ont trait aux liens sociaux entre les individus et entre les individus et les institutions.

Ces quatre enquêtes ont abordé les actions de coopération comme étant un des espaces de reconfiguration des rapports entre école et famille, dans un contexte de modifications importantes de la structure familiale traditionnelle et d'instabilité de l'institution scolaire. Quelques grandes questions ont guidé le travail de terrain : qu'est-ce qui se joue dans ces moments de coopération ? Qu'est-ce qui s'y construit ? Qu'est-ce qui s'y transforme ? Il s'agissait d'étudier les effets des pratiques de coopération à la fois sur les capacités des parents à s'approprier le monde scolaire et à y agir, d'un côté, et sur le mode de fonctionnement quotidien des écoles, de l'autre.

Nous commencerons par décrire le travail que nous avons opéré, suite à la commande initiale, autour du vocabulaire présent dans la littérature institutionnelle et de son appareillage argumentatif. Depuis quelques années, en effet, le ministère a renforcé sa politique de promotion de la coopération entre les enseignants et les usagers de l'école. La littérature qui l'accompagne repose sur un vocabulaire désormais largement diffusé : communauté scolaire, projets, partenariat, réseaux, expériences, dialogue, confiance, écoute, concertation. Si l'on en croit les propos tenus, le rapprochement parents-enseignants nécessite de passer d'une logique le plus souvent conflictuelle à une logique de confiance partagée. Présentée comme la pierre angulaire d'une meilleure relation de coopération, la confiance représente un objectif que les politiques d'ouverture et les dispositifs formalisés qui la mettent en place invoquent, mais sans jamais l'atteindre. De fait, l'incitation à la coopération école-familles participe d'un programme institutionnel dont il est important de comprendre l'« esprit », autrement dit les valeurs, les préoccupations et les problèmes qui les motivent (Boltanski et Chiapello, 1999).

L'ouverture de l'école aux parents

■ Un pan de la réalité scolaire laissé dans l'ombre

Revenons, tout d'abord, sur le contexte même de la commande.

En 2001, par le biais d'un premier programme centré sur la prévention de la violence, le comité Enfance avait observé que plus de 20 % des projets d'écoles primaires sélectionnés proposaient des actions renforçant la coopération entre parents et enseignants. La récurrence du discours sur les effets bénéfiques de ces actions l'avait incité à décerner en 2002, puis à nouveau en 2003, un prix École à des écoles maternelles et élémentaires ayant su renforcer les relations parents-enseignants. L'Éducation nationale, les fédérations de parents d'élèves, les organisations syndicales, les collectivités locales ont diffusé largement l'information et deux cent cinquante-trois dossiers d'école ont été reçus. Au total, le comité Enfance a estimé que cent vingt de ces écoles réalisaient de « vraies rencontres » et avaient construit des conditions pour que les parents et les enseignants agissent ensemble. Les projets primés représentaient un corpus précieux d'actions entreprises dans des contextes géographiques et sociaux très divers. En 2005, La Fondation de France a décidé de prolonger cette opération en finançant une recherche.

Cet état des lieux a permis d'aborder la coopération parents-enseignants comme un pan de la réalité scolaire contemporaine. Il identifiait des lieux où des expériences concrètes de coopération pouvaient être observées. Le parti pris de faire de ces écoles des terrains d'enquête était « effectivement » envisageable.

Ce qui a eu notamment pour conséquences :

– De rompre avec certains des allants de soi d’une littérature normative, qui continue trop souvent à dire, de manière abstraite, ce qui doit être, plutôt que de comprendre, dans sa complexité, ce qui advient concrètement dans les écoles. Illustrons-le par un de nos résultats. Dans les textes, une coopération réussie est censée reposer sur le respect d’une stricte division entre le travail éducatif, réservé aux parents, et le travail pédagogique, qui relève de la seule compétence des enseignants. Après observation, parents et enseignants apprennent en fait non sans tension à rendre complémentaires des rôles qui se chevauchent, et à reconnaître, du côté des parents, le rôle éducatif des enseignants tandis que, du côté des enseignants, le dialogue pédagogique avec les parents devient mieux maîtrisé et donc plus ouvert.

– De rompre aussi avec une conception dans laquelle la coopération parents-enseignants est directement associée *a priori* à la qualité de la relation. Car, dans ce cas, la préoccupation dominante est d’atténuer les tensions qui existent dès qu’il s’agit de rapprocher l’école des familles. Les effets de la coopération entre parents et enseignants ne sont envisagés qu’en termes de communication réussie, et ensuite seulement, de manière beaucoup plus large, en lien avec le fonctionnement de l’école, le métier d’enseignant, et celui de parents d’élèves. Peu importe la présence des parents dans l’école s’il existe au bout du compte plus d’incompréhension que de dialogue. Il faut que la présence des parents « permette aux parents et aux enseignants de retrouver de la dignité, de l’estime, de la légitimité et de la confiance » peut-on lire dans *Le miroir du débat*⁴⁵. C’était d’ailleurs aussi la perspective adoptée au départ par la Fondation de France. En forçant un peu le trait, le prix École a fonctionné comme une entreprise de promotion d’une relation positive entre parents et enseignants. « Trop souvent encore, peut-on lire dans la présentation du prix École, il règne entre eux un état d’esprit empreint de méfiance et de dénigrement réciproques. Il est donc essentiel de dépasser cette source de malentendus, d’inertie, de violence, de changer de regard et d’instaurer une approche positive. » L’essentiel était de donner des pistes qui ont débouché, selon les acteurs concernés, sur un changement objectif dans la qualité des relations. Or, comme nous le verrons, le processus de confrontation fait partie intégrante de la coopération. Et les formes de participation permettent l’expression des tensions autant qu’elles les atténuent. Il faut donc plutôt faire l’hypothèse que ce n’est pas l’absence de tensions entre parents et école qui atteste de la qualité et de l’efficacité des expériences de coopération, mais plutôt le fait d’attribuer d’office une place aux parents, malgré ces tensions, dans le fonctionnement quotidien de l’école, et la constatation qu’ils la prennent.

La distinction, comme le montre ci-dessous la présentation faite par un des parents interviewés, tient dans la garantie donnée d’emblée aux parents de pouvoir entrer dans les écoles, et au fait qu’elle soit assortie de propositions à la fois très concrètes et suffisamment variées qu’ils peuvent saisir⁴⁶ :

« Le gros changement quand on se retrouve à l’école élémentaire, c’est-à-dire devant la porte, alors qu’à l’école maternelle on entrait facilement, c’est qu’il faut faire la démarche d’essayer, ou pas, de rentrer (...) Et, assez vite, on se rend compte que dans cette école, on est plutôt les bienvenus, et qu’on peut entrer, par divers biais. Dans le discours que fait la directrice lors des réunions de rentrée, elle dit très clairement que, pour ceux qui veulent, il y a possibilité de rentrer dans cette école. Et elle indique très concrètement les projets qui sollicitent la participation des parents. »

■ Devenir « parent d’élève »

Par ailleurs, la thématique de la coopération école-familles a attiré notre attention sur le développement d’un modèle participatif dans le système

^{45/} *Le miroir du débat*, commission du débat national sur l’avenir de l’école, Dunod, Paris, 2004.

^{46/} La brochure contenant la description des propositions des écoles primées « à l’unanimité » est diffusée sur le site de la Fondation de France : www.fondationdefrance.org

éducatif français. Nous sommes encore très souvent enclins à considérer que notre système éducatif fonctionne encore sur le modèle idéal typique de l'État éducatif du début du siècle dernier, modèle dans lequel l'État détenait le monopole en matière d'« éducation scolaire », et les parents étaient tenus à distance. Rappelons que ce modèle reposait sur un compromis avec la profession enseignante concernant cette mise à distance des parents (Gombert, 2008).

Or, il y a désormais plus de cinquante ans que notre système a adopté au contraire un modèle participatif pour structurer les relations entre les familles et l'école. Sous son impulsion, les droits des parents ont bénéficié d'une reconnaissance croissante. Comme Martine Barthélemy (1995) l'a bien montré, ce modèle a conduit à la notion de communauté éducative, qui mobilise principalement, dans l'enseignement public, un modèle juridique définissant des droits et des devoirs réciproques⁴⁷. Il fixe des limites et il consacre des domaines réservés. Inévitablement, ce faisant, il engendre dans la pratique des tensions, des revendications et de nombreux malentendus. Le pouvoir accordé aux parents dans l'école est en effet constamment restreint dans sa nature et son étendue, en même temps qu'il donne à la participation des parents suffisamment d'importance pour que les enseignants se sentent menacés dans leur autonomie professionnelle.

Parallèlement, on ignore trop souvent que l'école républicaine a toujours attendu une coopération « à distance » entre les familles et l'école. Ce modèle participatif n'est donc pas seulement l'aboutissement d'une revendication des parents, mais d'une attente de l'institution (Glasman, 1992). Et il est nécessaire d'établir des liens entre la reconnaissance des droits des parents et les attentes de l'école qui souhaite toujours davantage que les parents préparent, soutiennent et prolongent son action dans le cadre familial. Si la réorganisation des relations parents-enseignants à partir d'un modèle participatif et partenarial constitue une rupture importante, c'est aussi, selon nous, parce qu'à la faveur de ce mouvement, les parents d'élèves se sont vus attribuer de nouvelles responsabilités. Ce qui a produit à son tour des transformations du fonctionnement de l'école. L'histoire de l'enseignement et des enseignants et celle de la famille et de l'enfance sont indissociables. Aujourd'hui l'école influence « en direct » sur l'organisation, le contenu des règles familiales et la définition du rôle de parent, tandis que les parents interviennent eux aussi « en direct » *dans* et *sur* le fonctionnement scolaire.

■ Un processus de responsabilisation individuelle

Au début des années 1980, la dynamique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) a officialisé l'entrée des parents dans le domaine scolaire en mettant en avant la notion de *partenariat*. Les circulaires ZEP ont esquissé un partenariat dans lequel les parents devaient être associés à l'élaboration de projets *éducatifs*⁴⁸. Moins de dix ans après, tous les parents se sont vu reconnaître une place dans l'école. Le rôle que les parents d'élèves ont à jouer dans l'école a été inscrit dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 à travers la notion de *communauté éducative*. Cette loi consacre une dualité dans les droits des parents : ceux qu'ils exercent à titre collectif (les parents participent, par exemple, par leurs représentants au conseil d'école) et ceux qu'ils exercent à titre individuel. L'article L. 111.4 du code de l'éducation (loi du 10 juillet 1989) indique que « les parents sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement ». Dans cette perspective, les droits des représentants des parents d'élèves ne doivent pas effacer ceux des parents d'élèves. Bien plus, c'est le couple parent-enseignant, et non pas parent délégué-enseignant, qui devient le couple de « partenaires » *sui generis*.

Sur le fond, cette notion de communauté éducative a transformé la signification de la participation. Contrairement à une représentation qui s'était

⁴⁷ Par contraste, la communauté éducative de l'école privée se définit, sur un modèle domestique, comme une grande famille.

⁴⁸ Circulaire du 19 mars 1982.

imposée dans la période précédente, le parent participatif n'est plus seulement le parent d'élève délégué. L'entrée dans l'école, la présence physique, le contact direct, la communication orale d'informations entre les parents « ordinaires », qui sont les premiers éducateurs de l'enfant, et d'autres professionnels en charge de son éducation deviennent essentiels.

Une quinzaine d'années plus tard, l'expression de « parents d'élèves » sera désormais mobilisée pour désigner le travail d'accompagnement – incluant la coopération parents-enseignants – de la scolarité de leur enfant par les familles, et la participation collective des parents à l'institution scolaire. Les systèmes d'attentes et les modèles de conduites ont évolué. La fréquentation régulière de l'école de ses enfants, la bonne connaissance des activités qui s'y déroulent, la communication avec les enseignants sur la vie scolaire font partie des tâches qui définissent socialement le rôle de parent d'élève. Globalement, la fonction éducative des familles se trouve à la fois amplifiée et complexifiée en raison de ces transformations.

Envisagée dans cette perspective, la politique de coopération traduit ce rapport à la scolarité qui exige un investissement parental :

- Pour une part importante de son temps, l'enfant scolarisé vit en dehors du cadre familial, en contact avec les enseignants ou avec d'autres professionnels. Coopérer signifie dès lors « travailler avec », être le « partenaire » de l'école dans l'éducation des enfants. Si bien que dans leurs tâches éducatives les parents ne sont plus seulement en relation avec des personnes de leur voisinage et de leur entourage familial, c'est-à-dire avec des profanes. Ils ont aussi à dialoguer et à « travailler avec » des professionnels.

- En outre, le processus de scolarisation intègre dans sa définition même l'accompagnement, voire l'encadrement parental. La coopération fonctionne à l'égard des parents comme une invitation à agir comme parents mais surtout comme « parents d'élèves ». Les parents ne peuvent obtenir la réussite de leurs enfants qu'en entrant, d'une manière ou d'une autre, dans le jeu scolaire. Les parents nous ont d'ailleurs souvent expliqué comment leurs propres pratiques éducatives tendent à se scolariser au fur et à mesure que leur familiarisation avec l'école grandit. La notion de « coéducation », apparue au début des années 1980, ainsi que celle, plus récente, de « responsabilité partagée », telles qu'elles sont reprises tant dans les circulaires officielles de l'Éducation nationale que dans les plates-formes des associations de parents d'élèves, se sont progressivement imprégnées de cette orientation, qui est, de fait, beaucoup plus directement pédagogique, quand il est question de partage de la mission éducative entre l'école et les familles.

Or, si l'on en croit les données dont nous disposons, le besoin de dialogue et de collaboration directe est aujourd'hui fortement intériorisé par les parents, sans être pour cela facile à assumer par tous. Et l'institution peine à y répondre. Dès l'école élémentaire, et parfois même dès la maternelle, les pratiques régulières de rencontres et d'échanges entre les parents et les enseignants sont peu fréquentes. En tout cas, bien moins qu'on le croit généralement.

Un sondage récent réalisé par l'Institut CSA⁴⁹ souligne cette tension entre la demande de contacts et de participation des parents, et les propositions qui sont faites par l'institution. Si la perception globale des enseignants par les parents est plutôt positive, tant du point de vue des compétences professionnelles que de l'aide aux élèves en difficulté, il y a tout de même près d'un parent sur deux qui considère que les enseignants du primaire ne dialoguent pas suffisamment avec eux. Si on va plus loin dans l'analyse, on observe que les variables « catégorie socioprofessionnelle » et « diplôme le plus élevé » sont particulièrement discriminantes. Moins leur profession est élevée, plus les parents interviewés pensent que les enseignants ne dialoguent pas suffisamment avec les parents : 51 %

49/ Sondage CSA: L'image des enseignants auprès des français, juin 2005.

pour les employés et ouvriers contre 38 % pour les cadres, professions libérales et professions intermédiaires. Les chiffres vont dans le même sens pour ce qui est du diplôme (50 % pour les non-diplômés ou de niveau primaire contre 38 % pour les possesseurs de diplômes de niveau bac + 2 ou supérieur).

Quand la coopération s'inscrit dans l'ordre scolaire quotidien

Si nos écoles enquêtées ne sont pas différentes, au sens de « pionnières », ou d'« expérimentales », elles donnent directement accès à des formes très diverses de coopération. Lorsque l'on reprend la thématique centrale de la coopération parents-enseignants, c'est-à-dire celle de la construction d'une politique d'accueil et de communication, notre enquête montre que trois niveaux de transformations sont étroitement imbriqués : le niveau des relations entre parents et enseignants, le niveau de la définition du métier d'enseignant, et celui du rapport des parents à l'école.

■ La construction d'une politique d'accueil

Un premier changement est mentionné à la fois par les parents et par les enseignants : les écoles enquêtées ont transformé significativement les modalités d'accueil et de communication avec les parents.

Ce qui explique le fait de placer la question de la communication et du dialogue entre parents et enseignants au centre de la problématique de la coopération. Et l'on observe que les enseignants et les parents interrogés s'accordent à considérer qu'un dialogue existe, avec ses hauts et ses bas. Ce qui confirme que c'est bien son absence, plutôt que son insuffisance, ou même sa défaillance partielle, qui fait pour eux surtout problème. La distinction la plus opératoire est entre les parents qui restent à distance de l'école, et des enseignants qui évitent le contact avec les parents, d'un côté, et ceux qui entrent dans un processus de collaboration, de l'autre.

Le sens donné par les enseignants à cette politique d'accueil montre que celle-ci est surtout pour eux une réponse, encore partielle et hésitante, à la question de la distance des parents à l'école. Tout se passe comme si les équipes enseignantes avaient intégré les analyses présentant les multiples raisons pour lesquelles certains parents pouvaient craindre d'entrer dans l'école de leur enfant : différence avec l'école qu'ils ont connue, mauvais souvenirs de leur scolarité, sentiment de ne pas y avoir leur place, timidité sociale, doutes sur leurs compétences d'éducateur... Ce qui les a conduits, pour diminuer une distance perçue comme un obstacle, à transformer leurs modes de faire spontanés pour construire un environnement « accueillant ». Les enseignants s'efforcent de faire de l'école un univers beaucoup plus familier, de personnaliser les rapports et de tisser des liens d'interconnaissances (connaissance personnalisée des enfants et entrée en contact « personnalisée » avec leurs parents ; être identifié comme personne et comme enseignant de telle classe...) « pour créer un climat de confiance ». En primaire, ils « vont vers » les parents, autrement dit se tiennent à proximité de la grille ou de la porte de l'école, au moment des entrées et des sorties des élèves « pour faciliter les échanges ».

Ces données sont très proches de celles que nous avons obtenues dans une enquête précédente réalisée dans des dispositifs relais (Kherroubi, Millet et Thin, 2005). Par rapport aux modes d'intervention des collègues, les infléchissements introduits par les équipes de ces dispositifs sont perceptibles. Or, là aussi, les modalités des interactions relèvent explicitement d'une posture professionnelle visant à obtenir ce que les membres des dispositifs relais appellent « une collaboration avec les parents », et plus souvent encore un « partenariat » ou une

« alliance ». Pour cela, enseignants et éducateurs font preuve de souplesse et ils se rendent disponibles. Les rencontres avec les parents prennent des formes conviviales, c'est-à-dire des formes dans lesquelles les rôles institutionnels sont atténués. Il s'agit de faire tomber les barrières et les distances avec des familles qui, selon eux, abordent les rapports à l'école avec un fort sentiment de disqualification.

Ces efforts, on le perçoit dans leurs entretiens, jouent avec une intensité forte sur une fraction des parents qui sont potentiellement demandeurs de contacts, ou de plus de contacts, avec l'école. Ils les aident à s'affranchir d'une position de timidité et d'infériorité. Le fait que les enseignants aillent vers eux, qu'ils les mettent à l'aise, qu'ils soient toujours souriants est souligné très régulièrement. Les parents des classes populaires disent se sentir « en famille » et ceux des classes plus favorisées évoquent des rapports « conviviaux », voire de « copinage ». Par le biais de cette politique d'accueil, un groupe et des réseaux de parents d'élèves se constituent, qui se prolongent à l'extérieur de l'école.

C'est pourquoi, comme pour les dispositifs relais, cette politique de coopération demande de fixer des règles et des limites, de gérer des tensions. Ce qui va à l'encontre du discours souvent mis en avant selon lequel établir des relations de confiance entre parents et enseignants permettrait au contraire de sortir de relations conflictuelles.

■ Des parents moins « timides »

Ce qui apparaît donc comme un des effets des pratiques de coopération est l'augmentation des capacités des parents à entrer en contact avec les enseignants. Les échanges individuels avec les enseignants sont plus fréquents et leur vécu est présenté comme plus facile à gérer. À l'analyse, on perçoit que les parents expriment leurs points de vue sur le suivi scolaire de leur enfant au lieu de dire seulement leurs difficultés, ou de demander des conseils.

Dans les entretiens des enseignants, l'ouverture de l'école aux parents est plutôt considérée à la fois comme une surcharge et une modification de leur travail pour au moins deux raisons. D'une part, les enseignants présentent le dialogue régulier avec les parents comme une tâche incontournable, tout en sachant très bien qu'elle renvoie encore très largement à une posture professionnelle personnelle qui gagne en ampleur quand elle s'inscrit dans une dynamique collective. Dès lors, leur milieu de travail se modifie. La place conférée aux parents change le climat de l'école, et la coprésence d'enseignants et de parents lors de certaines activités scolaires modifie les comportements des enfants. De plus, la politique d'accueil produit un renforcement du rôle de la direction d'école. Incontestablement ce sont les directeurs (trices) qui portent en premier chef les tâches organisationnelles liées aux actions de coopération. En outre, leur rôle de régulation de l'équipe pédagogique et de gardien des règles collectives s'accroît. Parce qu'elle dépasse les limites de la classe et de l'autonomie pédagogique, l'ouverture de l'école aux parents a un effet direct sur la dynamique collective de l'équipe enseignante et sur la division du travail à l'intérieur de celle-ci.

Par ailleurs, même lorsque les équipes d'école font beaucoup d'efforts pour « mieux accueillir les parents », le vécu des relations quotidiennes reste difficile. Dès lors, si les marques de soutien, la prise de contact plus facile, les échanges d'information sont appréciés par les enseignants, ils supportent beaucoup plus mal le fait que l'ouverture de l'école les expose inévitablement à gérer des tensions, voire des manifestations d'opposition et des remises en cause directes de certains parents face auxquelles ils se sentent souvent mal armés. Selon eux, lorsqu'ils sont mis en confiance, les parents des milieux populaires ont tendance à se comporter « comme à la maison », c'est-à-dire de manière plus libre, ce qui les rend plus

enclins, car aussi plus aptes, à contester des attitudes ou des remarques qui leur montrent que les enseignants pensent être les seuls à avoir les bonnes manières d'interpréter les choses en matière d'éducation.

