

INTRODUCTION

Les logiques scolaires de la proximité aux familles

Frédérique Giuliani, Jean-Paul Payet

De Boeck Supérieur | « Education et sociétés »

2014/2 n° 34 | pages 5 à 21

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804191818

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-5.htm>

Pour citer cet article :

Frédérique Giuliani, Jean-Paul Payet « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Education et sociétés* 2014/2 (n° 34), p. 5-21.
DOI 10.3917/es.034.0005

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

D OSSIÉ

Les logiques scolaires de la proximité aux familles

Introduction

Frédérique GIULIANI

Sociologie de l'Action – Transformation des Institutions – Éducation (SATIE)

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Boulevard du Pont d'Arve 40, 1205 Genève – Suisse

<Frederique.Giuliani@unige.ch>

Jean-Paul PAYET

Sociologie de l'Action – Transformation des Institutions – Éducation (SATIE)

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Bd du Pont d'Arve 40, 1205 Genève – Suisse

<Jean-Paul.Payet@unige.ch>

Depuis les années 1960, la sociologie des relations entre l'école et les familles a étudié une configuration sociohistorique particulière, où le principe républicain d'une égalité de traitement des élèves s'appuie sur une mise à distance des appartenances primaires et de rupture avec l'environnement social. La sociologie s'est attachée à révéler que ce principe de neutralité de l'école vis-à-vis des milieux sociaux des élèves et de leurs familles relève plus du mythe que de la réalité dans la mesure où, loin d'être socialement neutre, le jugement scolaire sur les élèves porte sur des attributs culturels inégalement partagés entre les groupes sociaux. Pour conduire son entreprise de démystification, la sociologie s'est attachée à montrer que l'école et la famille sont deux instances de socialisation reposant sur une inculcation culturelle et normative. La divergence ou la convergence entre

les deux détermine tantôt des pratiques de mise à distance par l'école des groupes sociaux dont la culture est jugée trop éloignée de la culture légitime, tantôt des formes de connivence avec des familles dont la culture de classe converge avec celle de l'école.

Aujourd'hui, un mouvement inverse s'affirme, allant vers une plus grande proximité entre l'école et les familles. La collaboration entre elles n'est plus une configuration ponctuelle, mais devient une forme hégémonique de la vie scolaire et sociale. Le partenariat et la collaboration s'imposent comme une évidence, une impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire. Le soin apporté aux relations école-famille est présenté (notamment dans les textes réglementaires) sinon comme un remède à l'échec scolaire, au moins comme un moyen de le prévenir, justifiant ainsi le développement de nouvelles attentes à l'égard des parents et des enseignants censés désormais s'impliquer dans une relation mutuelle autour de la scolarité de l'enfant. Ce dossier est consacré à l'étude de la construction institutionnelle d'une scène commune entre l'école et les familles et des modalités d'engagement des différentes parties (enseignants, parents) dans sa mise en œuvre. Cette tentative de rapprochement ne relevant pas d'initiatives isolées, mais s'inscrivant dans une tendance transversale à plusieurs pays francophones, les contributions explorent la manière dont cette logique de proximité entre l'école et les familles se développe dans deux pays (France, Suisse romande) relevant tous deux d'une tradition républicaine, mais présentant des différences de cultures institutionnelles et professionnelles.

Les relations entre l'école et les familles sont un thème classique de la sociologie de l'éducation. De nombreuses recherches ont montré comment des facteurs externes pèsent sur ces relations et les conditionnent, à partir d'une double entrée : d'une part en insistant sur le poids des univers familiaux, des caractéristiques sociodémographiques des familles, de leurs valeurs, de leurs aspirations (Dubet & Martuccelli 1996, Lahire 1993, Périer 2005, Thin 1998) et de leurs stratégies (Kellerhals & Montandon 1991, Perrenoud & Montandon 1988, van Zanten 2001, van Zanten & Obin 2008), d'autre part en mettant en relief les effets sur ces relations des représentations de l'enfant et de sa famille mobilisées par les enseignants (Claes & Comeau 1996, Payet 1992). Tout en prenant appui sur les apports de ces recherches, ce dossier étudie ce que le nouveau référentiel de la proximité, du rapprochement et de la collaboration avec les familles, fait aux relations école-familles. L'attention portée ici à la manière dont les relations entre l'école et les familles se trouvent ou non (re)configurées à l'aune d'un idéal collaboratif relève d'une sociologie des institutions (Bonny & Demailly 2012). Cette dernière s'intéresse aux transformations des modes de gouvernementalité (Foucault 2001), notamment à travers les nouvelles thématiques de l'action publique et de manière dont elles sont traduites par des principes et des valeurs, des missions et des finalités, des domaines de compétences, des qualifications professionnelles, des

mandats, des statuts et des rôles, des formes organisationnelles, des cadres matériels d'exercice, des référentiels et des paradigmes, des modes de régulation. Considérant que les institutions publiques sont traversées et travaillées par des logiques macrosociales plurielles, il s'agit d'étudier autant le changement social impulsé par les nouvelles configurations que la manière dont elles s'agrègent aux anciennes logiques d'encadrement et de régulation de la vie sociale (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani & Fernandez 2011). De ce point de vue, l'idéal collaboratif et de proximité constitue une thématique neuve de l'action publique, que ce dossier éclaire sous l'angle de sa portée, de sa capacité à instituer un nouveau cadre de référence, mais aussi sous l'angle de sa distorsion, de sa réduction, sous l'effet d'autres logiques institutionnelles avec lesquelles elle entre en tension. L'objectif est d'établir à quel type de gouvernamentalité renvoie cet idéal collaboratif et de proximité : relève-t-il d'un paradigme disciplinaire par lequel l'institution impose unilatéralement une norme sociale et culturelle ou de la dynamique de l'individualisme libéral-démocratique traduit par une personnalisation des traitements institutionnels ?

