

NI GÊNEURS, NI PARTENAIRES, MAIS SOUS PRESSION INSTITUTIONNELLE

Les familles d'élèves en ruptures scolaires

Mathias Millet, Daniel Thin

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2017/1 N° 153 | pages 81 à 85

ISSN 0222-674X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-81.htm>

Pour citer cet article :

Mathias Millet, Daniel Thin « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression
institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires », *Administration &
Éducation* 2017/1 (N° 153), p. 81-85.

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. 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.

Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle

Les familles d'élèves en ruptures scolaires

Mathias MILLET et Daniel THIN

Consacrée norme éducative, la logique partenariale instaure désormais une frontière entre les parents « partenaires » répondant aux attentes de l'école et les autres, facilement accusés de gêner le jeu institutionnel, particulièrement lorsque leur enfant connaît des difficultés scolaires. Ces perceptions manquent pourtant l'essentiel : en effet, les parents ne sont ni gêneurs ni partenaires. Car le mot d'ordre du partenariat masque le caractère asymétrique des relations entre familles et école et la gêne parfois ressentie par l'institution face aux familles n'est souvent que la conséquence d'une relation de domination déniée.

Longtemps tenus à l'écart de l'école qui devait socialiser à l'abri des influences jugées néfastes du monde social, les parents ont été hissés au rang de « partenaires » de l'école. Depuis les années 1980, le modèle du partenariat¹ avec les familles, reposant sur le principe d'une « continuité éducative » jugée scolairement positive entre les familles et l'école, s'est imposé dans les discours et les pratiques de l'école, en particulier lorsqu'il s'agit des familles des élèves en difficulté scolaire. Ce modèle contribue à faire de l'implication scolaire parentale une norme éducative, à l'aune de laquelle les parents sont perçus comme scolairement « mobilisés » ou au contraire comme « démobilisés » ou « démissionnaires ». Cette norme instaure une frontière entre les parents sur lesquels l'institution estime pouvoir appuyer son action, et ceux qui, par leurs pratiques, gênent l'action scolaire. Comme le montrent nos enquêtes sur les collégiens de milieux populaires pris en charge par un dispositif relais², cette

-
1. Pierre Périet, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2005.
 2. Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005. Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Pétra, 2015.

perception est d'autant plus marquée dans les secteurs de la remédiation scolaire qui souvent, en raison des imputations fréquentes des difficultés scolaires à l'environnement familial, cherchent à agir sur la scolarité de l'enfant en agissant simultanément sur les pratiques familiales. L'action en direction de l'élève est alors aussi une action pour changer les pratiques familiales les moins conformes aux attentes et aux normes scolaires. Au-delà de l'intention « égalitariste » qu'il revendique, le modèle du partenariat est ainsi un levier pour agir sur les pratiques parentales. Dans ces conditions, les familles qui, en raison de leurs conditions d'existence ou pour se prémunir des interventions institutionnelles, ne se conforment pas aux attentes institutionnelles, par exemple en ne se rendant pas aux rendez-vous ou en se contentant d'un acquiescement poli non suivi d'effets, font l'objet d'une suspicion institutionnelle qui conduit à leur stigmatisation. Face aux tentatives de remédiation scolaire proposées, les familles semblent « manquer de transparence » et sont alors décrites par les acteurs éducatifs comme « troubles », cherchant à « cacher des choses », « fuyantes », ne jouant pas « franc-jeu ». Ces perceptions manquent pourtant l'essentiel : en effet, les parents des élèves en ruptures scolaires ne sont ni gêneurs ni partenaires. Le mot d'ordre du partenariat contribue à masquer le caractère profondément asymétrique des relations entre familles populaires et école³ et pour les familles des élèves en ruptures scolaires, le modèle du partenariat se traduit souvent en un ensemble d'injonctions à faire bonne figure scolaire et en une mise sous pression institutionnelle dont elles peuvent chercher à se préserver. La gêne ressentie par l'institution face aux familles n'est alors souvent que la conséquence d'une relation de domination déniée.

Un partenariat structurellement asymétrique

Si la recherche d'un « partenariat » et d'une « alliance » avec les familles est parfois poussée à son acmé dans les dispositifs relais (en témoigne l'emploi de locutions pléonastiques comme « copartenance »), il reste que le sociologue doit interroger cette idée de partenariat avec les familles tant l'asymétrie des relations est importante. D'un côté de la relation se tiennent des parents, le plus souvent issus des fractions les moins dotées des classes populaires, à la fois dominés dans l'espace social et institutionnellement fragilisés par le parcours de leur enfant ; de l'autre côté les membres des dispositifs relais, agents des institutions de socialisation mais aussi d'encadrement, professionnels de l'éducatif, du travail social, maîtrisant le vocabulaire « expert » du champ socio-éducatif et les catégories de classement des institutions. Les conditions ne sont donc pas réunies pour que parents et membres des dispositifs relais soient des « partenaires » au sens où ils prendraient une place équivalente dans les relations comme dans la manière de traiter les problèmes des collégiens. Ainsi, le modèle du partenariat contribue à masquer les relations de pouvoir qui trament les relations de ces familles et de l'institution scolaire. Derrière le mot d'ordre, il s'agit en effet d'obtenir que les parents se considèrent comme des « acteurs de la

3. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

scolarisation », c'est-à-dire qu'ils jouent le jeu attendu par l'école et adhèrent aux diagnostics construits par les dispositifs relais à partir de l'histoire scolaire et familiale des collégiens. En travaillant à ce que les parents adoptent les catégories d'analyse mobilisées dans le dispositif pour comprendre les problèmes associés à la rupture scolaire du collégien, les dispositifs cherchent à lever les réticences des parents vis-à-vis de l'action de prise en charge et des choix ou propositions qui seront avancés quant à l'avenir du collégien. Mais ces échanges répétés n'en font pas pour autant des échanges symétriques. Dans l'interaction, le point de vue des membres des dispositifs relais tend à s'imposer. Leur formation professionnelle, leur expérience, leur position d'agents mandatés par les institutions pour remédier aux ruptures scolaires face à des parents qui se sentent souvent démunis dans la relation, confèrent une prépondérance à leur propos. Cela ne signifie pas que les parents « adhèrent » toujours aux analyses qui leur sont présentées ou qu'ils les partagent. On sait comment les dominés peuvent faire preuve d'acquiescement poli au cours des interactions avec les enseignants sans se laisser convaincre par les propos de leurs interlocuteurs et sans changer leurs pratiques. « L'adhésion » des parents est toujours plus ou moins contrainte parce que les possibilités qui s'offrent à eux sont limitées et qu'ils sont dans une impasse scolaire et institutionnelle. Il reste que le travail des membres des dispositifs pour faire partager leurs analyses, pour amener les parents à dire d'eux-mêmes ce que les membres des dispositifs veulent leur entendre dire, et les conduire à participer aux décisions concernant leur enfant (y compris les signalements à l'institution judiciaire) travaille dans le sens d'une conversion du regard des parents sur leur enfant, sur les relations intrafamiliales, sur leurs propres pratiques. Comme pour le passage historique de l'élève dressé de l'extérieur à l'élève autodiscipliné⁴, il y a, par cette recherche de collaboration des familles, la volonté qu'elles se soumettent aux logiques des dispositifs par elles-mêmes, en ressentant de l'intérieur ce qui pour l'institution constitue la logique des choses, plutôt qu'elle ne leur soit imposée arbitrairement de l'extérieur.

La stigmatisation de familles sous pression institutionnelle

La recherche d'adhésion n'exclut pas des pratiques plus directives (qui révèlent alors que le partenariat n'est possible que pour autant que les parents n'entravent pas l'action institutionnelle), les décisions forcées ou la menace de sanctions institutionnelles⁵. Ici, l'action des dispositifs relais en direction des familles se fait injonctive, notamment lorsque les conditions de la socialisation familiale apparaissent comme un obstacle et résistent à toute amélioration de la situation scolaire et sociale des collégiens pris en charge. Le travail en direction des familles peut alors prendre la forme de la prescription

4. Guy Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, PUL, 1980.

5. Comme dans ce cas où, en liaison avec l'assistante sociale, l'éducatrice du dispositif enjoint à une mère de réduire l'absentéisme de sa fille en mettant en balance le maintien du RMI.