Pour autant, les enseignants sont conscients que l'interconnaissance qui se construit permet d'éviter certains comportements agressifs de parents. Des apprentissages se font. On observe, en écoutant les parents, que les enseignants, par le biais des dispositifs de coopération, les aident à se positionner en tant que « parent d'élève », autrement dit à entrer pleinement dans le monde scolaire, avec ses modes d'activité, le type d'autorité qu'on y exerce, le traitement égalitaire de tous les enfants, les apprentissages à faire, les progressions. Ils apprennent à superposer plusieurs temporalités : l'attention à la journée que vient de passer l'enfant, et la planification à plus long terme des échéances. Mais il s'agit bien, et ce point me semble très important à souligner, d'une forme d'imprégnation par l'observation, les échanges réguliers avec les enseignants et les autres parents d'élèves.

Les enseignants doivent aussi apprendre à composer avec l'expression des préoccupations pédagogiques des parents et à la traiter de manière satisfaisante. Car il est clair que le climat relationnel de l'école est replacé par les parents dans une appréciation plus globale de son fonctionnement. Les parents abordent aujourd'hui leurs responsabilités de parents d'élèves en sachant l'importance de l'école pour le devenir de leur enfant. Aussi le fait qu'ils lui fassent confiance n'est pas uniquement fonction de la qualité de leur propre relation avec les enseignants. À la façon dont les parents se présentent comme globalement satisfaits, ou plus ou moins déçus, ils sont bien devenus des parents usagers, au sens où ils se donnent un droit d'appréciation sur l'école à partir des éléments qu'ils retiennent, en tant que parents, comme particulièrement importants. Et leur mode d'appréciation ne diffère pas radicalement selon les milieux sociaux. L'école est jugée à partir d'une logique d'efficacité pédagogique, même si cette approche s'exprime avec des modalités différentes. La demande d'un dialogue sur le fonctionnement pédagogique traduit un besoin d'être rassuré sur le niveau de leur enfant, mais aussi sur celui de l'école, le sérieux des enseignants et l'attention qu'ils portent aux enfants. Cette vigilance fait partie pour eux de leur responsabilité de parent. Les parents des milieux populaires l'expriment de manière indirecte : ils souhaitent « ne pas se faire de souci » et disent avoir besoin de « preuves » que les enseignants « font bien leur travail ». Les parents de classes moyennes, quant à eux, sont prêts à intervenir collectivement dès que le cadre scolaire, selon eux, ne permet pas une progression scolaire satisfaisante. De fait, leur degré d'adhésion aux valeurs de l'école publique de quartier va pour eux aussi de pair aujourd'hui avec une vigilance accrue quant à son « bon » fonctionnement éducatif et pédagogique.

Nous voudrions, pour conclure, souligner à nouveau l'importance de prendre acte des pratiques de coopération en se centrant sur l'observation de ce qui se passe quotidiennement dans les écoles, et en prenant directement appui sur les préoccupations des parents et des enseignants concernés, et sur leurs modes de justification de leurs manières de faire. C'est le projet que nous avons proposé aux équipes enseignantes. Ce type de contrat posé, nous avons pu très facilement : être présente des journées entières dans les écoles ; observer les échanges au moment des entrées, des sorties, des réunions collectives avec les parents, des rencontres informelles, des activités ; obtenir des entretiens longs avec des parents d'élèves et avec des enseignants, les personnels de direction ; participer aux moments festifs. Cette ouverture à des chercheurs qui viennent, de l'extérieur, tenter de comprendre ce qui se joue dans ce que les écoles mettent effectivement en œuvre est révélatrice du besoin qu'ont aujourd'hui les enseignants de se construire une culture professionnelle propre sur cette dimension de leur travail. C'est du moins ainsi que nous interprétons l'accueil qui nous a été fait, et l'intérêt pour les résultats de notre enquête.

Références

- BARTHELEMY M., « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, n° 36, 1995, pp. 439-472.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, coll. « NRF Essais », Paris, 1999.
- GLASMAN D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.
- GOMBERT P., *L'école et ses stratèges*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.
- KHERROUBI M., MILLET M., THIN D., « "Classes relais" et familles, accompagnement ou normalisation ? », Éditions du CNFE-PJJ, Vaucresson, 2005.
- KHERROUBI M. (dir.), *Des parents dans l'école*, Éres, Toulouse, 2008.
- PERRENOUD P., MONTANDON C., *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, Lausanne (Suisse), 1988.

Du côté de la Fédération nationale des parents et des éducateurs (Fnepe)

Les enjeux de l'accompagnement des Écoles des parents et des éducateurs: adaptation, innovation et continuité

*Cécile Ensellem, sociologue,
chargée des études et des recherches à la Fnepe*

■ Panorama des actions dans et autour de l'école du réseau des Epe

Au cœur du champ social depuis quatre-vingts ans, le réseau des Écoles des parents et des éducateurs (Epe) propose différents services d'écoute, d'information et d'accompagnement en direction des parents, des jeunes et des professionnels sur les questions relationnelles et d'éducation. La fédération nationale soutient le développement de ces actions par la mutualisation, la capitalisation, la réflexion, la prospective au travers de journées d'échanges, de colloques nationaux et d'études sociologiques, et à travers la publication de la revue *L'École des parents*, qui donne la parole aux professionnels de l'Éducation nationale (rubrique « Initiatives Écoles ») et qui publie très régulièrement des articles, des points de vue, des numéros spéciaux sur les enjeux de et autour de l'école.

Deux logiques du soutien des personnes sont à l'œuvre dans les actions menées par le réseau des Écoles des parents et des éducateurs qui se combinent selon les publics, les objectifs, la nature et l'intensité des difficultés rencontrées par les personnes accompagnées: une logique de prévention des crises, des ruptures (entre parents et enseignants, entre jeunes et institution) et une logique d'accompagnement (écoute et soutien de tous les acteurs concernés: équipes éducatives, jeunes, parents...).

L'ensemble des actions menées par les Epe porte :

- soit sur une ou des actions (comme les groupes de parole à l'école) que la fédération identifie comme originales, innovantes et méritant une réflexion approfondie afin d'en mieux comprendre les modalités et conditions de développement à l'ensemble du réseau ;
- soit sur une thématique précise (comme les relations école-familles, le décrochage scolaire), dont l'enjeu semble majeur au réseau, qui nécessite une réflexion approfondie pour s'assurer de leur adhésion à la réalité des besoins de l'école et des familles, et par là même de leur pérennité.

Dans le cadre souvent complexe des liens entre les familles et l'école, les Epe interviennent pour faciliter les relations par différentes actions, le plus souvent à la demande des établissements

scolaires. Il s'agit de dénouer des malentendus entre, d'une part, des familles éventuellement angoissées par le parcours scolaire de leurs enfants et, d'autre part, une institution et des personnels traditionnellement habitués à travailler à distance des familles. L'intervention des Epe sur ces questions correspond à un mouvement général d'ouverture de l'école sur les problématiques sociales et familiales des élèves et de leur famille.

La diversité des actions des Écoles des parents et des éducateurs, en même temps que leur compétence à traiter toute question relative à la famille, permet une prise en compte des relations école-familles sous plusieurs angles : approche individuelle lors des consultations/entretiens, croisement des points de vue dans les groupes de parole ou encore apport de connaissances dans le cadre des animations-débats.

Les Écoles des parents et des éducateurs proposent, selon les demandes, l'intervention de psychologues cliniciens, de conseillers conjugaux et familiaux, de conseillers juridiques et de formateurs. Leurs interventions respectives s'adressent selon les cas aux enfants, aux parents, aux équipes éducatives, ensemble ou séparément.

La fédération soutient ces actions en organisant des journées d'échanges et en ayant mis en œuvre en 2007 une étude sociologique menée par Isabelle Clair, sociologue, chargée de recherche au CNRS, sur les actions des Epe visant l'amélioration des relations école-familles. En 2008, la fédération a confié à un sociologue, Nicolas Lauriot dit Prévost, la mise en œuvre d'une étude sur une action précise et innovante : les groupes de parents que les Epe mettent en place dans les écoles (Cafés des parents à l'école). Tout en portant sur des Epe et des actions différentes, la même démarche guide ces recherches : analyser les conditions d'émergence des actions qui visent à améliorer les relations entre les familles et l'école, les obstacles, la manière de les contourner, les garde-fous, le rapport entre l'institution, les parents et l'association... La même méthodologie a été employée : observations d'actions (comme des permanences de jeunes ou des groupes de parents), des entretiens approfondis (professionnels des Epe, partenaires institutionnels et associatifs, parents et/ou jeunes).

■ L'analyse de trois actions. Le principe de coéducation en actes

La fédération a choisi de présenter l'analyse d'expériences de trois Écoles des parents et des éducateurs parce qu'elles illustrent trois manières différentes d'accompagner la relation école-familles dans notre réseau.

Les actions présentées par des intervenants de l'Epe d'Aix et des Bouches-du-Rhône sont des groupes d'échanges, du type Cafés des parents à l'école. Elles revêtent donc un aspect innovant et original, puisque traditionnellement les Cafés des parents des Epe se situent en ville. Leur présentation permet donc de mettre au jour les points communs et les spécificités d'actions similaires. L'expérience de l'Epe de l'Hérault offre quant à elle l'opportunité de saisir comment une Epe peut accompagner la relation école-familles hors de l'école. Les trois expériences montrent chacune à leur manière et sous un angle particulier les apports de telles actions. Elles témoignent également de la réflexivité qu'adoptent les Epe pour s'assurer de l'adéquation entre le projet associatif, la philosophie de l'accompagnement et les actions.

Le travail délicat qui comporte des dangers et des risques oblige les Écoles des parents et des éducateurs à tenir une position réflexive à l'égard des actions qu'elles mènent depuis leur création et pour lesquelles elles ont été souvent précurseurs (groupe de parole, entretien individuel, téléphonie sociale...), en proposant des réponses innovantes aux constants changements sociétaux.

Mais l'innovation ne peut se faire que dans une certaine continuité de posture. Une telle continuité perdure dans le réseau et pour la fédération, tandis que des changements de thèmes s'imposent par la prise en compte des difficultés vécues par les familles, et les professionnels, par les changements institutionnels, par des actions nouvelles dans des champs nouveaux dans lesquelles les Epe interviennent.

Pour respecter la dignité et les choix de vie privée de chacun, les Epe se sont dotées de principes forts qui se traduisent dans des démarches et postures professionnelles : ne pas imposer de modèles parentaux et éducatifs, s'appuyer sur les compétences des personnes, ne pas porter de jugement de valeur, aider les personnes à demeurer actrices de leur vie et de leur accompagnement. Pour que ces valeurs prennent corps dans les actions, les Écoles des parents et des éducateurs ont suivi dès leur création, en 1929, une même démarche, dite de coéducation.

Aujourd'hui, dans le réseau des Epe, deux acceptions de la coéducation cohabitent :

- la notion d'école mutuelle, une éducation entre pairs, partagée, relevant du mouvement de l'éducation populaire, au cœur de la création des Écoles des parents et des éducateurs ;
- la notion d'alliance éducative à l'égard de l'enfant.

La coéducation comme éducation entre pairs

La coéducation ne renvoie donc pas uniquement aux places des adultes par rapport à l'éducation de l'enfant mais bien à une éducation entre pairs, entre adultes, en présence d'un tiers professionnel. Ce professionnel propose un cadre, qui dépasse ainsi largement la notion de lieu. Il désigne la démarche qui guide une action donnée, le dispositif qui rend possible l'action, dans le respect d'une certaine éthique professionnelle partagée par le réseau des Écoles des parents et des éducateurs. Elle se présente comme un principe, une méthode autant qu'une finalité de son accompagnement.

Les parents attestent eux-mêmes dans les bilans des actions de la plus-value apportée. Nul doute que la démarche de coéducation qui consiste à agir « avec » et non pas « pour » les personnes s'avère appréciée par les parents qui attestent de l'apport d'un « tiers extérieur ». Cette posture est d'autant plus primordiale qu'avec des personnes en grande difficulté à l'égard du système éducatif le risque d'imposer, d'infantiliser s'accroît. Or pour que l'accompagnement apporte des effets bénéfiques et pérennes, rende aux personnes leur dignité et les prenne en considération en tant que sujets de leur vie et acteurs, l'accompagnement est décisif.

Mais comment précisément cette démarche se met-elle en œuvre concrètement ?

Faire vivre la coéducation revient à se situer en permanence sur une « crête⁵⁰ ». Le professionnel est en effet sur le fil du rasoir, au niveau de l'articulation entre compétences des parents et « savoir » professionnel. Il navigue entre le risque d'une certaine normativité et d'une adhésion aux comportements et valeurs des personnes qu'il accompagne. Des tensions peuvent naître de deux facettes du réseau des Écoles des parents et des éducateurs : entre la volonté de permettre aux personnes de découvrir leurs solutions, de n'imposer aucun modèle normatif et *de facto* de détenir un savoir professionnel sur la relation éducative et le développement psychosocial des individus... La coéducation permet précisément d'apaiser en partie cette tension, notamment parce qu'elle s'appuie sur l'idée de réciprocité des apprentissages.

La coéducation comme alliance et solidarité éducatives

Cette acception de la notion de coéducation vient désigner celle qui concerne l'enfant et le jeune. La définition des places, fonctions et spécificités de

50/ Expression utilisée par Christine Delafosse, administratrice de la Fnepe.

chacun est primordiale, sans qu'il ne soit nécessaire de les figer pour autant. Construire ensemble implique une visée commune – accompagner l'enfant et le jeune vers l'autonomie – avec des modalités d'action cohérentes.

Certes les parents sont responsables de l'éducation de leur(s) enfant(s), mais ils ne sont pas les seuls. De nombreux acteurs de l'Éducation nationale, de l'éducation populaire et de la politique de la ville (enseignants, animateurs de centre de loisirs, professionnels de la petite enfance...) participent, aux côtés des parents, à l'éducation de l'enfant, à sa construction personnelle, sociale et privée. Chacun de ses partenaires, parmi lesquels les Epe, sont donc des coacteurs de l'éducation de l'enfant dans un esprit de complémentarité.

Ces notions de partenariat et de complémentarité apparaissent consubstantielles à la notion de coéducation. La coéducation n'est pas une recette miracle, elle n'indique pas d'emblée la manière dont chacun est concerné dans ce rapport éducatif. Être coacteurs de l'éducation ne signifie pas que tous les acteurs relèvent du même registre ou que leurs fonctions soient équivalentes. Toutes les fonctions d'éducation ont un objet explicite commun, l'intérêt de l'enfant, qui peut d'ailleurs s'accompagner de contenus différents moins explicites. Il est nécessaire de réfléchir tout autant aux similitudes qu'aux différences et spécificités de chacun. Par exemple, un parent ne se situe par rapport à un enseignant ni dans le même rapport ni dans le même ordre des représentations et du réel vis-à-vis de l'enfant. La filiation donne à voir socialement une image d'indéfectibilité de la relation qu'entretiennent parent et enfant. En revanche, cela ne signifie pas que les enseignants, les animateurs et les amis ne soient pas décisifs dans le processus de construction identitaire de l'enfant. Ainsi, c'est par la diversification de ces sources d'éducation, de visions du monde, que l'enfant construit son identité. La responsabilité de l'éducation est ainsi partagée. La coéducation dans ce sens s'appuie sur l'idée d'une solidarité éducative. L'utilisation de la notion de « solidarité » n'est pas fortuite : partager l'éducation amène à ne culpabiliser aucun des acteurs, tant l'éducation est un processus long et complexe. D'ailleurs la culpabilisation des éducateurs en général et des parents en particulier fait l'économie d'une réflexion sur les conditions de la mise en œuvre de la responsabilité éducative. Chacun des partenaires de la relation éducative doit se sentir à sa place, se faire une place et faire une place à l'autre. Qu'il s'agisse des liens avec un Conseil général, un centre social ou avec l'école, les Epe prennent en compte les cultures différentes. L'idée est de pouvoir créer des espaces communs viables, malgré des représentations différentes, y compris de l'intérêt de l'enfant.

Pour autant, dans les faits, cette notion de partage ne doit pas faire oublier les enjeux de pouvoir très importants que la relation école-familles implique, sous peine d'entraîner des dérives de l'accompagnement. Par ailleurs, une autre dimension ne doit pas être écartée : les enjeux de l'introduction de l'intime à l'école, qui est loin d'être évidente à gérer. La place et le statut que le professionnel accorde à l'école posent les questions des frontières de l'accompagnement : où s'arrêtent les questions scolaires et/ou parentales, où commencent les questions très personnelles, « hors cadre » ?

■ Le lien entre posture, démarche et sujet

L'articulation entre la démarche, la posture du tiers professionnel et la conception de la personne accompagnée comme sujet sont pensées et parlées lors de réunions dites de régulation, des analyses de la pratique, de supervision qui constituent un des socles communs du réseau. Les Epe sont aussi l'occasion de se rencontrer, d'échanger entre professionnels de différentes structures implantées dans différents territoires, de plusieurs spécialités dans des journées, colloques que la Fnepe organise. Ce travail permet en l'occurrence de constater qu'à un même objectif – accompagner la relation école-familles – ne répond pas un seul type d'action.

Les analyses présentées montrent comment sur le terrain améliorer des relations entre deux protagonistes ne revient pas à vouloir apaiser le conflit coûte que coûte, mais à lui donner sens, à le formaliser. Elles déconstruisent l'évidence selon laquelle accompagner la relation école-familles s'effectuerait nécessairement à l'école. Les Epe, dans de nombreuses actions et dans de nombreux lieux, la travaillent, la soutiennent, dans un Café des parents de l'Epe, dans une animation, un groupe de parole... Les deux types d'actions (à l'école ou hors école) sont légitimes et ont chacune des implications différentes qui méritent d'être questionnées avant, pendant et après l'action.

Les analyses présentées témoignent de l'importance d'une posture réflexive, soutenue par la fédération, pour accompagner au mieux parents, jeunes et équipes éducatives et pour prendre conscience des risques, des fausses évidences que comporte le fait d'accompagner.

Trois expériences portées par des Écoles des parents et des éducateurs

■ Analyse émotionnelle d'un face-à-face école-familles au travers un accompagnement parents-enfant

*Epe de l'Hérault,
Maud Fréchon, psychologue clinicienne*

J'aimerais en premier lieu que nous nous arrêtons un instant sur ce sujet: sortir du face-à-face école-familles. Je me suis tout d'abord interrogée sur le sens de cette phrase. Être en face-à-face et en sortir. S'agit-il de sortir d'un combat, d'une confrontation entre deux mondes si différents? Ou plutôt, d'y faire face par la prise en compte de ces deux systèmes, et ce dans une volonté d'une reconnaissance mutuelle? Cette prise en compte de ces deux autres est-elle possible par l'intervention d'un tiers, d'un entre-deux monde?

C'est sur la base de ces questionnements que je me suis appuyée en tant que psychologue clinicienne, au travers une pratique développée au sein de l'action, que nous appelons les PAEJ⁵¹, pour élaborer mon analyse.

Je suis ainsi amenée à rencontrer des problématiques familiales diverses, telles que des difficultés relationnelles parents-enfants, des problèmes d'autonomisation, des situations de mal-être de par des ruptures familiales, des deuils, des conflits liés à l'adolescence, des situations dites de crise, de décrochage scolaire..., l'accompagnement à la parentalité étant l'un des jalons centraux de cette mission au sein de l'association de l'École des parents et des éducateurs. Un grand nombre de situations rencontrées concernent des enfants et des adolescents orientés par le système scolaire avec comme raisons principales les difficultés d'apprentissage et de comportement (ces deux problématiques étant souvent liées).

Pour les enfants et adolescents, comme pour les parents, les difficultés éducatives, scolaires, et leur retentissement sur le fonctionnement familial, sont vécues parfois très douloureusement (émergence d'émotions négatives). Ces situations ont un impact souvent fort sur les relations intrafamiliales. Lorsque la scolarité devient un motif de consultation (moteur de stress et de conflits), la demande parentale peut-être rattachée à un désir de voir s'améliorer la situation au sein de l'école, avec pour effet positif l'amélioration des relations parents-enfants (ces deux niveaux étant fortement liés au sein du discours parental).

51/Point Accueil Écoute Jeunes, dispositif qui accueille les enfants, les adolescents et les jeunes majeurs âgés de 6 à 25 ans, en présence ou non de leurs parents.

Une partie de ces familles se sentent ainsi blessées et jugées lorsque surviennent des difficultés d'apprentissage. Parmi elles, certaines viennent déposer, au sein du PAEJ, leurs vécus difficiles lors des rencontres avec l'institution scolaire, rencontres conflictuelles entre des parents parfois dépassés face aux difficultés scolaires de leur(s) enfant(s), et l'école, elle-même démunie, devant de plus en plus faire face à des problèmes sociaux et culturels profonds et complexes.

Ainsi les malentendus entre ces deux mondes sont souvent inévitables, avec pour conséquence la cristallisation des représentations de chacune des parties, chacune ancrée dans des réalités sociales, culturelles et subjectives tout à fait singulières.

Face à ce constat, mon positionnement est celui-ci : accompagner la relation école-familles en accueillant le conflit, conflit pouvant être tout à fait constructif et vecteur de sens. Il me semble en effet nécessaire d'accompagner les ressentis de ces familles et de l'école, ressentis marqués, dans certaines situations, par de l'amertume, un sentiment d'échec, de rejet et de jugement de valeurs erroné.

Pour accompagner mes propos, je vais vous faire part d'une rencontre entre une mère et son fils, que je nommerai Julien, âgé de 13 ans.