Il s'agit ici d'analyser la politique de proximité avec les familles à travers sa mise en œuvre concrète. Les contributions partagent un intérêt commun à étudier cette politique à travers le mandat assigné à ces relations entre l'école et les familles, les formes organisationnelles par lesquelles cet idéal de proximité s'incarne, la nature des rôles et des attentes normatives activés ou renforcés dans ce cadre et leurs effets sur les enseignants et les familles. Cependant, les auteurs ne mobilisent ni la même échelle d'observation ni la même focale d'analyse. Un premier groupe s'attache à étudier les interactions développées sur les scènes officielles de la scolarité ordinaire, dans des lieux et des circonstances fortement régulés en amont par l'institution scolaire (entretien trimestriel enseignant-parents). Un second groupe prend pour objet des activités sociales situées aux marges de la scolarité ordinaire, visant à étayer une relation entre l'école et les familles jugée problématique, et qui se développent dans le cadre d'associations de parents externes à l'école ou dans des dispositifs destinés à la prise en charge de la difficulté scolaire.

La comparaison des points de vue fait ressortir une dimension importante de cette politique. Un aspect en particulier oriente les modalités d'interprétation et de mise en œuvre de la proximité : la représentation déjà là des publics scolaires et les missions que l'institution s'attribue à leur égard. Les politiques de rapprochement avec les familles s'inscrivent en effet dans un environnement institutionnel déjà pétri de représentations, qui varient selon les finalités officielles poursuivies par l'institution. Le développement de relations de proximité avec les familles prend donc des formes et un sens différents selon les missions institutionnelles avec lesquelles il se combine. Des études rassemblées ici, trois environnements institutionnels se dégagent : la scolarité enfantine/maternelle, la scolarité primaire en éducation prioritaire, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.

Ces environnements se fondent sur une représentation de leurs publics et développent des attentes qui s'y rapportent en organisant les rapports sociaux en leur sein. Au sein de l'école enfantine/maternelle, l'accent est mis sur l'apprentissage d'un rôle institutionnel à travers la transformation de l'enfant en élève. L'éducation du jeune enfant fait aujourd'hui l'objet de préoccupations sociales et politiques, elle est désormais considérée comme essentielle à la socialisation du jeune enfant, et en particulier celui issu de familles migrantes et/ou défavorisées. La scolarité enfantine/maternelle –plus globalement l'éducation préscolaire– est pensée comme une instance chargée de développer le plus précocement possible les apprentissages sociaux et culturels propices à la socialisation et l'intégration du jeune enfant et de sa famille. Dans cette situation, le développement de relations de proximité avec les familles est associé à une orientation plus générale axée sur la transmission/appropriation de savoir-être culturels et sociaux. Ainsi, la proximité avec les familles est pensée par les acteurs scolaires comme un outil d'éducation des familles.

Au sein de l'éducation prioritaire, une attention particulière est portée à la prévention et au traitement des difficultés scolaires et sociales auxquelles les populations visées sont exposées. Le classement des établissements dans les dispositifs de l'éducation prioritaire est justifié par la composition socioéconomique de la population résidant sur le territoire de référence. Selon un principe d'équité, il octroie des moyens humains et matériels supplémentaires destinés au renforcement des chances d'éducation de ces populations dont il a été démontré qu'elles sont plus concernées que d'autres par les risques d'échec scolaire et social (chômage, pauvreté). Un double mandat est confié à ces établissements : le premier est relatif au dépistage et à la prise en charge précoce de la difficulté scolaire et le second concerne le traitement des problématiques sociales qui affectent l'enfant et sa famille. Il inclut une mission de protection de l'enfance à travers le dépistage et le signalement de l'enfance en danger. Ces deux mandats se traduisent par le déploiement d'un maillage institutionnel fin entre deux groupes professionnels distincts : les uns (directeurs d'école, enseignants titulaires, enseignants chargés de soutien) développent une prise en charge individualisée de la difficulté scolaire, les autres (éducateurs sociaux) sont spécialisés dans le traitement de l'inadaptation sociale à travers des actions d'éducation destinées à l'enfant et à sa famille.

Les dispositifs situés aux marges de l'école, dédiés au traitement du décrochage scolaire d'élèves soumis à la scolarité obligatoire ou au soutien des parents confrontés à l'échec scolaire de leurs enfants, sont porteurs d'un idéal de réparation et de soin comme ressource pour maintenir une citoyenneté et une inscription sociale considérées comme menacées. La proximité avec les familles de l'élève en difficulté est alors appréhendée de deux manières : soit à travers le renforcement de compétences langagières et sociales susceptibles d'étayer leur accès à la citoyenneté et leur participation aux institutions ; soit à travers le développement

de relations singularisées n'ayant d'autre finalité qu'elles-mêmes, pensées comme un ultime lien social.

En résumé, trois logiques différenciées de la proximité avec les familles peuvent être distinguées en lien avec les buts poursuivis par leurs environnements institutionnels, eux-mêmes configurés au regard de représentations et d'attentes sociales relatives aux publics visés : dans le premier cas, la proximité est pensée comme un outil d'éducation des familles ; dans le second, elle est au service d'une double mission : le traitement individualisé de la difficulté scolaire et la protection de l'enfance en danger ; dans le dernier, en visant le renforcement des compétences et l'inscription sociale de publics parentaux considérés comme fragilisés.