éducative dont l'objectif n'est plus seulement de conseiller ou d'orienter les pratiques socialisatrices familiales mais de les infléchir et de les cadrer directement, afin d'en « corriger » les effets perçus comme négatifs sur la socialisation des collégiens et d'agir par ce biais sur les difficultés qu'ils rencontrent. Les interventions des acteurs des dispositifs peuvent mettre directement en cause, lors de rencontres avec les familles, la « responsabilité » des parents et de leurs pratiques éducatives dans les écarts commis par leur enfant. Ces injonctions viennent alors s'ajouter aux diverses pressions que les institutions de socialisation et d'encadrement exercent déjà sur ces familles. Les difficultés sociales, économiques, « éducatives » des familles, dont l'enquête montre qu'elles sont à la fois prégnantes et généralement cumulatives, conduisent ces dernières à être l'objet de prises en charge institutionnelles multiples, soit directement à partir des difficultés rencontrées par les parents, soit par les problèmes posés par les enfants. Les familles de ces collégiens sont à maints égards repérées et encadrées : par les institutions du travail social dont l'intervention s'effectue par l'intermédiaire des assistants sociaux, des éducateurs, parfois des conseillers en économie sociale et familiale ; mais aussi par les institutions judiciaires, en leur version éducative à travers les mesures éducatives spécifiques portées sur les enfants et parfois en leur version pénale par des condamnations pour fraudes, endettements, violences, vols, etc. Certaines familles, sans ressources stables et sans emploi, dépendent entièrement des aides sociales et des allocations pour leur survie quotidienne et sont à ce titre suivies par le travail social. D'autres ont une histoire familiale émaillée d'ennuis judiciaires : des parents ont effectué des séjours en prison ou ont dû faire face à des poursuites judiciaires pour des dettes non acquittées ; les ennuis judiciaires concernent au moins aussi souvent les enfants qui ont été pris pour des vols, dans des bagarres ou des incidents sur la voie publique par exemple. Or, non seulement la multiplication des difficultés familiales participe à la stigmatisation des familles qui, placées dans une position d'extrême domination vis-à-vis des institutions, en retirent un sentiment de défiance, mais la profusion d'interventions institutionnelles, notamment l'intervention scolaire à travers l'ensemble des dispositifs successifs au long des parcours de ruptures scolaires, concourt à produire un sur-encadrement de ces dernières. La surveillance et le suivi institutionnels des collégiens sont ainsi au principe d'un processus institutionnel de quadrillage des familles dont l'effet est souvent l'amplification des pressions exercées sur celles-ci. Un enseignant d'un dispositif relais nous explique combien les relances faites auprès des parents, démultipliées par le nombre d'institutions différentes intéressées à divers titres par les enfants de la famille, donnent souvent aux parents le sentiment d'être institutionnellement assaillis. Lors des entretiens, les parents expriment régulièrement des rapports tendus à ces institutions ou à leurs agents à la fois parce qu'ils ne voient pas toujours la situation de leur famille ou de leur enfant s'améliorer concrètement et parce qu'ils se sentent « harcelés » et encadrés, parfois dépossédés de leur rôle de parents. Les manquements, les écarts de conduite, les retards, les absences, qui accompagnent en nombre la scolarité des collégiens, conduisent à la démultiplication des avertissements et des injonctions qui produit un effet de saturation par où les familles finissent par se sentir débordées, prises dans des urgences multiples et incessantes, et parfois par ne plus répondre au téléphone ni aux courriers qui leur sont adressés.

La gêne comme récolte du jugement scolaire et des pressions institutionnelles sur les familles

Les propos de plusieurs parents laissent penser que, au fur et à mesure que les parcours des enfants s'émaillent de « problèmes », se constitue sinon une hostilité envers l'école du moins une défiance. Que ce soit en termes généraux qui regrettent que l'école ne fasse pas davantage pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou que ce soit à propos de tel ou tel enseignant ou de tel ou tel établissement avec lequel se sont noués des conflits, les parents pointent fréquemment des responsabilités dans l'institution scolaire. Du coup, les rapports avec cette dernière peuvent osciller entre hostilité et récriminations, soumission et résignation aux verdicts de l'institution scolaire, plus rarement espoir qu'une issue heureuse sera trouvée pour leur enfant. S'ajoutant aux nombreuses difficultés du quotidien auxquelles les parents doivent faire face, les sollicitations institutionnelles multiples, porteuses de tensions supplémentaires, conduisent une partie des familles à adopter des tactiques d'évitement et de détournement provisoirement salutaires qui mettent à mal l'idéal scolaire et égalitariste du partenariat. Se sentant acculées, vivant les interventions institutionnelles répétées sur le mode de l'acharnement, de l'injustice, du racisme de classe ou ethnique, les parents pratiquent alors l'esquive, par exemple par la rétention d'informations pour se protéger du monde des « autres », jugé menaçant et dangereusement intrusif, faisant en sorte de préserver la famille et les enfants en ne se rendant pas disponibles, en ne communiquant pas un bon numéro de téléphone ou en cherchant des excuses aux enfants. Ruses du pauvre qui se retournent généralement contre lui en augmentant la suspicion et la stigmatisation institutionnelles qui pèsent sur lui. Voulant se protéger des ingérences les plus indiscretes et les plus répétées d'agents extérieurs, et faire face à la stigmatisation des enfants, les tactiques de protection et les pratiques d'évitement finissent de persuader l'institution que les familles ne daignent pas collaborer activement avec le travail institutionnel entrepris et ne manifestent pas le niveau attendu d'adhésion ou de motivation aux impératifs institutionnels. Ce « manque de transparence », cette « opacité » des familles, selon les termes d'un membre d'un dispositif relais, sont ainsi perçus non seulement comme autant de réserves ou de réticences face à l'institution, mais aussi, aux yeux de l'institution, comme la confirmation de leur « anormalité » et de leur « anomalie » sociales, dont la traduction la plus immédiate est le renforcement du stigmate et du soupçon et le renforcement des dispositifs d'encadrement des familles...

Mathias MILLET

Professeur de sociologie

CITERES (UMR 7324, CNRS - Université François Rabelais de Tours)

Daniel THIN

Professeur de sociologie

TRIANGLE (UMR 5206, CNRS - Université Lumière Lyon 2)