La première rencontre fut électrique, fortement contractualisée ! Par ce terme, j'entends que la demande formulée par le collègue à cette famille était de venir me rencontrer absolument, presque dans l'urgence. Cette mère et son fils venaient donc sans demande propre, et sous couvert de la demande de l'équipe pédagogique du collègue. Le premier contact fut donc difficile. Cette mère, Mme V., et son fils Julien étaient donc là, donnant l'impression d'être pris au piège. Mme V. tenant un discours agressif, clamant ses compétences tout en déclarant que le collègue l'avait ainsi traitée de « mauvaise mère » (*sic*). « Mauvaise mère », quel vilain mot (bien sûr, cela ne lui avait pas été adressé de la sorte, mais cela était ce qu'elle avait interprété au regard de ses émotions). Puis elle continua en disant : « Pour qui se prennent-ils tous ces cons, ils ne comprennent rien, mon fils, c'est un bon gars ! » (*sic*).

Conjointement à ce discours, j'avais eu un échange téléphonique avec l'assistante sociale du collègue qui exprimait toute la difficulté à laquelle l'équipe pédagogique était confrontée pour communiquer avec cette famille. Famille repérée comme famille difficile me dit-elle. Pourquoi « difficile », me suis-je demandée ? La réponse fut celle-ci : « C'est une famille nombreuse, la mère ne travaille pas, ils ont déjà cinq enfants, et un sixième va bientôt naître. On a déjà eu des problèmes avec les deux aînés, alors ! » (*sic*).

Au regard de ces déclarations, nous pouvons entendre que l'école n'a d'autres solutions que de répéter des jugements déjà mis en place dans le passé. Pour l'école, cette famille semble véhiculer une menace, de par le sentiment d'échec déjà vécu par l'école, celle-ci ne disposant pas d'outils adéquats pour comprendre cette famille. Ma première démarche fut donc d'accueillir les ressentis de chacun sans toucher aux représentations, et ainsi créer une base de sécurité affective au travers une relation de soutien, de compréhension et de disponibilité, et ainsi accompagner chaque sujet à explorer ses vécus affectifs douloureux.

Revenons à Mme V. et Julien avec qui j'ai convenu d'un deuxième entretien, dans l'objectif de travailler ce sentiment d'insécurité apparu lors de notre première rencontre.

À ce deuxième entretien, Mme V. n'est pas venue, seul Julien était là, m'expliquant que sa mère n'avait pas pu venir parce qu'elle était malade, « elle a la grippe » (*sic*), m'a-t-il dit. Explication que je n'ai pas reprise, ayant ressenti moi-même une grande méfiance de cette

mère à mon égard la première fois, déclarant « ça ne sert à rien de venir » (*sic*), et puis surtout le sentiment qu'elle avait eu que le collègue « l'obligeait » (*sic*) à venir. Sa présence au Point Écoute étant donc fortement rattachée à un sentiment d'impuissance face à une équipe que ne comprenait rien selon elle, catégorie dont je faisais bien sûr partie !

Suite à ce deuxième entretien, j'entrepris la démarche de contacter Mme V. par téléphone avec un prétexte tout trouvé : prendre des nouvelles de son état grippal, en vue, par la suite, de lui soumettre la proposition d'un nouvel entretien avec son fils Julien.

Au travers de cette petite conversation téléphonique, nous avons pu ainsi tisser un début de relation de confiance, relation dégagée de la demande initiale faite par le collègue : « Julien est un mauvais élève qui en plus perturbe la classe ! » (*sic*). J'ai de plus supposé que sans le face-à-face, Mme V. serait plus à l'aise. L'entretien téléphonique pouvant, dans certaine circonstance, devenir un outil de construction relationnel parfois nécessaire et tout à fait opérant.

Pour le troisième entretien, Mme V. a pu elle-même téléphoner pour annuler le rendez-vous exprimant un problème d'organisation : « Cinq enfants, vous comprenez, c'est difficile ! », me dit-elle. Malgré cela, Mme V. me confia (par téléphone) certains éléments sur le comportement de Julien à la maison, avec ses frères et sœurs, ainsi que sa difficulté en tant que mère à accepter un système scolaire trop contraignant pour son fils : « Mon fils, c'est un bon petit vous savez, mais l'école, c'est pas son truc ! » (*sic*). À travers son discours, j'ai pu entendre toutes ses inquiétudes par rapport à l'avenir de son fils : « Arrivera-t-il à trouver sa voie ? » (*sic*), puis elle continua en me livrant son propre vécu face à l'institution scolaire : « Vous savez, me dit-elle, moi et mon mari on n'a pas fait d'études, c'est difficile pour nous de suivre Julien, les devoirs, tout ça, c'est compliqué ! Mon mari a arrêté l'école à l'âge de 14 ans et moi à 15, alors vous savez ! » (*sic*). À ses propos, je restais très attentive aux ressentis de cette mère qui exprimait sa vulnérabilité face à une institution qui ne l'avait probablement pas bien comprise lorsqu'elle n'était elle-même qu'une enfant.

Nous avons, par la suite, convenu d'un nouvel entretien, entretien qu'elle honora, accompagnée de son fils Julien. Cet entretien fut riche en émotions. Mme V. put, face à son enfant, exprimer sa colère à l'égard du collègue qui n'avait de cesse de la convoquer, elle et son mari pour leur faire part des difficultés de leur fils. Suite à ce quatrième entretien, d'autres suivirent. Je vis ainsi arriver le père de Julien, puis la sœur cadette pour ensuite terminer par la venue de la petite dernière, âgée, lors du dernier entretien, d'un mois tout juste.

À travers cette expérience clinique, j'ai tenté de vous faire découvrir une approche qui m'est chère : celle de l'accueil des ressentis, base qui me semble indispensable à toute rencontre. Approche qui me permet de parler le conflit tout en respectant l'intimité des sujets. Ainsi, cette mère a pu exprimer ses émotions négatives envers l'institution scolaire sans en être menacée (car pas de face-à-face pouvant être vécu comme un véritable passage à l'acte, synonyme de confrontation), et ce par la présence d'un tiers.

Cette prise en charge a pu permettre une mise en scène émotionnelle en travaillant la relation école-familles hors de l'espace scolaire. Ces deux réalités pouvant à nouveau se rencontrer dans l'après-coup, la famille étant restaurée dans ses compétences, reconnue pour ce qu'elle est.

Cette démarche que j'ai développée ici est bien entendu complémentaire d'autres actions pouvant se créer dans d'autres espaces, et notamment au sein même de l'école (soirées d'échanges et de débats école-familles par exemple). Ces différentes démarches sont bien

complémentaires en permettant de repenser la relation à l'autre, tout en évitant la diffusion de modèles éducatifs préconçus. Il s'agit plutôt de penser que la relation éducative s'ajuste en permanence dans le dialogue social, ainsi qu'au sein de l'intimité familiale. L'objectif pour nous tous est de créer des associations de rencontres respectueuses des différences. Créer de l'alliance dans la différence, c'est possible !

■ Le Café des écoles

*Epe d'Aix,
Zoé Rolland*

Le Café des écoles est un temps de rencontre, d'une heure trente une fois par mois, dans une école primaire, rassemblant des parents qui peuvent exprimer leurs interrogations et leurs doutes en petits groupes, partager leurs expériences et sortir parfois de l'isolement.

Le bon partenariat et l'implication des directeurs sont des facteurs indispensables à la réussite du projet. Les parents délégués constituent également un bon relais.

Le Café est l'occasion pour les parents de rencontrer d'autres parents du quartier. Le fait de se déplacer physiquement pour être dans l'école de leurs enfants et de pouvoir parler de leur relation enlève les blocages et change le regard que les parents peuvent porter sur ce lieu. Petit à petit la confiance s'installe et laisse place à des représentations plus positives.

Généralement, lors de ces réunions, les mères (en grande majorité) parlent de leur rôle de mère avant de parler de leur rôle de mère d'élève. Elles posent ou/et se posent de bonnes questions concernant l'éducation de leurs enfants ; ensemble elles cherchent et créent des moyens de surmonter leurs difficultés ou de répondre à leurs interrogations.

Les discussions les amènent à changer aussi le regard qu'elles portent sur leur famille, voire même sur leur couple.

À l'occasion de ces Cafés, il est arrivé qu'une personne vienne déposer une expérience personnelle lors d'une seule rencontre comme cette mère qui s'est saisie de ce temps pour parler de ce qu'avait vécu sa fille dans l'école, voulant aussi par ce biais-là remercier la maîtresse pour son soutien.

Elle a raconté comment sa fille avait fait l'objet pendant des mois de moqueries, injustes et répétées à cause de marques sur le visage, jusqu'à ne plus vouloir aller à l'école. Cette mère a amené ce témoignage émouvant face à un groupe très à l'écoute avec des mères qui ont confiance dans le cadre offert. Aucune n'était au courant et pourtant il s'agissait de leurs enfants.

Au-delà de la question du respect et du droit à la différence souvent évoquée dans ces rencontres, toutes ont noté la réaction de la maîtresse, et la bonne attitude rassurante. En effet la mère, se décidant à en parler à l'enseignante, a expliqué que celle-ci a pu prendre un moment avec la classe pour faire réfléchir les enfants sur leur comportement face à cette situation. La petite fille a pu alors reprendre sa place dans la classe. Cela a permis aux parents d'exprimer leur confiance dans les enseignants, d'apprécier la disponibilité de cette maîtresse et la fiabilité du cadre de l'institution scolaire. Ces échanges ont débouché également sur une valorisation de leur école dont la réputation était parfois malmenée ces derniers temps

Lors d'une autre rencontre, une mère est venue également exprimer sa colère d'une façon assez vive, face à des propos désobligeants la concernant, elle et son fils, dans le quartier et dans l'école. Elle semblait à la fois très énervée et complètement démunie. Le groupe s'est emparé de cette

situation déclenchant des échanges vifs et animés dans un premier temps, puis s'est montré très contenant et accompagnant, trouvant les mots justes pour lui apporter soutien, chaleur et solidarité. L'immédiateté des situations, la teneur des échanges, l'urgence sont autant de facteurs à prendre en compte par le professionnel, et à pouvoir par la suite faire l'objet d'analyse en équipe.

Ce Café des parents dans l'école est donc un espace de rencontres, d'échanges, d'écoute autour de la scolarité et de la parentalité, dans le respect de l'autre et une ambiance conviviale et également un espace ressource, un tremplin. L'espace est là, il est connu et identifié. Pour certains parents les échanges se prolongent en effet dans la cour en attendant la sortie de l'école. Pour d'autres, une demande plus personnelle peut émerger en aparté à la fin de la rencontre. D'autres parents peuvent encore bénéficier par la suite d'un entretien individuel hors de l'école, à l'Epe ou dans une autre structure.

■ Pause Café.

Comment ne pas faire venir que des parents d'élèves à l'école

*Epe des Bouches du Rhône,
Michel Goeme, psychologue, coordinateur formation*

Pause Café sur Marseille, c'est notamment quatre groupes de parole sur quatre groupes scolaires. Les groupes sont ouverts, une relative discrétion est demandée quant à l'identité des participants. Pour chaque groupe, il s'agit de quatre à huit personnes qui se réunissent une fois par mois dans les locaux de l'école, en présence d'un intervenant de l'Epe, pour échanger sur bien d'autres sujets que l'école. La proposition se double d'un espace d'analyse de pratiques à destination des enseignants.

Pour aborder les relations école-familles, il semble intéressant de repérer un point d'entrée. C'est à partir du travail avec les enseignants que nous pouvons le localiser, à l'endroit d'une ambivalence, d'un désir révélateur du sujet confronté au social. Car c'est bien de sujet dont il est question, un sujet qui ne se réduit pas au parent d'élève ou à l'enseignant. C'est dans ce travail de décollement du sujet et de sa réalité qu'il est possible de repérer et travailler les représentations qui envahissent l'espace relationnel (parents démissionnaires, enseignants obtus) et bien d'autres...

Conséquences d'évolutions sociétales, et probablement pour des causes multiples, l'enseignant a vu son lien avec les parents de ses élèves devenir plus ténu. Rares sont les enseignants qui, dans les échanges avec leurs élèves, peuvent se référer à la scolarité des parents et l'on peut supposer que ce n'est peut-être pas toujours un mal. Les mouvements des familles, les mutations des enseignants permettent plus difficilement les rencontres. Les enseignants n'habitent plus l'école, ils ne connaissent guère le quartier où l'école est implantée.

L'ambivalence des équipes pédagogiques, des questions de délimitation

Quand l'équipe peut accueillir, être contenante et ouverte sur le quartier...

... les parents viennent plus facilement à Pause Café.

Les équipes font régulièrement différents constats, discours entendus :

– « Il est difficile de faire venir les parents à l'école, ils ne s'investissent pas... »

- «Ceux qui viennent sont des parents délégués et ne sont pas représentatifs des autres parents...»
- «Et puis il y a ceux qui viennent et qu'on aimerait voir moins souvent...» (Sous-entendu, ces parents viennent uniquement dans un cadre disciplinaire... pour contester des décisions prises.)

Alors qu'il n'est pas rare pour les enseignants de rencontrer les parents d'élèves scolarisés en maternelle lors de l'accompagnement quotidien de leur enfant, la rupture se fait plus marquée dans l'élémentaire où les parents attendent à la grille ou même aux grilles (quand elles se multiplient).

«Je suis attendu au parking» : quand les relations se rigidifient

Il s'agit ici d'une situation évoquée lors d'un groupe de parole d'enseignants. Quand je demande aux enseignants comment ils peuvent qualifier leur relation aux parents, l'un d'entre eux répond : « Oh les parents, c'est bien simple il y en a un qui va m'attendre ce soir. » L'enseignante signifiait ainsi sa crainte de rencontrer un père suite à l'altercation qui avait eu lieu entre son fils et un autre élève. Les échanges qui ont suivi ont permis de repérer des éléments à caractère traumatique. Cette situation réactivait pour l'enseignante les émotions refoulées suite à d'autres rencontres difficiles avec un parent au point de « colorer » totalement la représentation de la rencontre parent-enfant. Un travail d'analyse a permis de repérer certains éléments clés en jeu dans cette situation. Notamment le fait que le parent semblait se sentir trahi dans la confiance mise dans la capacité de l'école à protéger son enfant de la violence. Il venait ainsi éprouver ses attentes et aussi le professionnel à qui il devait déléguer la sécurité de son enfant. En l'absence de lieu d'accueil (deux lignes de barrières et une traverse séparaient les parents de la cour de récréation), il y avait aussi absence d'un lieu psychique apte à contenir la rencontre. Elle ne pouvait donc se faire que sur le parking et sur un mode d'effraction.

Les parents viendront-ils ou pas ? Mais pour faire quoi ?

Quand Pause Café amène des parents à vouloir investir l'école, il y a aussi un sentiment d'effraction pour les équipes.

On peut évoquer ces parents qui, une fois rentrés dans l'école, découvrent horrifiés que par manque de moyen on habille de sacs poubelles les enfants pour la fête de l'école. Les parents investissent alors en partie l'organisation de cette fête, ce qui déstabilise l'équipe enseignante qui craint alors des querelles entre parents (ceux qui pourraient fabriquer des costumes contre le groupe limité aux sacs poubelles).

Qu'est-ce qui peut rendre cet accueil si difficile ? Une piste réside peut-être du côté de la structuration psychique. On ne peut rencontrer l'autre qu'à partir du moment où l'on s'en distingue de manière suffisamment sécurisée. Il s'agit de se destituer d'une toute-puissance sans remettre en cause sa propre existence. Dans le cas contraire, l'autre devient menace de fusion et d'anéantissement. C'est cette réflexion qui est la base du travail réalisé dans le cadre de Pause Café.

L'école ouverte : quand l'implication des parents génère d'autres questions

La relation n'est pas le lien. On peut aborder cette problématique en questionnant la situation de cette école qui sollicite la mise en place de Pause Café, non pour des difficultés à faire venir les parents mais au contraire parce qu'ils viennent très facilement. Ils viennent y déposer des choses face auxquelles les enseignants se sentent démunis et en panne de relais. Ce qui se joue alors dans la demande de l'établissement, c'est la création d'opacité, de limites, de contenant pour pouvoir recréer des espaces en relation et échapper à l'*insoutenable transparence de l'être*.

Le quiproquo c'est cette école où l'on propose aux enseignants de parler de leur relation aux parents, mais où ils attendent finalement que l'intervenant donne des informations sur ce qui se passe dans le groupe des parents pour « mieux cerner leurs problématiques ».

Comment tenter d'interpréter cette réaction ?

Première hypothèse : les enseignants disposent de peu d'informations sur les parents, ils pensent que les connaissances leur permettront réellement de mieux appréhender la relation. C'est l'hypothèse du savoir comme support à la relation. Elle structure leurs interventions professionnelles. Les enseignants se vivraient alors manquant d'un savoir sur les parents et ils feraient appel à un expert qui leur apprendrait ce qui manque.

Autre hypothèse recoupant la première, il s'agirait d'une défense contre la possibilité de travailler son propre rapport aux parents. En termes techniques, il s'agirait d'une parade de type : « Allez voir ailleurs si j'y suis. »

Autre hypothèse : l'information qu'ils cherchent leur semble surtout nécessaire pour se représenter un lieu obscur, le groupe de parole, où finalement ils pourraient bien se dire des choses. Sans cette représentation, c'est une boîte noire qui ne retrace aucune trajectoire. Un lieu de perte.

Il suffit souvent d'expliquer comment fonctionne un groupe de parole et, mieux encore, de faire éprouver aux enseignants ce que ça fait de se dire, pour que cette curiosité qu'on aurait pu qualifier abusivement de malsaine s'estompe.

L'ambivalence des parents : l'école va-t-elle faire mieux que nous ?

Absence de représentations et enjeux narcissiques

Il s'agit parfois pour les parents de se référer à un contenant psychique, un lieu de représentation d'une expérience scolaire. Parler des relations avec l'école de son enfant, c'est d'abord parler de l'école de son enfance.

Parfois certains parents surinvestissent l'école comme lieu détenteur d'un savoir même si ce n'est pas ou plus le lieu d'accès à la réussite. Ce savoir constitué tient moins aux apprentissages qui ne sont pas repérés (sauf savoir de base) comme utiles à l'enfant. Il s'agirait plus d'une croyance, d'une magie qui pourrait par le symbole faire ce qui leur est impossible. Projection en creux des difficultés de la parentalité, de l'éducation ou tout simplement de la rencontre de l'autre, le collègue pourrait réussir là où c'est impossible. Mais c'est une magie bien dangereuse pour le parent si jamais elle devait opérer. La rivalité est forte et les échecs des enseignants font parfois, à leur grand désarroi, la « joie » de parents renarcissés dans leurs blessures et rassurés provisoirement.

C'est une des bases de Pause Café. La difficulté à se vivre manquant pousse à se rassurer sur l'autre, il faut vérifier que lui aussi ne l'a pas la solution magique. C'est au cœur du travail de groupe et de l'élaboration collective qui structure Pause Café. Le « savoir » émerge plus qu'il n'est détenu par l'expert.

Soutenir le parent : Pause Café n'accueille pas que des parents d'élèves

La question au cœur de l'élaboration, c'est essentiellement comment accueillir d'abord un sujet qui se décline ensuite comme parent. Les personnes présentes ne s'annoncent pas et ne sont pas attendues comme « parent d'élève » (point de vue de l'école) mais comme père ou

mère du petit Maxime, de la petite Sofia. C'est un point capital. Ce n'est pas difficile d'amener les parents à s'exprimer sur l'école, ce qui est difficile c'est de les faire sortir d'une plainte conforme à celle que l'on attend d'un parent d'élève modèle, et d'avoir une parole de sujet, entre autres sur l'école.

Sinon, le risque c'est de se faire rééducateurs de ses pauvres parents si démunis. C'est aussi un contresens, car le parent qui parle de l'école ne parle pas de l'école mais de lui au travers de l'école. C'est donc en lui proposant de parler de lui que l'on peut faire émerger son rapport à l'école, au savoir.

Au-delà de l'ambivalence : soutenir le mouvement

Quand ça bouge pour le parent et l'école, il s'agit alors d'être à l'écoute de l'émergence de certains mouvements, tant pour les parents que pour l'école.

On peut évoquer la situation de cette école dont les enseignants, lassés de voir les parents uniquement quand ça ne va pas, décident de modifier les pratiques et de convoquer les parents aussi pour leur dire que ça va bien.

On peut évoquer cette maman, complètement bloquée dans un refus de prise en charge CMP (centre médicopsychologique), mais à qui on propose toujours de raconter sa vie alors qu'elle vient pour son enfant. C'est seulement après s'être interrogée sur la raison d'un tel procédé (permettre à l'enfant d'entendre parler son parent) qu'elle pourra y trouver du sens et non de la persécution.

Car c'est bien de cette perspective qu'il s'agit. La préoccupation se situe souvent dans le « faire venir les parents à l'école ». Mais le risque semble plutôt être de voir débarquer le social (*via* l'école) à la maison. Les récents projets (médiateurs décrochage scolaire, sanctions sur les allocations) méritent une réflexion quant à ces enjeux. L'« expertise » du professionnel tient moins dans la posture que dans l'élaboration de ce que cela veut dire, ce qui signifie et implique d'avoir un discours sur la parentalité, ce drôle d'objet asexué.

Du côté de l'Association de la Fondation étudiante pour la ville (Afev)

Quel apport des étudiants de l'Afev ?