Ces trois logiques de la proximité sont analysées à l'aune des critères suivants : l'identification du processus de légitimation par lequel la proximité avec les familles s'impose comme une catégorie d'action légitime ; l'identification des types d'acteurs mandatés pour développer cette proximité attendue, des formes organisationnelles et des pratiques par lesquelles elle se traduit ; l'identification des effets de la proximité sur les différents acteurs établie sous l'angle des rôles, des attentes normatives, des contraintes et des marges de manœuvre qui la caractérisent.

La proximité pensée comme outil d'éducation familiale

Pour comprendre comment se construit la relation entre les familles et l'école enfantine/maternelle, il convient de rappeler le changement de statut de cette dernière. Longtemps considérée comme peu décisive dans la réalisation des carrières scolaires, l'école enfantine/maternelle est construite aujourd'hui comme une étape importante du processus de socialisation du jeune enfant. En France en particulier, cette récente légitimité de la maternelle est en partie liée à des politiques scolaires d'encouragement de la scolarité précoce, fondée sur "l'idée sous-jacente qu'une scolarité à deux ans pourrait constituer un substitut efficace à un manque de stimulants culturels au sein de la famille" (Caille 2001, 7). Ces politiques ont été entérinées par des études scientifiques montrant l'effet positif de l'accès à la scolarité à partir de deux ans (Jarousse, Mingat & Richard 1992) en fonction des milieux sociaux (Jeantheau & Murat 1998). Progressivement, la scolarisation enfantine est devenue un des enjeux de la lutte contre l'échec scolaire, mais de manière différenciée et plus ou moins prégnante selon les pays (Schultheis 1988).

Le cas de la Suisse est traité dans ce dossier (Scalabrini et Ogay). Après les analyses des données de PISA 2000 permettant d'établir le caractère inégalitaire du système scolaire suisse, largement défavorable aux jeunes issus des milieux

socioculturels défavorisés et des mouvements migratoires (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade 2011), l'âge de la scolarité obligatoire a été ramené à quatre ans. L'école dite infantine est devenue obligatoire dans le but de réduire ces inégalités (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 2014 en ligne). Cette mesure vise à atténuer l'impact des facteurs familiaux sur la réussite scolaire et cible l'amélioration du développement de compétences linguistiques chez les élèves allophones. Outre l'allongement de la scolarité obligatoire, le renforcement des liens avec les familles est une prérogative qui s'inscrit dans cette visée "d'encouragement du développement précoce de l'enfant". Même si ces nouvelles dispositions scolaires s'appliquent à tous les élèves, elles sont jugées particulièrement nécessaires au regard de certains groupes identifiés du point de vue de leur appartenance sociale et culturelle.

Si la réglementation en vigueur exige des enseignants qu'ils réalisent des entretiens avec l'ensemble des parents pour présenter le bulletin scolaire de l'enfant, les travaux de Scalabrini & Ogay permettent d'identifier la manière dont ils mettent en œuvre cette obligation formelle auprès des familles issues de l'immigration et des milieux défavorisés. De la description des pratiques, une déclinaison particulière de la proximité paraît se dégager. Face à des familles identifiées comme appartenant aux milieux sociaux défavorisés, les enseignants se sentent investis d'une mission d'éducation. Cette interprétation, qui attribue la responsabilité de la difficulté scolaire aux familles, convertit le résultat d'un processus (la mise hors-jeu scolaire de populations ne correspondant pas aux attentes) en cause (les individus issus des classes populaires auraient des difficultés à réussir scolairement). Dans l'usage de cet argument, les critères sociaux (statut social, niveau de diplôme, origine ethnique) sont socialement convertis en indicateurs d'attitudes éducatives éloignées des modes d'éducation familiale recommandés par l'école. La proximité avec les familles est ainsi établie comme un moyen de traiter et d'agir sur le rapport présumé des familles à l'éducation du jeune enfant. Les enseignants leur adressent des prescriptions qui dépassent le domaine des apprentissages scolaires et visent la sphère domestique. La proximité se décline ici en éducation familiale, passant par l'imposition, en vue de leur appropriation par les familles, de normes d'éducation supposées faciliter le développement cognitif, physique, de l'enfant et son parcours scolaire futur. Ces prescriptions concernent l'alimentation, le sommeil, l'hygiène corporelle, les activités extrascolaires. Si ces prescriptions visent l'espace privé des familles, elles sont énoncées dans un registre de communication qui permet à l'enseignant de formuler des principes jugés universels qu'il s'agit de faire respecter tout en tenant à distance le problème de leur déclinaison particulière selon la situation de chaque famille.

L'importance accordée ici à l'apprentissage de normes culturelles et sociales par les familles lors de la première année de l'école primaire rappelle les constats de la sociologie sur l'arbitraire culturel dont est porteuse l'école et qui fonde les

pratiques pédagogiques (Bourdieu & Passeron 1970). Ces nouvelles dispositions semblent offrir les conditions de son renforcement. En visant leur appropriation plus tôt dans la scolarité, la politique de scolarisation précoce réaffirme implicitement la supériorité de certaines normes culturelles sur d'autres ; corrélativement, la politique de proximité avec les familles renforce les enseignants dans leur légitimité à leur imposer des apprentissages culturels et sociaux considérés comme essentiels à l'intégration scolaire et sociale de l'enfant.

Dans cet environnement, l'organisation matérielle et symbolique des entretiens trimestriels entre l'enseignant et les parents invite chaque partie à s'engager dans l'échange selon sa place dans un rapport social asymétrique. Les enseignants s'engagent dans la rencontre en étant convaincus de détenir la juste et bonne manière d'éduquer les enfants : ils formulent des critiques explicites et implicites sur les modes d'éducation familiaux qui s'en écartent, énoncent des jugements sur des modes de vie des familles (Delay 2011). Les parents sont considérés a priori comme déficitaires et ne sont pas appréhendés comme des partenaires éducatifs. La violence symbolique s'exerce ici de manière efficace : renvoyés à leurs insuffisances, tout en n'étant pas incités à s'exprimer, les parents prennent peu la parole, acquiescent à ce qui leur est dit et se soumettent de manière passive à cette domination d'autant plus active qu'elle opère de manière "rapprochée" (Memmi 2008, 35).

En résumé, lorsque le principe d'une proximité avec les familles est associé à un objectif de scolarisation précoce, le rapport social établi entre les enseignants et les familles s'organise fortement autour d'enjeux culturels. Il s'agit d'acculturer les parents à des modes d'éducation familiale qui, du point de vue des acteurs scolaires, participent de la construction d'un enfant scolarisable. Dans cette déclinaison, l'idéal collaboratif est un leurre dans la mesure où il se réduit à l'imposition unilatérale d'une norme d'éducation non négociable et à l'établissement d'une frontière distinguant les styles éducatifs légitimes de ceux considérés comme inadéquats. Ces modalités d'appropriation de la proximité aboutissent à la construction de scènes sur lesquelles les parents se voient publiquement signifier leur illégitimité et placés en position d'assujettis à l'égard d'un modèle qui leur est imposé de l'extérieur.

La proximité au service du traitement individualisé de la difficulté scolaire et sociale

Le principe de proximité entre l'école et les familles se décline différemment lorsqu'il se déploie en zone d'éducation prioritaire. L'idéal collaboratif s'adosse et se conjugue à d'autres missions officielles dévolues alors aux établissements et

acteurs éducatifs. Des analyses développées dans ce dossier sur le réseau d'enseignement prioritaire (REP) de Genève (Payet & Giuliani, Chartier et al.), il ressort que le principe d'une proximité avec les familles est adossé à deux autres mandats : la prévention et le traitement de l'échec scolaire, mais aussi, la prise en considération des problèmes sociaux de l'enfant et de sa famille. Comment le principe de proximité est-il articulé à ce double mandat ?

D'abord, la lutte contre l'échec scolaire étant une des priorités de la politique du REP genevois, le rapprochement entre l'école et les familles est conçu comme un renforcement du dialogue entre les deux instances de socialisation. La création d'un climat de confiance est considérée nécessaire au traitement efficace de la difficulté scolaire. Cette préconisation prend appui sur des travaux d'origine québécoise (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) établissant un lien entre la réussite scolaire et la qualité des relations entre l'école et les familles. Ces recherches examinent les conditions sociales de production de ces relations, mais l'appropriation sociale par les décideurs politico-institutionnels de ces savoirs académiques occulte la mise en œuvre concrète d'une relation dite de qualité. Le flou des prescriptions officielles sur le statut de ces relations et les règles les régissant conduit certains auteurs (Monceau dans ce dossier, Payet & Rufin 2012) à rappeler que leur développement ne saurait conduire toujours et systématiquement à une amélioration des performances scolaires de l'enfant.

Ensuite, dans un objectif de lutte contre l'inégalité des chances, la politique genevoise dite d'enseignement prioritaire inclut la question sociale en visant la prise en compte et le traitement des problèmes sociaux de l'enfant et de sa famille. Cet objectif a conduit à l'introduction d'un éducateur social au sein de chaque établissement du REP. Officiellement, ce professionnel est censé construire un dialogue entre les familles et l'institution, mais son champ d'action est plus large : il est aussi chargé d'appréhender les problèmes d'inadaptation, de socialisation, d'intégration des familles et de les traiter en partenariat avec l'Office médico-pédagogique (OMP) dont il dépend statutairement et le service de protection des mineurs (SPMI). Il est donc aussi considéré comme un acteur de la lutte contre la maltraitance au sein de l'école. À partir des années 1990 à Genève, la lutte contre la maltraitance s'est constituée comme problème public (Frauenfelder & Delay 2005). Plusieurs acteurs institutionnels se sont mobilisés dont la Direction de l'enseignement primaire, laquelle s'est engagée à développer son dispositif de lutte contre la maltraitance. L'ensemble des acteurs scolaires du territoire ont obligation de signalement, mais au sein du REP, l'importance accordée à la prise en compte des difficultés sociales rencontrées par les familles a pour effet d'accroître la sensibilité collective des acteurs scolaires aux problèmes de maltraitance des enfants. La proximité avec les familles constitue alors un outil de dépistage.

Enfin, la réalisation de ces deux objectifs passe par l'organisation d'un traitement individualisé des situations particulières. À travers la "différenciation des

moyens d'action" (cf. le site du Département de l'Instruction publique), les établissements et le personnel de direction sont invités à développer une prise en charge individualisée des élèves en difficulté. Les actions entreprises étant jugées plus efficaces si elles sont ajustées aux cas particuliers. Le rapprochement avec les familles est ainsi pensé à travers un principe d'individualisation des pratiques.