*Eunice Mangado-Lunetta,
déléguée aux accompagnements, pôle national Afev
Pascal Bæroux,
directeur de Trajectoires-Reflex*

■ Un réseau d'accompagnement individualisé bénévole

Depuis dix-huit ans, l'Association de la Fondation étudiante pour la ville lutte contre les inégalités éducatives en mobilisant des étudiants bénévoles en direction d'enfants et de jeunes en difficulté repérés par les équipes enseignantes dans les quartiers prioritaires. L'an dernier, ce sont plus de 7 500 étudiants qui sont intervenus auprès de 10 000 jeunes en les accompagnant individuellement, deux heures par semaine.

L'Afev est une association d'éducation populaire qui se reconnaît dans les valeurs de l'éducation non formelle. Elle n'est pas un mouvement pédagogique et notre identité ne s'est pas forgée initialement dans le champ éducatif. Pour autant, l'Afev est aujourd'hui le plus important réseau d'accompagnement individualisé bénévole en France et les étudiants de l'Afev sont incontestablement des acteurs éducatifs.

Sur un principe simple de mobilisation – le suivi d'un jeune en difficulté par un étudiant, deux heures par semaine –, l'expérience a fait émerger une notion il y a peu encore méconnue voire négligée, celle de l'accompagnement individualisé. Changement de prisme : l'accompagnateur n'inscrit pas son action dans les cadres classiques du soutien scolaire, il n'est ni un tuteur ni un répétiteur qui délivre un savoir de façon savante... Dans le cadre de l'accompagnement individualisé, accompagnant et accompagné se situent dans une dynamique avant tout humaine, faite d'échanges, de rencontres mutuelles, sur un pied d'égalité, malgré et peut-être même grâce à leurs différences d'âge, d'origine sociale, de parcours de vie.

60 % des accompagnements se déroulent au domicile des enfants, en lien direct avec ces familles qu'on dit souvent « éloignées » de l'institution scolaire.

Aujourd'hui, dans un contexte de pression scolaire accrue, de montée en charge du marché de l'angoisse scolaire, d'accentuation de la relégation des quartiers et de constante des inégalités éducatives – même si elles ont muté –, le projet de l'Afev est plus que jamais d'actualité.

L'objectif de l'action de l'Afev est de :

- sécuriser les jeunes suivis dans leur parcours éducatif notamment aux moments charnières où ils sont les plus fragilisés ;
- les placer dans une dynamique d'ouverture et leur permettre l'acquisition de compétences transversales qui favoriseront leur insertion dans une société de la connaissance (mobilité physique et mentale, capacité à communiquer, se projeter dans un avenir scolaire ou professionnel, maîtrise des Tic – technologies de l'information et de la communication...) et que l'institution scolaire n'est pas la mieux placée pour leur transmettre.

Le but de l'accompagnement est de permettre aux enfants ou jeunes suivis, armés d'une meilleure estime de soi, d'être plus en confiance à l'école, et plus globalement davantage en « capacité⁵² », de trouver en eux-mêmes des recours, d'être à même de construire des stratégies, d'identifier des ressources, de comprendre et de se forger un chemin dans les divers systèmes normatifs d'une société complexe dans laquelle ils vont évoluer.

Pour ce faire, les étudiants, et c'est encore plus prégnant quand ils interviennent à domicile, doivent mener leur action dans une logique de complémentarité avec les autres référents adultes du jeune et en premier lieu ses parents (ou autres membres de sa famille dans des situations familiales complexes ou éclatées).

En intervenant à domicile, l'étudiant va appréhender l'enfant ou le jeune de manière globale et le découvrir dans sa réalité, en prenant en compte son contexte social, culturel et familial. Une relation va se construire progressivement, avec le jeune mais aussi ses parents.

L'accompagnement prend alors une autre envergure que s'il se déroulait uniquement en lien avec l'enfant dans l'établissement scolaire ou dans un centre social. L'étudiant va avant tout tenter de bien faire comprendre aux parents les enjeux de son action. Souvent, il va commencer par expliquer sa démarche et pourquoi il a choisi de s'engager bénévolement. Ce positionnement est en général un facteur levier et participe largement du bon accueil réservé aux étudiants.

Tout au long de l'année, il va tenter de faciliter l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de l'enfant qui est parfois source de conflits, les aider à comprendre ce que l'enfant fait à l'école, voire favoriser leur rapport à l'école. Il participera parfois à favoriser la communication parents-enfants en atténuant notamment la pression scolaire sur l'enfant.

■ Quelques enseignements d'une enquête

Dans les années 1990, parmi les structures qui ont émergé dans le champ de l'accompagnement à la scolarité, l'Afev a probablement été une de celles qui a le plus fortement défendu le lien nécessaire avec les familles dont les enfants étaient accompagnés, en militant pour une intervention à domicile. Cette modalité a été, pendant de très nombreuses années, extrêmement controversée parce qu'à rebours d'une certaine culture de l'intervention sociale longtemps rétive à une action menée sur les individus, et préférant une approche collective et territoriale. De ce fait, l'action de l'Afev au plus près des familles a donc longtemps été incomprise.

Mais les familles, elles, comment le vivaient-elles ?

Une évaluation nationale, menée en 2007-2008 par le cabinet d'étude Trajectoires-Reflex, a permis de mesurer les effets de l'accompagnement sur les enfants suivis mais aussi sur leurs familles. Cette évaluation a montré que l'intervention des étudiants n'était pas vécue comme une expérience traumatique ou stigmatisante pour elles : mais qu'au contraire, elles valorisaient l'accompagnement comme un élément permettant de rompre un isolement social.

52/ Pour reprendre la notion développée par Amartya Sen.

L'enquête a été menée d'octobre 2006 à mai 2007 au moyen de questionnaires détaillés adressés aux étudiants, enfants, familles et enseignants impliqués dans notre dispositif. Elle a porté sur les axes suivants :

- l'étudiant, l'enfant et la famille : la rencontre entre deux mondes qui jusque-là s'ignoraient ;
- les apports pour les étudiants (ou comment ils s'enrichissent de la découverte d'autres milieux et d'autres situations) ;
- les apports pour les enfants (notamment en termes d'ouverture culturelle et de reconstruction d'un lien avec la scolarité) ;
- et enfin, l'impact de l'action pour les parents : quels sont les changements produits au-delà de l'enfant au sein de la famille ? Comment les parents perçoivent-ils l'étudiant et son action ? Quelles sont leurs attentes par rapport à l'accompagnement de leur enfant par l'étudiant ? Les pratiques des parents changent-elles au contact de l'étudiant ?

Des parents soucieux de la scolarité de leur enfant

Le premier élément mis en exergue par l'évaluation est que les parents des enfants accompagnés, ceux-là mêmes qu'on dit parfois « éloignés » voire absents de l'école, étaient en réalité très soucieux de la scolarité de leur enfant et attentifs à ses progrès. Selon les étudiants bénévoles, plus de 80 % des parents sont curieux des résultats scolaires de leur enfant et des progrès qu'il fait lorsque l'étudiant travaille avec lui.

Comme le précise Daniel Thin⁵³, la plupart des familles populaires investissent fortement l'école comme moyen de « s'en sortir ». Pour elles, « s'en sortir » signifie à la fois échapper à la précarité économique et sociale, pouvoir « se débrouiller » dans un univers quotidien complexe, et avoir un métier. L'accompagnement de l'enfant par un étudiant bénévole est donc perçu comme un moyen pour « s'en sortir » à l'école. Très concernés par la scolarité de leur enfant, les parents sont aussi attentifs à ce que l'enfant fait avec l'étudiant bénévole qui l'accompagne : 84 % des parents demandent à l'étudiant de lui expliquer ce qu'il fait avec l'enfant.

De plus, lorsque l'accompagnement se fait à domicile, de nombreux parents assistent à certaines séances (42 %), ce qui témoigne de leur volonté de comprendre mieux comment aider leur enfant. Cet intérêt manifeste des parents pour l'accompagnement de leur enfant révèle combien ils considèrent l'étudiant comme une pièce maîtresse de la réussite espérée pour leur enfant.

L'étudiant envisagé comme un passeur

Lorsque l'étudiant intervient au domicile, les liens peuvent être facilités entre certains parents et l'école. Pour certaines familles, l'étudiant semble jouer un rôle de passeur qui facilite les liens entre les parents et l'institution scolaire. Plus l'année avance, et plus la parole se délie entre les parents et l'étudiant autour de l'école : 57 % des collégiens disent que l'étudiant parle des résultats scolaires du jeune avec ses parents en début d'année, pour 71 % en fin d'année. De la même manière, les parents informent de plus en plus les étudiants des réunions programmées avec les professeurs. Alors qu'au début de l'accompagnement, 26 % des étudiants disent que les parents les informent de ces réunions, ils sont 51 % à l'affirmer en fin d'année. Enfin, il arrive que certains étudiants accompagnent physiquement les parents aux réunions organisées au sein de l'établissement scolaire. C'est le cas de 17 % des étudiants qui accompagnent les enfants au domicile en fin d'année, et de 5 % des étudiants qui interviennent à l'extérieur.

Pour un quart des familles, les relations avec l'école évoluent

L'action de l'étudiant peut contribuer ainsi à faire évoluer les liens entre une partie des familles et l'institution scolaire. L'enquête montre que ces changements surviennent, mais à la marge : 6 % des parents disent que leurs

53/THIN (D.), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1998.

relations ont beaucoup changé avec l'école depuis que l'étudiant accompagne leur enfant, et 19 % qu'elles ont un peu changé, soit 25 % au total qui voient une évolution. Si cette part est quantitativement limitée, il est néanmoins important de souligner ces changements dans la mesure où l'action de l'étudiant, limitée dans ses modes d'intervention (il s'agit d'un accompagnement de deux heures par semaine), peut néanmoins produire des effets là où beaucoup de professionnels reconnaissent qu'il est difficile de faire évoluer les pratiques.

Pour les parents qui perçoivent des changements, ceux-ci consistent en davantage de rencontres avec les enseignants et une plus importante participation aux réunions organisées par les établissements scolaires.

Une ouverture sur l'extérieur

Pour les parents d'enfants écoliers, l'accompagnement a pour effet une plus grande ouverture sur l'extérieur. Plus l'enfant est jeune, et plus l'étudiant a pu faire participer la famille à d'autres activités que ses activités ordinaires. Ainsi, lorsque les enfants sont encore à l'école primaire, les étudiants incitent une partie des parents à sortir de leur environnement quotidien. Cela semble plus difficile lorsque l'enfant est au collège : il y a une pression de plus en plus forte sur l'enfant et sur l'étudiant autour des résultats scolaires. Cela peut aussi signifier que les parents ne perçoivent pas forcément l'utilité d'une certaine ouverture culturelle qui apparaît moins prioritaire par rapport au travail strictement scolaire.

L'Afev : un élément encourageant mais pas suffisant pour opérer le rapprochement école-familles

Pourquoi est-il si difficile de rapprocher les familles de l'école ? Si, on l'a vu, une partie des familles entretient des liens plus apaisés avec l'école après l'intervention de l'étudiant, la situation ne change guère pour une majorité de familles (75 %). Ces parents ont pour partie une relation difficile à l'école, souvent issue de leur vécu propre à cette institution. Certains se trouvent mal à l'aise à l'idée de se confronter de nouveau à cette institution pour affronter la scolarité de leur enfant.

Soucieuses de savoir comment leur enfant se comporte en classe, les familles n'osent cependant pas franchir le portail de l'école. Ce sont ainsi l'ensemble de ces éléments personnels qui sont convoqués dans les liens, ou l'absence de liens, entre ces familles et l'école. On mesure bien combien il est difficile de pouvoir remédier à ces situations qui sont parfois des situations de blocage, dans le temps court que représente le temps de l'accompagnement de la famille par l'étudiant. La plupart de ces familles ne possèdent pas le capital social et scolaire qui pourrait leur permettre le suivi quotidien de la scolarité de leur enfant. On observe toutefois une légère amélioration dans ce suivi : selon les collégiens, 58 % des parents leur demandent assez régulièrement comment s'est passée leur journée au collège (pour 50 % au début de l'année). 28 % des collégiens disent que leurs parents leur demandent tous les jours.

Ce décalage entre l'intérêt fort des parents pour la scolarité de leur enfant et le suivi concret relativement inconstant de celle-ci s'explique en partie par la difficulté qu'éprouve un certain nombre de parents à se penser comme un élément important de la réussite scolaire de leur enfant. Il convient alors de bien travailler avec l'étudiant sa posture avec les parents. Notamment parce qu'ils vont avoir tendance à le surinvestir comme élément important de la réussite scolaire de leur enfant, de la même façon que se sentant parfois en état d'impuissance, ils peuvent s'effacer au profit des autorités de l'institution scolaire.

Tout l'apport de l'étudiant va être alors d'essayer de les convaincre que eux aussi, à leur niveau, selon leur capacité, sont légitimes et peuvent s'investir dans le suivi de la scolarité de leur enfant. L'étudiant sera, en revanche, bien en peine de les aider à trouver leur place à l'école : il s'agit là de la responsabilité de l'institution scolaire.

Une organisation de l'espace-temps familial qui ne facilite pas toujours le travail scolaire

On remarque peu d'évolutions en fin d'accompagnement sur l'ensemble des questions relatives à l'organisation familiale qui faciliterait le travail scolaire de l'enfant. Concernant l'organisation d'un espace à la maison pour les devoirs, 70 % des enfants disposent d'un endroit au calme où ils peuvent faire les devoirs. En revanche, pour les 30 % des enfants qui ne sont pas dans des conditions optimales pour faire leur travail scolaire, l'action des étudiants pèse peu dans l'organisation familiale.

Ainsi, l'accompagnement produit peu d'influence sur l'heure du coucher (26 % des écoliers disent se coucher après 22 heures), le fait que les enfants aient la télé dans la chambre (c'est le cas de plus de la moitié des collégiens interrogés), ou l'absence de petit-déjeuner (qui concerne un enfant sur cinq).

Il convient néanmoins de rappeler qu'initialement la finalité de l'accompagnement n'est pas de changer les habitudes de vie des familles (ce qui poserait un problème déontologique et serait de toute façon inentendable pour les étudiants). Aussi peut-on déplorer cette situation ou adopter un autre point de vue en la considérant comme un bénéfice collatéral non atteint.

■ Pour résumer : un impact du tiers éducatif sur l'enfant et sa famille

En intervenant au domicile des enfants, l'action des étudiants, on le voit, produit aussi un impact sur l'environnement familial. Sans être un spécialiste du soutien à la fonction parentale, l'intervention de l'étudiant permet parfois d'atténuer la pression scolaire et ses effets à l'intérieur de la structure familiale.

Les parents des enfants suivis par l'Afev se montrent non seulement soucieux de la scolarité de leur enfant et attentifs à ses progrès, mais aussi très à l'aise avec l'étudiant, et très satisfaits de son intervention. Ils sont 10 % à le juger « sympathique » et 90 % « très sympathique ». Ils apprécient de voir leur enfant dans un rapport épanouissant avec un jeune adulte qui incarne, pour eux, une figure de la réussite scolaire.

Le regard de l'étudiant, qui va valoriser les capacités de l'enfant et notamment les savoirs non scolaires qui ne sont pas reconnus à l'école, peut parfois leur faire changer leur propre regard sur leur enfant (souvent marqué par le manque de reconnaissance scolaire).

Parfois, ils bénéficient directement d'une plus grande ouverture culturelle, comme cette mère qui comprit en échangeant avec une étudiante que la bibliothèque de son quartier où elle ne rentrait jamais, ne pensant pas y être autorisée à cause de sa poussette, avait non seulement un important fonds de littérature jeunesse mais était spécialement équipée pour l'accueil des tout-petits...

Parfois, certains parents, se sentant en confiance avec les étudiants, vont leur confier qu'ils maîtrisent mal l'écrit et combien toute la communication avec l'école leur est difficile de ce fait...

Il est arrivé que certains, à la suite de l'accompagnement de leur enfant et au contact de l'étudiant, se remettent en dynamique de formation.

Ces diverses expériences montrent l'importance du tiers éducatif pour l'enfant mais, de manière plus surprenante également, pour sa famille.

L'apport des étudiants serait-il, pour le poser de manière provocatrice, de « déresponsabiliser » les parents ? Si on entend par là les rassurer, dédramatiser le contexte scolaire en leur expliquant le fonctionnement de l'école et les encourager à aider leur enfant en leur faisant comprendre que la réussite ou l'échec de leur enfant ne dépend pas uniquement d'eux : alors, oui !... L'apport des étudiants de l'Afev pourrait se résumer à la possibilité d'un pas de côté dans le face-à-face école-familles.

L'accompagnement des étudiants de l'Afev en lien avec la famille

Eunice Mangado-Lunetta

■ Un contexte

Les modalités d'intervention des étudiants initialement imaginées par les équipes de l'Afev à sa fondation en 1991 ne prévoyaient pas forcément une intervention à domicile.

C'est en 1992, à la demande du service social scolaire municipal de Nanterre, que nous avons procédé à cette expérimentation. L'objectif était de replacer l'accompagnement à l'époque « scolaire » dans une dimension sociale et familiale. Aujourd'hui, 60 % des accompagnements se déroulent au domicile des enfants, en lien direct avec ces familles, alors que nous étions autour de 40 % il y a deux ans : cette progression témoigne d'une volonté forte de l'Afev de privilégier ce mode d'intervention, même si cette ligne directrice nous a valu, parfois, des confrontations avec des partenaires financeurs désireux de privilégier une approche collective.

Ce que l'expérience nanterroise a esquissé et qui a été vérifié en 2007 par l'évaluation menée par Trajectoires-Reflex est que l'intervention à domicile est le meilleur moyen pour tisser un lien fort non seulement avec l'enfant mais aussi avec sa famille.

Lorsque l'étudiant se rend chez l'enfant, une relation se construit parfois jusqu'à l'intime avec les familles. Mais une intervention à domicile des étudiants, ça s'organise et ça se cadre ! Voici un aperçu de la façon dont les étudiants qui vont intervenir à domicile vont être sensibilisés, positionnés, et suivis par les équipes de l'Afev.

■ Le suivi des bénévoles

Si, de l'avis des étudiants qui interviennent à domicile, le contact direct avec les familles intensifie voire enrichit l'accompagnement, cette modalité d'intervention exige un suivi particulier tout au long de l'action parce qu'un « bénévole isolé est un bénévole en danger » !

Parfois, les étudiants sont inquiets avant le début de l'accompagnement et se demandent si le « courant va passer » avec le jeune et surtout avec ses parents. Cette inquiétude est bien naturelle, il faut la gérer et parfois interroger les représentations que les étudiants peuvent avoir sur ces familles dont ils sont éloignés socialement et culturellement ainsi que sur les quartiers où ils vont intervenir. C'est l'objet, entre autres, du parcours de formation qui leur est proposé. Un premier module, « L'Accompagnement individualisé », les interroge sur leur posture d'accompagnant vis-à-vis des enfants mais aussi des parents. Un autre module, « Agir contre les exclusions », les sensibilise davantage à la question des inégalités. Nous n'avons pas mis en place de formation spécifique de soutien à la parentalité parce que les étudiants auraient du mal à se sentir légitimes dans ce cadre, mais nous intégrons la question des familles de

manière transversale à travers l'accompagnement des bénévoles. Les modules évoqués sont complétés par des temps d'échange de pratique tantôt formalisés (encadrés par un formateur) tantôt moins formels, au moment des temps conviviaux organisés par les équipes locales de l'Afev.

Une première réflexion abordée avec les étudiants est tout simplement: qu'est-ce qu'une famille? En effet, la notion de « famille » est à prendre au sens large: parfois les situations familiales sont complexes et éclatées. Aussi quand on parle de « parents », il faudra considérer que, selon les situations, il peut s'agir d'un seul parent, mais aussi envisager le rôle de la fratrie ou d'autres membres de la famille. C'est particulièrement vrai dans le cadre d'accompagnements auprès d'enfants ou de jeunes nouvellement arrivés: structure familiale éclatée au cours du processus migratoire puis recomposée, modèles différents d'autorité familiale... Les salariés rassurent les étudiants sur le fait qu'ils seront peut-être un peu perdus..., et qu'il leur faudra donc prendre le temps de comprendre comment la famille fonctionne.

Une attention particulière est portée à la première séance qui constitue une entrée dans l'inconnu, dans l'intimité d'une famille. On incite les étudiants à préciser qu'ils interviennent bénévolement, qu'ils ne sont pas des « opérateurs », mais qu'ils sont dans une démarche citoyenne. Au début, cela suscite parfois une certaine incompréhension, voire une perplexité de la part de parents peu habitués au bénévolat. Mais cette question de la démarche bénévole participe pleinement du fait que les parents ne perçoivent pas la présence des étudiants comme une intrusion.

Une autre ambiguïté qu'il faut souvent lever est celle des finalités de l'accompagnement. L'angoisse scolaire est telle que les parents auront parfois du mal à comprendre que l'étudiant ne soit pas là pour faire strictement du soutien scolaire. Là encore, le statut de bénévole et la démarche solidaire sont des éléments qui facilitent le positionnement. Les étudiants vont aussi, au fur et à mesure, pouvoir valoriser auprès des parents les sorties, le jeu... comme autant d'opportunités éducatives.

Quelle posture adopter? À l'instar de la posture adoptée avec le jeune suivi, on recommande aux étudiants de prendre avec les parents le temps de l'écoute et de la discussion. De manière générale, il leur faudra être ouvert, attentif à tisser une relation de confiance, ne pas être dogmatique.

■ Le rapport à l'école

L'accompagnement peut aider à faciliter la relation, le dialogue avec l'école et les équipes éducatives (enseignants, directeurs, conseiller principal d'éducation – CPE –, assistant social scolaire...). L'idée est que les étudiants puissent discuter avec les parents de leur appréhension de l'école, qu'ils expliquent si nécessaire les outils de communications (carnet de liaison...) qui sont parfois difficiles d'accès notamment pour les parents éloignés de l'écrit ou non francophones.