Quels sont alors les modes de catégorisation des parents induits par la politique de proximité ? Le traitement individualisé de la difficulté scolaire et sociale a des conséquences directes sur la mise en œuvre des relations entre l'école et les familles, car il conditionne les catégories de perception et de jugement à l'aune desquelles les enseignants appréhendent les parents. Les enseignants jaugent les parents d'élèves en difficulté scolaire selon trois critères : leur investissement dans un travail d'accompagnement scolaire, leur moralité et leurs compétences institutionnelles.

Un investissement parental requis

Le rapprochement avec les familles dans le but de lutter contre l'échec scolaire se traduit par une forte demande –des acteurs scolaires– d'investissement parental dans le travail de l'enfant. Les difficultés de l'enfant justifient une demande explicite et parfois pressante des enseignants pour que les parents développent une aide quotidienne de l'enfant dans ses apprentissages scolaires. Les parents sont jaugés au regard de leur capacité à entrer dans cette démarche et réaliser cette injonction. Néanmoins, cet appel à l'investissement parental n'a pas toujours le même statut selon les perspectives (Woods 1990) des enseignants qui le formulent. La mobilisation des parents peut s'inscrire dans le souhait d'une stratégie commune. Dans ce cas, l'enseignant considère le parent comme un acteur éducatif à part entière et construit avec lui un plan d'action qu'ils réajustent ensemble au fur et à mesure de l'évolution de la situation de l'élève dans le domaine des apprentissages ou du comportement. Dans cette perspective, les enseignants croient que leurs efforts conjugués avec ceux des parents dans le traitement des difficultés débouchent sur leur résolution. Ils pensent que la définition d'une stratégie commune aux deux parties a des effets bénéfiques sur les apprentissages de l'enfant et s'attachent à donner aux parents des moyens concrets d'exercer ce rôle attendu, en mettant un soin particulier à leur expliquer la nature des difficultés, les types d'exercice à réaliser à la maison pour les enrayer. Cependant, l'appel à l'investissement parental peut s'inscrire dans une perspective relevant d'une responsabilisation des parents. Le parent, considéré du point de vue de ses responsabilités parentales, doit s'en acquitter en livrant son enfant aux différents spécialistes préconisés. L'enseignant recommande au parent de conduire l'enfant chez le psychologue, le logopédiste, l'éducateur et attend de lui qu'il organise son emploi du temps en fonction des temporalités institutionnelles. Dans ce

traitement, les parents n'ont qu'un statut formel de partenaire ayant peu de prises sur les processus décisionnels concernant la scolarité de leur enfant. Ils sont en réalité réduits au rôle d'intermédiaire devant assurer le lien entre les différentes catégories d'intervenants.

Victime ou coupable ? La moralité des parents stigmatisés

Le rapprochement avec les familles pour prendre en considération les problèmes sociaux auxquels elles se confrontent modifie aussi le regard des enseignants. Dans le contact rapproché avec les parents, ils recueillent des informations qu'ils traitent et interprètent mobilisant deux catégorisations des parents et de leur moralité : le registre de la victimisation et le registre déficitaire. Dans les deux cas, ils empêchent de considérer le parent comme un partenaire éducatif à part entière. Une conception victimaire des parents (considérés comme victimes de mécanismes sociaux tels que le chômage, la pauvreté, la migration subie) suscite la compassion des enseignants lesquels, voulant épargner aux parents des soucis supplémentaires, tendent à minorer les difficultés scolaires de l'enfant lors des entretiens de remise des bulletins (Chartier et al.) : le droit des parents à obtenir une information claire et détaillée sur les performances scolaires de son enfant devient secondaire. Parallèlement, une conception déficitaire des parents conduit l'enseignant à douter de leur moralité et de leur capacité à remplir leur rôle parental. Elle suscite la suspicion à leur égard et empêche l'établissement d'une relation de confiance considérée officiellement comme propice au bon développement de la scolarité de l'enfant. Or l'attention particulière portée au sein du REP au dépistage de l'enfance maltraitée ou abusée incite les enseignants à interpréter –plus qu'ailleurs– les informations recueillies auprès des parents et de l'enfant comme les indices d'un dysfonctionnement parental.

Une contrainte de participation institutionnelle

Les caractéristiques d'un traitement institutionnel voulu individualisé s'accompagnent d'attentes à l'égard des parents, jaugés au regard de leurs capacités à y répondre. En l'espèce, le traitement individualisé fait peser sur les parents une exigence de participation qui se décline dans un registre civique et dans un registre communicationnel.

Dans un registre communicationnel d'abord, l'enseignant attend des parents qu'ils se livrent à une exposition de soi, à une divulgation d'informations relevant de la sphère privée de la famille ou de leur vie intime. Elles sont rendues nécessaires par l'individualisation du traitement, par une démarche institutionnelle visant à considérer l'enfant comme un être de relations, à prendre en compte son environnement familial dans la compréhension des difficultés qui l'affectent.

Cette incitation à l'exposition de la sphère privée et intime par les familles se manifeste à travers une mise en scène sociale axée sur l'instauration d'un climat de confiance et d'une relation voulue personnalisée. Bien qu'elle puisse parfois être perçue comme intrusive par certains parents, cette démarche a l'avantage d'ouvrir un registre de langage dans lequel des parents qui ne maîtrisent pas les codes langagiers peuvent malgré tout s'engager. Dans ce registre, l'enseignant, cherchant à construire une familiarité avec les familles, s'attache à utiliser un code linguistique simple axé sur la description des faits, des événements qui ponctuent le quotidien de l'enfant. Cette construction sociale vise à réduire le sentiment d'illégitimité vécu par les parents ne maîtrisant pas le parler légitime. Cependant, elle est porteuse d'une contrainte forte à leur égard, qui renvoie à une exigence d'exposition de soi et discrédite les parents se tenant en retrait ou développant des stratégies d'évitement.

En second lieu, cette attente de participation se décline dans un registre civique dès lors que la participation des parents aux décisions concernant la scolarité de leur enfant constitue un droit des familles. Le contentement informé des parents aux décisions scolaires est légalement requis. Or, y compris au sein des établissements situés sur des territoires socialement disqualifiés où les parents sont réputés distants du monde scolaire, certains parents n'hésitent pas à interpellier la direction pour exprimer leur mécontentement et faire entendre leur voix s'ils estiment que leurs intérêts ou ceux de leur enfant n'ont pas été respectés (Payet & Giuliani). Surtout si le personnel de direction construit son leadership sur le modèle d'une hiérarchie de proximité, attache de l'importance à l'accueil des parents qui en font la demande et à leurs doléances. Généralement, leurs plaintes ne concernent pas les méthodes d'apprentissages, mais plutôt le "manque de pédagogie" d'un enseignant à l'égard de leur enfant ou d'eux-mêmes. Certains parents parviennent ainsi à se mobiliser pour dénoncer un traitement jugé humiliant et trouver des alliés à leur cause parmi la hiérarchie. Sachant se constituer en cas mobilisateurs (Dodier & Camus 1997), ils parviennent par leurs démarches à modifier le regard que l'institution porte sur eux et à négocier plus de considération sociale à leur égard. Cependant, tous les parents ne sont pas égaux face à cette attente de participation, surtout déclinée dans un registre civique. En particulier des parents migrants allophones ou issus de l'immigration, en raison de leur statut d'étranger, ne se sentent pas autorisés et légitimés à interpellier les représentants de l'institution. Parce qu'elle repose sur une démarche civique, cette attente de participation a pour effet de produire l'invisibilisation sociale (Ebersold 2013) des populations qui ne se sentent pas légitimes à l'entreprendre (même s'ils en avaient le droit) en raison de leur appartenance ethnique.

Ainsi, lorsque le principe de proximité avec les familles est socialement pensé comme un moyen pour mettre en œuvre un traitement individualisé de la difficulté scolaire et sociale, les pratiques institutionnelles débouchent sur l'octroi d'un statut

particulier aux parents, loin d'être considérés spontanément comme des partenaires éducatifs à part entière. Cette catégorisation positive n'est pas attribuée sans contrepartie et dépend de la capacité des parents à répondre à certaines attentes normatives et à lever le stigmate qui pèse sur eux. Face au traitement de la difficulté scolaire, ils ne sont pas toujours considérés comme compétents, mais réduits à un statut d'exécutant incité à déléguer aux professionnels la responsabilité d'aider leur enfant. Concernant leurs difficultés sociales, ils sont vus tantôt comme des victimes tantôt comme responsables de celles-ci, ce qui, dans les deux cas, conduit les enseignants à ne pas les considérer comme des acteurs éducatifs légitimes. Enfin, ils sont placés dans une situation qui fait appel à une contrainte d'"autoprotection" (Ebersold 2013, 93) : leur accès à un traitement scolaire égalitaire et respectueux de leur dignité dépend de leur aptitude à faire valoir leurs droits.

La proximité comme développement de compétences parentales et pratique relationnelle

À partir des années 1990-2000 en France notamment, une politique ciblant les parents s'est affirmée à la fois dans et hors l'institution scolaire (Giuliani 2013). Cette politique de parentalité, développée dans la santé, le travail social, l'école, s'appuie sur la mobilisation des intervenants du soin, du social et de l'éducation. Elle s'est traduite par la création de dispositifs institutionnels permettant à l'action de s'inscrire à l'écart des découpages et des règles ordinaires des administrations (Ion & Ravon 2005). Des montages locaux ont ainsi vu le jour dans les marges de l'école ou à la frontière entre l'institution scolaire et celles du travail social. Ces dispositifs visent certaines catégories de population habituellement peu présentes dans les instances légitimes de représentation comme les associations de parents d'élèves. Leur déploiement à travers des méthodes d'intervention voulues innovantes est justifié par une volonté d'atteindre les parents qualifiés de démissionnaires et repérés comme se tenant à distance des modes de participation institutionnels établis (rencontre enseignants-parents, rentrée des classes, spectacle de fin d'année). Ces dispositifs inscrivent leur action dans une perspective visant à redéfinir les rapports entre services publics et usagers : leur mission (plus ou moins formalisée) consiste à équiper ces parents de ressources, de compétences pour qu'ils se mobilisent à l'égard de la scolarité de leur enfant.

Trois dispositifs de ce type sont étudiés ici par deux auteurs : le premier, financé par la Fondation de France, vise la coopération entre enseignants et parents à l'école primaire (Monceau) ; le second est un "Café de parents" relevant du mouvement de l'Éducation populaire (Monceau) ; le troisième, un dispositif

du ministère français de l'Éducation nationale s'adressant à des collégiens réputés décrocheurs ainsi qu'à leurs parents (Guigue).

Ces tentatives pour développer les compétences parentales s'effectuent selon des modalités différentes en fonction des idéaux qui les sous-tendent, dont : le rapprochement avec les parents, porté par une visée capacitaire ou investi par une éthique de la sollicitude.