Par le dialogue autour de l'école, le partage de sa propre expérience d'élève (et d'étudiant aujourd'hui) avec le jeune et sa famille, l'action de l'étudiant peut contribuer à relâcher la pression scolaire.

Il peut arriver aussi que le suivi de la scolarité soit facteur de tensions entre les parents et leur enfant. L'enjeu devient alors de permettre aux parents de garder un lien avec la scolarité de leur enfant. Il ne s'agit pas, bien entendu, de suivre la scolarité à leur place, mais plutôt d'apaiser la relation.

Concrètement, par quoi ça passe ?

On propose aux étudiants de :

- tenir les parents informés des initiatives qu'il prend : visites, rencontres de professionnels, contacts avec l'établissement scolaire... ;
- débriefier les réunions parents-profs. Même quand il n'y a pas participé directement, l'étudiant peut parfois aider à interpréter certaines paroles, certaines attitudes des enseignants ;
- s'ils en font la demande, accompagner les parents à des rencontres avec des représentants de l'établissement scolaire.

■ Les difficultés qui peuvent survenir

Dans l'accompagnement, il peut parfois être difficile pour l'étudiant de concilier les demandes des différentes parties en présence (parents, fratrie, enseignants...).

Avant tout, c'est l'enfant que l'étudiant accompagne. Il n'intervient pas « au service » de la famille, mais au service de l'enfant en lien avec sa famille.

Si la famille sollicite l'aide de l'étudiant en dehors de l'accompagnement, c'est à lui de « doser sa disponibilité ». Nous recommandons à l'étudiant de se sentir disponible, mais pas obligé. Dans tous les cas, le rôle du référent Afev est précisément d'aider l'étudiant à répondre à ces interrogations.

Sur la question de l'intervention à domicile et l'espace dévolu aux séances avec le jeune, il est important que l'étudiant respecte les modes de vie des familles. Une fois en confiance, il pourra se sentir à l'aise pour parler des choses qui pourraient améliorer l'accompagnement (par exemple aménager un espace calme, régler la question du téléviseur...).

À préciser aussi : toutes les séances d'accompagnement ne se déroulent pas systématiquement à domicile. Des sorties, à la bibliothèque, au centre d'information et d'orientation (CIO), au point Internet... sont organisées tant que faire se peut. Là aussi, des discussions au préalable avec les parents pour expliquer la plus-value éducative de ces sorties (sans pour autant tomber dans le tout-pédagogique) sont importantes. Le fait qu'un parent comprenne et valorise en quoi une promenade en centre-ville avec l'étudiant n'est pas du temps perdu mais contribue à développer l'ouverture du jeune, constitue en soi un élément important dans le « rapprochement école-familles ».

Nous recommandons toujours à l'étudiant de ne pas se positionner en expert ou remplaçant des parents même dans les situations où ils l'y invitent (par exemple pour les rencontres avec l'école ou dans le suivi de la scolarité). Il leur faut faire avec eux, pas à leur place. Les étudiants doivent garder en tête qu'à la fin de l'accompagnement ils ne seront plus là et que le jeune et sa famille devront faire sans lui.

Enfin, en cas de vive tension entre la famille et l'école, le rôle de l'étudiant n'est pas de gérer les conflits entre différents protagonistes. Il est positionné comme passeur, pas comme médiateur scolaire ! Dans ce cas, sont tenus de réagir non seulement les référents Afev, mais aussi les correspondants sur les établissements concernés (d'où l'importance d'un solide partenariat au local).

■ En conclusion

Forts des conclusions de l'évaluation, nous entendons, pour les années à venir, poursuivre le développement des accompagnements individualisés à domicile, tout en menant, par ailleurs, des projets collectifs davantage centrés sur des problématiques citoyennes comme le

dispositif « Tous Acteurs des quartiers ». En effet, accompagnement individualisé (au plus près des familles) et action collective ne nous apparaissent pas opposés mais bien complémentaires. Développement quantitatif allant de pair avec souci qualitatif : une attention particulière a été portée ces deux dernières années à la qualité du suivi des étudiants. Une démarche « Backoffice » a produit des outils comme « l'accompagnothèque » (www.afev.org), pour aider les étudiants à mener leur accompagnement y compris en les outillant sur la question du rapport aux parents.

Parole d'étudiante

Irène Barancourt accompagne Daly, collégienne de 5^e

Le premier contact avec la mère de Daly s'est passé à la maison de quartier. Je crois qu'elle avait encore des réticences sur ma présence chez elle. Elle-même était très timide et ne parlait pas très bien français... On a d'abord parlé de choses très simples, l'âge de sa fille, comment ça se passait à l'école, ce genre de choses.

Dès que l'accompagnement à domicile a commencé, le lien de confiance s'est installé, progressivement. La mère de Daly a pu voir ce que je faisais avec sa fille, que j'étais vraiment là pour l'aider et non pas pour la contrôler elle... Assez vite, je lui ai posé quelques questions sur sa fille. Et puis de plus en plus, c'est elle qui me parlait de la scolarité de Daly, de ses relations avec les professeurs – qui n'étaient pas très bonnes... –, de la façon dont ça se passait aussi pour ses autres enfants. Elle posait des questions sur l'école : comment ça doit se passer, si les difficultés de ses enfants étaient normales, ce qu'elle devait dire aux profs... Je me suis rendu compte qu'elle avait une vision très biaisée du système scolaire. Elle ne comprenait pas ce qu'il s'y passait et personne ne le lui expliquait au sein du collège.

Au fil des séances, elle s'est mise aussi à me parler de sa vie dans le quartier, de son travail, de ses collègues, des petites choses comme ça... Le véritable signe de confiance a été quand elle m'a proposé de rester manger avec eux.

J'avais déjà rencontré des familles maliennes comme celle de Daly, et je sais qu'il n'est pas évident d'être accepté à domicile. Au début il ne faut pas faire d'impair : enlever ses chaussures, ne pas refuser à manger, bien retenir les prénoms de tout le monde, même les parents lointains de la famille que l'on n'a vus qu'une fois... Mais dès que la confiance est là, ça se passe très bien et très naturellement.

Aujourd'hui, je l'aide à lire et à comprendre certains papiers officiels qu'elle reçoit – demande d'allocations, carte famille nombreuse, loyer. Je ne suis pas la seule à l'aider, elle a aussi des collègues et des amis d'origine malienne, comme elle, qui peuvent la conseiller. Mais je lui ai fait connaître le service à la mairie qui est spécialement chargé de ce type d'aide, et qu'elle utilise depuis.

Du côté de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

Au-delà des constats, des repères pour agir : la méthode de l'ANLCI

Éric Nédélec, chargé de mission à l'ANLCI

C'est parce qu'elle articule son action autour de trois axes d'intervention essentiels : mesurer, organiser, outiller, que l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, sur la question de la « tension école-familles » comme sur beaucoup d'autres, ne peut pas uniquement se contenter de constats. Oui, nous le savons, les tensions existent, mais il ne suffit pas de le dire pour agir.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ne peut pas, non plus, ne chercher qu'à les expliquer, pour finalement simplement les regretter. Le risque permanent de tomber dans les pièges des discours incantatoires ponctués de « il aurait fallu, il faudrait » ne doit pas être couru si on veut pouvoir dans quelques années se retrouver pour mesurer le chemin parcouru.

Ce qui est important, pour ce qui nous concerne, c'est surtout de comprendre en quoi l'illettrisme peut constituer un facteur supplémentaire d'exclusion pour de nombreuses familles dont on a ou aura vite fait de dire qu'elles sont démissionnaires, qu'elles ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants.

■ Les familles désirent la réussite scolaire de leurs enfants

Pour commencer, plus qu'une conviction, une certitude étayée par de nombreuses études : les familles, toutes les familles, ont envie que leurs enfants réussissent à l'école.

Mais cette réussite passe, qu'on le veuille ou non, par une connaissance minimale des codes, et notamment de ceux de l'école. Si les codes ne sont pas connus, si on ne les comprend pas, il y a alors une non-compréhension qui finit par se transformer en incompréhensions, elles-mêmes sources de tensions.

Or, les adultes parents en situation d'illettrisme ne sont pas toujours en mesure de « lire » l'école qui accueille leurs enfants, et ce au sens littéral du terme, ils ne sont pas toujours en mesure de comprendre ce que l'école et son environnement éducatif proche attendent d'eux.

Et, au-delà de la difficulté de se retrouver dans la masse des documents qui transitent par le cartable de l'enfant, il y a pour certains de ces parents le souvenir de l'école, et de l'apprentissage. Ce n'est pas toujours un bon souvenir, il peut même être douloureux car il renvoie à

l'échec, parfois le premier d'une longue série. Et dans ce cas y retourner avec son enfant, même si on semble y être invité, ce n'est pas facile.

■ Accompagner les parents éloignés du monde scolaire

Dès lors, comment aider, donner confiance aux parents très éloignés du monde scolaire, du monde de l'écrit pour qu'ils osent sans crainte suivre leurs enfants dans leur scolarité ?

Toutes les solutions qui sont envisagées pour faciliter cette relation doivent être réfléchies en gardant à l'esprit que tous les parents n'ont pas le même type de difficultés. Et il est symptomatique de constater que sur ce problème, depuis longtemps déjà, on pose, on se pose les mêmes questions, qui tournent toutes autour de la tension, du conflit, de l'implication.

On se pose ces questions depuis des décennies et on s'aperçoit qu'elles sont toujours d'actualité et ce malgré tout ce qui a pu être imaginé et mis en place pour résoudre ledit problème. Mais, au bout du compte, est-ce qu'en voulant améliorer la communication ou plutôt la compréhension qu'ont les familles de l'école, on ne contribue pas à en « rapprocher certaines plus que d'autres... », et par conséquent à toujours exclure un peu plus certaines, celles pourtant qu'on voudrait approcher et rapprocher.

■ Poser les bonnes questions et évaluer l'impact des actions

Rapprocher oui, mais pour quoi faire ? Et quelles sont ces familles que nous voudrions « rapprocher de » ? Et connaît-on toutes les raisons qui font qu'elles se sont éloignées ou qu'elles se sentent éloignées ? Sont-elles toutes les mêmes ? N'y a-t-il pas là aussi risques d'amalgames et de raccourcis rapides ? Et, de la même façon, s'est-on interrogé efficacement sur les raisons qui peuvent expliquer que malgré tant d'efforts pour ces rapprochements, malgré tant d'énergie déployée depuis plusieurs décennies pour « impliquer » les familles, on en soit encore aujourd'hui à s'interroger sur le comment faire pour mieux faire ?

■ S'interroger sur les obstacles

Il faudrait plutôt s'interroger sur le comment se fait-il que cela n'ait pas fonctionné pour tous. Il apparaît souvent comme inconcevable, comme « anormal », que des familles ne soient pas informées ou ne répondent pas ou mal aux informations. Et ce, d'autant plus que les informations concernant l'apprentissage, l'éducation, sont de plus en plus nombreuses, généralement de bonne qualité, et ce dès la naissance. Mais qu'on le veuille ou non, elles passent essentiellement par le canal de la communication écrite, par le canal de codes « culturels » qui excluent d'emblée celles et ceux qui n'ont pas accès à la lecture et à l'écriture parce qu'ils sont illettrés.

Il faut avoir aussi à l'esprit que généralement, avec les meilleures intentions du monde, on produit sans avoir conscience des effets que cela peut avoir. De trop nombreux discours injonctifs, plutôt que de rassurer, plutôt que de montrer le chemin, renforcent le sentiment d'incompétence voire de culpabilité et conduisent ainsi de nombreux parents à ne pas s'estimer légitimes pour ce qui concerne par exemple l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants.

A-t-on par exemple une idée de l'effet que peuvent avoir sur des parents illettrés des injonctions du type : « il faut le plus tôt possible, et régulièrement lire un livre à son enfant chaque soir » ? A-t-on une idée de ce que représente pour un enfant et pour sa famille la somme considérable de « paperasses » à remplir dans les premiers mois de la rentrée scolaire ?

Nous disons que cette question n'est pas à prendre à la légère, parce que nous savons que plus de 3 millions d'adultes âgés de 18 à 65 ans sont illettrés, et nous faisons l'hypothèse qu'un nombre non négligeable d'entre eux sont des parents d'enfants qui sont allés, vont aller ou qui sont à l'école. Et nous ne parlons là que de ceux que nous avons identifiés comme étant en situation d'illettrisme, le nombre de ceux qui ont des difficultés avec l'écrit est encore plus important.

Il faut aussi se poser la question purement formelle de la place qui est donnée à l'écrit dans la communication que les espaces éducatifs formels et non formels, mais aussi tous les autres espaces de vie recherchent avec les familles ou le plus souvent pour les familles. Nous sommes attentifs au fait que lutter contre l'illettrisme c'est aussi faciliter l'accès au droit en prenant en compte toutes les situations qui risquent de renforcer l'exclusion.

■ Observer ce qui fonctionne et en tirer les leçons

Ce qui nous intéresse, forts de la méthode de travail qui est la nôtre : « réunir pour mieux agir », c'est observer ce qui existe, notamment ce que nous appelons les bonnes pratiques, ces pratiques qui semblent produire des résultats, avoir un impact sur les personnes et les organisations. Il s'agit pour nous d'observer ces pratiques, et d'y apporter un regard éclairé et éclairant pour tenter d'en tirer des leçons au bénéfice de tous bien sûr mais surtout de celles et ceux qui en sont le plus exclus, c'est-à-dire les personnes en situation d'illettrisme (ceux qui se qualifient eux-mêmes d'invisibles). C'est d'ailleurs ce que nous faisons depuis maintenant plus de quatre ans à travers ce processus permanent qu'est le Forum permanent des pratiques.

Et ces leçons que nous tirons contribuent, elles aussi, à lutter contre les nombreuses idées reçues qui subsistent. Elles nous aident à y voir plus clair, à être plus efficaces, elles nous donnent parfois des réponses simples à des problèmes complexes sur lesquels on s'échine parfois en pure perte depuis longtemps.

■ Les actions éducatives familiales : impliquer les familles et changer le regard et les postures des acteurs

Pour ces actions éducatives familiales (AEF), il s'agit d'utiliser le levier que représente la motivation qu'ont les adultes en situation d'illettrisme pour apprendre au moment où leurs enfants entrent dans des cycles d'apprentissage, et ceci pour leur permettre de mieux appréhender la scolarité de leurs enfants tout en s'inscrivant dans une démarche d'insertion.

Pour ces actions éducatives familiales, nous avons formulé quelques hypothèses et objectifs que les actions expérimentales qui vont être présentées se chargent de vérifier :

- Les adultes qui suivent des actions de formation aux savoirs de base apprennent plus vite quand leurs objectifs d'apprentissages liés à leur qualité de parents sont pris en compte, au moment où leurs enfants élèves entrent dans les processus d'apprentissage.
- Les enfants, dont les parents suivent simultanément à leur entrée dans les processus d'apprentissage une formation, ont de meilleurs résultats scolaires ou/et améliorent leurs rapports avec l'école.
- Les actions éducatives familiales augmentent la fréquentation des espaces éducatifs et culturels (bibliothèques, médiathèques, centres de loisirs éducatifs...).

– Les adultes ayant bénéficié d’actions éducatives familiales améliorent leurs rapports avec l’école et s’y investissent plus efficacement d’autant plus qu’ayant été scolarisés en France ils ont un rapport difficile avec cette institution.

– Les adultes, ayant bénéficié d’actions éducatives familiales, sont plus efficaces dans leurs apprentissages et sont plus rapidement en capacité de s’inscrire dans un parcours d’insertion et par conséquent de sortir de la pauvreté.

– Les acteurs qui mettent en œuvre des actions éducatives familiales prennent en compte plus efficacement dans leurs pratiques et leurs postures professionnelles les personnes en situation d’illettrisme. L’accès des différentes structures à ces personnes devient plus facile.

Depuis un an que nous sommes entrés dans ce processus d’expérimentation, nous sommes en mesure de tirer un certain nombre de « premières » leçons qui ne demandent qu’à être confirmées. Ces premières leçons sont de natures différentes :

– les leçons à tirer sur le démarrage de l’action et notamment sur les caractéristiques du partenariat existant ou en construction : éléments facilitateurs, écueils à éviter ;

– les premières leçons à tirer en tenant compte de ce que disent les personnes, de ce qu’elles font et des prises de conscience qui s’opèrent et qui vont jusqu’à générer des changements de posture notamment de la part des principaux acteurs.

■ Une préoccupation qui dépasse le seul monde scolaire

Lorsque nous parlons de tensions, d’incompréhensions, c’est souvent l’école qui est mise sur le banc des accusés. Mais n’y a-t-il que l’école qu’il faille rapprocher des familles, qu’en est-il des autres espaces dans lesquels les enfants passent aussi une partie de leur précieux temps ? Les familles entretiennent et doivent entretenir des relations avec tous les espaces de vie dans lesquels évoluent les enfants, leurs enfants. Sans oublier cet espace un peu particulier et qui envahit de plus en plus le temps disponible qu’est l’espace numérique.

Et ce qui a beaucoup changé ces dernières années, c’est la place de la famille et de l’école dans le processus d’éducation, et s’il semble faire consensus que l’éducation est et doit être partagée, il est nécessaire de rappeler avec d’autres que la famille est le premier éducateur.

L’éducation se partage dans le sens où il y a de l’éducation dans les différents espaces où on vit, où on passe et il y a de l’éducation aux différents moments où on vit. Nous sommes ici au cœur du défi permanent de l’éducation et de la formation tout au long de la vie. Nous sommes ici au cœur du défi d’une structure comme la nôtre : éviter par des actions concertées, respectant les spécificités des uns et des autres, que l’illettrisme ne prenne racine.

Certains parlent de coéducation ou de complémentarité des actions éducatives. Il faut toutefois être conscient que la place des parents, cette place essentielle, est particulière et relève peut-être d’autre chose que du simple partenariat, mot valise aux contours parfois un peu flous. Ils participent à la construction d’un socle, sur lequel se construira avec plus ou moins de difficulté le reste de « l’édifice éducatif ».

S’il est convenu, admis, que l’école dispose d’un code qui la rend parfois inaccessible, il est moins dans l’usage d’admettre que dans les milieux de l’éducation non formelle ou dans d’autres milieux où les enfants vivent et passent les mêmes problèmes peuvent se poser. Et c’est

bien la question de l'accès à la culture, aux loisirs, aux sports qui est posée à l'ensemble des organisations qui, pour un grand nombre d'entre elles, ont pour vocation ou pour ambition de rendre accessible à tous ce qui relève simplement des droits fondamentaux.

Il faut évidemment tenir compte dans le débat, autour des tensions, des incompréhensions, des autres espaces dans lequel l'enfant vit et agit :

- les espaces d'accueil petite enfance ;
- les espaces éducatifs péri et extrascolaires ;
- les espaces de loisirs, culturels, sportifs ;
- l'espace scolaire ;
- et l'espace à soi.

Dans ces différents espaces, dans lesquels il passe à différents moments de sa journée, se construisent des interconnexions et ce sont ces liens, qu'il réussit avec plus ou moins de facilité à mettre en œuvre, qui contribuent à le mettre au centre d'espaces de coéducation.

Mais il existe un espace à part auquel nous souhaitons apporter une attention particulière : l'espace familial.

Le premier espace dans lequel cet enfant vit et agit, et ce dès la naissance, c'est évidemment l'espace familial. Qu'on le veuille ou non, l'entrée dans la culture de l'écrit commence dans la famille avec le langage. Il est donc fondamental que la question des relations avec les familles interrogent toutes les politiques éducatives, culturelles, sociales... Les familles ne sont pas un partenaire comme un autre, qu'on associe dans un projet au même titre qu'une institution, une association ou tout autre type d'organisation.

L'une de nos priorités pour l'année à venir est, en nous appuyant sur nos différents partenaires, de nous intéresser plus particulièrement aux actions éducatives familiales.

Trois expériences soutenues par l'ANLCI

■ Les actions éducatives familiales mises en œuvre par Passerelles vers l'emploi à Avranches dans la Manche

Marie Villain

Présentation

L'action éducative familiale dans le sud-Manche est portée par une association locale, Passerelles vers l'emploi, dont l'objet est de « promouvoir et réaliser des actions permettant à des personnes en difficulté de s'insérer par la formation, le travail, et par tous les moyens nécessaires pour atteindre cet objectif ». L'association agit sur plusieurs champs : chantiers d'insertion, actions de formation et d'accompagnement des personnes. Elle est issue d'une association intermédiaire, Passerelles.

Elle met en place depuis 2004 un atelier de formation de base (AFB) pour adultes, qui entre dans les actions de lutte contre l'illettrisme, financées par la Direction régionale du travail et de l'emploi formation (DRTEFP), le Conseil régional de Basse-Normandie et le Fonds social européen (FSE). C'est à partir de cette action que l'AEF a été développée.

Situation de départ dans le sud-Manche, constats, intentions

Pendant deux années scolaires, nous sommes intervenus dans le cadre de contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas) dans cinq collèges du sud-Manche. Cette action entrait

clairement dans le cadre des actions de prévention de l'illettrisme, inscrites dans le Plan régional de lutte contre l'illettrisme lancé en 2005. Cette action nous est apparue comme complémentaire de celles plus « classiques » de l'atelier de formation de base, où l'on reçoit de plus en plus de jeunes de 16-17 ans, venant juste de sortir du système scolaire et qui ne maîtrisent pas suffisamment les savoirs de base pour envisager de poursuivre leurs parcours et être autonomes dans la vie quotidienne.

Nous n'avons pas vraiment réussi à travailler efficacement avec l'Éducation nationale et nous avons rencontré des « blocages » dans les établissements, notamment pour rencontrer les familles. Cette action était tolérée par l'Éducation nationale, mais avec un investissement minimum et, par contre, avec une exigence de résultats immédiats, notamment en matière de performance scolaire.

Lors du bilan de cette action, nous avons souhaité, avec les partenaires, trouver une autre « porte d'entrée » pour travailler sur le champ de la prévention de l'illettrisme : pourquoi ne pas passer directement par les parents que nous n'avons pas réussi à « impliquer » dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité ? C'était pourtant un axe important du projet pédagogique de l'action.

Notre intention de travailler dans ce cadre expérimental a aussi été guidée par le nouveau contexte autour de l'accueil en formation des personnes en situation d'illettrisme. En effet depuis 2007 et le resserrement des financements autour du public demandeur d'emploi, il est de plus en plus difficile d'intégrer dans nos actions des personnes n'entrant pas dans les catégories prioritaires, comme les mères au foyer, retraités, et toutes celles et ceux qui sont encore très loin de l'emploi et qui ont pourtant besoin au quotidien de comprendre leurs factures, chercher un numéro de téléphone, lire le journal ou aider leurs enfants à faire leurs devoirs.

Le constat est un peu amer surtout lorsque l'on sait que des personnes pourront se mettre dans une dynamique d'insertion professionnelle parce qu'elles sont montées en compétences, ont repris confiance en elles, et ont retrouvé une légitimité pour accompagner la scolarité de leurs enfants.

Plusieurs personnes reçues dans le cadre de l'AFB nous ont dit au moment du bilan de formation : « Je peux lire des histoires à ma fille. » Ce point était aussi important à leurs yeux que leur montée en compétences par rapport à leur projet professionnel. Et ils sont nombreux, ces adultes parents, motivés pour apprendre au moment où leurs enfants entrent en scolarité, à souligner que cette légitimité retrouvée, cette possibilité nouvelle de découvrir et comprendre un monde dont ils étaient exclus sont essentielles pour sortir de l'exclusion.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons décidé d'aller plus loin et de nous donner les moyens, grâce au processus expérimental, de vérifier la pertinence de nos constats.

Ce que l'on a fait, avec quel parti pris, modalités de la réponse proposée

Nous sommes convaincus que chaque parcours de vie permet de développer des compétences, basées sur des apprentissages scolaires ou non. Ce qui est essentiel c'est de trouver le moyen de valoriser ces compétences pour les personnes elles-mêmes, et *a fortiori* quand le parcours scolaire n'avait pas été « bon ».

Lors de notre expérience dans le cadre des Clas, nous avons demandé à des élèves de 4^e et 3^e de dire ce que signifiait pour eux « être intelligent », car il fallait savoir qu'ils semblaient avoir intégré comme un fait établi qu'ils n'étaient pas intelligents.

Quelques réponses :

- « C'est être instruit en plusieurs choses. »
- « C'est être calé dans toutes les matières. »

- « Être cultivé, savoir beaucoup de choses. »
- « C'est quelqu'un qui n'a que des bonnes notes dans tous les cours et pourra savoir toutes les réponses à chaque question que le professeur a demandée. »

Seulement trois élèves ont fait référence à d'autres compétences : « c'est être bon dans plusieurs matières, apprendre, mais on peut être intelligent de ses mains », « il existe deux sortes d'intelligences, manuelle ou intellectuelle ».

C'est en voyant à quel point ces futurs adultes, ces peut-être futurs parents se déconsidéraient à 14-16 ans, que je me suis demandé comment ils allaient pouvoir se construire et accompagner leurs futurs enfants dans les apprentissages. Je faisais le constat que ces jeunes (qui en fin de collège avaient déjà presque tous baissé les bras devant leurs difficultés) étaient des futurs stagiaires potentiels de l'AFB et qu'il fallait donc essayer d'agir beaucoup plus tôt et autrement pour une action de prévention de l'illettrisme.

L'objectif principal de l'AEF du sud-Manche

Permettre aux adultes parents de (re)prendre leur place dans l'éducation de leurs enfants.

L'idée est d'agir auprès des parents pour qu'eux-mêmes puissent agir auprès de leurs enfants en partant du constat évoqué précédemment que les parents ne se sentent pas capables d'aider leurs enfants, et que beaucoup d'entre eux disent même qu'ils ne sont pas intelligents.

Nous avons décidé de travailler autour des tâches quotidiennes de la famille, scolarité des enfants incluse, pour aider ces adultes parents à prendre conscience qu'ils ont des connaissances et des compétences qu'ils peuvent transmettre à leurs enfants. Quand on fait de la cuisine, du jardinage, de la couture ou du ménage, on mesure, on calcule, on lit, on raisonne.

Nous avons également choisi d'intervenir au domicile de chaque personne accompagnée et ce pour les raisons suivantes :

- La remédiation que nous souhaitons mettre en place devait s'installer avec le quotidien de ces personnes. L'idée étant bien de rapidement gagner en autonomie dans la réalisation de certaines activités et constater l'efficacité gagnée grâce à la maîtrise des compétences de base. L'utilisation de leur matériel quotidien (cahier de recettes, album photos de la famille, outils de mesure...) est un atout supplémentaire.
- Le groupe peut faire peur et renvoyer des images négatives : c'est une des raisons souvent exprimées par des personnes en situation d'illettrisme pour expliquer leur impossibilité d'entrer en formation. Nous faisons le pari qu'en passant par cette étape, à la maison, en situation de sécurité, ces personnes reprendront confiance en elles et en leurs capacités d'apprentissage et oseront ensuite franchir le pas pour entrer en formation.
- La mobilité est un problème important dans le sud-Manche qui est une zone rurale où les transports collectifs ne sont pas encore suffisamment développés pour permettre aux personnes de venir en formation sur Avranches.

L'action se déroule de la façon suivante

Une intervention dans chaque famille à raison de deux heures tous les quinze jours avec deux possibilités :

- Face-à-face avec les parents : discussion, valorisation de toutes les compétences développées par les parents dans tous les champs de leur vie quotidienne, recherche de solutions et d'actions pouvant être mises en œuvre par les adultes parents, remédiation par rapport aux savoirs de base en fonction des besoins qui émergent, accompagnement pour des démarches, notamment par rapport à l'école si besoin.

Dans notre approche de la remédiation, nous avons pour principe de ne jamais donner de solution mais de toujours partir des personnes, de ce qu'elles pensent et de travailler à partir de cas réels, concrets pour favoriser l'émergence du sens des apprentissages.

– Face-à-face avec les parents et les enfants centrés sur les besoins de l'enfant dans ses apprentissages et sur la relation à l'école des parents et des enfants.

Il est possible d'entrer simultanément en formation à l'AFB : un budget d'heures de formation est prévu pour les personnes qui ne rentrent pas dans les conventions État, Conseil régional, fonds social européen qui financent la lutte contre l'illettrisme.

Il est prévu aussi un regroupement des parents participant à l'expérimentation autour de temps de recherche-action.

Les leçons que l'on tire de cette expérimentation

Au niveau de l'action pédagogique en elle-même

Les personnes sont satisfaites, elles trouvent que c'est utile parce qu'elles travaillent directement sur leur quotidien, il n'y a pas de lien à faire entre un apprentissage en salle et leur réalité, le transfert est déjà là : on travaille avec leur matériel (de cuisine, ménage, budget), avec les cahiers de leurs enfants..., en fonction de leurs objectifs pour gagner en autonomie dans la vie de tous les jours.

Elles se sentent aussi plus soutenues dans cette démarche que si elles étaient en groupe. En ce qui me concerne, j'ai vraiment le sentiment de travailler *avec* les personnes et non pas de faire pour elles, j'ai le sentiment d'être une médiatrice entre les personnes et elles-mêmes, c'est-à-dire de les accompagner dans la reconnaissance de leurs propres compétences et capacités et bien sûr ensuite dans leur évolution.

Pour illustrer ce qui vient d'être dit quelques phrases des parents :

- « Maintenant je m'y retrouve dans mon courrier. »
- « J'ai réussi à faire mon pain, il n'était pas mou comme avant et tout le monde en a mangé au lieu de le jeter à la poubelle comme avant. »
- « Je suis allée pour la première fois à la bibliothèque avec mes enfants. »
- « J'ai joué avec mes enfants à un jeu qu'on avait depuis longtemps et qui était encore emballé dans son plastique, je leur ai lu les questions. »
- « Hier j'ai fait un gâteau ; mon compagnon m'a dit qu'il était bon et les enfants étaient contents. »
- « Je suis allée voir le directeur du collège et je lui ai dit que j'avais des difficultés, qu'il y avait une dame pour m'aider et que je voulais savoir quelles difficultés mon fils avait à l'école. »

Bien sûr se pose la question du rôle du formateur : il ne peut rester dans les limites habituelles de sa fonction mais il ne sort pas non plus de son rôle. Il investit peut-être plus que d'ordinaire la partie « accompagnement » de sa fonction. Ce point est important parce qu'il bouleverse les représentations ; cela peut générer des incompréhensions et des tensions.

J'ai bien conscience que mon travail avec les familles va au-delà du travail « normal » de formateur. Mais c'est justement parce que j'ai avec elles ce lien particulier qui est celui de formatrice, experte dans le domaine des apprentissages en savoirs de base, que je suis acceptée au sein de la famille et qu'il n'y a pas d'ambiguïtés sur mon intervention.

Prenons l'exemple du rangement avec les enfants: on peut penser que cela renvoie à une démarche éducative qui relèverait plutôt d'une école des parents dans son travail avec les mères.

La place du formateur se trouve dans la façon de remédier, c'est-à-dire de travailler avec la mère sur le repérage de tout ce qu'elle peut apprendre à ses enfants par le biais du rangement: l'apprentissage de vocabulaire, la classification d'objets, la structuration de l'espace..., elle qui ne sait pas bien lire et se pense incapable de leur apprendre quoi que ce soit. C'est le repérage de tout cela et la valorisation de son rôle de mère qui donnent envie à une dame que j'accompagne de faire autrement (et par là peut-être d'atteindre les objectifs susnommés du rôle « habituel » d'une mère) et qui fait qu'elle reprend confiance en elle peu à peu face à ses enfants d'un an et deux ans et demi ans qui « ne l'écoutent jamais ».

Il est d'ailleurs intéressant sur cette question du rangement, de la classification qui n'est rien d'autre qu'une activité cognitive, de se questionner sur les raisons qui font qu'on ne s'interroge pas ou peu sur le rôle du formateur quand il intervient sur cette question sur le poste de travail d'un salarié, alors que pour une intervention similaire dans un contexte familial, on pointe les limites et les dangers de l'action du formateur.

La question du partenariat

Notre volonté est de travailler en partenariat avec les acteurs habituels de la lutte contre l'illettrisme, notamment les assistantes sociales mais également avec des partenaires avec qui on ne travaillait jamais comme les travailleurs sociaux de l'enfance, les centres sociaux qui mettent en place des Clas et bien sûr l'Éducation nationale.

Nous avons la conviction qu'il faut décloisonner nos pratiques respectives et mutualiser nos compétences, car une personne que l'on accompagne ne se coupe pas en morceaux en fonction du nombre d'organismes qui la suivent. Si l'on ne prend pas en considération ses espaces multiples de vie, avec toutes leurs contraintes et les incompréhensions que cela peut susciter, surtout pour une personne en situation d'illettrisme, on ne sera pas efficace.

À part dans les comités de pilotage et comités techniques, nous avons du mal à faire le lien entre nos actions, c'est-à-dire à vraiment établir des ponts entre les partenaires. Les personnes sont orientées vers nous essentiellement par les assistantes sociales, nos partenaires habituels, et si nous avons réussi à faire accepter l'idée qu'un organisme de formation puisse intervenir légitimement à domicile, c'est parce que nous nous centrons sur ce qui est le cœur de notre métier: la maîtrise des savoirs de base.

Nous n'avons pas encore réussi à faire le lien avec la scolarité.

Si les relations avec l'Éducation nationale ne sont pas mauvaises, elles ne sont pas non plus « ouvertes »: il y a un contrôle de ce que l'on pourrait faire, le décloisonnement est encore loin!

Proposition pour que les parents puissent accéder aux codes de l'école et autres espaces éducatifs

Il faudrait mieux (in)former les partenaires, y compris et surtout ceux de l'Éducation nationale, sur les causes et conséquences quotidiennes de l'illettrisme. Le chemin à parcourir est encore long, mais cette action a déjà permis quelques avancées significatives par rapport au Clas.

Je pense en effet que le regard sur la difficulté scolaire d'un enfant et sur sa famille, quand elle est en difficulté avec les savoirs de base, pourrait être modifié si les enseignants prenaient la mesure de ce qu'engendre l'illettrisme au quotidien, à quel point les personnes en situation d'illettrisme peuvent avoir une vision du monde différente, déformée de la nôtre, à nous « lettrés ».

Exemple: un enseignant demande aux parents de vérifier que le travail écrit dans le carnet de texte est fait. Même si la personne sait un peu lire, le repérage dans le carnet de texte risque

de lui poser problème. Cela a été le cas pour une dame que j'accompagne. Elle sait lire (même si le déchiffrement est lent) et je ne pense pas que l'enseignant ait remarqué ses grandes difficultés. Par contre, elle ne savait pas combien de jours il y avait dans une semaine, ni combien de mois dans l'année, quand commençait l'année... Il lui était donc très difficile de se repérer dans les cahiers de texte de ses enfants. Pour la plupart des gens, l'illettrisme ce sont « simplement » des difficultés de lecture et d'écriture et on oublie malheureusement l'importance du « compter ».

La méconnaissance de l'illettrisme entraîne forcément un décalage dans les relations et dans « l'accord » que l'enseignant croit avoir conclu.

■ Les actions éducatives familiales mises en œuvre par Apprendre à lire, écrire, calculer à tout âge (Alecta) dans le Nivernais, Morvan

*Thierry Leutreau,
coordonnateur de la plate-forme Alecta*

*« Quand j'étais enfant, je passais beaucoup de temps à l'hôpital,
et au lieu de dire que je ne savais pas lire, écrire,
on disait que j'étais folle. Ne fermez pas les portes de ces maisons
où on apprend ! On en a besoin, nous, pour avancer »,*

Bernadette, 51 ans, grand-mère participant
aux actions éducatives familiales à Château-Chinon.

En janvier 2008, nous répondons à un appel à projet du Haut Commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté sur le thème de l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation.

Sur le site de deux cantons ruraux de la Nièvre (Château-Chinon, 6 500 habitants et Lormes, 3 800 habitants) appartenant au pays nivernais-Morvan (38 500 habitants, 14 habitants au km²), nous voulons mener une recherche-action-formation avec des familles en situation de précarité ou de pauvreté, dont les enfants scolarisés rencontrent des difficultés scolaires, et où les parents ne maîtrisent qu'imparfaitement les savoirs de base.

Notre hypothèse de départ est qu'on peut réduire l'effet négatif des inégalités sociales sur la réussite scolaire, et donc permettre à des élèves en difficulté scolaire d'améliorer leurs résultats et leur maîtrise des compétences en mettant en place des actions éducatives familiales qui consistent à agir conjointement :

- sur les représentations qu'ont les familles du travail accompli à l'école, sur leur rapport au savoir, à la formation et à l'institution scolaire en général ;
- sur la maîtrise des connaissances de base par les parents qui ne la possèdent qu'imparfaitement ;
- sur les représentations des membres de l'institution scolaire (enseignants, réseaux d'aides, équipes...) de la réalité sociale, des conditions de vie, de l'histoire scolaire des familles des élèves en difficulté.

Si on s'en tient aux mesures statistiques de la plate-forme de l'observation sociale en Bourgogne, le pays nivernais-Morvan n'est pas une zone sinistrée. On peut parler d'une situation socio-économique « proche de la moyenne » régionale. Le pays nivernais-Morvan est néanmoins un territoire socialement fragile : faiblement peuplé, et peu investi par les entrepri-

ses, les plus gros employeurs locaux ont licencié massivement ces dernières années pour délocaliser leur production. La demande d'emploi de longue durée est en progression (+ 3 %) ainsi que le nombre d'allocataires du RMI (+ 3 % – chiffres du service public de l'emploi 2007). Basculer dans la précarité et s'approcher de la situation de pauvreté est une menace qui concerne une grande partie de la population locale. Cette perspective s'inscrit petit à petit dans les esprits et crée une vision angoissante de l'avenir du territoire et des destins individuels.

L'illettrisme est davantage présent en milieu rural que sur le territoire national dans son ensemble : 10 % des habitants des zones rurales sont concernés (contre 9 % pour la moyenne nationale). (Source : INSEE enquête *Information Vie quotidienne*, 2005.)

L'isolement géographique, l'éloignement des ressources socioculturelles, le taux d'échec scolaire justifient le classement d'une partie du territoire nivernais-Morvan en zone d'éducation prioritaire.

Depuis 2005, la plate-forme Apprendre à lire, écrire, calculer à tout âge (Alecta) a pour mission d'identifier les besoins et structurer la lutte contre l'illettrisme, en lien avec les services de l'État, les collectivités locales et les organismes de formation. Elle développe notamment un réseau de partenaires-relais et travaille à faire prendre en compte la question de l'illettrisme de façon transversale, comme un droit à la formation pour tous, tout au long et *au large* de la vie.

Pour nous, se lancer dans l'expérience des actions éducatives familiales correspondait à une triple opportunité :

- Pouvoir *travailler avec les écoles* de notre secteur, et de ce fait élargir le réseau de relais potentiels de la lutte contre l'illettrisme, en proposant aux enseignants d'agir auprès des familles des élèves en échec scolaire. L'école a, par nature, de grandes réticences à s'intéresser à l'illettrisme. Le travail avec ces familles qui ne viennent pas à l'école pose un vrai problème aux enseignants. Proposer de travailler avec ces familles, sans empiéter sur le travail pédagogique, mais en faisant le lien avec le travail de l'élève, nous paraissait une bonne approche, où chacun fait son métier, à sa place.

- *Participer à une recherche* avec d'autres, coordonnée au niveau national, c'est rompre l'isolement et avoir l'occasion de se former, échanger, se projeter... C'est très valorisant. C'est aussi une façon de faire parler de la lutte contre l'illettrisme, dont on sait qu'une des difficultés de terrain est la communication.

- Enfin, cette expérimentation apportait à la lutte contre l'illettrisme *un financement sur près de trois ans*, ce qui par les temps qui courent est presque devenu un luxe, même lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une priorité nationale ! De plus, nous pouvions dans le cadre des AEF prévoir des actions de formation sans condition d'effectif, ce qui signifie sur un territoire faiblement peuplé comme le nôtre, commencer l'action avec deux personnes, sans devoir attendre d'avoir rassemblé un nombre suffisant de participants pour que l'action soit viable budgétairement : nous pouvions donc consacrer toute notre énergie à notre métier : la formation !

Accompagnés dans notre démarche par Anne Vinérier⁵⁴, nous mettons en place notre méthodologie, la recherche-action-formation :

- Identification et rencontre individuelle des parents en situation de difficulté avec les savoirs de base par l'intermédiaire des enseignants, des dispositifs périscolaires, des travailleurs sociaux en particulier au moment des inscriptions, changements de cycle ou autres rencontres instituées par l'école. Pour cela nous

54/ Formatrice auprès des acteurs de la lutte contre l'illettrisme, docteure en Sciences de l'éducation, auteure de *Permis de lire, permis de vivre*, L'Harmattan.

bénéficiaires notamment de la mise à disposition d'une enseignante une journée par semaine sur chacun des deux cantons. En fait, il s'agit là encore d'une opportunité (stage en situation d'un professeur des écoles stagiaire de l'Institut universitaire de formation des maîtres – IUFM –, une journée par semaine) conjuguée à l'intérêt pour le projet de l'inspecteur de circonscription.

– Constitution d'un groupe « chercheur collectif » « autour » de l'école et du rapport au savoir pour réfléchir, échanger, débattre, faire des propositions, avancer, changer de regard sur l'école, la difficulté scolaire, l'envie d'apprendre... Ce groupe se réunit une fois par mois, présente le travail réalisé au sein du groupe de formation, fait état de ses avancées (tient la liste des choses que chaque participant a fait pour la première fois grâce aux AEF), lit le compte rendu de la fois précédente, décide du prochain thème de travail. Il est constitué des familles (une dizaine de parents et grands-parents), les formatrices des ateliers de formation, une enseignante, un animateur (Anne Vinérier à Château-Chinon, moi à Lormes).

– Ateliers de formation pour redonner le goût d'apprendre, permettant aux parents de (ré)apprendre certains savoirs ou savoir-faire, changer leur rapport au savoir. Une fois par semaine, avec un organisme de formation très impliqué dans le projet, les participants « creusent » un sujet qui les intéresse, en lien avec le thème de la recherche, choisi par vote du chercheur collectif : l'alimentation des enfants, la mobilité, qui sont les travailleurs sociaux, mon enfant dit non...

En plus de ce mode opératoire, les formatrices, enseignantes et animateurs-coordonnateurs tiennent un journal de bord qui sert à garder la mémoire du travail et aussi à analyser le vécu de chacun. Chaque réunion du groupe de recherche avec Anne Vinérier est suivie d'une réunion de concertation et formation méthodologique.