La construction institutionnelle de l'acteur "parent"

Lorsque la politique de proximité s'inscrit dans une visée capacitaire, elle consiste à développer les compétences des parents pour faciliter et légitimer leur inscription dans l'institution scolaire. Cette démarche cherchant à accroître les capacités et potentiels d'action des populations discriminées ou exclues sur leurs propres situations n'a pas les mêmes déclinaisons et effets selon les dispositifs. Conduite à l'initiative de l'Éducation nationale, au nom du malentendu qui sépare l'école et les familles, elle se traduit par des projets collectifs visant à donner les clefs de l'école aux parents en leur délivrant des explications relatives au fonctionnement de l'école. Cette politique de rapprochement a des effets imprévus non négligeables sur le terrain. D'une part, en insistant sur le développement des compétences des parents, le discours officiel peut susciter chez ces derniers un sentiment d'incompétence et d'impuissance et se révéler contre-productif. D'autre part, les actions collectives conduites en faveur des parents sont jugées inefficaces par ces derniers dès lors qu'elles leur livrent des informations relatives au fonctionnement de l'école plutôt que sur les apprentissages scolaires proprement dits. En revanche, ces actions élaborées sur un mode collectif sont l'occasion de nouer des relations individualisées avec les enseignants lesquelles, du point de vue des parents, se révèlent utiles à l'exercice de leur rôle parental. Secundo, cette démarche de capacitation (empowerment) est aussi celle de dispositifs visant à transmettre aux parents des compétences sociales et communicationnelles pour qu'ils puissent apparaître comme ajustés aux attentes de l'institution scolaire sur les scènes qui leur sont dédiées. Au sein des "Cafés de parents", dispositifs externes à l'école, les familles expriment leurs préoccupations inquiètes et leur sentiment d'injustice. Elles échangent avec d'autres des informations et des stratégies d'action à l'égard de l'institution scolaire. Au contact de militants bénévoles, formés aux méthodes de l'éducation populaire, elles y trouvent les ressources symboliques, morales, les équipements langagiers, communicationnels qui les rendent capables de faire valoir et faire entendre leur point de vue au sein de l'école. Associé à une visée capacitaire, le principe de proximité se traduit tantôt par des actions se limitant à favoriser l'inscription sociale des parents au sein des institutions, tantôt par des actions en faveur de leur accès à la citoyenneté en leur permettant de connaître et de faire valoir leurs droits.

Une production de dignité

La proximité avec les familles peut aussi être investie par les acteurs scolaires à travers un idéal de réparation et de soin, ultime ressource pour maintenir une citoyenneté et une inscription sociale considérées comme menacées. Face à l'épuisement moral de parents impuissants devant l'échec de leurs enfants, les acteurs scolaires (directeurs d'établissement, enseignants, etc.) perçoivent les limites de leur rôle institutionnel et se sentent interpellés (parfois au nom de leurs propres expériences parentales) par un sentiment de responsabilité à leur égard. Ils s'engagent alors dans la mise en œuvre de relations aux parents construites sur une compréhension sensible et intuitive de la relation à l'autre. Leur implication "en tant que personne" (Ion 1998, 112) dans des relations singularisées constitue l'ultime support d'une action institutionnelle inachevée. La proximité renvoie ici à la capacité des acteurs professionnels à se mobiliser en faveur d'un sentiment de responsabilité à l'égard d'une personne placée en situation de vulnérabilité (Molinier, Laugier & Paperman 2009). Mais on peut également formuler une interprétation plus critique, car elle peut aussi s'apparenter à une manœuvre pour "calmer le jobard" selon l'expression de Goffman (1952 [1969], 277), c'est-à-dire à une stratégie de consolation par laquelle les professionnels facilitent l'acceptation, par le parent, de cette situation d'échec.

Conclusion

Ces trois logiques de la politique scolaire de proximité avec les familles sont des idéaux types censés rendre compte des différentes facettes d'un même phénomène. Ceux-ci reconstruisent les logiques intellectuelles et pratiques dont relèvent cette politique et ses déclinaisons particulières. Finalement, il apparaît à la lecture de ce dossier que la politique scolaire de proximité avec les familles ne peut être considérée comme uniforme et homogène, surtout quand elle est saisie à travers sa mise en œuvre dans des situations scolaires concrètes. L'analyse par le bas, privilégiée par les auteurs, rend compte des différentes déclinaisons de cette politique. Les études empiriques montrent comment cette politique couvre un large spectre et met en œuvre des modes de gouvernementalité différenciés des publics scolaires. Le principe de proximité se décline selon les missions dévolues à l'institution scolaire auxquelles il se combine, celles-ci se justifiant par les caractéristiques sociales et culturelles attribuées à ces "différents" publics scolaires (leurs différences étant socialement construites comme telles). Trois modèles de gouvernementalité se dégagent des textes. Dans le premier modèle, lorsque l'action publique prend pour cible la petite enfance, la politique de proximité vise en réalité les styles éducatifs des parents. Elle renvoie à des pratiques de standardisation des modes d'éducation familiaux, à des disciplines imposées de manière