Au bout de presque un an d'expérimentation, nous pouvons déjà tirer quelques enseignements de ce que nous avons vécu :

– *Les familles qui ont répondu à notre invitation* nous disent l'importance et les effets de leur démarche, bien plus largement que sur la seule scolarité de leurs enfants. Reprendre une formation pour soi permet de rompre l'isolement, donne de la confiance en soi, tisse des relations avec d'autres personnes, fait sortir de l'invisibilité... Cela donne des changements observables : Monique a osé aller se réinscrire à l'ANPE, Bernadette a trouvé un travail, et sa patronne lui a fourni une mobylette pour venir travailler, Nathalie a passé le certificat de formation générale (CFG) et a décidé de se faire opérer des yeux, opération qu'elle différerait depuis longtemps, Nicole a passé l'agrément pour accompagner les élèves de l'école à la piscine, Christiane demande rendez-vous à la maîtresse de sa fille, Patrick a supprimé la console de jeux et fait de la mécanique avec son fils, il va aussi aux réunions de l'école...

– « Depuis que je fais la formation, j'arrive à parler de mes problèmes. Maintenant je me sens prête à demander des conseils sans agressivité. Avant je ne pouvais pas le faire, je fuyais le dialogue, je ne pouvais pas dire ce que je ressentais. Même mon éducateur s'en est aperçu. Il me l'a dit. »

– « Le fait de prendre un marteau et de casser le mur, ça m'a carrément soulagée, j'ai eu la liberté... J'étais à un moment où j'étais coincée, j'étais entre quatre murs... Maintenant j'arrive à m'exprimer, à dire ce que je pense, à voir les progrès de ma fille... j'ai trouvé la sortie... »

– « Je me suis rendu compte que je n'étais pas une mauvaise mère. Maintenant j'ai compris que je suis capable d'être mère. »

– « On apprend pour les enfants parce qu'on ne sait pas tout. C'est beau... »

– *Les personnes qui accompagnent l'expérimentation, enseignants, travailleurs sociaux, acteurs de l'environnement socio-éducatif* témoignent du changement de regard occasionné par la rencontre de ces personnes autrefois invisibles, et même parfois de nouveaux comportements: les enseignants ont obtenu de leur administration l'organisation d'un stage sur l'analyse des pratiques dans la relation école-familles;

L'AEF a provoqué des changements de pratique de la part des enseignants: mise en commun de pratiques pour mieux communiquer avec les familles: souci de la lisibilité des écrits de l'école aux parents, utilisation du surligneur pour faire ressortir l'important; « traduction » du règlement des élections de parents d'élèves aux conseils d'école; conception d'un guide pour le travail à la maison.

Une enseignante: « Depuis que je suis enseignante, c'est la première fois qu'on parle comme ça de notre métier et de la difficulté scolaire. »

Une autre enseignante: « On peut parler du sujet, y réfléchir parce qu'on sait qu'on peut proposer quelque chose. Le fait d'avoir une solution à proposer rend possible la réflexion sur la difficulté scolaire. On n'est plus tout seuls. »

Un directeur de centre social: « C'est une vraie stratégie pédagogique: pour que les élus puissent en toute connaissance de cause prendre des décisions adaptées au territoire dans le domaine global de la famille (petite enfance, enfance, jeunesse, familles dont celles le plus en difficulté, personnes seules et isolées): il nous faut adapter notre façon de travailler pour la population qui est la plus éloignée de nos services. »

Le responsable de l'Unité territoriale d'action médico-sociale (Conseil général): « En tout cas l'image qu'ils renvoient du travailleur social pose la question de notre façon de se présenter à eux, d'expliquer les raisons d'une intervention, d'informer sur la méthodologie, sur leur nécessaire investissement, et sur notre capacité à rester humble et humain. »

– *Nous-mêmes, formateurs, initiateurs de ce projet*, avons à travers ce projet changé de regard sur l'illettrisme:

Nous avons touché du doigt l'omerta qui pèse sur cette question dans les différents milieux professionnels, la gêne, voire les positions radicales, qu'elle occasionne parfois. Sous couvert de « ne pas stigmatiser ce public », on ne le prend pas en compte en se cachant derrière un argument faussement égalitaire: « nos activités sont ouvertes à tous. » Cette conception, qui conforte l'exclusion des plus pauvres, est fortement ancrée dans le tissu social. Lutter contre l'illettrisme, c'est déjà lutter contre cette fausse représentation.

Nous avons découvert l'ampleur du fossé culturel qui existe entre ces « invisibles » et la perception de la société qu'on nous présente comme « normale ». Nous avons aussi découvert la difficulté de certains actes pour qui ne possède pas les compétences de base: accéder à l'information, oser aller affronter un travailleur social, un conseiller de Pôle emploi, l'enseignant de son enfant, téléphoner, se projeter...

Nous avons mesuré la portée de la parole des parents quand ils osent la prendre, leurs capacités d'analyse et de progrès quand elles sortent de l'invisibilité. « J'étais contente de faire de l'écrit. Le texte est sorti de ma tête, de mes mains et de mon stylo. Je me sens fière mais je me sentirai encore plus fière quand je saurai que ce que j'écris ou je dis servira à d'autres personnes. » « La chaîne qu'on est en train de faire permet d'apprendre des choses même quand on n'est pas ensemble..., c'est une chaîne invisible. »

Nous avons commencé à reconsidérer la posture du formateur, qui 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... « Casser le mur » va bien au-delà de la formation aux savoirs de base : c'est un engagement...

Nous pouvons réaffirmer la nécessité d'avoir du temps. Rien ne se fait sans l'adhésion pleine et entière des participants, ni sans un chemin parfois long qui mène à la prise de conscience du chemin parcouru. Cela se construit pas à pas, avec des temps d'arrêt, parfois des reculs, du temps pour faire le point, évaluer ses progrès. Le cadre du travail doit permettre cela : du temps pour les formateurs, y compris du temps de concertation et de coordination.

Pour conclure provisoirement, voici ce que j'ai écrit dans mon journal de bord : « Les participants sont en train de prendre conscience du pouvoir de la parole : ils ont osé parler de leurs difficultés/souffrance et maintenant ils veulent faire savoir que c'est possible, qu'"il n'y a pas d'âge pour apprendre", qu'ils "ne sont pas plus bêtes que les autres"... Ils se rendent compte que la formation aux savoirs de base change des choses importantes dans leur vie personnelle, familiale, sociale, professionnelle et certains deviennent des militants de ce droit à la formation, tant est forte leur volonté de partager leur envie d'apprendre et aussi leur rage à réparer ce qu'ils ressentent profondément comme une injustice. »

Contact

(Apprendre à lire, écrire, calculer à tout âge)

Mission locale nivernais-Morvan

58120 Château-Chinon

alecta@mlbourgogne.fr

■ Les actions éducatives familiales mises en œuvre à l'école Charles Peguy d'Orléans

Josiane Miège,

Script Cafoc (centre académique de formation continue) d'Orléans

Au départ, des tensions entre une école dans un quartier d'Orléans et les familles habitant ce quartier

Les enfants sont scolarisés à l'école élémentaire Charles Péguy. Sociologiquement, ce quartier est habité par de nombreuses familles modestes, d'origine française ou étrangère (plus de trente nationalités sont représentées à l'école). Pour beaucoup d'entre elles, le rapport à l'école est complexe du fait de parcours scolaires personnels courts et/ou chaotiques. Le rapport à l'écrit n'est pas maîtrisé, le livre est un objet avec lequel on entretient une certaine distance ; il ne fait pas toujours partie du quotidien. Comment, dans ces conditions, aider parents et enfants à entrer en relation avec l'écrit et la lecture ?

L'action et ses caractéristiques

Les éléments déclencheurs de l'action sont comme souvent des rencontres fortuites d'acteurs, motivés, mobilisés qui ont permis la mise en œuvre de ce projet avec notamment l'implication du centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage (Casnav), du Script Cafoc et qui ont pu profiter de l'opportunité offerte par un projet européen Grundtvig autour du « *non formal learning* ».

Dans ce contexte de tensions évoqué plus haut, la lutte contre l'illettrisme peut et doit être un levier. Mais elle nécessite de mobiliser *un travail technique* – l'apprentissage de la langue française – dans le cadre d'*un projet culturel et artistique*, avec un *objectif valorisant*.

L'objectif valorisant – la finalité vers laquelle on tend dès le premier jour – consiste à écrire un livre, un vrai, que d'autres personnes pourront lire (le livre produit en 2007 a été remis lors d'une cérémonie publique entre les mains de la directrice de la bibliothèque de quartier pour intégration au fonds de prêt).

Il convient d'emblée de préciser que cette action n'est pas un atelier de formation de base, elle n'est pas un groupe de parole, elle n'est pas un lieu où on expliquerait ce qu'on fait à l'école. Elle est conçue et construite autour de trois « axes » :

- un projet pédagogique avec les enfants ;
- un atelier de parole et d'écriture qui permet de faire vivre ce que c'est qu'apprendre à partir d'un projet, avec des ateliers périphériques : typographie, calligraphie, aquarelle, informatique ;
- un partenariat européen dans le cadre d'un projet Grundtvig déterminant pour la valorisation et la rencontre.

Un projet culturel

La découverte d'une partie méconnue du quartier Saint-Marc – un secteur de venelles – constitue la première source d'inspiration pour l'écriture : observations visuelles, impressions, prises de vue, interviews vont permettre d'engager le travail d'écriture, dans une dialectique constante entre ici et ailleurs, là et là-bas. Ce secteur assez typique a en effet un pouvoir évocateur qui facilite les rapprochements et les comparaisons entre le pays d'accueil et le pays d'origine, ou simplement entre le lieu où l'on habite aujourd'hui et d'autres lieux où l'on a habité précédemment. Le travail d'écriture s'organisera autour d'une trame narrative qui associera en toute liberté des éléments documentaires, réels, à d'autres éléments totalement fictifs et imaginés par les parents. Ceux-ci puiseront sans vergogne dans cette mine documentaire pour étayer leur récit imaginaire et y perdre définitivement leurs lecteurs. Bien sûr, ce parcours littéraire est une opportunité merveilleuse pour confronter, mixer et brasser les cultures..., ce qui nous éloigne peut aussi devenir ce qui nous rapproche.

Une seconde sortie dans le secteur des venelles sera programmée quelques mois après ; elle sera conduite par un intervenant du service historique et archéologique de la ville d'Orléans, spécialisé en histoire locale. Après la première sortie en octobre 2007, qui mobilisait des éléments de culture populaire plus ou moins partagés, cette seconde sortie s'appuiera elle sur une approche de culture savante. L'atelier de Parole et Écriture s'efforcera ensuite de créer des passerelles de l'une à l'autre pour montrer la complémentarité existant entre ces deux formes de culture.

Parallèlement, les parents vont collecter, ou fabriquer des indices, qu'ils transmettront aux élèves des trois classes de cycle III. Ceux-ci s'en empareront pour rédiger leur propre récit qui prendra la forme d'une énigme policière. Chaque récit fera ensuite l'objet d'un livre.

Un projet artistique

Écrire un livre est une chose sérieuse, et complexe. Il faut imaginer une histoire, rédiger un récit, créer des illustrations, puis mettre en page, imprimer, relier !

Pour atteindre ce résultat, nous avons organisé plusieurs ateliers ; certains indispensables à la réalisation du livre, et quelques-uns, reconnaissons-le, prétextes à d'autres découvertes, d'autres savoirs et surtout d'autres plaisirs.

L'atelier typographie: les parents vont apprendre à préparer un texte, le mettre en page, l'imprimer en utilisant la technique et le matériel inventés par monsieur Gutenberg.

L'atelier linogravure: ils s'exerceront à une technique de taille-douce pour dessiner et graver des motifs qui illustreront leur livre.

L'atelier informatique: les parents vont apprendre à saisir un texte, le mettre en forme et en page, traiter – et retraiter – une image photographique, travailler sur la relation image-texte.

L'atelier illustration numérique: pour les besoins de l'histoire, un infographiste leur apprendra à complètement transformer une image en utilisant une technique encore réservée aux graphistes professionnels.

L'atelier calligraphie: à travers cette technique d'écriture très proche du dessin, ils voyageront dans le temps et l'espace des multiples inventions qui ont conduit à l'écriture actuelle.

L'atelier Parole et Écriture: c'est bien sûr l'atelier premier, celui par lequel tout est possible. « Parole et Écriture », car il nous semble que le passage constant et revendiqué de l'un à l'autre contribue à « désacraliser » l'acte d'écrire et le rend plus abordable pour des publics qui en sont – en étaient – fort éloignés.

Nous sommes attachés à ce que ces ateliers fonctionnent de manière interactive : les animateurs des différents ateliers se connaissent bien, échangent régulièrement entre eux et partagent parfois les mêmes séances : ainsi chaque atelier a du sens dans l'esprit des parents et apporte sa contribution à la réalisation collective de l'ouvrage. Pratiquement, les ateliers ont lieu à l'école Charles Péguy tous les samedis matin de 9 h 15 à 11 h 30. À partir de mars, certains ateliers complémentaires seront proposés les mercredis après-midi.

Un financement dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale (Cucs), auquel s'est ajoutée une subvention de la Drac (Direction régionale des affaires culturelles) a permis à l'action de démarrer et d'avoir un renforcement de l'encadrement dans l'école. Au début, c'est une poignée de parents qui se sont emparés du projet et s'y sont impliqués sans compter, y compris comme participants au conseil d'école.

Les résultats de l'action

Les premiers effets se font sentir dès le lancement du projet

Grâce au volet européen, il y a une validation et une valorisation immédiate auprès de tous les partenaires (et tout d'abord l'Éducation nationale).

On assiste à une adhésion immédiate d'un noyau dur des parents d'élèves qui se traduit notamment par une meilleure participation aux élections de parents au conseil d'école.

Les premiers résultats prouvant l'efficacité, l'implication du directeur de l'école puis des autres enseignants est constatée rapidement.

Tout cela permet une amélioration rapide :

- des relations parents/enseignants ;
- des relations écoles/enfants ;
- et très concrètement un arrêt des dégradations.

Des effets sur les enfants et sur les parents

Le projet pédagogique a donné du sens à tous les apprentissages. Les parents sont entrés dans une dynamique apprenante. On a pu constater des changements dans les comportements des enfants.

Les enjeux portés par les parents : leur attitude a cautionné le projet pédagogique des enseignants.

Tous les parents étaient au courant et attentifs à l'opération et surtout à la restauration de relations apaisées avec les enseignants. Un groupe de « parents apprenants » est devenu le groupe « référent » avec un rôle de médiateur indirect des apprentissages pour les enfants.

Tous les parents se sentent concernés par les activités initiées à/par l'école et attentifs au travail et aux résultats scolaires des enfants.

Il y a une réhabilitation de l'école dans le quartier avec une régression du nombre de dérogations et une hausse des inscriptions : + 30 % à la rentrée 2008 (par rapport à 2007).

On ressent un intérêt accru des financeurs sur le plan local : ville d'Orléans, Cucs, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), caisse d'allocations familiales (Caf) et des instances d'impulsion : ANLCl ; Agence Europe-éducation-formation France.

Mais des difficultés ont été rencontrées avec l'équipe pédagogique, les enseignants impliqués dans l'encadrement de l'action. On constate une réticence à entrer dans une culture du résultat et un certain refus pour la formalisation et une difficulté dans la mesure de l'atteinte de ces objectifs. Et ce malgré tous les indicateurs de réussite.

Aux côtés des parents, pour la réussite scolaire de tous

Christophe Paris, directeur de l'Afev

La question scolaire en général et celle de la réussite scolaire en particulier sont devenues des préoccupations centrales pour toutes les familles, de tous milieux et de toutes conditions.

À l'Afev, nous intervenons depuis vingt ans dans les quartiers populaires, auprès des enfants en difficulté scolaire. Comme nous avons souhaité le montrer dans cet ouvrage, nous intervenons essentiellement au domicile de ces enfants et nous mesurons, au contact quotidien des familles, dans les échanges que nous avons avec elles, l'espérance qu'elles ont en la réussite scolaire. Cette réalité de terrain s'avère bien éloignée de la vision simpliste consistant à penser que les familles sont démissionnaires et qu'elles ne se préoccupent pas de la scolarité de leur enfant, car elles ne participent pas toujours aux réunions parents-professeurs ou qu'elles ne soutiennent pas assez scolairement leurs enfants. La réalité est bien sûr beaucoup plus complexe, comme ce livre le montre également.

Il est vrai que, notre économie exigeant des qualifications de plus en plus pointues, la réussite scolaire, validée par l'obtention d'un diplôme, est une clé importante d'une insertion et d'une évolution professionnelles positive.

Parallèlement, chacun mesure bien que le seul diplôme n'est plus suffisant pour garantir un avenir professionnel. L'ouverture culturelle, l'imagination et la créativité, la mobilité, la maîtrise de l'information et des outils de communication, la constitution d'un réseau social sont devenues autant de qualités indispensables à l'individu dans son parcours professionnel, mais aussi dans sa vie sociale et citoyenne.

Les parents tendent dès lors à se placer dans une double stratégie visant à faire réussir scolairement leurs enfants, mais aussi à les doter d'un capital social et culturel le plus élevé possible.

Mais si toutes les familles sont préoccupées par ces questions, de façon intuitive, ou en pleine conscience des enjeux, les stratégies de réussite sont, elles, bien liées au niveau social et à la compréhension de l'institution scolaire, de ses attentes et de ses modes de fonctionnement. Ainsi, la qualité supposée de telle ou telle école, les conditions de réussite scolaire offertes par telle ou telle municipalité sont devenues des facteurs déterminants dans le choix d'une résidence ou d'un logement.

Avec la montée en puissance de ces stratégies individuelles, nous assistons à un écart toujours plus important des inégalités, que l'Éducation nationale seule n'arrive plus à compenser. Rappelons encore qu'un enfant de cadre a huit fois moins de risque d'être en échec qu'un enfant « d'inactif ».

Dès lors, les associations et des structures, qui interviennent en faveur de la réduction des inégalités en matière éducative, doivent repenser leur action pour intégrer la question du lien école-familles.

Ainsi à l'Afev nous avons progressivement opéré une évolution majeure de notre posture vis-à-vis des familles. Au début, nous nous réfléchissions comme une association avant tout complémentaire de l'école, pour laquelle la question posée était la façon dont nous informions les familles de notre action et gardions un lien avec elles.

Au fil des ans, nous avons progressivement, en déplaçant le lieu d'accompagnement de l'école au domicile de l'enfant, changer de posture vis-à-vis des familles des enfants suivis en les plaçant non plus à côté de l'action mais comme acteurs centraux du processus d'accompagnement. Le renforcement du lien école-familles devenant pour l'étudiant bénévole un objectif, et les familles un élément inhérent, constitutif même, de leur démarche d'accompagnement.

Mais l'Afev est loin d'être la seule à avoir opéré ce changement de paradigme ou à avoir défendu cette posture. Dans cet ouvrage, nous avons vraiment été interpellés, au-delà des actions portées, par la différence d'approche et de fonctionnement. Chacune d'elles concourt, à son niveau, à la même finalité : légitimer le rôle et la place des familles dans l'accompagnement à la scolarité de leur enfant et favoriser la compréhension de leur rôle et des attentes de l'école. Substituer une politique de mise en accusation des familles à une politique de mise en « capacité », c'est se mettre aux côtés des parents pour œuvrer ensemble à la réussite scolaire de chacun.

Aujourd'hui, face à un creusement des inégalités, nous avons l'exigence d'aller plus loin dans cette direction. Forts des actions que nous avons développées, évaluées, et dont nous avons démontré la pertinence et l'efficacité, nous devons convaincre les collectivités locales, et les Villes en particulier, de faire de l'aide à la parentalité l'un des axes structurants de leur politique éducative locale.

10 recommandations/ propositions pour l'action

Éric Nédélec,
ANLCI

PISTES

Dans la recherche de solutions pour lutter contre les tensions et leurs conséquences, mais aussi pour les anticiper et faire en sorte qu'elles ne se produisent pas, ou tout au moins qu'elles ne produisent pas des effets dévastateurs pour les personnes, je retiens et je propose quelques principes, précautions, recommandations que nous pourrions le cas échéant nous appliquer à nous-mêmes.

Principe n° 1

Ne pas s'enfermer dans des discours ou des démarches qui peuvent contribuer à culpabiliser plutôt qu'à responsabiliser. Les coupables possibles étant aussi nombreux que les acteurs qui les « désignent » respectivement : les parents, les enfants, l'école, les autres...

Attention aux injonctions qui partant de bonnes intentions peuvent accentuer les tensions voire les transformer en crispation.

Principe n° 2

Éviter les raccourcis, les *a priori* faciles et facilitant tels que les liens entre « échec scolaire et pauvreté », « illettrisme et banlieue ».

Principe n° 3

Ne pas parler au nom des personnes que l'on désigne sans, d'une part, les avoir déjà rencontrées, ou/et être certains que ce que l'on peut dire sur elles correspond à ce qu'elles diraient aussi pour elles-mêmes. Se donner les moyens de les associer sans tomber dans la démagogie ou la manipulation.

Principe n° 4

Adopter *a priori* le principe de confiance, qui peut se construire autour de l'exigence et du respect.

Principe n° 5

Privilégier l'agir, le faire, et s'appuyer sur l'expérience pour « réfléchir » et être capable ensuite de porter sur sa propre pratique un regard éclairé et éclairant.

Principe n° 6

Ne pas tomber dans le piège des modélisations uniformisantes et s'appuyer sur la diversité des actions qui correspondent à la diversité des contextes.

Principe n° 7

Poser et se poser les bonnes questions. Se les poser à soi-même pour s'interroger sur ses propres postures. Ne pas produire individuellement ou collectivement de discours qu'on ne s'applique à soi-même.

Principe n° 8

Chercher et s'appuyer sur les interconnexions entre les espaces où les personnes vivent et se rencontrent.

Principe n° 9

Ne pas tomber dans le piège de la surinformation ou de la surprotection et toujours penser qu'il est nécessaire de conserver des espaces et du temps pour soi.

Principe n° 10

Ne pas sous-estimer le poids des mots qui sont choisis et utiliser pour « en » parler, la stigmatisation source de tension commence souvent par tout ce qui est véhiculé par le vocabulaire qu'on utilise.

Pour conclure, et parce qu'il me semble que pour mettre en œuvre ces principes il y a besoin d'une méthode de travail, je vous propose notre méthode dont on peut dire qu'elle est éprouvée :

- savoir de quoi on parle ;
- savoir de qui on parle ;
- savoir comment on peut agir.

Et pour cela, observer ce qui se fait, en tirer les leçons simples au bénéfice de ceux vers qui les actions ne vont jamais parce qu'on ne les voit pas ou qu'on n'y pense, en se disant qu'il y a de la place pour tout le monde à la condition que chacun puisse prendre sa place et la tenir.

Réflexion autour de quelques mots clés

Claire Jodry, directrice de la Fnepe

Les échanges théoriques et pratiques dont nous avons été témoin pendant les deux jours de colloque et qui sont repris dans cet ouvrage me conduisent à proposer quelques réflexions organisées autour de cinq entrées.

Le 3^e jour

« Le 3^e jour » est d'une certaine façon celui qui a manqué dans notre colloque et qui nous aurait permis de retravailler l'ensemble de ce que nous avons entendu, de nous questionner les uns les autres, de mieux nous connaître et d'enrichir encore plus notre réflexion. Deux constats : le défi d'organiser ce colloque à partir de trois réseaux associatifs, aux cultures très différentes, en était réellement un ; et la connaissance mutuelle est apparue comme essentielle pour nouer des partenariats de qualité. Même si les actions menées par nos associations sont dans un esprit proche, des incompréhensions ont surgi. Par exemple, lors de la conclusion, la représentante des centres d'entraînement aux méthodes de l'éducation active (Cemea) nous a dit à propos des Cafés des parents dans l'école, animés par les Écoles des parents et des éducateurs dans l'objectif de tisser des liens entre parents et entre parents et enseignants autour de l'éducation et de mieux familiariser les parents avec l'école : « mais tous ces cafés à l'école, on a du mal à y croire ; il faudrait plutôt que les parents prennent le maquis » ! Si nous étions restés ici un 3^e jour pour nous interpeller, nous aurions pu répondre qu'en Afrique de l'Ouest, dans certains pays de l'ancienne zone francophone, le maquis est un café. Quand, dans une ville, les habitants disent : « il y a cent vingt maquis, il s'agit de cent vingt cafés. »

Perspectives

Ce jour qui nous a manqué nous donne des responsabilités supplémentaires. Au niveau des organisateurs nationaux, nous aurons à retravailler ensemble le contenu et à formuler des propositions. Au niveau local, les participants à ce colloque perçoivent déjà ce qu'ils peuvent faire ensemble et les synergies à créer. L'Afev nous a parlé par exemple des limites de l'intervention des étudiants dans la famille. Leur présence est impuissante à aider les parents à se réinterroger sur les heures de coucher tardives, l'absence de petit-déjeuner... Cette question pourrait être travaillée avec les Epe qui, de très longue date, reçoivent des parents, animent des groupes de paroles dans lesquels se débattent ces questions, forment des travailleurs sociaux, et ont par conséquent une expertise importante à mettre au service d'autres réseaux et des familles en lien avec ces réseaux. Nous rejoignons en cela l'ANLCl qui a parlé durant ces deux jours d'outillage des réseaux en précisant qu'il pourrait s'agir d'un outillage collectif de nos réseaux.

Dedans/dehors

Les intervenants de ce colloque ont reconnu majoritairement la place des familles et leur rôle de premier éducateur et appliquent une même éthique : travailler avec les familles sans paternalisme et sans les montrer du doigt. Mais le rôle plus ou moins important des familles dans l'éducation des enfants a fait débat. Pour nous, il semble évident que l'enfant se construit par une dialectique entre le dedans et le dehors, qu'il a besoin de tiers, de se construire avec, mais

aussi sans ses parents, dans des espaces à lui. Les modalités d'éducation et de socialisation sont plurielles. Il n'y a nul besoin de créer des oppositions factices.

Cohérence

Des actions et des expériences nous ont été présentées par des acteurs engagés dans des Epe, et il n'est jamais évident d'analyser soi-même ses propres pratiques, d'accepter de parler des difficultés et de sa position de professionnel devant un public. Ceci est particulièrement vrai pour les Epe, dont pas une action ne se ressemble, nécessitant en permanence de l'adaptation aux personnes, aux situations et de l'inventivité. L'enjeu est de sécuriser l'enfant et de l'aider à grandir dans un climat plus apaisé, de permettre aux parents de reprendre confiance en eux pour aider leurs enfants, tout en renforçant leur place dans la société, de rapprocher les familles et l'école dans un échange au bénéfice de l'enfant.

Le point commun de l'ensemble des initiatives présentées par les trois réseaux se situe dans la même finalité de permettre des interventions plus cohérentes autour de l'enfant de la part des éducateurs dans leur ensemble grâce à un dialogue le plus fructueux possible, en référence à la coéducation, et de contribuer à l'éducation de l'enfant au sens large, à son ouverture (comme l'a souligné l'Afev), à son envie d'apprendre et à son bien-être.

Interactions

Ce travail de terrain n'est possible au quotidien que grâce à plusieurs niveaux d'interactions : entre salariés-bénévoles-public cible ; entre porteurs de projets et partenaires locaux (avec parfois une part de hasard dans le déclenchement d'une action). Au fil de la progression des actions, les personnes bénéficiaires se transforment et agissent sur le déroulement de l'action. Toutes les actions présentées ont eu ce point en commun. L'intervention et les relations entre les différents niveaux territoriaux, les pouvoirs publics (Europe, État, collectivités territoriales) et les associations jouent également un rôle important pour trouver ensemble des réponses à apporter dans un contexte de crise et d'augmentation de la pauvreté.

Quels enseignements tirer ?

*Jean-Claude Richez, responsable de l'unité de la recherche,
des études et de la formation,
Injep*

Que pouvons-nous retenir des différentes contributions, des expériences présentées par les trois réseaux Afev, ANLCl et Fnepe et des échanges lors du séminaire ?

Je retiendrai d'abord l'esquisse d'un travail de mixage à partir de trois points de départ différents : l'élève hors de l'école, mais afin d'aider à résoudre ses difficultés scolaires, pour l'Afev ; l'illettrisme, malgré l'école, pour l'ANLCl ; la famille dans son rapport à l'école pour la Fnepe.

À partir de ces trois positions, chacun a développé un certain nombre de questions qui ont conduit :

- l'Afev à interroger le référent scolaire comme référent éducatif et à aller vers les familles non comme entités abstraites mais dans leurs réalités singulières ;
- l'ANLCl à poser la nécessité de prendre en compte dans la lutte contre l'illettrisme la reconnaissance et la prise en compte des compétences non scolaires des familles ;
- la Fnepe à interroger la place de la famille à l'école et les modalités de la relation parents/enseignants.

À travers ces différents cheminements, apparaissent un certain nombre de convergences :

– En règle générale et contrairement à une idée fortement répandue, il n'y a pas de familles démissionnaires, notamment dans leurs rapports à l'école ; et s'il y a quelque chose de complexe dans le rapport des familles à l'école, c'est plutôt de l'ordre d'une trop grande attente des familles, d'une timidité par rapport à l'école, d'une crainte du jugement de l'école et de l'obsession du classement scolaire.

– L'importance de sortir des logiques de formation ou de médiation pour mettre au centre les pratiques de passeur, d'accompagnateur. S'il y a une figure qui s'est imposée au fil des débats, c'est bien celle-là : l'Afev accompagne des enfants, la Fnepe accompagne des familles, l'ANLCl accompagne des personnes en situation d'illettrisme.

– L'opposition entre approche collective qui serait par nature sociale et approche individuelle qui, par définition, sacrifierait au libéralisme n'a pas de sens. Dans nos sociétés, une approche éducative collective passe par la pensée du multiple et la prise en compte de chaque individualité. Chaque réseau en a fait la démonstration à travers la présentation de ses expériences et a mis en évidence la nécessité de la prise en compte de la personne... , d'un sujet pris dans une globalité, en termes d'analyse, de diagnostic, mais aussi d'intervention ; on travaille sur différents aspects du contexte, de l'expérience de l'enfant et de sa famille, on adapte l'intervention à la complexité et à la singularité de l'expérience « incarnée » par le sujet.

– La nécessité de redéfinir le « casting », de reconfigurer les espaces, de redistribuer les temporalités entre le maître et les parents, de faire place à l'animateur, au travailleur social, au formateur comme éducateurs, mais aussi au territoire comme éducatif à travers les nombreuses

ressources dont il dispose et qu'il s'agit de mobiliser. Entre le temps de la famille et le temps de l'école, il faut prendre en compte le temps de l'éducation non formelle, mais aussi du jeu, du rêve, du temps pour rien.

Il y a urgence à requalifier ces moments, ces lieux, ces acteurs dans une véritable logique d'éducation partagée, où chacun est reconnu dans sa spécificité, mais aussi dans ses complémentarités, de réinscrire l'école dans son territoire, de construire tous ensemble de véritables projets d'école, de projets éducatifs territoriaux.

Pour aller plus loin

Bibliographie

- BIER (B.),
Vers l'éducation partagée. Des CEL au PEL, 2006.
Cahiers de l'action, n° 7, Injep, 2006.

- BIER (B.), VILARRASA (A.), RICHEL (J.-C.),
Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone,
Cahiers de l'action, n° 17, Injep, 2007.

- BIER (B.), CHAMBON (A.), DE QUEIROZ (J.-M.),
Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?,
ESF, à paraître début 2010.

- LE GOAZIOU (V.),
Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?,
L'Harmattan, coll. « Débats Jeunesse », Paris, 2006.

- OVAERE (F.),
L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau,
Cahiers de l'action, n° 13, Injep, 2007.

- THIN (D.),
Quartiers populaires : l'école et les familles,
Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1998.

Sitographie

- **www.afev.org**
Association de la Fondation étudiante pour la ville (Afev).

- **www.anlci.gouv.fr**
Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

- **www.ecoledesparents.org**
Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs (Fnepe).

- **www.injep.fr**
Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep).

Répertoire des sigles

- Acsé** : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.
AEF : Action éducative familiale.
AFB : Atelier de formation de base.
Afev : Association de la Fondation étudiante pour la ville.
ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.
Caf : Caisse d'allocations familiales.
Cafoc : Centre académique de formation continue.
Casnav : Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.
Cemea : Centre d'entraînement aux méthodes de l'éducation active.
Cerlis : Centre de recherche sur les liens sociaux.
CFG : Certificat de formation générale.
CIO : Centre d'information et d'orientation.
Clas : Contrat local d'accompagnement à la scolarité.
CMP : Centre médicopsychologique.
CNRS : Centre national de la recherche scientifique.
CPE : Conseiller principal d'éducation.
Cucs : Contrat urbain de cohésion sociale.
Drac : Direction régionale des affaires culturelles.
DRTEFP : Direction régionale du travail et de l'emploi formation.
Epe : École des parents et des éducateurs.
FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves.
Fnepe : Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs.
FSE : Fonds social européen.
Injep : Institut national de jeunesse et d'éducation populaire.
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.
IVG : Interruption volontaire de grossesse.
PAEJ : Point Accueil Écoute Jeunes.
Peep : Parents d'élèves de l'École publique.
Reaap : Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.
Sni : Syndicat national des instituteurs.
Unaf : Union nationale des associations familiales.
Unapel : Union nationale des élèves de l'école libre.
Zep : Zone d'éducation prioritaire.

Nouveau !

Le guide de l'AFEV pour comprendre
et préparer sa démarche d'accompagnement

AFEV **

Guide de l'accompagnateur bénévole

Agir contre les inégalités scolaires



PÉDAGOGIES

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

▸ 128 pages ▸ 13,5 x 21 cm ▸ 9,90 €

esf
EDITEUR

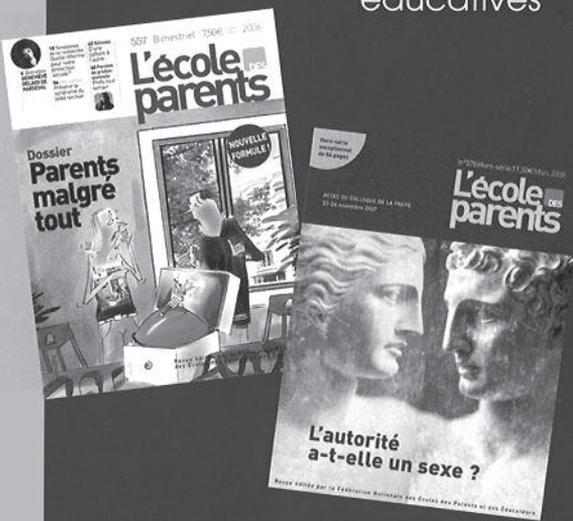
AFEV **

1949 . . . 2009

les 60 ans de L'école des parents

Profitez
de l'Offre
anniversaire

La revue
de référence
pour mieux
comprendre
les relations
familiales et
éducatives



L'école des parents

Revue de référence

sur les relations familiales et éducatives, L'école des parents vous permet de prendre du recul par rapport à votre quotidien et d'enrichir vos connaissances.



les 60 ans
de la
revue

Abonnez-vous
pour 1 an et profitez
de l'Offre anniversaire

20 %
de
réduction

48 €

au lieu de 60,50€*
* prix de vente à l'unité

L'école des parents
Service abonnement

18-24 quai de la Marne 75164 Paris Cedex 19
Tél.: 01 44 84 80 22 - Fax : 01 42 00 56 92
ecoledesparents@dipinfo.fr

Ou abonnez-vous en ligne
www.ecoledesparents.org

Bulletin d'abonnement - offre anniversaire À renvoyer accompagné de votre règlement à :

L'école des parents 18-24 quai de la Marne - 75164 Paris cedex 19

Tél. : 01 44 84 80 22 / Fax : 01 42 00 56 92 - ecoledesparents@dipinfo.fr

Oui

Je m'abonne à **L'école des parents**
pour un an (5 numéros + 2 hors-série)
au prix exceptionnel de **48 €** au lieu de 60,50 €
(Europe et Dom-Tom : 53 € - Autres pays : 60 €)

Je joins mon règlement par :

- Chèque bancaire ou postal à l'ordre de la **Fnepe publications**
- Mandat administratif ou virement bancaire à réception de la facture

Signature

- Je désire recevoir une facture acquittée

Mlle Mme Mr

Nom _____

Prénom _____

Organisme _____

Service _____

Adresse _____

Ville _____ CP

Tél. _____ Fax _____

e-mail _____

Conformément à la loi « Informatique et libertés » du 6/01/78, vous pouvez accéder aux données vous concernant, les rectifier, et vous opposer à leur transmission éventuelle à d'autres partenaires, en nous écrivant.

Prévenir l'illettrisme : des clés pour comprendre et agir



Le premier guide audiovisuel dédié à la prévention de l'illettrisme, paru en juin 2009 à l'initiative de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

Guide pratique

Conçu pour appuyer l'action, pour présenter des exemples de pratiques qui réussissent dans des situations de la vie courante, pour montrer ce qu'il est possible de faire concrètement, simplement, ce guide comporte trois volets :

- un CD compilant **neuf films courts**, pour présenter des exemples d'actions (en halte-garderie, à la maison, à la bibliothèque...), et des fiches de présentation.
- « **10 questions – réponses** » qui reviennent fréquemment,
- **Une liste de contacts** utiles dans toutes les régions.

Outil d'accompagnement pour ceux qui travaillent avec les familles, pour montrer ce qui se fait, ce qu'il est possible de faire, et apporter ainsi le meilleur soutien possible aux parents quand leurs enfants découvrent l'écrit, l'école, et pour éviter que l'illettrisme ne prenne racine dès l'enfance.

Pour obtenir le guide :

04 37 37 16 80 - virginie.lamontagne@anlci.fr

En charge du projet à l'ANLCI :
eric.nedelec@anlci.fr

Pour télécharger les fiches et visionner les films en ligne :

<http://www.fpp.anlci.fr/index.php?id=498>

Ouvrages parus dans la collection
Jeunesse/Éducation/Territoires: cahiers de l'action

- 24-25 – ***Culture, cultures: quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel?***
coordonné par Bernard Bier et Clélia Fournier
- 23 – ***Construire une démarche d'évaluation partagée: une expérimentation dans le Pas-de-Calais***
Démarche coopérative du réseau DEMEVA
Coordonné par Mathieu Dujardin
- 22 – ***Jeunes, racisme et construction identitaire***
Bernard Bier, Joëlle Bordet
- 21 – ***Structures d'animation en zones urbaines sensibles: l'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux***
Stéphanie Rubi
- 20 – ***Territoires ruraux et enjeux éducatifs: la plus-value associative***
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR)
- 19 – ***Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme: déconstruire les stéréotypes***
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal
- 18 – ***Le sujet écrivant son histoire: histoire de vie et écriture en atelier***
coordonné par Alex Lainé et Marijo Coulon
- 17 – ***Villes éducatrices: l'expérience du projet de Barcelone***
coordonné par Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez
- 16 – ***Éducation et citoyenneté***
coordonné par Bernard Bier et Joce Le Breton
- 15 – ***Enfants à la colo: Courcelles, une pédagogie de la liberté***
sous la direction de Jean-Marie Bataille
- 14 – ***S'informer pour s'orienter: pratiques et parcours de jeunes***
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy
(Vérès Consultants)
- 13 – ***L'action sociale et la fonction parentale: héritage et renouveau***
sous la direction de Florence Ovaere
- 12 – ***Enfants et jeunes nouvellement arrivés: guide de l'accompagnement éducatif***
coordonné par Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV)
- 11 – ***Prévenir les ruptures adolescents-institutions: réflexion sur la recherche-action***
sous la direction de Joëlle Bordet
- 10 – ***Accueillir les jeunes en milieu rural: pour des territoires solidaires***
Mouvement rural de jeunesse chrétienne

- 09 – ***Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire : conférence de consensus, Paris, 2006***
coordonné par Nathalie Boucher-Petrovic
- 08 – ***Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse***
coordonné par Bernard Bier et Jean-Claude Richez
- 07 – ***Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux***
coordonné par Bernard Bier
- 06 – ***Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination***
Véronique Laforets
- 05 – ***Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle***
Hugues Bazin
- 04 – ***Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action***
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique
- 03 – ***Animation et développement social : des professionnels en recherche de nouvelles compétences***
sous la direction d'Annette Obin-Coulon
- 02 – ***La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe***
sous la direction de Valérie Becquet
- 01 – ***Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes***
(épuisé) coordonné par Gérard Marquié

CONTACTS

Rédaction

Bernard Bier (directeur de la collection)

Tél. : 01 39 17 27 59

Courriel : cahiersaction@injep.fr

Vente

Tél. : 01 39 17 27 36

Fax : 01 39 17 26 03

Courriel : publications@injep.fr

Boutique en ligne

<http://www.injep.fr/catalog/>

À découvrir également...

Dans la revue *Agora*



- *Politiques locales de jeunesse* - n° 43
- *Jeunes, genre et société* - n° 41
- *Sociabilités juvéniles et construction de soi* - n° 35
- *Les jeunes entre équipements et espaces publics* - n° 24
- *Les jeunes dans une société multiculturelle* - n° 22
- *Relations, réseaux, passages* - n° 17
- *Jeunes et mobilité urbaine* - n° 13

Prix : 13 euros

Dans la collection « Débats Jeunes »

- *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Bordes V., 19 euros
- *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Breveglieri M., Cicchelli (dir.), 34 euros
- *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Lemel Y., Roudet B. (coord.), 21,35 euros
- *Les adolescents, leur téléphone et internet. « Tu viens sur MSN ? »*, Metton-Gayon C., 20 euros
- *La Cité des lycéens*, Rayou P., 21 euros
- *Les inscriptions de la jeunesse*, Vulbeau A., 15,30 euros



Consultez tous les titres disponibles sur notre site web
www.injep.fr/publications

...des ouvrages de référence sur la jeunesse

Agora débats / jeunesses est une revue qui traite des questions de jeunesse, d'éducation et de vie associative.

Portée par un comité de rédaction constitué de spécialistes des domaines abordés, la revue se situe à la croisée des questionnements professionnels et de la recherche. Elle apporte une contribution fondamentale à la compréhension des problématiques de jeunesse en France et dans le monde, et permet à tous les acteurs impliqués dans la conception et la mise en œuvre des politiques « jeunesse » d'y trouver matière à enrichir la pensée et l'action.

La collection « **Débats Jeunesses** », créée en appui à la revue *Agora*, rend compte de travaux récents en sciences sociales, souvent réalisés par de jeunes universitaires, témoignant ainsi d'une recherche vivante et active.

■ Consulter tous nos titres sur notre site web
www.injep.fr/publications

■ Acheter un numéro
Sur notre boutique en ligne (paiement sécurisé)
www.injep.fr/catalog/

Par téléphone, fax, ou courriel
Tél. : 01 39 17 27 36
Fax : 01 39 17 23 03
Courriel : publications@injep.fr

■ S'abonner à la revue *Agora*
L'Harmattan
7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris
Tél. : 01 40 46 79 20
Fax : 01 43 25 82 03
Courriel : harmattan1@wanadoo.fr

Contacts • Presse/chercheurs

Revue *Agora* • Chantal de Linares, *rédactrice en chef* • Tél. : 01 39 17 25 97 • Courriel : agora@injep.fr
Collection « Débats Jeunesses » • Bernard Roudet, *directeur de la collection* • Tél. : 01 39 17 27 40 • Courriel : roudet@injep.fr