impersonnelle. Elle relève de ce que Martucelli (2004, en ligne) nomme un “gouvernement des hommes par un pilotage en amont” par l'imposition de dispositifs disciplinaires et culturels auxquels l'individu est assujéti. Dans le second modèle, lorsque l'action publique prend pour cible des populations plus exposées que d'autres aux risques d'échec scolaire et d'échec social (chômage, etc.), la politique de proximité opère selon une logique de responsabilité individuelle. Elle débouche sur un traitement institutionnel où le parent est comptable de la situation d'échec de son enfant et tenu de la prendre en charge en endossant un rôle institutionnel de parent partenaire. Il s'agit pour le parent de s'impliquer dans la prise en charge institutionnelle de son enfant et d'y participer activement en se soumettant aux exigences d'un traitement individualisé (exposer sa vie privée, consentir aux décisions scolaires, coopérer avec les acteurs éducatifs, etc.). Combinée au principe de responsabilité, la proximité réalise “une gestion des trajectoires en aval, à partir d'un modèle de pilotage par les conséquences” (Martucelli 2004, en ligne). Dans cette logique conséquentialiste, le parent est convoqué pour prendre un rôle actif dans la gestion des conséquences de sa situation sociale, économique et culturelle, en s'impliquant activement dans le traitement de ses problèmes. Dans le troisième modèle, l'action publique cible les populations jugées a priori en défaut d'inscription sociale, éloignées de l'institution scolaire et des processus institutionnels. La proximité opère à l'échelon des individus et se décline de deux manières. D'une part, elle peut relever d'une tentative de construction d'un acteur social compétent, supposant l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire dont les parents sont considérés comme dépourvus. Dans de la logique de responsabilité, il s'agit d'équiper, activer, mobiliser les parents pour qu'ils se constituent en sujets aptes à prendre leurs responsabilités éducatives face aux institutions. D'autre part, devant des populations considérées comme désaffiliées, la proximité peut inciter à la production d'un régime relationnel, ultime ressource pour faire tenir un monde commun entre les membres d'une famille en situation d'échec et ceux du monde scolaire. La proximité consiste alors en un traitement pourvoyeur de dignité : il s'agit d'éviter d'octroyer un traitement institutionnel disqualifiant sur un plan moral à des populations qui sont déjà disqualifiées socialement.

Références bibliographiques

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction*, Paris, Minuit
BONNY Y. & DEMAILLY L. 2012 éd. *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
CAILLE J.-P. 2001 “Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire”, *Éducation et formations*-60, 7-18

- CLAES M. & COMEAU J. 1996 "L'école et la famille : deux mondes ?", *Lien social et politiques*-35, 75-85
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE 2014, consulté le 22 juin 2014, <http://edudoc.ch/record/111987/files/schuleintritt_f.pdf>
- DELAY C. 2011 *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PUR
- DEMAILLY L. 2012 Conclusion générale. Institutions, changement social, incertitudes, in Bonny Y. & Demailly L. éd. *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- DUBET F. & MARTUCCELLI D 1996 "Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes", *Lien social et politiques*-35, 109-121
- DODIER N. & CAMUS A. 1997 "L'hospitalité de l'hôpital", *Communications*-65, 109-119
- EBERSOLD S. 2013 "Famille, handicap, citoyenneté : de l'injonction à la parité de participation", *Contraste*-37, 93-108
- FELOUZIS G., CHARMILLOT S. & FOUQUET-CHAUPRADE B. 2011 "Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003", *Swiss Journal of Sociology*-37, 33-55
- FOUCAULT M. 2001 *Dits et écrits t. II : 1976-1988*, Paris, Gallimard
- FRAUENFELDER A. & DELAY C. 2005 "La cause de l'enfant et sa résonance spécifique auprès des classes moyennes à travers la régulation du problème 'maltraitance'", *Carnets de bord*-10, 71-92
- GIULIANI F. 2013 *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- GOFFMAN E. 1969 [1952] Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec, in Joseph I. dir. *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit
- HOOVER-DEMPSEY K.V. & SANDLER H.M. 1997 "Why do parents become involved in their children's education ?", *Review of educational research*-67(1), 3-42
- ION J. 1998 *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod
- ION J. & RAVON B. 2005 "Institutions et dispositifs", in Ion J. dir. *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A. & RICHARD M. "La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux", *Éducation & Formations*-31, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 3-9
- JEANTHEAU J.-P. & MURAT F. 1998 "Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997", Note d'Information, 98, 40, Paris, MEN-Direction de la programmation et du développement
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. 1991 *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Genève, Delachaux et Niestlé
- LAHIRE B. 1993 *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL
- MARTUCCELLI D. 2004 "Figures de la domination", *Revue française de sociologie*-45(3), 469-497

- MEMMI D. 2008 Mai 68 ou la crise de la domination rapprochée, in Damamme D., Gobille B., Matonti F. & Pudal B. *Mai-Juin 1968*, Paris, Éd. de l'Atelier
- MOLINIER P., LAUGIER S. & PAPERMAN P. 2009 *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot & Rivages
- PAYET J.-P. 1992 "La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité", *Migrants-Formation-89*, 82-97
- PAYET J.-P. & RUFIN 2012 *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation
- PAYET J.-P., SANCHEZ-MAZAS M., GIULIANI F. & R. FERNANDEZ 2011 "L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui", *Éducation et Sociétés-27*, 23-37
- PERRENOUD P. & MONTANDON C. 1988 *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales
- PÉRIER P. 2005 *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR
- SCHULTHEIS F. 1988 Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand, in Durning P. dir. *Éducation familiale, un panorama des recherches internationales*, Paris, Éditions Matrice
- THIN D. 1998 *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF
- van ZANTEN A. & OBIN J.-P. 2008 *La carte scolaire*, Paris, PUF
- WOODS P. 1990 *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin