



## **ETUDE**

**COMMANDITEE PAR LA CAF DE CÔTE D'OR  
ET LE GRAND DIJON**

**CONCERNANT LES ACTIONS DE PARENTALITE  
DES DISPOSITIFS CLAS / PRE / REAAP  
DES QUARTIERS POLITIQUE DE LA VILLE  
DE L'AGGLOMÉRATION DE DIJON**

Réalisée par



Sous la direction de Philippe LYET

Avec les contributions de :

Marie-Noelle DUCHAMP

Jean-Claude JACQUINET

Gérard LAMBERT

et Catherine TAGLIONE

*Janvier 2011*

## Table des matières

<b>Les contributeurs à cette recherche.....</b>	<b>6</b>
<b>Introduction générale.....</b>	<b>7</b>
1. Rappel des éléments du cahier des clauses techniques particulières (CCTP).....	7
2. Principes généraux de la proposition de l'IRTESS.....	8
3. Déroulement de l'étude.....	8
4. Limites méthodologiques de l'enquête par entretiens.....	10
5. Plan du rapport.....	11
<b>Première partie La problématique de la parentalité dans les dispositifs d'aide aux familles.....</b>	<b>12</b>
<b>I. La problématique générale de la parentalité.....</b>	<b>13</b>
A. Les premiers pas de la parentalité.....	13
1. L'émergence de la notion de la parentalité dans la société.....	13
2. L'intégration de la notion de parentalité par la société et la naissance de l'autorité parentale.....	16
B. L'installation de la parentalité.....	19
1. L'émergence de la théorisation de la parentalité.....	19
2. La reprise de la théorisation dans l'organisation de la relation des parent(s)-à leur(s)enfant(s) commun(s) et la consolidation du concept d'autorité parentale.....	21
C. Le regard sur la parentalité.....	24
1. Regards critiques sur l'exercice de la parentalité.....	24
2. L'intervention de la société au titre de l'exercice de la parentalité: une réponse entre sanction et soutien, autoritarisme et consensualisme.....	26
<b>II. Comment et pourquoi la question de la parentalité des familles en difficulté se construit-elle comme un problème public et médiatique dans les années 1990 et 2000 ?</b>	<b>29</b>
A. Une suspicion de défaillance ou de démission des parents.....	29
1. Un climat général de dénonciation.....	29
2. Une altérité altérée.....	30
3. Entre émancipation et contrôle.....	31
4. La réduction des identités individuelles à des catégories stigmatisantes.....	32
B. Une parentalité décontextualisée.....	33
1. Un contexte d'exclusion qui n'est pas pris en compte.....	33
2. Des rapports de domination.....	34
3. Les ambiguïtés des pratiques de soutien à la parentalité.....	35
4. Une contrainte supplémentaire pour les parents.....	36

**Deuxième partie Analyse de l'enquête L'organisation de la prise en charge  
multipartenariale de la question éducative sur les territoires Focus : la place faite aux  
parents par les institutions au sein de cette organisation ..... 39**

**Introduction ..... 40**

**I. Les rapports parents/enfants et la question de la parentalité ..... 41**

- A. Le regard et l'attitude des parents par rapport à leurs enfants ..... 41
  - 1. Des parents décalés et parfois désemparés par rapport à leurs enfants ..... 41
  - 2. La question du conflit et de l'autorité ..... 45
  - 3. Des parents qui s'interrogent et qui s'engagent ..... 46
- B. Le regard et l'attitude des enfants et des jeunes par rapport à leurs parents ..... 48
  - 1. Des enfants et des jeunes qui se débrouillent sans les adultes ..... 49
  - 2. Des enfants et des jeunes qui savent reconnaître leur part de responsabilité dans les  
problématiques éducatives ..... 49
  - 3. Des rapports inversés avec les parents et des soutiens dans le groupe de pairs ..... 50

**II. Des conditions difficiles pour les parents et pour leurs enfants ..... 52**

- A. Des parents confrontés aux problématiques de la disqualification ..... 52
  - 1. La prégnance de l'exclusion et de la précarité ..... 52
  - 2. Des rapports complexes avec l'école ..... 54
  - 3. Le rapport ambivalent au quartier ..... 58
- B. Des enfants et des jeunes conscients de la difficulté du contexte ..... 59
  - 1. Des quartiers à risque ..... 59
  - 2. L'importance de l'école ..... 59
  - 3. Des enfants et des jeunes spectateurs des difficultés des parents face à l'école ..... 61

**III. Une inscription volontaire des parents et des jeunes dans les dispositifs publics 62**

- A. Des parents qui construisent leur parentalité en articulation avec l'action de la puissance  
publique ..... 62
  - 1. Des dispositifs éducatifs satisfaisants ..... 62
  - 2. Des parents qui situent leur parentalité dans un cadre organisé par la puissance  
publique ..... 63
  - 3. Des parents qui font face malgré leurs problèmes ..... 64
- B. Des dispositifs d'accompagnement scolaires plébiscités par les enfants et les jeunes .... 65
  - 1. Une relation d'étayage avec un intervenant ..... 65
  - 2. Un espace de travail scolaire ..... 66
  - 3. Des effets sur la scolarité ..... 67
  - 4. Des palliatifs néanmoins utiles ..... 68

**IV. La prise en compte de la parentalité dans les dispositifs ..... 69**

- A. Une question qui ne se pose pas pour les parents comme pour leurs enfants ..... 69
  - 1. Des parents et des enfants qui pensent que les parents tiennent leur place ..... 69
  - 2. Par contre, des demandes d'interventions spécialisées ..... 69
- B. Le positionnement des coordonnateurs sur la question de la parentalité ..... 70
  - 1. Des coordonnateurs qui rejoignent globalement les parents ..... 70
  - 2. Des actions à interroger sur la question de la parentalité ..... 71
- C. La prise en compte de la parentalité en lien avec d'autres dispositifs ..... 72

1. L'offre des dispositifs et le travail de réseau des coordonnateurs à partir des problématiques scolaires .....	72
2. Une action coordonnée.....	73
3. Un travail fin et subtil.....	74
<b>V. Le PRE, le CLAS et le REAAP dans l'organisation de l'action publique .....</b>	<b>78</b>
A. Des coordinations territoriales pour construire une action locale cohérente.....	78
B. Des dispositifs PRE ou CLAS qui ont dû trouver leur place au milieu d'interventions spécialisées anciennes .....	80
C. La nécessité d'une cohérence globale tout en gardant des coordinations locales .....	81
D. Un secteur d'action publique peu professionnalisé.....	83
Annexe : Extraits-Résumés des interventions des coordonnateurs des dispositifs lors de la première réunion collective .....	85
<b>Troisième partie Etat des lieux des actions à l'échelle d'agglomération et Analyse de la pertinence et de la cohérence des actions .....</b>	<b>88</b>
<b>I. Essai de lecture de la répartition des actions.....</b>	<b>90</b>
A. Visualisation des actions par axes et par communes.....	90
B. Repérages des actions par tranches d'âge.....	91
1. Pour les enfants scolarisés en maternelle (ou petite enfance) .....	91
2. Pour les enfants scolarisés en écoles primaires .....	92
3. Pour les adolescents scolarisés au collège.....	93
C. Actions pour les parents .....	94
D. Premier niveau d'analyse des fiches-action par commune .....	94
<b>II. Deuxième niveau d'analyse .....</b>	<b>100</b>
A. Analyse de la logique des actions.....	100
B. Questionnement sur les présupposés théoriques des actions.....	101
C. Quelques paradoxes à questionner .....	103
1. Les écueils de la méthodologie. ....	103
2. Une forme de collage aux contraintes de l'Ecole.....	104
3. Un amalgame Famille/Parents. ....	104
4. Peu d'actions innovantes .....	105
D. Des formes d'a priori à travailler .....	105
1. Sur les écarts culturels.....	106
2. Sur les représentations des insuffisances des parents : .....	106
3. Sur les incapacités relationnelles.....	107
E. Un risque de normativité discutable. ....	107
F. Le « mythe » de l'implication des parents. ....	108
G. Le « soutien à la parentalité », une mosaïque d'actions diversifiées .....	109
H. Quid des postures « professionnelles » ?.....	110
I. Partenariat / limites des actions / construction de pratiques communs.....	112
<b>Conclusion Préconisations.....</b>	<b>113</b>
A. Les principaux enjeux mis en évidence par cette recherche .....	114
B. Les principales préconisations.....	115
C. Les actions .....	116
D. Le pilotage/partenariat.....	116

E. Tableau récapitulatif des préconisations .....	116
---	-----

<b>Annexe méthodologique Tableau récapitulatif des personnes interviewées et guides d'entretiens collectifs semi-directifs .....</b>	<b>120</b>
A. Tableau récapitulatif des personnes interviewées .....	121
B. Entretiens avec les parents et les jeunes .....	122
1. Avertissement méthodologique .....	122
2. Guides d'entretiens .....	123
C. Entretiens réalisés avec les coordonnateurs .....	127
1. Extrait de la lettre de cadrage .....	127
2. Guide d'entretien .....	128

## **Les contributeurs à cette recherche**

Cette recherche a été conduite par cinq formateurs-chercheurs de l'IRTESS. Elle a été dirigée par Philippe LYET, responsable du service des études et de la recherche de l'IRTESS, docteur en sociologie. Il a été un des trois contributeurs à la première partie de ce rapport, a participé à la conduite de l'enquête et été le rédacteur de la deuxième partie. Il a été le coordonateur du travail d'élaboration des préconisations avec le comité de suivi et le groupe de travail des coordonateurs des dispositifs CLAS, PRE et REAAP et des responsables des autres institutions. Il a enfin assuré le filage général du rapport. Marie-Noelle DUCHAMP, docteur en sciences de l'éducation, a participé à la conduite de l'enquête, a contribué à la construction de l'analyse de l'enquête et à la relecture de la deuxième partie du rapport et été la rédactrice de la troisième partie. Jean-Claude JACQUINET, titulaire d'un Master en sciences politiques, a participé à la conduite de l'enquête et a contribué à la construction de l'analyse de l'enquête et à la relecture de la deuxième partie du rapport. Gérard LAMBERT, titulaire d'un Master en sociologie, a été un des trois contributeurs à la première partie de ce rapport, a participé à la conduite de l'enquête et a contribué à la construction de l'analyse de l'enquête et à la relecture de la deuxième partie du rapport. Enfin, Catherine TAGLIONE, titulaire d'un Master en droit, a été une des trois contributeurs à la première partie de ce rapport et a contribué à la construction de l'analyse de l'enquête et à la relecture de la deuxième partie du rapport.

Un comité de suivi s'est réuni régulièrement et a également joué un rôle essentiel dans la construction et la validation de l'analyse. Il était composé (par ordre alphabétique) de Viviane BERNASCONI (CAF 21), Danièle GROS (FRMJC), Philippe LYET, Nicole MEUNIER (EN), Anne-Véronique PERRET (Grand Dijon) et Pascale STURLA-BORDET (CAF 21).

# Introduction générale

## 1. Rappel des éléments du cahier des clauses techniques particulières (CCTP)

Les enjeux de cette étude, tels qu'ils sont formulés par les commanditaires au démarrage, sont de :

- ❖ Mettre en évidence et porter à connaissance les actions dites de Parentalité menées dans le cadre de la Politique de la Ville ;
- ❖ Améliorer la qualité d'accueil et de prise en charge des enfants et de participation des familles via notamment les différents dispositifs d'accompagnement à la scolarité des quartiers Politique de la Ville ;
- ❖ Renforcer le partenariat avec les acteurs et institutions clés du territoire.

Il en découlait les objectifs suivants :

- ❖ Recenser et localiser les actions dites de Parentalité de l'accompagnement à la scolarité sur les quartiers de la Politique de la Ville ;
- ❖ Limiter les inégalités de traitement dans l'accueil des familles des quartiers de la Politique de la Ville ;
- ❖ Utiliser les résultats de cet état des lieux / Diagnostic :
  - Pour la mise en œuvre d'un colloque sur la Parentalité ;
  - Pour la prochaine élaboration de l'axe Education du futur dispositif contractuel de la Politique de la Ville ;
  - Pour la mise en place d'une dynamique, d'un réseau d'acteurs.

A partir de ces éléments, la commande était la suivante :

- ❖ Définir la notion de parentalité avec les différents acteurs intervenant dans ce domaine et s'appuyant sur les travaux conduits par différents chercheurs dans ce domaine ;
- ❖ Produire un état des lieux et une cartographie des actions à l'échelle des quartiers de la Politique de la Ville ;

- ❖ Analyser des éléments recueillis ;
- ❖ Proposer des préconisations.

## **2. Principes généraux de la proposition de l'IRTESS**

En réponse à cette commande, l'IRTESS de Bourgogne, par son service des études et de la recherche, a proposé les principes généraux suivants.

Au vu des enjeux, des objectifs et de la commande, il apparaît nécessaire d'engager une démarche qui soit à la fois exploratoire et, donc, qualitative, et participative de diagnostic partagé.

La question à traiter est pour l'instant incertaine au sens où la connaissance n'est pas stabilisée et souffre de nombreuses inconnues. Une approche quantitative suppose que la problématique soit déjà bien maîtrisée pour pouvoir disposer d'hypothèses sérieuses afin de construire un questionnaire traitable statistiquement. Une approche par entretiens exploratoires s'impose donc dans ce type de situation.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit à la fois de produire de la connaissance et de mobiliser collectivement, la mise en place d'une recherche-action basée, en partie, sur des entretiens collectifs de coproduction permettra la construction de ce diagnostic partagé. Cette démarche permettra, d'une part, de renforcer le partenariat et, d'autre part, que l'amélioration de la qualité d'accueil et de prise en charge des familles des enfants soit coconstruite par les acteurs qui auront à l'assurer.

## **3. Déroulement de l'étude**

L'étude s'est déroulée en trois phases.

**Phase 1** : Lancement de la démarche et problématisation de la parentalité en lien avec les dispositifs PRE/CLAS/REEAP

**Etape 1** : Elaboration entre le comité de suivi et l'IRTESS du projet de recherche et du calendrier de travail et suivi de la démarche (février à mars 2010)

Après l'attribution du marché, la première étape de la démarche a été lancée début février 2010 lors d'une première réunion de travail avec le comité de suivi. Au cours de cette réunion, le comité de suivi a élaboré avec l'IRTESS le projet de recherche et le calendrier de travail.

L'IRTESS a ensuite rencontré chaque mois le comité de suivi pour rendre compte de la démarche.

## **Etape 2** : Travail de définition de la notion de la Parentalité (février à juin 2010)

Il s'est agi de :

- ❖ Retracer l'historique de la notion de Parentalité du point de vue du droit et des sciences humaines et sociales ;
- ❖ Rencontrer les acteurs intervenant dans les actions de Parentalité (Institutionnels, professionnels de terrain, familles) pour recenser leur définition de la Parentalité et proposer une définition partagée par l'ensemble des acteurs de la Politique de la Ville de la Parentalité et des objectifs d'actions attendus.

Une préenquête a permis de repérer les dimensions significatives de cette problématique pour des professionnels, des parents et des jeunes. Cette préenquête a permis de construire le questionnaire de l'enquête proprement dite.

L'enquête a pris la forme d'une enquête-coproduction collective. Il s'est agi, pour ces groupes animés par un chercheur selon les modalités de l'intervention sociologique (méthode mise au point par le laboratoire CADIS d'Alain TOURRAINE et François DUBET) de produire une définition partagée de la parentalité et des objectifs d'action attendus.

Au total, **87\*** personnes ont été interviewées, collectivement ou individuellement, sans compter les membres du comité de pilotage et ceux du groupe de suivi. Ont été ainsi mis au travail :

- ❖ Un groupe de responsables institutionnels et de professionnels des dispositifs et des institutions partenaires (deux réunions d'analyse avant l'été et une réunion de travail sur les préconisations à l'automne – ce groupe a rassemblé au total **16** personnes) ;
- ❖ Six groupes de parents (ces groupes ont rassemblé au total **28** personnes – 6 parents ont été à nouveau interviewés individuellement – et, par ailleurs, **2** parents ont été interviewés individuellement lors de la préenquête) ;
- ❖ Sept groupes d'enfants et de jeunes (ces groupes ont rassemblé au total **32** personnes et, par ailleurs, **2** jeunes ont été interviewés individuellement lors de la préenquête – 7

---

\* Pour s'y repérer dans les chiffres, se reporter également au tableau qui suit. Pour éviter les doublons dans les totaux, ne prendre en compte que les chiffres **en gras**. Les chiffres *en italique* concernent des personnes qui sont déjà prises en compte dans d'autres chiffres **en gras**.

étaient en début de primaire, 21 étaient en fin de primaire ou début de collège, 6 étaient en fin de collège et début de lycée) ;

- ❖ 2 coordonnateurs ont été interviewés lors de la préenquête et ont participé au groupe de travail ; 1 coordonnateur l'a été lors de l'enquête et n'a pas participé au groupe de travail ;
- ❖ Enfin, 6 professionnels autres (5 travailleurs sociaux du conseil général 21 et de l'ACODEGE et 1 conseiller principal d'éducation). Le tableau ci-dessous présente ces informations de manière synoptique.
- ❖ Produire un rapport identifiant les attentes des familles afin d'améliorer les réponses apportées par les institutions

**Phase 2** : Etat des lieux des actions à l'échelle d'agglomération et Analyse de la pertinence et de la cohérence des actions (Juillet à octobre 2010)

L'IRTESS a recensé auprès des commanditaires les actions dites de Parentalité dans les dispositifs CLAS / PRE / REAAP.

A partir de la définition élaborée lors de la phase 1 avec les différents partenaires intéressés par les actions de Parentalité, l'IRTESS a analysé la pertinence et la cohérence des actions mises en œuvre sur chaque quartier de la Politique de la Ville pour chaque dispositif CLAS / PRE/ REAAP.

Ce travail se réalisera par une analyse de documents écrits et par une coproduction par un groupe de responsables et de professionnels

**Phase 3** : Préconisations

A partir de l'analyse de l'ensemble des actions CLAS / PRE / REAAP, l'IRTESS a construit des préconisations avec un groupe de responsables.

#### **4. Limites méthodologiques de l'enquête par entretiens**

Le cœur de cette étude a consisté en une enquête par entretiens individuels mais, surtout, collectifs. Une annexe méthodologique en fin de rapport présente les guides d'entretiens et un avertissement méthodologique.

Cette enquête par entretiens a permis de recueillir les avis et témoignages d'acteurs divers de la question travaillée ici : des parents, des enfants et des jeunes, des responsables des

dispositifs et des professionnels d'origines diverses. La dimension collective de la plupart des entretiens a favorisé la confrontation directe des regards portés sur les questions par des acteurs multiples et, par conséquent, une mise en débat des points complexes.

Une limite existe cependant à ce dispositif : les parents et les jeunes qui ont été interviewés ont été choisis et sollicités par les responsables des dispositifs parmi les personnes qui y participent. On peut donc penser qu'ils ne sont pas tout-à-fait représentatifs de l'ensemble des parents concernés par les questions travaillées dans cette étude. En particulier, on peut faire l'hypothèse que les parents qui n'inscrivent pas leurs enfants dans le PRE ou le CLAS ont des positions différentes de parents qui y participent. Les parents interviewés présentent également sans doute des différences avec d'autres parents qui sont également inscrits dans le dispositif parce qu'ils entretiennent sans doute des relations d'une nature particulière avec les responsables.

Ces limites introduisent sans aucun doute des biais dans les résultats de cette étude. Il faut comprendre les résultats de l'enquête auprès des parents et des jeunes comme représentatives des positions d'acteurs engagés.

## **5. Plan du rapport**

Ce rapport rend compte des résultats de cette démarche en les présentant en trois parties et une conclusion qui correspondent, dans l'ordre, aux phases de cette recherche. La première partie présente le travail de définition et de problématisation de la notion de la Parentalité. La deuxième développe l'analyse de l'enquête. L'état des lieux des actions à l'échelle d'agglomération et l'analyse de la pertinence et de la cohérence des actions fait l'objet de la troisième partie. Enfin, la conclusion présente les préconisations auxquelles aboutit ce travail.

## **Première partie**

### **La problématique de la parentalité dans les dispositifs d'aide aux familles**

## **I. La problématique générale de la parentalité**

Repenser les actions dites de Parentalité de l'accompagnement à la scolarité sur les quartiers de la Politique de la Ville impose une réflexion sur la Parentalité elle-même.

Afin de conduire ce travail, il nous paraît opportun de privilégier une entrée pluridisciplinaire permettant la mise en perspective de différents champs, particulièrement celui des sciences humaines et sociales et celui des sciences juridiques. Ici comme ailleurs, la confrontation de la règle juridique avec les représentations et les pratiques est en effet éclairante. Elle permet de révéler et d'interroger l'écart éventuel entre ce qui est pensé et construit par la société en particulier en termes de politiques, dispositifs, etc et la manière dont ceci est reçu, interprété et mis en œuvre par les acteurs. Par ailleurs, la parentalité, référence relativement nouvelle, qui s'impose fortement aujourd'hui dans le paysage sociétal et social, est cependant encore en cours de théorisation. Etudier la question de la parentalité impose donc également de retenir une approche historique qui permet de saisir tout à la fois l'intérêt et la fragilité de cette référence.

Après avoir envisagé l'émergence de la Parentalité (I), il conviendra de retracer son installation (II) avant de faire état du regard porté sur elle aujourd'hui en France (III).

### ***A. Les premiers pas de la parentalité***

L'émergence de la Parentalité dans la société, en tant que notion, s'est articulée à son intégration, matérialisée par le passage de la puissance paternelle à l'autorité parentale.

#### **1. L'émergence de la notion de la parentalité dans la société**

On ne peut comprendre l'émergence de la notion de parentalité dans le monde occidental moderne sans se tourner d'abord du côté des conduites des familles et des couples et plus précisément de l'évolution menant au détachement progressif de l'enjeu conjugal et de l'enjeu parental. C'est alors que les sciences humaines s'emploieront à nommer les nouvelles situations familiales en termes de parentalité.

La sociologue Irène THERY<sup>1</sup> relate ainsi en trois périodes le processus ayant construit l'histoire du couple depuis la Renaissance. La première se situe dans une logique verticale de lignage dont la fonction principale était la transmission du patrimoine économique et moral, d'une génération à l'autre. Le mariage y était alors considéré comme un « pacte de famille ». La période suivante (XVII<sup>e</sup> siècle) verra naître et s'accroître la révolte des jeunes contre la tutelle parentale en matière de choix du conjoint. Enfin dans la période moderne, la femme est progressivement reconnue comme un sujet à part entière à l'intérieur du couple marié.

Ces périodes correspondent chacune à des conceptions distinctes du couple qui signalent le processus de métamorphose de la famille et la dissociation progressive des enjeux conjugal et parental. François de SINGLY<sup>2</sup> parlera ainsi de la famille contemporaine comme tendant à privilégier la construction de l'identité personnelle des membres entre eux (tant dans les relations conjugales que dans les relations entre parents et enfants). L'accroissement de l'activité professionnelle des femmes, les fluctuations des taux de nuptialité, l'augmentation des naissances hors mariage, la montée des divorces, l'accroissement de la variété des formes familiales, etc., sont autant d'autres indices qui signalent, particulièrement depuis les années 1980, l'éclatement de la cellule familiale classique et la profonde transformation que connaissent les rôles respectifs de parent et de conjoint.

Mais l'émergence d'une notion ne vient pas d'une simple et unique source. Elle est plutôt alimentée par l'interaction de divers domaines qui, s'ils se confirment réciproquement, alimentent son développement. C'est ainsi que la notion de parentalité a deux origines disciplinaires successives qui vont venir se superposer et dont les significations vont en quelque sorte se sédimenter<sup>3</sup>. La première vient du champ disciplinaire de la psychologie, la seconde de celui de l'ethnologie et de la sociologie. Nous présentons ici chacune de ces deux filiations.

La première remonte à la fin des années 1950 où la psychanalyste américaine Thérèse Benedek propose le néologisme « parenthood » qui « désigne le processus de développement psycho-affectif commun aux deux géniteurs du fait de la conception d'un enfant »<sup>4</sup>. Ce terme permet alors de dépasser les approches traitant de la fonction paternelle et de la fonction

---

<sup>1</sup> THERY, Irène, « Le couple occidental et son évolution sociale », *Dialogue*, N°150, 2000, P.4-10.

<sup>2</sup> SINGLY (de), François, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1996.

<sup>3</sup> NEYRAND, Gérard, « Parentalité », in J-Y. Barreyre, B. Bouquet, *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard, 2006.

<sup>4</sup> BENEDEK, T., « Parenthood as a developmental phase », in *Journal of the American psychoanalytic Association*, 7, 1959.

maternelle de manière différenciée, tout en proposant une nouvelle analyse du devenir parent comme une étape de maturation de l'identité. Rapidement, le psychiatre Paul-Claude Racamier introduit en France le terme parentalité (*parenthood*), aux côtés de deux autres notions, la paternité et la maternité, traduits respectivement de « *fatherhood* » et de « *motherhood* ». Son usage demeure confidentiel et limité à l'étude des pathologies jusque dans les années 1980.

Du point de vue de l'approche psychologique et psychanalytique, la parentalité opère ainsi une disjonction du parent biologique et du parent « capable ». Selon les propos de Martine Lamour et Marthe Baracco<sup>5</sup>, « la parentalité est ce savoir relatif à l'ensemble des réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de devenir parents, c'est-à-dire de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) à trois niveaux : le corps (les soins nourriciers), la vie affective, et la vie psychique ».

C'est d'un autre champ qu'une seconde approche de la parentalité va se dégager simultanément.

Celui de l'ethnologie d'une part pour l'étude des liens, fonctions et rôles parentaux socialement reconnus. Maurice Godelier contestera notamment la lecture, qu'il jugera réductrice, des psychologues : « la parentalité (*parenthood*) se réduit au *parenting*, au désir et au fait de se comporter en parent. Cependant, ce n'est pas n'importe quel parent que l'on aspire à être, mais le parent le plus proche, l'équivalent bien entendu du père idéal ou de la mère idéale. Le désir individualiste d'enfant se retrouve alors confronté aux modèles traditionnels de parenté... »<sup>6</sup>.

Celui d'autre part de la sociologie des situations familiales, qui contribuera grandement à la déstigmatisation de la monoparentalité et à la mise à jour des difficultés sociales qui lui sont souvent liées. Les sociologues sont en effet plus préoccupés par les conséquences de la rupture avec la configuration familiale traditionnelle, en termes de paupérisation, de perte des réseaux relationnels et par la faiblesse des politiques sociales en la matière. Les psychologues pour leur part s'intéressent logiquement à ses effets plus relationnels : dimension fusionnelle mère-enfant, disparition du père et perte de son autorité notamment.

---

<sup>5</sup> Citées par Pascal. THOMAS, *Parentalité et quartiers prioritaires : logiques d'acteurs entre action publique et identité sociale*, Mémoire de Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale et de Master de sociologie, IRTS de Nancy / Université de Metz, 2010.

<sup>6</sup> GODELIER, Maurice, *Métamorphoses de la parenté*, 2004, cité par Catherine Sellenet, *La parentalité décryptée*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.13.

La réflexion portée par certains dans les champs disciplinaires des sciences humaines a ouvert des espaces de réflexion sur la famille, son organisation et son fonctionnement qui ne pouvaient, sauf à rester au niveau purement théorique à l'état de visées intellectuelles, que toucher à un moment ou à un autre le champ juridique et interroger les repères posés par notre société en ce domaine.

## **2. L'intégration de la notion de parentalité par la société et la naissance de l'autorité parentale**

L'émergence même de la notion de parentalité en sciences humaines procède de l'aptitude de certains à ouvrir de nouveaux espaces mais surtout à poser un regard neuf, ouvert et attentif aux phénomènes qui les entourent, à analyser, à nommer et à théoriser ces derniers : elle coïncide avec des évolutions, voire même des bouleversements dans l'organisation, la nature et l'expression des rapports entre les membres de la société qui s'ancrent eux-mêmes dans des mutations touchant les rapports entre les membres de la société et la société elle-même. Dans le même temps que certains observent et tentent de théoriser les rapports entre le père, la mère et leur enfant commun, d'autres s'engagent et poursuivent le chemin déjà parcouru par les générations précédentes pour faire évoluer les rapports entre l'Etat et le citoyen, la place de la femme dans la société, dans le groupe familial et au sein du couple. C'est dans un contexte global de démocratisation de l'Etat et d'émancipation de catégories d'individus tenues jusque là pour non équivalentes à d'autres sur le plan de la constitution, des facultés ou des fonctions que se développe la réflexion sur le « modèle familial traditionnel » porté dans le Code civil depuis 1804 et par la société française depuis plus longtemps encore : celui de la puissance paternelle. Alors que la société se démocratise, au sein de la famille, le père détient la puissance paternelle, qu'il exerce seul durant le mariage jusqu'à la majorité ou l'émancipation de son enfant ce qui le légitime en particulier, à requérir sa détention s'il a « *des sujets de mécontentement très graves sur (sa) conduite* »... sachant que même veuve, la mère ne pourra exercer certains attributs de la puissance paternelle qu'avec le concours des deux plus proches parents paternels<sup>7</sup>. Au sein du couple, le mari a autorité sur sa femme qui lui doit obéissance

---

<sup>7</sup> Cf. Code Civil, 1804, Livre Ier « Des Personnes », Titre IX « De la puissance paternelle », <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1061517>, consulté le 08.04.2010

et ne peut sauf décision de justice accomplir aucun acte sans son autorisation pendant le mariage<sup>8</sup>.

Ce modèle participe d'une dynamique s'ancrant dans une vision de la société basée sur des rapports d'autorité, au sens de pouvoir entre cette dernière et ses membres, qui sert elle-même de référence à l'organisation des rapports entre les membres des groupes qui la composent, et en particulier entre les membres des couples et au sein des familles. Il est fortement imprégné de l'absolutisme de l'Ancien Régime qui a teinté les rapports des monarques de droit divin avec les membres de la société. Il perdure au-delà de cette période alors que la société qui s'est cherchée sur le plan politique entre révolution(s), directoire, consulat, empire(s), monarchie(s) et république(s) a fini par se stabiliser dans ce dernier modèle d'organisation démocratique à partir du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle sans pour autant revisiter la place accordée aux femmes dans la société, au sein du couple ou de leur famille.

Une distorsion s'est installée ainsi entre le modèle d'organisation de la société, désormais ancré dans le registre démocratique, et le modèle d'organisation de la famille, maintenu dans le modèle autoritaire.

Une distorsion s'est également installée entre les valeurs et les principes retenus comme fondement de la société depuis 1789, principe d'égalité entre les Hommes qui sont réputés naître et demeurer tous libres et égaux en droits, et le statut de la femme au sein de cette société.

Ce phénomène n'a pas résisté aux poussées de certains membres de la société qui après avoir obtenu la reconnaissance de l'égalité entre hommes et femmes en son sein, puis dans le mariage, ont contribué à faire passer en 1970 du modèle de la puissance paternelle à celui de l'autorité parentale dans la relation entre le père, la mère et leur(s) enfant(s). Père et Mère ont ainsi, que ce soit d'ailleurs dans ou hors le mariage, dès lors qu'ils ont un lien de filiation juridique valablement établi à l'égard de leur enfant, une égale autorité sur le gouvernement de la personne et des biens de leur(s) enfant(s) commun(s). L'autorité parentale, attribut conféré de manière équivalente à chacun d'eux, donne enfin à l'un mais surtout à l'autre la

---

<sup>8</sup> Cf. Code Civil, 1804, Livre Ier « Des Personnes », Titre V « Du mariage », Chapitre VI « Des droits et des devoirs respectifs des époux » <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1061517>, consulté le 08.04.2010

possibilité mais surtout le devoir d'intervenir au titre des choix qui doivent être faits dans la vie de leur(s) enfant(s).

Ainsi s'achève un processus qui marque le passage d'un modèle autoritaire à un modèle égalitaire et démocratique. L'homme n'est plus « seul maître chez lui », au sein de son couple et de sa famille. La femme qui a, au moins dans les textes, une place équivalente à la sienne dans le couple tient désormais, au moins dans les textes, une place équivalente dans la famille.

Comme l'indique le Code civil à partir de 1970 : l'autorité appartient aux père et mère de l'enfant<sup>9</sup> qui l'exercent en commun pendant le mariage<sup>10</sup>, est entièrement dévolue à l'autre en cas de décès ou d'empêchement de l'un d'entre eux<sup>11</sup> et à celui à qui le tribunal confie la garde de l'enfant en cas de divorce<sup>12</sup>.

Il est intéressant de relever la spécificité de l'évolution des textes juridiques à l'égard des parents de l'enfant né hors mariage : le code de 1804 accordait la « puissance paternelle » de manière identique aux pères et mères de l'enfant naturel légalement reconnu<sup>13</sup>, la réforme de 1970 établit que l'autorité parentale revient – à défaut de circonstance particulière consistant en une décision de justice, la reconnaissance des deux parents vivant en commun avant son premier anniversaire ou encore une déclaration commune des deux parents ayant établi un lien de filiation après ce délai - à un seul des deux parents, en l'occurrence la mère, même si les deux ont établi un lien de filiation à son égard<sup>14</sup>. Ceci perdurera jusqu'à la réforme de l'autorité parentale opérée par la loi n° 2002-305 du 4 mars 2002.

L'émergence du terme parentalité, à l'état de notion, va alors être suivie d'une période qui voit s'engager sa théorisation et son passage à l'état de concept, processus qui signe l'installation de la parentalité.

---

<sup>9</sup> Cf. article 371-2 inscrit dans le code civil par l'article 1 de la loi n° 70-459 du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale, J.O.R.F ? lois et décrets, 5 juin 1970, p. 5227-5230.

<sup>10</sup> Cf. article 372-1 inscrit dans le code civil par l'article 1 de la loi précitée.

<sup>11</sup> Cf. article 373 et 373-1 inscrit dans le code civil par l'article 1 de la loi précitée.

<sup>12</sup> Cf. article 373-2 inscrit dans le code civil par l'article 1 de la loi précitée.

<sup>13</sup> Cf. article 383 du code civil de 1804, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1061517.image.f97>, consulté le 07.04.2010

<sup>14</sup> « Sur l'enfant naturel, l'autorité parentale est exercée par celui des père et mère qui l'aura volontairement reconnu, s'il n'a été reconnu que par l'un d'eux. Si l'un et l'autre l'ont reconnu, l'autorité parentale est exercée en entier par la mère. Le tribunal pourra, néanmoins, à la demande de l'un ou de l'autre, ou du ministère public, décider qu'elle sera exercée soit par le père seul, soit conjointement... comme s'il était un enfant légitime », cf article 374 inscrit dans le code civil par l'article 1 de la loi précitée.

## ***B.L'installation de la parentalité***

Si invention de nouvelles pratiques et renouvellement du regard naissent dès les années 1960 nous l'avons dit, ce sont les années 1990 qui voient commencer à véritablement se structurer une théorisation de la parentalité et, parallèlement, la société s'attache à préciser les contours de l'autorité parentale qu'elle a consacrée comme modèle d'organisation de la relation des parents à leur(s) enfant(s) commun(s).

### **1. L'émergence de la théorisation de la parentalité**

La notion de parentalité s'affiche officiellement pour la première fois en 1982 lorsque l'INSEE retient la dénomination des *familles monoparentales* pour construire ses catégories statistiques. On peut considérer que 1982 marque le début de la généralisation progressive du terme que l'on verra s'exprimer, à partir des années 1990, à travers de nombreux néologismes venant nommer les nouvelles formes de situations familiales et conjugales : beau-parentalité, homoparentalité, grand-parentalité, co-parentalité et celui qui les englobe tous : pluriparentalité.

Mais 1982 vient aussi inaugurer un ensemble d'études qui émaneront de l'observation de la transformation des pratiques de la société. La nouvelle lecture qui s'y construira partira certes du champ de la sociologie, mais elle concernera tout autant celui de la psychologie dans la mise en relief de l'importance de la dimension relationnelle dans la construction des parentalités.

Elle va d'ailleurs constituer un véritable enjeu théorique, tout autant entre les disciplines (sociologie et psychologie surtout) qu'à l'intérieur de la psychologie elle-même, où elle va entraîner la mise en question des préconisations de Freud et de Lacan fondées sur la place exclusive du « père symbolique ».

Ce que font apparaître ces travaux atteste qu'il est pris conscience, à l'époque, d'une situation nouvelle qui dissocie les trois dimensions du fait parental autrefois nouées par le contrat marital (G. Neyrand, *op. cit.*, 2006) : la dimension biologique qui identifie ses représentants comme des géniteurs, la dimension socio-juridique qui inscrit l'enfant dans ses lignées et un certain ordre généalogique, la dimension relationnelle et interactive qui vient compléter

l'affiliation de droit d'un enfant et ses parents par une affiliation psychique qui les amène à « s'adopter les uns les autres »<sup>15</sup>.

C'est ensuite dans le cadre d'une mission confiée par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité qu'un groupe de recherche se réunit de fin 1994 à 1998 autour du Professeur D. Houzel<sup>16</sup>. La tâche initiale de ce groupe était d'examiner les conséquences sur les enfants comme sur les parents d'un retrait de l'enfant de son foyer familial. Mais le groupe en vint, pour ce faire, à clarifier la notion même de parentalité à partir de l'examen de cas complexes et à y distinguer trois axes, lesquels, même s'ils ne sont pas exhaustifs, sont fréquemment repris depuis, comme bases de référence dans les définitions de la parentalité :

- L'exercice de la parentalité pris dans un sens juridique (exercice d'un droit), correspond à tout ce qui la fonde et l'organise : désignation du parent, exercice de l'autorité parentale, droit de filiation, transmission du nom, etc.
- L'expérience de la parentalité comme expérience subjective impliquée dans l'état de parent et dans les fonctions qui en découlent. D. Houzel remettra plus tard quelque peu en question la notion d'état<sup>17</sup> pour rappeler qu'il s'agit plutôt d'un processus, celui de la parentification.
- La pratique de la parentalité, englobant les aspects les plus objectifs des fonctions parentales : les soins parentaux qui étaient traditionnellement appelés les « soins maternels ».

L'apport de ce groupe se trouve ainsi dans la volonté de transcender le clivage des disciplines et de tenir ensemble les différentes facettes d'un concept, en proposant une lecture de la parentalité dont l'un des mérites était de ne pas réduire celle-ci à une seule dimension. C'est en cela qu'il nous semble marquer fortement l'émergence d'une véritable théorisation de la parentalité qui s'accompagne d'un retour sur le concept d'autorité parentale.

---

<sup>15</sup> NEYRAND, Gerard, *Op. Cit.*, 2006, p.405.

<sup>16</sup> HOUZEL, Denis, *Les enjeux de la parentalité*, Erès, 1999.

<sup>17</sup> HOUZEL, Denis, « Les axes de la parentalité », in *Les cahiers de Rhizome*, n°37, décembre 2009.

## **2. La reprise de la théorisation dans l'organisation de la relation des parent(s)-à leur(s)enfant(s) commun(s) et la consolidation du concept d'autorité parentale**

Face aux évolutions de la société, de la pensée et du droit, le concept d'autorité parentale ne pouvait qu'être revisité.

L'autorité parentale telle que portée dans le code civil en 1970 était définie a minima et mettait en évidence ce qui pour la société correspondait, à l'époque à ses attentes à l'égard des parents dans leur relation à leurs enfants communs à savoir assurer leur sécurité, leur moralité, leur santé, leur garde, leur surveillance et leur éducation<sup>18</sup> comme sa vocation à être exercée en commun et à continuer à l'être, sauf circonstance exceptionnelle, par les deux parents, la dissolution du couple n'ayant a priori d'incidence en la matière qu'en ce qui concerne la dévolution obligatoire de « la garde » exclusive des enfants communs du couple à l'un d'entre eux par désignation de leur lieu de résidence habituelle chez l'un ou chez l'autre de leur accord commun ou par décision de justice<sup>19</sup>.

Entre le lettre du texte et la réalité un premier écart peut être observé : le modèle posé dans les textes qui doit désormais présider à l'exercice de l'autorité parentale a du mal à s'exprimer dans les faits par défaut, chez beaucoup de parents, d'appropriation de la mutation ceci les conduisant à continuer à fonctionner sur le mode d'une puissance paternelle qui n'a plus cours.

En outre, deux phénomènes vont venir interroger cette construction dans le cas de dissolution du couple. Le premier est celui du désinvestissement, qu'il soit ou non spontané, du parent n'ayant pas « la garde » des enfants communs de ses fonctions, ceci pouvant être vécu en particulier comme une disqualification de fait, être un lieu de transfert des difficultés conjugales finissant par rendre difficile si ce n'est impossible l'exercice de l'autorité parentale par celui chez qui les enfants n'ont pas leur résidence habituelle ou « compris » comme une « réduction » de l'exercice de l'autorité parentale au versement d'une pension alimentaire libérant de tout autre investissement dans la vie des enfants nés du couple désormais dissout. Qu'il s'agisse d'une fuite ou d'une éviction, la conséquence est la même : entre la lettre de la loi et la réalité, il existe un fossé et le parent chez qui les enfants ont leur résidence habituelle exerce seul, qu'il l'ait recherché ou qu'il y soit contraint de fait, l'autorité parentale.

---

<sup>18</sup> Cf. articles 371-2et 372 anciens du code civil

<sup>19</sup> Cf. articles 286 et 287 ancien du code civil

Le second, contraire, est celui de la recherche de reconnaissance de leur statut et de leur place de parent, de ceux qui n'ayant pas « la garde » de leurs enfants se sentent évincés de fait à défaut de l'être en droit.

La fragilisation massive du lien conjugal alliée à un contexte d'intégration de modèles multiples d'organisation du couple et d'émergence de nouvelles configurations familiales, appelées abusivement car sans tenir compte des liens de filiation sur lesquels sont construites les familles sur le plan juridique, familles monoparentales ou recomposées pose le problème de la difficulté à faire survivre le lien parental initial et fondateur à la dissolution du couple de manière particulièrement aigüe, entravant ainsi l'exercice de l'autorité parentale.

Cette difficulté constatée à poursuivre l'exercice de l'autorité parentale au-delà de la dissolution du couple est d'autant plus interrogée que les avancées dans le domaine des sciences humaines et en particulier, de la psychologie mettent en évidence le caractère essentiel de la relation aux parents dans le développement de l'enfant comme elles interrogent d'ailleurs la conception de la fonction dévolue aux parents portée par la société dans le code civil.

Le modèle de l'autorité parentale élaboré en 1970 est en effet très centré sur les objets, les domaines dont la société attend que les parents s'emparent mais peu sur l'esprit et la finalité dans laquelle elle attend qu'ils s'en emparent alors que la psychologie en évidence la spécificité de l'enfant en tant qu'être en développement qu'il convient de conduire à l'autonomie et à trouver sa place dans la société et que la sociologie montre que la place qui lui est conférée a considérablement bougé tant dans la société que dans la famille puisqu'il est maintenant reconnu comme une personne à part entière, ceci étant en particulier proclamé dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989.

La réforme du droit des couples, de la filiation et de la famille conduite par la société française dans la période qui a marqué le passage du XXème au XXIème siècle va peu à peu l'amener à préciser sa conception des places, des fonctions de chacun dans ce qu'elle entend être l'autorité parentale. Le texte central de cette démarche est la loi n°2002-305 du

4 mars 2002 relative à l'autorité parentale<sup>20</sup> qui redessine les contours de cet attribut conféré aux parents par la société.

Le travail autour de l'autorité parentale est conduit dans deux directions. Il est l'occasion pour la société d'exprimer son attachement à certains principes posés en 1970 et de parfaire le message adressé à ses membres leur indiquant ses attentes à leur égard, dans leur fonction de parents.

Face aux évolutions du couple, aux réorganisations des groupes familiaux et à la difficulté de l'installation ou du maintien de l'autorité parentale préjudiciables à l'enfant au regard de ses besoins, la société réaffirme de manière solennelle le principe, déjà posé en 1970, d'attribution de la titularité et de l'exercice de l'autorité parentale aux deux parents, ceux-ci ayant vocation à la mettre en œuvre en commun et de manière égalitaire quelle que soit la forme d'organisation du couple conjugal, comme celui de leur maintien quel que soit le devenir du couple conjugal sauf circonstances exceptionnelles, consacrant ainsi la distinction du couple conjugal et du couple parental dans l'intérêt de l'enfant et enjoignant aux parents de la suivre en ce sens<sup>21</sup>.

Face à l'évolution de la perception de l'enfant et de sa place en son sein comme dans ses groupes d'appartenance, la société approfondit sa vision de la mission impartie aux parents investis de l'autorité parentale. Ceci conduit à ajouter à la définition de l'autorité parentale élaborée en 1970 certains éléments qui contribuent à en faire une fonction finalisée, devant être exercée dans le respect comme l'intérêt de l'enfant et ayant pour but d'assurer son développement, élément dont les réformateurs du dispositif de protection de l'enfance se sont emparés pour le décliner plus précisément en l'envisageant tant sur le plan physique, qu'affectif, intellectuel et social. Ceci conduit également à intégrer dans la nouvelle définition de l'autorité parentale les principes déjà portés dans la Convention Internationale des Droits de l'enfant rencontrant les travaux menés en lien avec la question du développement de l'enfant dans le champ de la psychologie et achevant le passage du modèle de la puissance au modèle de l'autorité en imposant l'association de l'enfant en fonction de son degré de maturité et de son âge à toutes les décisions le concernant, son avis devant ainsi être

---

<sup>20</sup> \_

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000776352&fastPos=4&fastReqId=1394206241&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>, consulté le 18 mai 2010.

<sup>21</sup> Cf. articles L. 372 et 373-2 du code civil.

systématiquement recherché avant toute prise de décision par ces représentants légaux dans tous les domaines où la société ne le reconnaît pas encore comme une personne autonome, apte à prendre l'ensemble des décisions la concernant par elle-même<sup>22</sup>.

La feuille de route établie à destination des parents est claire : l'autorité parentale n'est pas un « droit » des parents mais un attribut relevant d'une charge qui leur est confiée par la société, charge au terme de laquelle ils sont tenus d'assurer la protection et le développement de leur enfant et qui ne leur confère aucun pouvoir sur leur(s) enfant(s) mais le devoir d'être attentif à ses besoins, à ses aspirations, à ses aptitudes pour être en mesure de prendre pour lui, en l'associant au processus décisionnel, les décisions qu'il leur revient de prendre dans son intérêt et dans le respect de sa personne.

La société ayant ainsi clairement porté ses attentes dans les textes, il convient de considérer comment elle considère la Parentalité et envisage sa place et son rôle en ce domaine.

### ***C. Le regard sur la parentalité***

Il n'y pas de discours unique sur la parentalité. Le renouvellement de la pensée sur la famille et les situations des parents, apporte autant qu'il comporte de questions qu'il convient de ne pas occulter. Il détermine largement la manière dont la société se situe aujourd'hui en termes d'interventions au titre de l'exercice de la parentalité.

#### **1. Regards critiques sur l'exercice de la parentalité**

Les regards sur l'exercice de la parentalité sont multiples et il faut tout d'abord remarquer la richesse que représente son apport. Observons en premier lieu que le terme lui-même tente de mettre un mot approprié sur les métamorphoses de la famille. Cela a permis de réels ajustements en matière d'intervention sociale ; la référence à la parentalité a contribué à une plus forte prise en compte de l'enfant dans les actions auprès des parents. Quelle que soit l'évolution du couple, la parentalité perdure. L'enthousiasme avec lequel elle fut adoptée par les intervenants sociaux peut selon nous être interprété en ce sens.

Le travail de conceptualisation qui s'opère depuis son émergence a pu alors générer de multiples pratiques de soutien en direction des parents et a permis de construire une approche

---

<sup>22</sup> Cf. article 371-2 du code civil.

riche et plurielle de l'aide en direction des familles. Les réseaux de soutien, les structures de médiation familiale, les dispositions prises en ce sens dans le champ même de la protection de l'enfance en sont autant d'exemples significatifs.

Notons pourtant que l'intérêt que suscite la parentalité, porté sur la plus petite cellule d'intégration dans la société (la famille), n'est sans doute pas déconnecté de la polarisation contemporaine sur la question du lien social. La famille est investie d'une réelle responsabilité dans le maintien de celui-ci. Le lien de filiation est par exemple l'un des quatre types de liens sociaux que discerne Serge Paugam<sup>23</sup> pour assurer, en plus de la protection, la reconnaissance qui est la source de l'identité et de l'existence en tant qu'homme.

N'omettons pas alors de noter que cette même référence, entre autres justement de par l'enjeu qu'elle représente, peut être aussi vectrice de normativité. Le terme de parentalité renvoie en effet aussi à un discours du risque<sup>24</sup>, ce qui permet de saisir le durcissement qui caractérise parfois le regard sur les parents « déficients » tout autant que les leçons de « bonnes pratiques » dont ils sont alors destinataires.

Dans une société qui a pour ambition de gérer ou de maîtriser les risques, il y a une part d'inacceptable de ne pas traiter ceux qui concernent sa jeunesse. Ici l'attention portée à l'exercice de la parentalité concernera tous les parents.

Mais certaines figures parentales seront aussi jugées plus exposées que d'autres : celles des parents immigrés, celles des familles monoparentales ou recomposées, celles des familles dont les parents sont précaires sur le plan de l'insertion, etc.

Ce nouveau risque est donc un risque encouru par l'enfant, mais aussi pour la société de demain. Il explique le glissement sécuritaire que l'on peut identifier par exemple à travers l'évolution des thèmes choisis pour les conférences annuelles de la famille, lesquels révèlent les tendances et les angoisses de la société française vis-à-vis de la famille. Si par exemple en 1998, la parentalité s'y affiche plutôt en douceur (« faire évoluer le système d'aide aux familles dans le sens d'une plus grande justice sociale, faciliter la vie quotidienne des familles, conforter les parents dans leur rôle éducatif, etc. », celle de 2002 voit par contre le discours se muscler réellement. Il est d'ailleurs à rapprocher de la campagne pour les élections

---

<sup>23</sup> S. PAUGAM. *Le lien social*. PUF, 2008.

<sup>24</sup> SELLENET, Catherine, *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept*, l'Harmattan, 2007

présidentielles et législatives de l'époque, centrée sur la délinquance, problème qui aurait pour cause l'incompétence ou l'irresponsabilité des parents...

Le traitement de la question de la parentalité n'est pas exempt de risques ni d'ambiguïté, qu'il ne faut surtout pas omettre de reconnaître et d'envisager. Mais il a tout autant beaucoup apporté au renouvellement de l'action psycho-sociale en faveur des familles et de l'enfant, et peut encore apporter beaucoup.

## **2. L'intervention de la société au titre de l'exercice de la parentalité : une réponse entre sanction et soutien, autoritarisme et consensualisme**

Les attentes de la société à l'égard des parents en matière d'éducation ne sont pas totalement nouvelles. La charge qui leur est dévolue est assortie d'une injonction claire : il s'agit pour eux d'assurer le développement affectif, physique, intellectuel et social de leur(s) enfant(s). Cette approche « moderne » de la fonction parentale portée par les textes les plus récents intéressant la question met en avant le développement individuel de l'enfant mais ne fait pas l'impasse sur la mission historique de socialisation impartie aux parents, mission dont la finalité est de préserver la société des débordements éventuels de ses membres grâce à la transmission et à l'appropriation des repères de base présidant à son fonctionnement.

D'abord confiée au père, sous le régime de la puissance paternelle, avant que d'être remise aux deux parents, sous le régime de l'autorité parentale, la mission de socialisation qui est aujourd'hui assortie expressément d'une mission de développement de l'enfant a toujours retenu l'attention de la société qui s'est tout à la fois renforcée et modifiée dans son expression au cours du temps. La société qui a fait le choix de confier aux parents l'éducation de leur(s) enfant(s) ne leur a pas abandonné cette fonction, se réservant le droit d'intervenir dans ce domaine dans certaines situations. Même si l'éducation des enfants relève a priori de la sphère privée et de l'intimité de la famille, l'enjeu sociétal qui y est attaché a fait que celle-ci n'a jamais tout à fait constitué une affaire privée et qu'elle n'a jamais été totalement remise au libre arbitre du père ni des parents. L'intervention de la société dans ce champ a été dans un premier temps très périphérique, limitée aux situations les plus extrêmes telles que des violences graves pour les sanctionner ou l'absence de parents pour y suppléer. Elle est aujourd'hui beaucoup plus conséquente et diverse dans son expression. L'évolution la plus marquante en la matière est celle qui s'exprime dans la dernière réforme de la protection de

l'enfance portée par la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 par le passage d'une intervention essentiellement fondée sur la sanction de dysfonctionnements graves dans l'exercice des fonctions dévolues au(x) parent(s) s'exprimant par un désordre social causé par l'enfant ou une maltraitance sur la personne de l'enfant à une véritable politique familiale fondée sur l'affirmation claire du caractère nécessaire et prioritaire du soutien à la parentalité, la protection de l'enfance ayant en particulier, selon les termes de l'article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles, pour finalité « *de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives* ». Cet ancrage dans le soutien à la parentalité est l'aboutissement d'un long processus de maturation de la question de la place de la société et de la forme que peut revêtir son intervention dans l'éducation des enfants et plus particulièrement dans l'exercice de l'autorité parentale. Après avoir pris la forme de prestations financières (prestations familiales, réductions ou exonérations fiscales, réductions sur les tarifs de transport par chemin de fer, ...<sup>25</sup>), de développement de modes de garde (crèches, halte-garderie, etc...), le soutien aux parents dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives s'est peu à peu orienté vers des actions individuelles ou collectives d'initiative essentiellement privée, portées par des associations comme l'Ecole des parents ou les Maisons vertes, mais participant aussi des missions de quelques institutions publiques telles que les Caisses d'allocations familiales, ayant pour but de mettre en lien les parents et de leur permettre de réfléchir à la question de la parentalité qui constituent maintenant le socle de la mission de protection de l'enfance en complément de la fonction historique d'intervention au titre du danger. Au fil du temps de multiples dispositifs réclamant des niveaux d'implication différents des parents, tels que l'Accompagnement Parental, les Contrats de Responsabilité Parentale, les stages de responsabilité parentale, les Programmes de Réussite Educative (PRE), les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) et les Réseaux Ecoute d'Aide et d'Appui à la Parentalité (REAAP), issus des champs des politiques publiques aussi divers que la protection de l'enfance, la famille, la ville mais aussi la lutte contre les exclusions ou encore la délinquance des mineurs, qui participent de manière ouverte ou contraignante selon les circonstances, à des degrés et dans des domaines divers - éducation, santé, loisirs, formation scolaire - au soutien à la parentalité se sont ajoutés les uns aux autres. L'option préférentielle pour le soutien à la parentalité ne fait pour autant pas disparaître les dispositifs ou mesures susceptibles d'être activés face à certains dysfonctionnement dans l'exercice de l'autorité parentale et n'a pas vocation à le

---

<sup>25</sup> Cf. article L. 112-2 du Code de l'action sociale et des familles

faire : la mise sous protection judiciaire ou sous tutelle d'un mineur, comme les sanctions de certaines infractions pénales en lien avec l'exercice de l'autorité parentale n'ont pas la même fonction que les dispositifs et mesures de soutien à la parentalité qui ne peuvent les remplacer mais simplement contribuer à éloigner autant que faire se peut le recours aux sanctions par le développement du soutien et de la prévention des difficultés auxquelles tout détenteur de l'autorité parentale peut être confronté dans l'exercice de ses responsabilités.

\*

Les textes relatifs à l'intervention au titre de l'exercice de l'autorité parentale sont porteurs d'une dynamique massivement soutenance à l'égard des détenteurs de cet attribut. Reste à évaluer ce qu'il peut advenir de cette dynamique sur le terrain, lors de la mise en œuvre des dispositifs et mesures en lien avec le soutien à la parentalité qui relève d'une mise à l'épreuve de la pertinence de ces outils, de la capacité des intéressés - les parents - à s'en saisir, de l'usage qui en est effectivement fait par ceux – les acteurs du champ social et médico-social - chargés de les activer et de la volonté des politiques à soutenir leurs propres intentions c'est-à-dire à faire vivre une réelle politique de soutien à la parentalité.

## **II. Comment et pourquoi la question de la parentalité des familles en difficulté se construit-elle comme un problème public et médiatique dans les années 1990 et 2000 ?**

Dès qu'elle est appliquée à la situation des familles ou des quartiers en difficulté, la question de la parentalité devient un sujet sensible, enjeu de controverses politiques et de prises de positions d'acteurs. Si les évolutions juridiques et les travaux en sciences humaines construisent une compréhension complexe de la fonction parentale, celle-ci traverse peu les débats publics et la manière dont ils sont relayés dans les médias. Or, ces débats influencent les praticiens en charge de la gestion quotidienne de cette question. Ceux-ci semblent parfois plus marqués par les passions qui se déchainent autour de cette question de la place et du rôle des parents que par les évolutions mesurées du droit. Il importe donc d'analyser également la manière dont on parle de la parentalité et dont on cherche à agir sur elle.

### ***A. Une suspicion de défaillance ou de démission des parents***

Force est de constater que c'est sous l'angle d'une suspicion de défaillance ou de démission des parents que la question de la parentalité est le plus souvent posée. Un tour de quelques recherches et rapports sur la question est éclairante.

#### **1. Un climat général de dénonciation**

Pour Claude Martin, auteur d'un rapport remarqué sur la parentalité, « *ces différents éléments de réforme du droit de la famille sont donc intervenus dans un climat général de dénonciation de la démission des parents face à une supposée « explosion de l'insécurité.* »<sup>26</sup>

Pascal Thomas, quant à lui, tire d'une analyse de prises de positions d'hommes politiques au tournant des années 1990 et 2000 le constat que, « *face à la crise morale dont semble souffrir la société contemporaine, la famille, sujette à de nombreux bouleversements ces dernières décennies, et plus précisément les parents sont alors mis en cause, suspectés de ne plus*

---

<sup>26</sup> MARTIN, Claude, *La parentalité en questions, perspectives sociologiques : rapport pour le Haut conseil de la population et de la famille*, 2003.

*assumer leurs fonctions d'éducation et de socialisation. Démissionnaires ou dépassés, ils ne sauraient plus ou ne pourraient plus élever leurs enfants. »<sup>27</sup>*

Les acteurs de la question scolaire se situent souvent sur le même registre selon Mathieu Michou qui a effectué une remarquable recension de la bibliographie sur la question. « *Hommes politiques, professionnels de l'éducation et du travail social, mais aussi parfois scientifiques ont en effet tendance à percevoir les familles populaires de manière globalisante sur le seul registre du déficit, en France (Anderson-Levitt, 1989 ; Reed-Danahay et Anderson-Levitt, 1991 ; Montandon, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997) et aux États-Unis (Countryman et Elish-Piper, 1998 ; Dudley-Marling, 2007). C'est surtout le cas au sein des quartiers populaires, dans lesquels deux facteurs sont souvent avancés pour expliquer la plupart des problèmes sociaux : « le caractère "pathologique" de certaines formes familiales » et « la "démission" des parents » (Strobel, 1999, p. 24). Les discours sur la « démission parentale » sont en effet une des formulations les plus courantes de ces modèles du déficit. Or, on comprend qu'il soit malaisé pour les parents d'être partenaires de l'école quand ils sont considérés par les professionnels de l'éducation comme les principaux responsables des difficultés scolaires de leurs enfants (Henriot-van Zanten, 1990). »<sup>28</sup>*

## **2. Une altérité altérée**

Mathieu Michou montre que cette approche s'inscrit souvent dans une difficulté des enseignants comme des praticiens du secteur social ou de l'animation à appréhender l'altérité des familles populaires. La différence de pratiques et de discours de ces familles apparaît étrange à ces professionnels et conduit ces derniers à projeter sur les parents des représentations en termes de pauvreté culturelle. « *Parler de pauvreté culturelle est une manière pour les professionnels de l'éducation de dénoncer, sur un mode souvent bienveillant, la clôture des familles sur elles-mêmes, sur leur milieu, leur bloc d'immeuble. [...] Plus que la pauvreté culturelle, c'est presque l'absence de culture des familles qui est exprimée. On comprend vite que la culture, pour les enseignants, est identifiée à la culture enseignée à l'école, la culture dominante et légitime. En mettant en avant la pauvreté culturelle des familles, ils insistent sur l'inaction des parents. Ces derniers ne feraient rien*

---

<sup>27</sup> THOMAS, Pascal, *Parentalité et quartiers prioritaires : logiques d'acteurs entre action publique et identité sociale*, Mémoire de Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale et de Master de sociologie, IRTS de Nancy / Université de Metz, 2010

<sup>28</sup> ICHOU, Mathieu, *Rapprocher les familles populaires de l'école, Analyse sociologique d'un lieu commun*, Mémoire de Master, Institut d'études politiques de Paris, 2009

*pour ouvrir l'« horizon » culturel des enfants en les inscrivant, par exemple, à des activités organisées. [...] C'est donc en quelque sorte le manque de bonne volonté culturelle qui est dénoncé. Les familles ne vont pas dans le même sens que l'école. Mais, quand il s'agit spécifiquement des familles immigrées, c'est plus que l'absence de proximité par rapport à la culture scolaire légitime qui est exprimée. La perception d'une pauvreté culturelle se double, dans ce cas, d'une impression d'étrangeté, d'altérité profonde par rapport à l'école et à ses normes. [...] Une autre figure de l'altérité culturelle est l'insistance sur l'anormalité des modèles familiaux et ses répercussions néfastes sur la socialisation des enfants. [...] La pauvreté et l'étrangeté culturelles des familles populaires et, notamment, immigrées sont donc particulièrement problématiques pour les professionnels, car elles sont présumées être responsables des difficultés de l'enfant à l'école. La responsabilité du mode de socialisation familiale dans l'échec scolaire est une opinion très partagée dans les milieux enseignants, comme l'indique une note de la DEPP, qui met en évidence que 70 % des instituteurs citent, comme cause première des difficultés scolaires, la responsabilité des parents. Parmi ces derniers, 25 % parlent même la « démission des familles » (Guillaume, 1998). »*

### **3. Entre émancipation et contrôle**

Cette approche en termes de défaillance et de démission coexiste avec une autre logique qui pose la question des compétences parentales et du soutien aux parents. *« Placé au cœur des préoccupations de la politique publique, le débat sur la parentalité et surtout sur les formes de réponses à apporter pour solutionner le ou les problèmes se polarise autour de deux positions : faut-il soutenir ou sanctionner les parents ? La controverse est marquée par la participation réduite, voire l'absence totale des intéressés dans les échanges les concernant, soulignant à propos les dires de Pierre Bourdieu « les quartiers parlent moins qu'ils ne sont parlés ».*<sup>29</sup>

Il rejoint l'analyse de David Pioli (2006) pour lequel le soutien à la parentalité s'inscrit entre émancipation et contrôle. *« Cette question du soutien à la parentalité semble constituer aujourd'hui un élément structurant dans les réflexions et l'intervention des administrations ayant en charge les domaines de la justice, de la santé, du social et du familial. Pour autant, le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'action stable et strictement défini. [...] Dans le premier cas, le soutien à la parentalité se présente, selon notre analyse, comme*

---

<sup>29</sup> THOMAS, *ibid.*

*outil de contrôle social. Destiné à conformer les pratiques individuelles à des exigences comportementales et morales collectivement déterminées, il repose sur une logique sécuritaire qui articule, autour de la responsabilité parentale, des dispositifs de surveillance, de catégorisation, et de répression. Dans le second cas, il participe, au contraire, d'une transformation de l'intervention sociale portée par le respect de la personne et l'idéal des droits de l'homme. Il se présente comme l'outil d'une émancipation des individus que présuppose l'avènement d'une organisation sociale marquée par « la fin du protectorat exercé par l'État sur la vie sociale » et « les progrès d'une démocratie participative qui tend à impliquer directement des citoyens dans l'élaboration des choix.. »<sup>30</sup>*

L'examen de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la parentalité, des REAAP aux contrats de responsabilité parentale conduit Pascal Thomas à affirmer qu'« *une double dimension de norme morale et de norme d'intervention collective confère à la parentalité un rôle de prévention primaire intégrée dans les politiques publiques destinées à lutter contre certaines menaces qui pèsent sur les enfants ou les adolescents ; délinquance juvénile, souffrance psychique des adolescents, échecs scolaires.* »<sup>31</sup>

Que l'on se situe dans la perspective d'une démission ou d'une défaillance, voire d'une incapacité, les conséquences sont similaires en termes d'injonction publique : il faut aider les parents qui « *sont souvent suspectés de ne pas savoir reconnaître les « vrais » besoins de leurs enfants, d'être aveuglés par leurs attentes, par leur incompetence, ou par leur trop grand désir de bien faire. D'où cet appel fébrile au conseil et au diagnostic de l'expert. A la limite, par définition, les parents ne sont jamais bons. Il faut dire que la légitimité de l'expert se fonde pour une bonne part sur cette mise en cause du travail des parents.* »<sup>32</sup>

#### **4. La réduction des identités individuelles à des catégories stigmatisantes**

La problématique de la parentalité se présente donc dans la société française des années 2000 comme une dynamique discriminante qui cible un groupe indéterminé : les parents pauvres, *a fortiori* de quartiers dits sensibles. Elle participe de ce fait de l'évolution de processus de disqualification sociale dont Serge Paugam<sup>33</sup> a montré qu'ils étaient un construit social qui

---

<sup>30</sup> PIOLI, David, « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 1, printemps 2006

<sup>31</sup> THOMAS, *ibid.*

<sup>32</sup> MARTIN, *Ibid.*

<sup>33</sup> PAUGAM, Serge, *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, PUF, 1991

procédait du rapport stigmatisant que les opérateurs publics entretiennent avec certaines catégories de leurs administrés.

Les discours sur la parentalité sont ainsi révélateurs de ce que produisent les dynamiques d'exclusion : une réduction de l'identité des individus aux catégories simplificatrices et stigmatisantes qui leurs sont imposées<sup>34</sup> et les inscrivent dans un piège qu'Erving Goffman<sup>35</sup> a bien analysé : s'identifier au stigmate pour exister dans l'échange social dans le registre de rôle imposé par les acteurs dominants ou « disparaître » socialement. Face à l'école, certains parents font le choix du retrait pour échapper aux jugements sommaires négatifs et à la honte que ces derniers génèrent (Vincent de Gauléjac<sup>36</sup>). Mais le piège se referme sur eux car les acteurs scolaires y voient une confirmation de leur démission.<sup>37</sup>

## ***B. Une parentalité décontextualisée***

### **1. Un contexte d'exclusion qui n'est pas pris en compte**

Comme le souligne Pascal Thomas, ces représentations ciblent la parentalité des parents sans jamais la contextualiser. « *Ces politiques postulent que la prévention de nombreuses questions sociales telles que l'échec scolaire ou la délinquance juvénile appellent une réorientation des actions en direction des familles. Il apparaît à travers les actions adoptées, construites sur une approche compensatoire, une forme de paradoxe. Ces dispositions qui conformément à l'approche, ne s'adressent non plus aux individus mais au contexte, tendent pourtant à responsabiliser l'individu sans tenir réellement compte de sa situation qui l'amène à rencontrer des difficultés dans sa parentalité et surtout sans analyser les conditions socio-économiques dans lesquelles les compétences parentales peuvent être mises en œuvre. L'absentéisme scolaire indiquerait nécessairement une déficience de l'activité parentale attachée à la capacité individuelle et personnelle des parents à accomplir leur rôle, en faisant abstraction des conditions dans lesquelles cette parentalité s'exerce et se structure* »<sup>38</sup>. Or, aucun individu ne se développe dans un vide social. La sociologie, quelques soient les

---

<sup>34</sup> Il ne s'agit pas pour nous de nier que certaines attitudes parentales posent problème mais de mettre en évidence le processus de généralisation probablement abusif à l'œuvre en direction des parents de milieu populaire.

<sup>35</sup> GOFFMAN, Erving, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Ed. de minuit, 1975.

<sup>36</sup> GAULEJAC (de), Vincent, *Les sources de la honte*, Ed. Desclée de Brouwer, 1996

<sup>37</sup> Cf. ICHOU, Inid.

<sup>38</sup> THOMAS, Ibid.

écoles auxquelles on fait référence, nous apprend au contraire que les acteurs sociaux ont des marges de manœuvre réduites<sup>39</sup>.

## 2. Des rapports de domination

C'est le cas en particulier de ceux qui s'inscrivent dans des rapports de domination. Et cela semble bien être la situation habituelle des parents bénéficiaires des politiques sociales et éducatives ou de ceux dont on interroge la parentalité. Pour ceux-là, l'environnement social n'est pas seulement constitué par le quartier ou le travail mais aussi par les interactions avec des professionnels. La littérature montre que celles-ci sont particulièrement contraignantes pour les parents qui cherchent à se préserver de la domination à l'œuvre.

Les professionnels, dont on a vu qu'ils pouvaient mésinterpréter les attitudes des parents en les lisant de manière péjorative parce qu'elles ne correspondent pas à leurs codes et à leurs principes, ont une autre raison de ne pas comprendre la parentalité réelle des parents concernée : parce que ce que leur montre les parents de leur parentalité n'est pas ce qui se passe mais leur réaction stratégique pour échapper à la suspicion ou au contrôle dont ils sont l'objet ; réaction qui, paradoxalement, renforce le jugement négatif des professionnels parce que les parents ne jouent pas le jeu attendu.

Au sein de l'école tout d'abord, c'est bien une expérience en termes de domination que vivent les parents interrogés par Mathieu Ichou, en particulier à propos de « *la manière dont se déroulent les rencontres [collectives] et dont elles sont vécues par les parents. Pour eux, les jugements négatifs de l'école sur leurs enfants ne concernent pas uniquement les élèves, ils remettent indirectement en cause leur rôle en tant que parent et, en particulier, leur capacité à éduquer leurs enfants. [...] De manière encore plus aiguë que dans les réunions collectives, ces rencontres en face à face sont en réalité des relations de pouvoir dissymétriques. Quand les ressources sociales efficaces dans ces situations manquent aux parents, c'est-à-dire quand ils ont peu fréquenté l'école, et surtout l'école française, et quand leur maîtrise de la langue est approximative, les parents font l'expérience en acte d'une certaine domination sociale et*

---

<sup>39</sup> On nous permettra ici de citer également les poètes :

« Si je m'arrête un instant  
Pour te parler de la vie,  
Je constate que, bien souvent,  
On choisit pas mais on subit. »  
Les cowboys fringants

*subissent, par là même, une violence symbolique qu'ils expriment dans les entretiens. »<sup>40</sup>*

Dans ces conditions, les parents désertent l'école et leur absence est comprise, de surcroît, comme un acte de démission alors qu'elle est principalement un acte de protection contre la violence symbolique dont ils sont l'objet.

### **3. Les ambiguïtés des pratiques de soutien à la parentalité**

Dans les dispositifs de la politique de la protection de l'enfance, la tension entre une logique de contrôle et une logique de soutien à la parentalité inscrit d'une autre manière les parents dans un processus où ils subissent la domination des travailleurs sociaux et ce, même si, d'après Frédérique Giuliani<sup>41</sup>, l'approche dominante aujourd'hui a l'ambition réelle d'être « *respectueuse des individus et entend valoriser les compétences propres à chaque parents.* »<sup>42</sup> Même si l'on est passé dans ce secteur de l'action publique d'une rhétorique en termes de responsabilité à une rhétorique en termes de fragilité (Mélina Eloi), et même si on accompagne et on soutient les parents, c'est bien parce qu'on présuppose une incapacité, ici de nature psychologique, qu'il s'agit d'endiguer. Une nouvelle forme de « *police des familles* »<sup>43</sup> pauvres semble à l'œuvre. « *La pauvreté des parents n'est plus un principe de justification « acceptable » alors que la population des bénéficiaires de l'Aide Sociale à l'Enfance recouvre celle des pauvres. La cible des services sociaux n'a guère bougé au fil des décennies : ce sont toujours les pauvres. En cela, la question sociale est en partie masquée par des questions morales.* »<sup>44</sup> En analysant finement les interactions sociales entre des travailleurs sociaux et des parents, Frédérique Giuliani montre qu'« *à travers cette nouvelle catégorie de "parents", le travail social accroît sa surface de contrôle des classes populaires.* »<sup>45</sup> En ne retirant plus systématiquement l'enfant de sa famille naturelle mais en encourageant les parents à développer leur responsabilité et en les accompagnant pour cela, le

---

<sup>40</sup> ICHOU, Ibid.

<sup>41</sup> GIULIANI, Frédérique, « Eduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées », *Revue française de pédagogie*, n° 168, juillet-août-septembre 2009

<sup>42</sup> Il nous semble important de préciser que cette analyse n'est en aucune manière une mise en cause ou un jugement des professionnels et de leurs institutions. Ceux-ci agissent en toute bonne foi et avec des intentions louables. Ils sont eux-mêmes pris dans le piège des rapports sociaux et leur action est dévoyée à leur insu par la violence symbolique inhérente à une société et par les injonctions paradoxales (Pascal Pioli) dans lesquelles ils doivent s'inscrire : surveiller et soutenir ; qui traduisent, en ces temps de légitimité humanitaire (Luc Boltanski) les nouvelles formes de domination qui se distinguent de celles, plus explicites, que Michel Foucault avait mises en évidence. L'enfer est parfois pavé de bonnes intentions.

<sup>43</sup> DONZELOT, Jacques, *La Police des Familles*, Ed. de Minuit, 1977

<sup>44</sup> ELOI, Mélina, *Du silence à l'indignation : la découverte de « l'enfant maltraité ».* *Pratiques et normes de l'aide sociale à l'enfance d'hier à aujourd'hui en Dordogne (1960-2000)*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bordeaux, Novembre 2007.

<sup>45</sup> GIULIANI, Ibid.

dispositif étudié par Frédérique Giuliani « *fonctionne tout à la fois comme un opérateur de reconnaissance – les individus sont saisis comme potentiellement capables de prodiguer l'éducation nécessaire à leurs enfants – et comme un moyen de contrainte par lequel ils sont faits comptables de ce qu'ils entreprennent (ou pas) auprès de leurs enfants et tenus d'en répondre publiquement.* »<sup>46</sup>

Cette réalité participe de l'évolution libérale de nos sociétés. Les individus y sont aujourd'hui comme principalement responsables de ce qui leur arrive et sont sommés d'être « entrepreneurs d'eux-mêmes »<sup>47</sup>. Dans le secteur social, l'injonction à produire un « travail sur soi »<sup>48</sup> fait peser sur les individus une responsabilité qui se mue souvent en culpabilité. Les dynamiques collectives sont ainsi sous-estimées et la responsabilité de la puissance publique fait aujourd'hui partie de l'angle mort de cette idéologie.

Les parents sont donc sommés de s'engager dans un récit où ils dévoilent leurs pratiques éducatives dans ses dimensions les plus intimes et ils doivent le faire de manière transparente, authentique et sincère ; ou plutôt d'une manière qui réponde aux normes implicites de la transparence, de l'authenticité et de la sincérité telles qu'elles sont imposées aux parents par les travailleurs sociaux.

D'une manière différente de ce qui se passe à l'école, une forme de domination s'exerce donc sur les parents, à l'encontre des objectifs de ces dispositifs. Un rapport stratégique se développe où le parent cherche à se préserver du contrôle des travailleurs sociaux et à accroître son autonomie, à l'instar des pratiques habituelles repérées dans le monde du travail.<sup>49</sup> Cette résistance est alors perçue comme le symptôme d'un problème.

#### **4. Une contrainte supplémentaire pour les parents**

Les parents surveillés et contrôlés semblent ainsi piégés dans un paradoxe dont ils ne peuvent sortir et qui affecte fortement leur parentalité et ce qu'ils en montrent. La parentalité des parents pauvres ou, plutôt, ce qu'ils en montrent, apparaît comme un construit social largement formaté par les expériences de contrôle que leur imposent les opérateurs publics. « *Il est des manières attendues de se comporter sous le regard des professionnels. Les*

---

<sup>46</sup> GIULIANI, Ibid.

<sup>47</sup> BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 2003.

<sup>48</sup> VRANCKEN, Didier, MACQUET, Claude, *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?* Belin, 2006. Cf. également ASTIER, Isabelle, *Les nouvelles règles du social.*, PUF, 2007

<sup>49</sup> Cf. REYNAUD, J.D., 1988, « Régulation de contrôle et régulation autonome dans les organisations, *Revue Française de sociologie*, XXIX-1

*exigences d'authenticité et de transparence font partie des règles institutionnelles que les mères doivent respecter pour être reconnues dignes d'un statut de parent. Or, dans certains cas, elles ne trouvent ni dans leur environnement social, ni dans leurs ressources personnelles des motivations symboliques suffisamment fortes pour répondre publiquement du statut de "parent" tel qu'attendu dans le dispositif. Invitées par les éducateurs à s'exprimer, rien ne filtre de leur histoire personnelle, de leur rapport avec l'enfant et de la façon dont "ça se passe à la maison". Leurs rares paroles mettent en scène principalement l'enfant, évoqué à travers le problème embarrassant et inquiétant qu'il pose et qu'elles disent ne pas parvenir à comprendre. Un tel renoncement à endosser le rôle attendu est perçu, par les professionnels, comme une résistance douteuse. [Exemple de Mme V] Le repli sur soi manifesté par Mme V interpelle les professionnels. Le fait qu'elle n'émette aucune opinion positive sur les résultats scolaires de sa fille par exemple et qu'elle ne prenne pas la peine d'exposer son quotidien d'autre part constituent des indices qui conduisent les éducateurs à se montrer suspicieux. Leur diagnostic tombe : "Il y a un souci". Cette expression est très souvent utilisée par les professionnels de la protection de l'enfance face à un ensemble de signes qui laisse penser qu'un enfant court un risque ou un danger dont il faut le protéger, sans que l'on puisse avoir de certitudes sur la nature exacte de ce danger. "Il y a un souci" lorsque le parent n'authentifie pas son engagement en présentant les marques de son attachement parental. Le cadre d'intervention apparaît alors à l'éducateur bien incertain : "Notre problème est le suivant : jusqu'où on va avec les parents ? Rien ne nous dit qu'on n'est pas en train de passer à côté d'un truc, là. Elle se fiche de nous ou elle veut nous refiler la gosse pour ne plus avoir à s'en occuper ? Elle a pourtant très bien compris ce qu'on attendait d'elle. Il faut qu'on voie avec les services sociaux pour un éventuel placement, on ne peut pas travailler avec des gens comme ça, ce n'est pas possible !" (propos recueillis auprès des professionnels en charge de l'accompagnement de Mme V, après l'entretien réalisé avec cette dernière). Ce commentaire montre qu'ici le parent ne parvient pas à être identifié en tant que tel. Ladite compétence des "parents à être parents" se mesure en grande partie à la capacité des individus à entrer dans le jeu du dispositif, à faire l'apprentissage de règles institutionnelles consistant à mettre en lumière, à dévoiler, à révéler, à dire, tout dire.»<sup>50</sup>*

Et Frédérique Giuliani de conclure : « Au fond, à travers ces échanges, ce sont deux conceptions différentes de la parentalité qui s'opposent. Pour les éducateurs, il revient aux

---

<sup>50</sup> GIULIANI, Ibid.

mères d'engager un travail d'introspection visant à identifier ce qui, dans leurs manières de faire, produit un déséquilibre familial, un malaise de l'enfant et ce qu'elles pourraient entreprendre pour en sortir. De leur côté, les mères considèrent que, globalement, le lien mère enfant n'est pas à construire, il existe de fait. Qui plus est, ce n'est pas la qualité du lien qui serait en cause dans leurs problèmes, puisqu'elles s'estiment être de bonnes mères voulant ce qu'il y a de meilleur pour leurs enfants. En revanche, elles voudraient être soulagées de tout un ensemble de problèmes dont elles savent qu'ils pèsent de tout leur poids sur l'harmonie familiale. L'endettement, l'échec scolaire de leurs enfants, la délinquance des aînés, l'absence des pères créent des situations invivables au quotidien. L'affranchissement, voilà ce à quoi ces mères aspirent vraiment. Dans ces conditions, la mesure de soutien est perçue comme une contrainte supplémentaire. »<sup>51</sup>

\*

Au terme de cette revue (non exhaustive) de la littérature, il apparaît que « le champ des responsabilités parentales n'est pas seulement le résultat d'un contenu normatif socialement fixé, d'un ensemble de prescriptions sociales, parfois juridiquement codées au travers des « obligations légales », non plus que la seule expression de prescriptions sociales relayées par des experts, mais le résultat d'un processus complexe de construction, qui fait entrer en ligne de compte à la fois les contenus de socialisation et les modèles transmis au cours de la prime socialisation, et leur ajustement lors de la construction conjugale, puis du passage à l'état de parent, mais encore un ensemble de contraintes avec lesquelles les parents ne cessent de jouer pour fixer la nature, le niveau de leur contribution et celles de leurs partenaires ou sous-traitants. »<sup>52</sup>

La parentalité des populations disqualifiées bénéficiant de dispositifs d'aide doit encore être comprise. Pour cela, elle doit être abordée finement, en conjuguant les discours des intéressés, de leurs enfants et des acteurs qui interagissent avec eux. Elle doit être comprise comme une situation inscrite dans un rapport social.

Quelles sont les caractéristiques du rôle des parents dont les enfants sont inscrits dans le PRE et les CLAS ou qui participent aux REAAP ? Qu'attendent-ils de ces dispositifs ? Comment la question de la parentalité peut-elle y être abordée, dans le contexte général que nous venons d'évoquer ? Telles sont les questions que l'enquête permet de poser.

---

<sup>51</sup> GIULIANI, Ibid.

<sup>52</sup> MARTIN, Ibid.

## **Deuxième partie**

### **Analyse de l'enquête**

#### **L'organisation de la prise en charge multipartenariale de la question éducative sur les territoires**

#### ***Focus* : la place faite aux parents par les institutions au sein de cette organisation**

## Introduction

Cette étude avait pour objectif de poser la question de la parentalité en lien avec les dispositifs de Réussite Educative, d'Accompagnement à la Scolarité et d'Accompagnement de la Parentalité. Cette question arrive dans un contexte « à charge » pour les parents. D'une part, le soupçon de démission et de défaillance des parents est exprimé dans des prises de position médiatique qui tentent d'expliquer ainsi la montée de l'insécurité sur les « quartiers ». D'autre part, d'une manière plus générale, l'époque est à l'approche libérale des questions sociales. Les individus sont pensés comme principalement responsables de ce qui leur arrive et sommés de l'être. Les processus collectifs qui contraignent les individus constituent la part aveugle de cette pensée. Aussi, il n'y a rien d'étonnant à ce que, face à la complexité de la question éducative et dans le contexte libéral d'une moindre légitimité de l'intervention de la puissance publique, la question de la parentalité mobilise les acteurs.

Au terme de l'analyse de l'enquête dont ce rapport rend compte, la question est repositionnée dans une dimension plus collective et, pour ainsi dire, retournée. Ce ne sont plus les parents qui sont principalement interrogés dans leur capacité à se saisir des problèmes qui se développent en rapport avec la socialisation de leurs enfants. Ceux-ci sont d'une telle ampleur et d'une telle complexité qu'ils échappent aujourd'hui à tous les parents. C'est, au contraire, la puissance publique et ses différents acteurs : prescripteurs, partenaires et prestataires qui sont questionnés dans leur capacité à organiser sur les territoires une prise en charge collective de la « question éducative », par rapport à laquelle se pose, en particulier mais pas exclusivement, la capacité des organisations publiques et parapubliques à faire une place aux parents ; une place juste, non démesurée c'est-à-dire à la mesure de ce que des parents, ici *a fortiori* souvent en difficulté, peuvent accomplir face à la complexité et l'ampleur des problématiques éducatives sur les quartiers d'habitat social et ce, en étant soutenus et accompagnés en cela par les différentes institutions en charge, pour certaines depuis longtemps, d'une des dimensions de cette question éducative.

# I. Les rapports parents/enfants et la question de la parentalité

## A. Le regard et l'attitude des parents par rapport à leurs enfants<sup>53</sup>

### 1. Des parents décalés et parfois désemparés par rapport à leurs enfants

Les parents que nous avons interviewés se sentent parfois décalés vis-à-vis de leurs enfants. Pour eux, « *Ce n'est plus comme avant avec les enfants.* » « *Depuis que je suis arrivée sur le quartier en 74, les choses ont changé. Maintenant il ne faut pas laisser les choses aller, il faut être présent auprès des enfants. Mais il est difficile de savoir comment sera l'avenir. Avant il y avait plus de respect vis-à-vis des anciens. Aujourd'hui, il y a une évolution entre les générations, ce n'est plus pareil ...* » « *Ce qui est difficile, c'est le manque de respect.* »

Ils ne semblent comprendre que partiellement leurs enfants, à l'exemple de cette mère d'origine maghrébine qui évoque le respect dont les parents étaient l'objet, se souvient-elle, dans son pays d'origine. Ce respect qui, selon elle, n'existe plus aujourd'hui, dans un pays qui ne porte plus les valeurs de sa culture. La pudeur des relations, par exemple : l'opposé de ce que la télévision lui impose quotidiennement: « *Dans le pays d'origine, les parents sont mieux respectés. Ici, il n'y a plus de respect des enfants pour les parents. On étale tout. Les enfants disent tout devant les parents, alors qu'on ne peut pas tout montrer. Exemple à la télévision on montre tout. Il faut garder des limites. On ne peut pas tout partager* ». De même « *dans la maison, les filles n'ont plus de pudeur devant leur père. Les ados qui viennent dormir à la maison. Dans leur tenue aussi, ils s'habillent de façon irrespectueuse* ».

Un coordonateur PRE-CLAS fait le même constat de cette confrontation culturelle, par exemple par rapport aux jeunes filles. Il constate ainsi que « *les parents ne comprennent pas dans quel monde vit leur enfant* ».

Les situations évoquées mettent bien sûr en jeu la question de la sexualité, « l'éveil du printemps<sup>54</sup> » de l'adolescent, des relations entre filles et pères notamment. Mais pas

---

<sup>53</sup> Quand, dans les chapitres sur les parents, l'auteur d'une citation en italique n'est pas cité, il s'agit d'un parent.

<sup>54</sup> WEDEKIND, Frank, *L'éveil du printemps*, Christian Bourgois éditeur, 1974.

seulement. Elles mettent aussi en question la liberté, que les parents désavouent parce qu'elle ne sert pas, expliquent-ils, le respect de l'autre : « *Etre libre, c'est respecter l'autre, alors que maintenant, ils font n'importe quoi. La liberté qui dépasse les limites, c'est plus la liberté, c'est du n'importe quoi* ».

Certains parents semblent de même désespérés devant l'indifférence de leurs enfants quant à toute forme de malheur ou de misère : « *Il faudrait expliquer la vraie vie aux enfants !... Etre sensible au meilleur des choses !... Devant ce qui se passe (ex d'Haïti ...) le malheur ne les touche pas. Ils ont tout et ils ne sont pas sensibles à ce qui se passe ailleurs, pas sensibles aux malheurs des autres.* »

Ils constatent que les enfants veulent plus de choses qu'avant, et qu'ils sont attirés par d'autres activités que l'école : « *Les enfants d'aujourd'hui ont plus de tentations qu'avant... Il est plus difficile d'apprendre parce que c'est plus difficile pour se concentrer sur ce qu'il y a à faire.* » « *Cela a changé par rapport à notre époque. Aujourd'hui, c'est plus dur pour les enfants et pour les parents. C'est pas le fait d'aller à l'école, mais le fait d'apprendre. C'est vécu comme une perte de temps par rapport aux activités du quartier* ».

Pour cette responsable PRE et CLAS, donc, « *il n'y a pas de désintérêt des parents pour leurs enfants. Il y a un problème de rapport au sens.* » Et celui-ci entrave leur mobilisation : « *tout est décalé, tout est flou, les enfants jouent des rôles qui ne sont pas les leurs* ». Pour cet autre responsable, « *il y a un décalage entre les parents et les enfants par rapport aux valeurs et aux repères. Les parents développent un sentiment d'incompétence par rapport à leurs enfants qui deviennent adultes de plus en plus rapidement.* »

Et pour cet éducateur de prévention spécialisée : « *Parce qu'après, on parle de valeurs quand on parle de ça. Les valeurs d'aujourd'hui, on est quand même beaucoup dans la consommation. Ce qui fait que les jeunes ont un rapport aux parents très différent de celui que nous pouvions avoir nous-mêmes. Nous n'étions pas nous à tout vouloir, que ce soit du vestimentaire, à consommer du matériel, tout ce que peut vouloir un jeune aujourd'hui, et qui fait qu'il n'est pas patient, que s'il ne l'a pas, ses parents sont mauvais, nuls, etc. ; donc, il aura tendance à ne plus les reconnaître parce qu'ils ne répondront pas à sa demande. Les jeunes de quartiers, si les parents répondent, plus les jeunes en auront, plus ils en voudront ; pour les parents ce sera un petit peu acheter la paix sociale dans la famille. Peut-être va-t-il nous écouter un peu, se disent les parents et ils se trompent. Les parents qui achètent beaucoup de choses à leurs enfants, ceux-ci ne le rendent pas à la mesure de ce que les*

*parents l'auraient espéré. Donc, au final, les gamins prennent une place dans la famille, bousculent les parents, ils se mettent à niveau des parents sur beaucoup de décisions aujourd'hui, oui on peut parler un peu de toute puissance chez certains ados. D'où les parents ne savent plus comment se positionner et on a des fois des ados qui décident de tout à la maison. Ce qui place les parents dans une position d'enfants symboliques, et les enfants vice versa. [...] Les jeunes veulent tous la dernière voiture, la dernière fringue, la dernière PS, alors on leur parle de collège, de scolarité et de projet d'avenir, ils n'en sont pas là du tout. C'est vraiment la dernière de leurs préoccupations, ce qui fait que les parents ont à gérer ça aussi, et à gérer aussi les effets de la déscolarisation des enfants. »*

Aussi, pour cet éducateur, être parent n'est pas simple, notamment quand les enfants grandissent, c'est-à-dire dès qu'ils atteignent l'âge de 10 ans. Aux problèmes que rencontrent les parents sur les plans de l'emploi, des revenus, etc., s'ajoutent les difficultés de l'éducation. Et cela est bien sûr plus vrai encore pour les mères (statistiquement les plus nombreuses) seules. Elles confient régulièrement aux travailleurs sociaux qu'elles sont complètement désemparées entre leurs propres difficultés et leur désarroi devant leurs enfants, et là où cela se manifeste le plus, c'est bien sûr quant à l'autorité. C'est pourquoi elles réfutent l'accusation, souvent entendue, de démission parentale : *« mais nous on ne démissionne pas de notre rôle, c'est plutôt qu'on a touché à nos limites ».*

Pour elles comme pour les couples, vient souvent le doute sur les capacités : *« On s'aperçoit que les gens sont en recherche, déjà de se rassurer : est-ce que je suis le seul parent face à ces difficultés ? Est-ce que je suis la seule à ne pas savoir quoi faire, où j'en suis, qu'est-ce que je fais avec mes enfants ? Et la réussite des enfants, c'est vraiment une question importante, c'est vraiment devenu, surtout sur un quartier comme celui-ci, la question centrale de toutes les familles et on sent bien que se cristallisent là des inquiétudes, des peurs, et comment moi en tant que parent, avec mes compétences et mes carences, je vais pouvoir faire ? Et les gens maintenant l'expriment très ouvertement et très fortement, collectivement ; cela dépasse le cadre individuel »*, relate une médiatrice sociale.

La culpabilité aussi : *« mais peut-être qu'on a mal fait ? Peut-être qu'on ne sait pas faire, peut-être qu'on n'a pas posé assez de limites, ou mal posé des limites ? »* Des parents de bonne volonté, donc, disent les travailleurs sociaux, mais qui finissent par s'attribuer l'unique responsabilité de ce qui leur arrive, comme c'est le cas pour d'autres publics au regard d'autres problématiques, en ces temps d'individus entrepreneurs d'eux-mêmes (BOLTANSKI et CHIAPELLO, année), responsables de ce qui leur arrivent (VRANCKEN et MACQUET,

année ; ASTIER, année). Nous sommes là vraiment, disent plusieurs d'entre eux, à la limite d'un problème psychologique quand les individus internalisent les contraintes sociales (BRESSION, année,).

Les conséquences peuvent alors être désastreuses. Lorsque les parents ont « baissé les bras », les adolescents s'inscrivent alors après dans d'autres choses.

Un éducateur spécialisé rappelle que beaucoup de ces parents pouvaient être auparavant « *des gens inscrits dans la société, inscrits dans beaucoup de choses, et tout d'un coup la perte de l'emploi a entraîné derrière beaucoup de choses et on a laissé un peu filer les enfants parce que en dépression, période de « pas bien » et qui fait que les gamins s'engouffrent dedans et.... Quand ils sentent que le cadre ne tient plus, eh ! bien, ils en profitent à ce moment là* ».

Le même éducateur de prévention spécialisée évoque la difficile action des professionnels. « *Alors nous on leur dit mais vous êtes quand même les parents, vous faites passer les valeurs ! Et il n'y a pas de mauvaise éducation au final (je ne parle pas de maltraitance ou de choses comme ça, bien sûr), élever ses enfants, voilà il n'y a pas une solution miracle, pas de solution magique : chacun fait ce qu'il peut avec ses moyens ! Chaque enfant est différent, chaque parent aussi ; mais à la limite, ce n'est pas du tout leur préoccupation. Déjà vivre et survivre, on en est là pour certains parents.* »

Les assistantes de service social des services d'insertion et d'aide sociale à l'enfance confirment ces analyses sur les difficultés pour les parents de trouver des positionnements adaptés et font part aussi de leurs difficultés à les aider :

« *AS 1 : Les parents peuvent parfois appliquer ce qu'on leur dit mais ne comprennent pas à quoi ça sert. Ce sont, pour certaines, des familles...*

*AS 2 : ...très carencées et qui ont des limites de compréhension...*

*AS 1 : Ah ! Oui, d'accord, on va le mettre à la halte garderie. Oui, d'accord, on va l'emmener au CAMS. Mais derrière, ils ne comprennent pas...*

*AS 2 : même si on l'explique.*

*AS 1 : Comment ils vont reprendre avec leur gamin l'intérêt de la prise en charge ? Et là, on n'a pas de baguette magique... Il y a des parents qui ne sont tellement pas d'accord tous les deux que c'est un truc à rendre fou un gamin... Il y a plein d'incohérences entre ce que la maman permet et ce que le papa interdit. Là-dessus, c'est pareil, ça voudrait dire qu'il*

*faudrait s'y coller en thérapie familiale... Et les deux parents disent : moi, je vais le tenir, mon gamin, il fera pas n'importe quoi et quand ça ne va pas, je corrige. Ce n'est pas qu'il n'y a pas de volonté de faire... ».*

La difficulté est sans doute à relier, selon ces professionnels, à ce que les parents ont pu eux-mêmes vivre lorsqu'ils étaient jeunes : *« il y a tellement de projections aussi qui sont renvoyées, de l'angoisse des parents de leur propre échec à eux, de ce qu'ils souhaitaient faire et de ce qu'ils projettent du coup chez leur enfant... Le fait de vivre aussi dans un quartier, du danger qu'il peut y avoir... Faut pas que tu sois un voyou, un délinquant, parce que tu sors... parce qu'ils projettent énormément leur propre angoisse, à l'idée que ça dégénère, avec tout ce qui est véhiculé collectivement. »*

## **2. La question du conflit et de l'autorité**

Ces différentes situations conduisent logiquement à des situations de conflit entre parents et enfants. *« C'est la guéguerre quand on refuse quelque chose. Ils veulent tout sans cesse. Il faut arriver à être très dur. Avant il y avait un respect des adultes. Ce n'est plus le cas, parce qu'ils voient les autres. »*

Les situations de conflit portent aussi sur la scolarité. Sur ce point, les parents disent qu'ils ont l'impression de passer leur temps *« à les engueuler »* A ne pas partager autre chose avec eux que ces préoccupations là. Alors les enfants se braquent.

Les parents disent en effet avoir plusieurs *« concurrents »*. Il y a tout d'abord le réseau des copains sur le quartier. Les parents se sentent impuissants face à l'influence des pairs.

Il y a aussi les technologies de l'information et de la communication : *« Ce qui a changé, c'est Internet, les vidéos, les portables. Ça a changé les relations entre les parents et les enfants. »*.  
Etc.

Par ailleurs et pour un coordonnateur PRE et CLAS, *« si cette question de l'autorité se pose souvent à l'adolescence, on la voit apparaître avec des enfants dès l'âge de 3 ans : il sort, il rentre tard, il ne m'écoute pas, il a des conduites à risque. »*

Et pour un coordonnateur, les difficultés des enfants sont très souvent dues à cette défaillance des parents. Qui oublie, qui omettent, qui n'ont plus la force, plus le moral, d'être aussi autoritaires auprès de leurs enfants : *« Parce que cette question de l'autorité, ce n'est pas quelque chose qui doit se faire de manière sporadique ! C'est quelque chose qui doit se faire*

*de manière continue. Depuis le plus jeune âge jusqu'à au moins l'adolescence, voire après. Cette situation là, moi je la vois tous les jours : des gamins qu'on retrouve livrés à eux-mêmes, pratiquement dehors après l'école jusqu'à des point d'heure ; il y a quelque chose qui ne tourne pas rond au niveau de l'autorité. Et malheureusement, l'autorité, on s'en rend compte bien trop tard. Il y a beaucoup de parents d'enfants de 12-13ans, qui nous disent : "on ne peut plus rien faire, quoi ! Je suis démuni, il ne m'écoute pas, je ne peux rien faire !" Et je pense qu'à un moment donné, il y a eu un loupé.*

Nous évoquions précédemment la relation qui apparaît dans de nombreux cas entre la situation économique et sociale des parents et leurs difficultés à instaurer des rapports d'autorité. Les coordonnateurs notent cependant que cela n'est pas systématique. La réussite scolaire apparaît à ce titre un excellent indicateur. Lorsque certains parents posent en effet dès le plus jeune âge une autorité claire et mesurée, les professionnels constatent qu'il n'y a, dans la très grande majorité des cas, pas de problème grave de réussite à l'école : *« Ce sont des gamins qui réussissent ! Parce qu'il y a eu cette présence des parents, cet accompagnement des parents depuis le plus jeune âge. Et ça, c'est en dehors de toute considération de catégories socio professionnelles. Parce qu'on a des parents complètement illettrés, qui ne parlent pas du tout français, qui n'écrivent pas français, mais qui ont compris que l'école était le seul vecteur d'ascension sociale et de réussite. Donc qui arrivent à asseoir cette autorité. Donc l'autorité ce n'est pas quelque chose que l'on doit renvoyer systématiquement à une catégorie socio professionnelle. Ça touche toutes les classes. On a paradoxalement des parents qui sont très bien au niveau de l'échelle sociale, qui font partie des catégories assez élevées, mais qui ont beaucoup de mal à asseoir leur autorité. Avec des enfants qui chahutent un petit peu et ça se ressent au niveau des résultats scolaires et qu'on retrouve dans nos dispositifs de soutien scolaire. En nombre assez restreint, mais on en retrouve quand même. »*

Ces problèmes d'autorité ne se posent en effet pas avec tous les parents et ne sont pas liés à des conditions objectives. Pour une coordinatrice PRE, *« se pose également la question de l'intérêt des parents par rapport à leur enfant. A leur présence et au fait qu'ils posent un cadre. Des parents sont absents le soir et les jeunes ne sortent pas pour autant. »*

### **3. Des parents qui s'interrogent et qui s'engagent**

Ces difficultés n'empêchent pas les parents que nous avons rencontrés d'être conscients de l'importance de leur rôle mais on peut remarquer que ce sont des parents qui se sont engagés

dans les dispositifs PRE, CLAS ou REAAP. Ils ne sont donc peut-être pas, de ce fait, représentatifs de l'ensemble des parents.

Ils évoquent des situations qui montrent qu'ils s'engagent dans des prises de position éducatives vis-à-vis de leurs enfants. Par exemple, ils ne désinvestissent pas la question du suivi scolaire, simplement, ils sont conscients de leurs limites et ils font ce qu'ils peuvent : *« Je ne peux rien faire de plus pour l'aider scolairement que de surveiller s'il a fait ses devoirs. »* Certains parents entretiennent des relations avec les enseignants et disent les soutenir dans leur rôle. *« Les jeunes ne respectent même plus les maîtres qui baissent les bras quand les élèves font le bazar. Quand un de nos enfants est puni, nous allons voir les profs qui nous expliquent. Notre fille ne trouvait pas normal d'être punie. Nous avons soutenu le prof à la différence d'autres parents qui soutiennent leur enfant. »*

Mais l'impression qu'ils nous donnent lorsqu'ils évoquent les relations avec leurs enfants est que leur attitude, leur manière de faire, n'est peut être pas la plus adaptée à ce que sont leurs enfants.

Certains disent qu'ils s'énervent rapidement et ils avouent qu'ils ne comprennent pas leurs enfants. Des professionnels confirment que certains parents sont peu disponibles et peu capables d'aider leurs enfants au niveau scolaire, peu capables de penser les problèmes et de les prioriser. Il n'y a pas de problème de désir ou de motivation chez les parents, mais simplement des incapacités quant à ces apprentissages.

*« AS 1 : Sur l'accompagnement scolaire, il y a des parents qui ne pourront pas, ce n'est pas un problème de volonté ou de désir. Il y a des parents extrêmement motivés.*

Voire dans certains cas, des situations critiques qui justifient totalement le rôle préventif des dispositifs :

*AS 3 : Et pour certains, il n'est pas souhaitable qu'ils aient ce rôle là vis-à-vis de leur enfant car il y a un risque de violence.*

*AS 2 : Et c'est une volonté de mettre à distance le parent et que ce ne soit pas lui qui soit mêlé à la scolarité de l'enfant, parce que ça se polarise dessus et que ça devient très conflictuel. L'idée, c'est qu'il y ait quelqu'un d'extérieur, de tiers. C'est un des éléments très importants. »*

Il semble qu'il y ait donc parfois un divorce entre les parents et les enfants, phénomène là aussi repéré dans d'autres catégories sociales. On devine, dans le positionnement de certains

de ces parents par rapport à leurs enfants, un paradoxe bien exprimé par cette coordinatrice PRE : « *les parents ne se sont jamais autant souciés de leur enfant mais, pour autant, ils n'ont pas de moments partagés avec leurs enfants.* » Ces éléments sont confirmés par certains enfants et par les professionnels, comme cette coordinatrice de centre social qui affirme que « *dans la moitié des cas, il y a des conflits entre les parents et leurs enfants autour du travail scolaire.* »

Dans ces conditions, les demandes des parents qui participent aux REAAP portent, selon une autre coordinatrice de centre social, sur l'autorité (« *dire oui, dire non : pas si facile !* »), les échanges dans la famille sur les thèmes difficiles (« *séparation, deuil ; etc.* »), les goûts de l'enfant, sur le devenir des enfants, la place des copains qui ont plus d'influence que les parents, la place et le rôle de chaque enfant dans la famille, le problème des familles nucléaires qui se pose moins pour les familles d'origine maghrébine où la famille élargie est sur le quartier, l'autonomie laissée aux enfants (« *quelle heure de sortie par rapport à quel âge ?* »).

Mais s'agit-il bien toujours d'une problématique portant uniquement sur la parentalité ? On peut en effet se demander si le problème qui est posé ici est celui de la parentalité ou bien si ce n'est pas plutôt, plus généralement, celui des modes de socialisation de la jeunesse et, ici, plus spécifiquement, de la construction d'identités incertaines et, parfois, douloureuses, dans des contextes disqualifiés marqués par des discriminations diverses ? La parentalité n'est-elle pas alors qu'un des nombreux aspects de la problématique, et peut-être pas toujours le plus déterminant ? Rappelons que les enfants passent moins de temps avec leurs parents qu'avec d'autres acteurs et que la socialisation consiste aujourd'hui en une hybridation complexe d'influences diverses, alchimie subtile sur laquelle peu ont prise. L'enquête ne permet pas de répondre de manière indiscutable à ces questions.

## ***B. Le regard et l'attitude des enfants et des jeunes par rapport à leurs parents***<sup>55</sup>

Qu'ils soient de fin de primaire ou de fin de collège, voire de début de lycée, qu'ils soient encore enfants ou, déjà, des adolescents affirmés, nos interlocuteurs nous sont tous apparus comme capables de développer une réflexion étonnamment mature et un positionnement caractérisé par une forte autonomie vis-à-vis des adultes.

---

<sup>55</sup> Quand, dans les chapitres sur les enfants et les jeunes, l'auteur d'une citation en italique n'est pas cité, il s'agit d'un enfant ou d'un jeune.

## **1. Des enfants et des jeunes qui se débrouillent sans les adultes**

Les enfants ne se sentent pas compris, ils ne peuvent pas compter sur les adultes qui les entourent, à l'exception notable, pour cette étude, des animateurs du PRE ou du CLAS. *« Je ne peux pas compter sur les adultes, sauf ceux du PRE, je n'ai pas confiance en eux. Je me confie à ma meilleure amie, on se débrouille seules. »*

Les enfants qui ont répondu à nos questions ont conscience que la vie de leurs parents est difficile *« Les parents, c'est dur pour eux ; ... s'ils ont 3 enfants, c'est difficile de s'occuper d'eux. »*. *« C'est difficile pour les parents, de travailler tôt, et d'avoir de l'argent. »*

*« Ils travaillent tôt (se lèvent à 5h30) et après je les vois pas ! »* *« Quand ils reviennent du travail, ils sont beaucoup fatigués, ils ont les nerfs ; c'est normal qu'ils s'énervent ! Les parents quand ils rentrent vers 21h30 ou 22h30, ils sont beaucoup fatigués. Manger, il est tard ; alors les enfants, s'ils ne veulent pas dormir, ils sont obligés de les taper et de les envoyer au lit. »*

Ils ne sont pas sévères vis-à-vis de leurs parents, ils constatent simplement leurs limites : par exemple, *« mes parents, ils savent pas parler »*, ou au niveau scolaire ou dans la compréhension des réalités actuelles : de leur vie de jeunes, du système social et administratif ; ou leur indisponibilité : ils travaillent le soir (*« Les parents, ils ont un défaut, c'est qu'ils travaillent. »* sic !), ou ils sont avec leurs copains ou sur l'ordinateur : *« Chez moi, il y a des copains de maman tous les soirs qui viennent jouer jusqu'à 2 heures du matin. Parfois, maman joue toute la journée à la play station. »*

D'autres reconnaissent avoir des parents responsables : *« J'ai pas le droit de sortir, mon père il me surveille, il veut pas que je sois comme x. »* *« Mes parents ils font bien attention à moi. »*

## **2. Des enfants et des jeunes qui savent reconnaître leur part de responsabilité dans les problématiques éducatives**

Dans leurs relations avec leurs parents, ils savent faire la part des choses. Ils reconnaissent ainsi la disponibilité de leurs parents, le fait que ceux-ci peuvent les aider dans les moments difficiles mais tout autant le fait que leur attitude à eux, enfants, ne rend pas toujours les situations faciles (*« Les parents, aujourd'hui, ils ont plus de mal à gérer leurs enfants. Ceux-ci sont plus autoritaires qu'autrefois »*).

Ils reconnaissent en tous cas la difficulté d'être parents aujourd'hui :

1<sup>er</sup> enfant : « *Ce qui est facile pour les parents, c'est qu'au moins, ils peuvent sortir quand ils veulent.* »

2<sup>ème</sup> enfant : *Nous, on ne peut pas faire ce qu'on veut.*

1<sup>er</sup> enfant : *Ce qui est difficile pour eux, c'est de nous élever ; ce qui est facile, c'est de nous priver.*

2<sup>ème</sup> enfant : *Surtout que, des fois, il y a des enfants qui sont violents envers les parents.*

1<sup>er</sup> enfant : *c'est vrai que c'est difficile d'éduquer un enfant aujourd'hui, pour les parents. »*

Et ils peuvent revendiquer des positionnements de la part de leurs parents en termes d'autorité qui sont pourtant en contradiction avec leurs propres actes.

1<sup>er</sup> enfant : « *On ne les écoute pas.* »

2<sup>ème</sup> enfant : *Mon père il dit toujours oui. Il faut dire non aux enfants, enfin oui et non. »*

Mais leurs contradictions ne les empêchent pas d'être lucides quant aux différences de situations et de reconnaître que si certains enfants sont « *comme des rois, pourris gâtés* », d'autres peuvent être « *dans le pétrin* », alors que quelques autres peuvent être véritablement maltraités.

### **3. Des rapports inversés avec les parents et des soutiens dans le groupe de pairs**

Le rapport avec les parents semble inversé sur un certain nombre de points au regard de la représentation selon laquelle ce sont les parents qui initient leurs enfants au monde environnant. Au contraire, ce sont parfois les enfants qui introduisent leurs parents dans le monde administratif et qui jouent parfois les intermédiaires ou les interprètes. Ce point est confirmé par plusieurs coordonnateurs PRE ou CLAS. « *Les enfants très jeunes sont très autonomes. Ils accompagnent leurs parents dans les services et prennent en charge les difficultés des parents.* » « *Les enfants sont confrontés à l'hyperréalisme.* » « *Ils ont à faire face à des problèmes d'adulte.* »

Aussi, ces enfants revendiquent leur autonomie : « *Des fois, je m'énerve et je n'ai plus envie d'être un enfant. J'ai envie d'être un parent, de devenir grand.* » Certains avouent qu'ils n'écoutent guère leurs parents. Ils ont l'habitude de se débrouiller seuls.

L'entraide et la solidarité avec leurs copains est aussi déterminante et ce, dès le plus jeune âge. Il n'y a que les copains à qui ils peuvent confier leurs difficultés et qui peuvent les comprendre (sur ce point aussi, ces enfants sont-ils si particuliers que ça ?) et, souvent, il n'y

a que les copains pour les aider et les soutenir quand ça ne va pas. Il apparaît ainsi tout à fait normal que les enfants se réfèrent au groupe de copains plutôt qu'aux parents. Les parents sont en effet démunis, en difficulté. C'est donc aux enfants de trouver seuls les solutions aux problèmes d'adultes qu'ils ont à gérer et ils le font au sein des groupes de copains.

\*

Ces enfants ont souvent des conditions de vie difficiles et ils donnent l'impression de ne s'en débrouiller pas si mal que ça. Ils nous sont apparus étonnamment matures et responsables. Mais n'oublions pas que, comme pour les parents, ce sont des jeunes volontaires pour l'aide éducative. Ils sont aussi conscients du monde qui s'offre à eux et présentent leurs ambivalences. Ils sont à la fois attirés par les plaisirs de leur âge ou de la rue et, en même temps, ils peuvent en avoir peur.

## II. Des conditions difficiles pour les parents et pour leurs enfants

### A. Des parents confrontés aux problématiques de la disqualification<sup>56</sup>

#### 1. La prégnance de l'exclusion et de la précarité

La situation d'une partie des familles est marquée par la prégnance de la précarité et de l'exclusion. Les parents sont englués dans le quotidien, ils sont parfois « empêchés » dans leurs différentes fonctions par la charge mentale que constitue cette situation. « *Il faut de l'argent pour élever des enfants. C'est très dur quand on n'en a pas.* » Un coordonnateur PRE-CLAS reconnaît que « *les parents cumulent tellement de problèmes.* »

Ils ont le sentiment de ne pas être compris par rapport à leurs difficultés financières par leurs interlocuteurs dans les différents services auxquels ils ont à faire. C'est, par exemple, le cas avec l'école. « *Même ceux qui ont Internet, il faut imprimer des documents et ça coûte cher.* » Ou bien le fait que le premier jour de la rentrée, l'école propose une cotisation pour une coopérative est vécu comme une agression par des parents pour lesquels la moindre dépense supplémentaire est un problème. : « *Le premier contact en début d'année l'école primaire, c'est pour demander de l'argent pour la coopérative scolaire..... C'est insupportable : en début d'année on croule sous les dépenses, c'est là qu'on a vraiment l'impression d'être pauvre.* » Aussi, lorsque leur réticence à déboursier de l'argent est comprise comme une faible implication de leur part, ils trouvent particulièrement sévères ces jugements de certains professionnels, d'autant plus que ceux-ci s'ajoutent à une situation déjà suffisamment angoissante. Mme A., par exemple, énumère toutes les difficultés, les problèmes auxquels elle doit faire face, en premier lieu la précarité (c'est elle qui emploie le terme) avec les angoisses des fins de mois, la peur de devoir de l'argent, la nécessité de toujours demander aux services sociaux.

La faiblesse de leurs revenus est ainsi facteur d'exclusion, pour leur rôle de parents également. Ils intériorisent leurs difficultés financières comme une défaillance éducative de

---

<sup>56</sup> Même remarque que dans le chapitre précédent sur les citations non référencées.

leur part. « *Je ne peux pas accéder à tout. Je ne peux pas me permettre d'acheter tout ce qu'elle veut. On n'est pas des parents parfaits.* » Ils en développent de la culpabilité. « *C'est dur quand on est seule, et quand on n'a pas d'argent, c'est dur de tout le temps dire non.* »

D'une manière générale, les difficultés en rapport avec l'école sont une traduction des problématiques d'exclusion des parents. « *On constate que beaucoup de familles n'arrivent pas à faire face aux exigences de l'école, aux exigences scolaires. C'est le terrain sur lequel elles sont le plus en difficulté. Avec des problèmes d'illettrisme, d'analphabétisme, beaucoup de problèmes, mais qui sont liés pour la plupart à leur situation économique, au chômage en particulier, et leur priorité est quand même de retrouver un boulot et d'être réinséré de manière pérenne. Et on se rend compte que ça a des répercussions dramatiques, difficiles sur le quotidien familial. Parce que c'est une perte de confiance en soi, c'est la place de parents qu'on n'occupe plus parce qu'on n'a pas de boulot, parce qu'on ne peut pas acheter ce qu'on veut, parce qu'on ne remplit pas toujours le frigo, voilà il y a aussi une question de dignité de pas mal de parents, et qui mettent justement au second plan les exigences éducatives. Ils sont préoccupés par d'autres problèmes.* » (Un coordonnateur PRE-CLAS)

Leur situation de précarité peut, dans certains cas, avoir des effets négatifs en termes de dévalorisation sur la relation avec leurs enfants. « *Mon enfant ne me reconnaît pas parce que je n'ai pas pu l'emmener en vacances, parce que je n'ai pas pu lui offrir ce qu'il a voulu. Pour son anniversaire, on n'a pas eu les moyens de lui offrir sa paire de baskets. Il nous en veut.* »

« *Nous, on peut leur dire "c'est pas grave, la frustration, ça fait partie des choses, il grandira avec ...". Mais vous savez les parents, quelquefois il leur reste tellement peu. Pour nous, dans notre logique d'éducateur, cela peut nous paraître normal. Mais pour eux, à la limite ça les pousse encore plus vers le bas. Il s'ensuit encore plus de dévalorisation. Et les enfants sont durs, il y a des ados qui sont vraiment très durs. Il y a des ados qui ne reconnaissent pas du tout leurs parents : "tu t'es fait avoir ; je ne te ressemblerai pas !" Quand les parents prennent ça en pleine figure, ça renvoie beaucoup de choses, derrière.* » (Un éducateur de prévention spécialisée)

Le fait que leurs difficultés les conduisent à utiliser des dispositifs qui ne sont pas de droit commun est vécu difficilement, même si leur utilité est reconnue. A la pauvreté s'ajoute la honte (DE GAULEJAC, année) : « *Au début, j'avais honte que mon enfant y aille, et lui*

*aussi. Ça prouvait qu'il y avait des problèmes, que ce n'était pas normal. Que j'avais raté quelque chose. Mon enfant, il n'avait pas envie d'y aller vis-à-vis de ses copains. »*

## **2. Des rapports complexes avec l'école**

Le rapport à l'école et, plus généralement, la question scolaire est une préoccupation de premier plan pour les parents car, *« il y a un fort enjeu pour eux autour de la réussite scolaire. »* (Une coordinatrice PRE) *« Les parents mettent toute leur énergie dans l'école. L'école, c'est la porte de sortie »* (Une assistante de service social) et *« il y a une forte pression sur la fonction de parents. Ils ne se déchargent pas, ils recherchent des ressources qu'ils n'ont pas par rapport à l'école et par rapport aux loisirs »* (Une coordinatrice PRE).

Pour une coordinatrice PRE-CLAS, *« les parents sont très inquiets pour la scolarité de leurs enfants. Ils ont des représentations inadéquates de la réussite scolaire. »* Et, pour un animateur PRE-CLAS, *« par rapport aux problèmes scolaires, les parents sont en difficulté dans le suivi des enfants. Ils peuvent ne pas avoir les compétences requises, ou avoir le sentiment qu'ils n'ont pas les outils, ou encore ne pas avoir envie de se mobiliser. Ils font confiance aux systèmes d'accompagnement et ils cherchent à investir les différents espaces. La mobilisation est fonction du niveau de départ des parents. »*

De nombreux parents sont critiques par rapport à l'école, d'une manière générale. Deux mamans regrettent le fait que l'école abdique son rôle éducatif. *« L'Ecole ne fait pas respecter les valeurs et le respect des personnes. L'école ne transmet pas la valeur du respect (exemple, laisser sa place dans le bus aux personnes âgées ...). Il devrait y avoir des cours de savoir-vivre. Par exemple des jeunes crachent par terre dans la cour de l'école. »* *« Ils ne respectent pas les enseignants. Ils tutoient les enseignants. »* Ce qui est pour Mme V une marque d'irrespect alors que Mme AS ne fait pas de lien entre les deux. *« Ils peuvent ne pas les tutoyer mais être irrespectueux. Ça dépend des enseignants ».*

Pour ces deux mères, les enseignants ne veulent pas éduquer. S'ensuit un échange sur les missions de l'école : enseigner et transmettre le savoir mais aussi éduquer et transmettre les valeurs. *« Ils se contentent de faire leur cours, de faire leur programme mais ils n'éduquent pas. »* Les deux mères posent un constat sur le fait que *« l'école a bien changé. C'était différent lorsqu'on y était. Avant, la base de la discipline, c'était la politesse, alors que maintenant !... ».*

Et pour elles, une des racines du problème est que la complémentarité entre les enseignants et les parents a disparu. « *Avant, il y avait une complémentarité entre les parents et le maître. Aujourd'hui il y a une cassure.* » Et ce, même si « *le fait que chacun soit séparé peut être bénéfique. Chacun remplit sa fonction. Il faut que les choses soient claires, ça évite de mélanger les fonctions.* »

Mais les parents ont le sentiment de ne pas avoir de place à l'école et ils le regrettent. Certains affirment qu'ils s'y impliqueraient s'ils s'y sentaient accueillis. L'incapacité de certains établissements scolaires, aux dires de certains parents, de créer simplement les conditions d'une relation accueillante est frappante : discussion rapide entre deux portes, dialogue mené tambour battant sans donner la possibilité aux parents d'énoncer des éléments de contexte, critiques des enfants sans aucune remarque aidante, etc.

Un représentant de l'éducation nationale confirme que « *les rencontres à l'école ne fonctionnent pas. Par contre, les rencontres informelles, même à l'entrée de l'école, par pluie comme par beau temps, sont positives, elles permettent de pouvoir ensuite aborder la place de chacun. Avec les parents, la mise en confiance est lente et progressive. Il faut 3 ans pour pouvoir aborder d'autres questions et les faire venir à des réunions.* »

Certains parents auraient pourtant bien des idées. Ainsi à propos du décalage entre les remarques des enseignants sur les enfants et ce que peuvent faire les parents de ces remarques : « *On ne nous dit pas comment l'aider, on pourrait nous donner des idées, des jeux, des astuces.... Ça ne sert à rien de dire ça ne va pas !* ».

Ou comme cette mère pour laquelle la bonne relation avec l'école pour chaque enfant dépend du bon vouloir de l'enseignant et de la dynamique d'une école. Elle apporte des exemples positifs... mais aussi désastreux. Elle parle de « *tiers nécessaire* », en montrant qu'il faudrait quelqu'un, dans les établissements scolaires, qui écoute sans forcément se centrer sur les difficultés de l'élève. Elle évoque aussi des groupes de paroles pour les parents qu'il faudrait inventer. Elle peut dire, que si, individuellement, on arrive à avoir de bons contacts avec les enseignants, globalement l'école ne prend pas en compte les difficultés des parents : « *Ils n'ont aucune idée de ce qu'on vit dans ce quartier, ou alors ils ont des idées toutes faites sur les femmes seules, les enfants sans père....* » Elle a une idée claire et juste de ce qu'elle doit apporter à ses enfants (autorité, soutien, cadre clair, valeurs), elle dit que c'est à elle de le faire, et que l'école « *apporte l'enseignement, les savoirs.* »

Les parents savent tous néanmoins faire la part des choses et reconnaître que ça se passe mieux dans certains établissements ou avec certains interlocuteurs qu'avec d'autres. Il est difficile de se faire une idée précise mais cela semble tenir parfois à des individus, parfois à des dynamiques collectives. Comme le dit une maman, *« il y a une école où les enseignants ne sont pas faits pour travailler sur notre quartier. »* La scolarité de leurs enfants et leur propre engagement dans l'accompagnement de celle-ci y semblent plus ou moins facilités ou rendus difficiles. Certains parents évoquent également le turn over des enseignants dans certaines écoles comme préjudiciable. *« C'est mieux quand les profs restent plusieurs années et connaissent les enfants. Il y a eu 3 maîtresses la même année dans l'école X. »*

Sur cette question, il n'y a plus d'unanimité tant la vision de l'école dépend de chaque personne et des « problèmes ou facilités » de chaque enfant. Il ressort cependant, qu'il y a des écoles où *« c'est facile »*, où les enseignants sont *« gentils »*, *« on peut leur parler, ils nous encouragent, ils ne nous jugent pas »* – et d'autres écoles, où c'est plus difficile. *« J'étais contente quand ma fille a fini la maternelle, car la directrice était inabordable, on ne pouvait pas communiquer. »*

Les discours sont clivés et montrent que la qualité du rapport à l'école, est liée aux relations avec un enseignant. Il semble, par exemple, que les deux écoles primaires d'un des quartiers soient très différentes, l'une qualifiée de bonne, l'autre de mauvaise par les parents qui ont été interviewés sur ce quartier. Des jeux sociaux existent pour changer les enfants d'école. Deux des trois personnes interviewées dans cet entretien regrettent que les « bons rapports » établis en maternelle ne puissent pas continuer en primaire. *« On ne sait plus ce qu'ils font, ou alors on nous dit qu'il y a des problèmes (graphisme, concentration, lenteur,) mais on ne nous dit pas comment améliorer.... Qu'est ce que je peux faire à la maison ? »*

Ce qui ne va pas, pour ces parents, c'est le fait d'être tributaire de la bonne volonté des enseignants pour rencontrer les parents. *« C'est la loterie. Des années, ça se passe bien. Quand ce n'est pas le cas, il faut patienter, ne pas s'énerver, attendre l'année prochaine. »* Ce sont aux parents qui vivent pourtant des situations de précarité difficiles de s'ajuster alors qu'ils pourraient prétendre bénéficier systématiquement de compréhension et de soutien de la part des agents de la puissance publique. La même maman nous dit : *« Mon enfant est dans une bonne école, avec une équipe qui comprend les parents, qui ne les prend pas pour des idiots alors ce sera super toute l'année. Mais quand ce n'est pas le cas, c'est très difficile. »*

Et la place des parents à l'école est à plusieurs reprises décrite comme très restreinte : « De toute façon, on est vite écarté par les horaires des réunions, c'est en même temps pour plusieurs classes, alors quand on a trois enfants..... ». « Les horaires, c'est pas pour les femmes seules, c'est compliqué, et après on nous reproche de ne pas venir. » Pour le collègue, c'est identique : deux discours différents en fonction des établissements scolaires : « On a vraiment l'impression que l'enfant est suivi, la directrice nous appelle dès qu'il y a un problème », mais dans un autre.... « Ils font pas attention aux enfants, quand on y va, c'est trop tard. »

On voit bien que les rapports avec les parents dépendent largement du travail que chaque équipe éducative a pu faire sur cette question, des liens que les écoles tissent avec les autres structures du quartier, et des regards bienveillants ou non que les enseignants portent sur le quartier. Pour les parents qui n'osent pas aller à l'école, c'est encore plus compliqué. « Il y a encore des gens qui ont peur d'aller à l'école ».... « C'est trop impressionnant ».

La difficulté de travailler avec certains enseignants ou certaines écoles est confirmée par les coordonnateurs et donne lieu à un véritable travail de réseau : « On a la chance d'entretenir de bonnes relations avec l'Education Nationale, avec une référente coordinatrice ZEP qui est la spécialiste des dispositifs sur les territoires prioritaires, d'éducation prioritaire, on entretient de bonnes relations. Et on arrive à travailler ensemble. Mais je vais vous dire que ce n'est pas le cas partout. C'est très souvent une affaire de personnes. Il y a des personnes qui ont une conception tout à fait différente et qui préfèrent travailler de manière autonome. Et qui oublie un petit peu l'importance d'un réseau. Et c'est fort dommage et fort dommageable. Pour tout le monde, mais surtout pour le public ! Parce que il est très important pour l'école de faire le lien avec l'extra-scolaire. Pour comprendre l'enfant, il faut comprendre son contexte, sa famille, le milieu dans lequel il évolue. Un enseignant qui se prive de cette vision sera complètement à côté de la plaque. Tout comme nous au niveau du dispositif, quand on travaille avec l'enfant sur une période donnée, on a besoin d'avoir un retour d'un point de vue scolaire. Voir si l'enfant suit en classe, s'il n'y a pas de problème d'absentéisme, si l'enfant retrouve plaisir à apprendre, cette vie au sein de la classe par rapport aux camarades, par rapport à son enseignant, cette vie de l'école on en a besoin aussi. Parce qu'il y a beaucoup d'indicateurs qui nous permettent d'évaluer la situation. Et par expérience, et pour côtoyer aussi d'autres collègues sur d'autres communes, ce n'est pas toujours le cas. »

### 3. Le rapport ambivalent au quartier

Le rapport des parents au quartier est complexe et parfois ambivalent. C'est indéniablement un lieu où se joue très fortement la question éducative. Le quartier, c'est à la fois une « grande famille », c'est l'espace du réseau de « copines », c'est un lieu ressource pour les parents et, d'une certaine manière, un cadre sécurisant. Mais c'est aussi « la jungle », un espace qui inquiète quand les enfants sont dehors.

Les positions peuvent varier fortement d'un parent à un autre. Ainsi, dans ce même entretien.

*« Je ne fréquente pas beaucoup de gens. Je suis un peu exigeante. Je suis entière, je me donne à fond. Je donne beaucoup, mais je ne reçois jamais. La personne que je rencontre est une partie de moi-même parce que je la respecte. Il n'y a pas de réciprocité. Pas vraiment d'échange. Je suis exigeante dans l'amitié. Peut-être trop exigeante ? Je ne vais pas facilement vers les gens. »*

*« La famille, c'est les parents et les enfants, mais c'est aussi le quartier. Les voisins sont une partie de la famille. Ce qui arrive aux voisins me touche. Il est important de partager, parce que ce qui les touche me touche aussi. Il faut s'aider. Mais les gens n'ont pas cette vision des relations entre voisins. »*

Pour un groupe de mamans, être parents sur leur quartier, c'est se confronter à des enfants, des adolescents « pas fréquentables » qui traînent dans les rues. La question de l'autorité arrive par ce biais : dire non aux sorties tardives, dire non à certaines activités.

On le comprend, c'est moins l'espace en lui-même qui pose problème que certains des acteurs qui y gravitent. Certains sont précieux, en particulier pour le traitement de problèmes éducatifs. D'autres font peur, au contraire. C'est particulièrement le cas des réseaux de jeunes qui sont fréquemment présentés par les parents comme des concurrents pour l'éducation des enfants, contre l'influence desquels ils se sentent démunis. Ce n'est pas le quartier qui leur pose problème, c'est la présence à certains moments de certains groupes qui font d'ailleurs peur à certains enfants mais qui exercent une attraction sur d'autres jeunes.

Certains parents dénoncent les options éducatives d'autres parents. « Des parents ne savent pas ce que c'est que l'éducation ». Mme V parle de « pollution du quartier par la présence de population à problème. Les cas sociaux. Ce sont des gens simples et ne savent pas ce que c'est la transmission des valeurs ». Une autre maman : « J'ai honte d'habiter dans ce quartier, à côté de ces gens là ! Ça me gêne. »

Aussi, certains parents développent des stratégies de contournement et font des choix difficiles en termes financiers. Ainsi, dans un des entretiens, la question de l'école conduit à aborder les questions éducatives et notamment celles des « fréquentations » sur le quartier : « *Moi, j'ai mis mon enfant en collège privé, car je voulais pas qu'il aille sur le quartier, à cause des fréquentations dangereuses* » La fin de la rencontre est centrée sur le quartier..... Les risques..... Des remarques critiques sur « les autres parents », qui ne surveilleraient pas leurs enfants.

Le quartier est bien un espace problématique pour les parents, lieu de cohésion mais aussi lieu de conflits. Ces parents nous semblent développer une analyse fine de la réalité de leur quartier, qu'ils louent sous certains aspects mais qu'ils subissent fortement sous d'autres aspects par rapport auxquels ils revendiquent une présence plus forte de la puissance publique.

## ***B. Des enfants et des jeunes conscients de la difficulté du contexte***

### **1. Des quartiers à risque**

Les changements à l'école, les difficultés d'être jeune aujourd'hui orientent les discours sur le quartier. Si c'est difficile au collège, avec les parents ou en général, c'est parce que le quartier n'est pas bien. Discours convenu ? Répétitions des propos des parents ? Fantôme face à des « grands » ou des jeunes adultes qui les impressionnent ? Difficile dans ce cadre de savoir. Mais le lien est fait sur les risques d'habiter sur ce quartier, sur les fréquentations à contrôler, sur la drogue qui circule, sur les jeunes de leur âge qui traînent. Enfin, et par association d'idées, le terme de « difficile » renvoie à « travail, crise, chômage, argent, avenir » et aux difficultés qui caractérisent le monde dans lequel ils vivent.

### **2. L'importance de l'école**

Les enfants et les jeunes interviewés se projettent peu dans l'avenir et quand certains le font, ils ont des ambitions modestes. Ils veulent d'abord améliorer leurs résultats scolaires. L'avenir, c'est d'abord demain et c'est d'abord la satisfaction de meilleures notes ou la déception quand les résultats ne s'améliorent pas suffisamment, malgré les efforts fournis. Mais l'avenir, c'est aussi la peur d'être stigmatisés par les enseignants si leurs résultats ne sont pas bons.

Nous avons rencontrés des enfants et des jeunes motivés par leur réussite. Ils ont parfois du mal à se mobiliser à l'école et sur le travail scolaire, en particulier parce qu'ils n'y trouvent pas toujours de sens, parce que c'est difficile ou parce que l'envie de retrouver les copains ou de jouer aux jeux informatique est forte, mais ils veulent très majoritairement réussir.

Et pour cela, l'école est indispensable.

1<sup>er</sup> enfant : *« L'école ça nous permet d'apprendre et d'avoir un métier mieux payé. »*

2<sup>ème</sup> enfant : *« Ça sert à bien travailler pour avoir un bon métier. Pas comme X, qui fait un métier de pauvres. »*

1<sup>er</sup> enfant : *« Mon père (carreleur) a un métier où il faut être bon en maths. Moi, je n'aime pas les maths. »*

Certains peuvent être durs avec les enseignants qu'ils ne perçoivent pas comme étant là pour les aider mais pour les contrôler, les piéger ou se moquer d'eux. *« Ce qui est nul, c'est les pions, ou les prof, ils ne pensent qu'à marquer des choses négatives dans notre carnet (de liaison). » « Ils mentent, ils disent que je me suis battu avec x... c'est même pas vrai. » « Ils disent qu'on s'insulte, mais on se parle juste comme des jeunes. »* Quelques personnes trouvent grâce à leurs yeux (un prof, un surveillant, un CPE) mais collectivement... *« Personne nous comprend, c'est injuste, ils nous écoutent pas. »*

Même s'ils reconnaissent qu'eux-mêmes ne leur rendent pas la vie facile. *« C'est aussi très difficile de dire aux élèves de faire régner l'ordre. » « En fait, ce sont les enfants qui sont responsables des difficultés des maîtres. » « La maîtresse, elle nous fait confiance et nous, on fait plein de bêtises. »*

Certains ont conscience de la complexité du problème. A une question sur les changements possibles à l'école, les discours s'orientent sur la discipline trop sévère, sur le manque de dialogue, et sur certains élèves qui *« font le bordel »*. Ils évoquent beaucoup les emplois du temps à trous, l'impossibilité de sortir avant 17 h, même si les cours finissent plus tôt, l'obligation d'aller en « permanence » où c'est aussi *« le bordel »* et où *« on se fait engueuler, même si on n'a rien fait. »*

Tous les jeunes ne sont pas comme ceux que nous avons rencontrés. Ainsi, cet éducateur de prévention spécialisée peut dire que *« même les profs sont mis à mal par les élèves carrément ! Vous imaginez, on a quelques profs qui ont été en arrêt de travail parce que c'était trop. Donc, il y a les parents, mais il y a l'adulte en général. Vous savez, quand on ne »*

*reconnaît pas ses parents, on ne va pas reconnaître ses professeurs, l'éducateur, peu importe quel adulte on va croiser sur notre chemin ! Si on ne donne aucun crédit à nos parents, est-ce qu'on va donner du crédit à un autre adulte ? Des jeunes sans repères, mais à tous les niveaux ! »*

### **3. Des enfants et des jeunes spectateurs des difficultés des parents face à l'école**

Ils perçoivent les difficultés de leurs parents face à la question scolaire et ils repèrent les rapports complexes entre leurs parents et les enseignants. Certains peuvent dire que les parents n'aiment pas aller au collège. *« Ils savent qu'on va leur dire des choses pas bonnes sur nous. »* Ils identifient aussi la difficulté pour les parents de se positionner. *« Quand ils sont devant les profs, nos parents, ils deviennent trop gentils avec eux, ils disent comme eux. Ils ne nous défendent même pas. Ils croient tout ce que les profs disent. »*

Ces enfants ont aussi conscience, à leur manière, des « rapports de classe » entre leurs parents et les enseignants. *« Les maîtres, leur travail, ce n'est pas pareil que les parents. Ils peuvent boire du café et faire grève. Ils mangent et à la fin de la journée, les dames de ménage, ma mère, elle travaille là-bas, c'est elle qui nettoie. Ils font tomber des papiers, quand ils mangent du pain, ils font tomber des miettes du pain, et après les parents ils doivent relaver ! »*

\*

La précarité et l'exclusion sont le lot quotidien de la plupart de ces familles. Ces réalités surdéterminent la question de la parentalité. Pour autant, la partie suivante le montrera, les parents croient en l'éducation et en l'école. Ils ne sont pas démissionnaires mais cherchent au contraire des solutions aux problématiques éducatives qu'ils rencontrent.

### **III. Une inscription volontaire des parents et des jeunes dans les dispositifs publics**

#### ***A. Des parents qui construisent leur parentalité en articulation avec l'action de la puissance publique***

##### **1. Des dispositifs éducatifs satisfaisants**

Les parents interviewés, dont il faut rappeler qu'ils ont été choisis par les responsables des dispositifs, développent un discours favorable sur les dispositifs et les actions menées. Cette position est particulièrement affirmée dans les villes ou les équipements où l'aide est apportée plusieurs soirs par semaine. Par contre, là où l'action se résume à une séance hebdomadaire, les parents revendiquent une extension du dispositif. Car l'aide qui leur est proposée dans le PRE ou les CLAS, à dominante scolaire ou culturelle et sportive, les satisfait. Ils n'en attendent guère plus et se montrent particulièrement réalistes sur ce point.

Ils apprécient en particulier l'individualisation de l'aide dans le cadre du PRE et y voient une raison de la qualité du travail réalisé. Ils font clairement la distinction avec l'école et regrettent qu'il n'en soit pas de même.

« - *Qu'est-ce qu'il faudrait pour que ça se passe mieux pour votre enfant ?*

- *Un suivi individualisé du prof quand il y a des problèmes. »*

Les parents dont les enfants sont suivis par des dispositifs spécialisés font néanmoins la différence. Ainsi, dans un des entretiens, un des enfants de la famille A est suivi par un SESSAD après avoir été suivi au CMPP. Un enfant de la famille C a, quant à lui, bénéficié d'un suivi psychologique au CAMS (en rapport avec la violence du père, d'après la maman) puis au CMPP. Dans les 2 cas, il y a une synthèse avec l'école 2 fois par an. Pour les parents concernés, ces aides donnent à l'enfant des moyens pour travailler, d'après C qui remarquent des progrès par rapport au travail scolaire. A et C remarquent également des changements par rapport au comportement. Il y a tout un travail avec le jeu. Le travail avec le SESSAD, ça relaxe l'enfant pour D. Avant, leur enfant avait des problèmes de concentration.

« Un parent : *Le PRE n'apporte pas tout ça.*

L'interviewer : *Ça va plus loin ?*

Le parent : *Ça n'a rien à voir. »*

Ils reconnaissent également l'importance, d'un point de vue éducatif, de la relation avec les jeunes animateurs du PRE qui représentent des « modèle de réussite » pour les enfants. Les enfants prennent conscience que ces étudiants travaillent pour payer leurs études, « *que l'on a pas ce que l'on veut sans effort. »*

Certains parents évoquent cependant le besoin d'être soutenus mais cette dimension n'est pas prioritaire par rapport à l'aide apportée à leurs enfants qui permet de pallier leurs propres incapacités. Pour un coordonnateur PRE-CLAS, « *on ne remplace pas les parents. Mais quand ils sont en difficulté, ils ont besoin de relais. Toutes les autres rencontres que l'enfant va faire vont le structurer et remplacer les carences familiales. »*

Des parents évoquent un effet induit en termes de soutien par les PRE ou le CLAS : ils y rencontrent d'autres parents et cela aboutit parfois à une forme de solidarité et d'entraide entre eux. D'autres affirment que leur participation à ce dispositif et les rencontres que cela occasionne avec d'autres parents leur permettent de se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à avoir des problèmes avec leurs enfants. Les dispositifs sont ainsi aidants par effet induit en ce qu'ils contribuent à ce que les parents puissent relativiser leur situation, la contextualiser et en découvrir la dimension collective, ce qui a souvent un effet déculpabilisant et permet d'échapper à la honte, dont Vincent DE GAULEJAC (année) a montré qu'elle était une internalisation de l'exclusion.

## **2. Des parents qui situent leur parentalité dans un cadre organisé par la puissance publique**

D'une manière générale, les prises de positions des parents sur l'organisation de l'accompagnement éducatif de leurs enfant apparaissent particulièrement claires, en particulier sur leur capacité à distinguer des fonctions différentes et à revendiquer que celles-ci soient tenues par des acteurs différenciés aux missions et aux compétences spécifiques. Ils savent se situer dans un cadre organisé par la puissance publique, en complémentarité d'autres intervenants qui peuvent proposer des apports sur des dimensions où ils se reconnaissent défaillants ou incompetents. Comme le dit un représentant de l'éducation nationale, c'est parce qu'« *il y a une peur de l'échec. Ça empoisonne leur relation à leur enfant. Alors ils vont voir des spécialistes. »*

Ils revendiquent ce positionnement comme le signe de leur compétence parentale. Celle-ci ne consiste pas alors dans leurs capacités à tout faire et à répondre aux différents besoins de leurs enfants mais, au contraire, à savoir aller chercher ou utiliser des ressources disponibles. Les coordonnateurs PRE ou CLAS l'ont bien compris et recommandent de « *faire qu'il y ait un lien de maintenu entre les parents et les différentes institutions* » ou de « *faire que les parents ne soient pas seuls avec toutes ces questions, même si on ne résout pas les problèmes.* »

Face à l'évolution libérale de la société qui fait reposer sur l'individu la prise en charge de ses problématiques, ces parents s'inscrivent plutôt dans un Etat social en ce qu'il s'est construit en mettant en place des institutions qui encadrent les individus et les familles et leur apportent un certain nombre de « services » qui opèrent comme des instances de socialisation collective. La capacité des parents à reprendre à leur compte les discours et les objectifs institutionnels est le signe de leur inscription dans un cadre collectif sécurisant et socialisateur.

### **3. Des parents qui font face malgré leurs problèmes**

En résumé, ces parents, dont on peut penser qu'ils ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble des parents concernés par les dispositifs, savent bien poser à leur manière et avec leurs mots la problématique actuelle de l'exclusion et des quartiers disqualifiés et y inscrire leur place de parents. Pour le dire vite, leur situation n'est pas simple et les parents que nous avons rencontrés, comme leurs enfants, tentent de s'en débrouiller. Et ce que nous avons perçu semble montrer qu'ils n'y réussissent pas si mal que ça dans le cadre des contraintes dans lesquelles ils se situent, en particulier dans un contexte où les ressources qui existaient antérieurement (réseaux associatifs, présence de certains services sur les quartiers) sont moindres qu'il y a quelques années. Les questions de leur motivation et de leur engagement, mais aussi de leur compétence à trouver des solutions à leurs problèmes, ne semblent pas se poser. Aussi, cela explique qu'ils sont extrêmement sensibles au fait que le discours ambiant les présente comme des incapables.

Par contre, cela ne les empêche pas de reconnaître qu'ils présentent des défaillances, de leur propre aveu, ce qui est confirmé par les professionnels : au niveau scolaire mais aussi dans leurs relations avec leurs enfants où ils peuvent être parfois au minimum maladroits (mais, encore une fois, est-ce l'apanage de cette catégorie de parents ?). Aussi, ils ont bien conscience qu'ils ne peuvent y arriver seuls et ils sollicitent une aide de la puissance publique,

ce qui leur semble tout-à-fait normal et indique, pour eux, qu'ils prennent au sérieux leur rôle de parents en cherchant des solutions à leurs difficultés.

## **B. Des dispositifs d'accompagnement scolaires<sup>57</sup> plébiscités par les enfants et les jeunes**

Le PRE ou le CLAS recueillent un avis positif général chez les enfants et les jeunes mais aussi chez les professionnels : « Une assistante de service social : *Il y a des gamins complètement démotivés qui ne bossaient plus, qui ne faisaient plus les devoirs, avec des parents quand même dans une impossibilité, d'abord avec des difficultés scolaires eux-mêmes, difficulté d'accès au français, des parents qui me disaient : je ne sais pas comment faire, je lui ai dit, il ne fait rien, il est sur l'ordi. Comme c'est tracté et signé avec le jeune, il en est d'accord. Je n'ai vu que des effets positifs, avec des améliorations en termes d'investissement, en termes de résultats, pas pour tous, il y a des gamins qui ont plus stagné que d'autres, ce n'est pas magique non plus. Et puis des intervenants de qualité, qui sont des profs, des instits, sur l'accompagnement scolaire des auxiliaires de vie scolaire. Et le lien avec les organisateurs est très utile, il permet qu'un responsable intervienne dès qu'il y a un problème. Et moi, je m'autorise alors à signaler des problèmes. »*

### **1. Une relation d'étayage avec un intervenant**

C'est tout d'abord un moment où les enfants et les jeunes peuvent avoir une relation privilégiée avec des adultes perçus comme disponibles, en particulier quand le travail est individualisé, contrairement aux enseignants « *qui n'ont pas le temps* ». Alors, le soutien n'est pas seulement scolaire au sens où il favoriserait des apprentissages, des méthodes, ou des appropriations de connaissances. La relation avec l'intervenant est bien un étayage pour chaque jeune adolescent. « *Pour cela, Il faut aussi développer une action très progressive car la confiance s'inscrit avec le temps.* » (Une coordonnatrice CLAS de centre social)

« *Ce qu'on peut faire, c'est maintenir du lien. D'où la nécessité de la stabilité de l'intervenant* » (Une coordonnatrice PRE) « *et d'inscription dans le temps* » (une animatrice PRE) ce qui n'est pas toujours aisée, en particulier quand les intervenants sont des étudiants et ce qui n'est pas facilité avec « *le problème de changement de dispositifs.* » (Une coordonnatrice CLAS de centre social).

---

<sup>57</sup> Nous parlerons ici d'accompagnement scolaire parce que la majorité des enfants et des jeunes que nous avons rencontrés bénéficiaient de ce type d'accompagnement et d'aide dans le PRE et le CLAS.

Les termes utilisés par les enfants et jeunes sont forts. « *Il n'y a que lui qui me comprenne.* » « *Lui, il m'aide vraiment.* » « *Au moins lui, je peux lui parler, j'ose lui dire ce que je comprends pas.* » « *Des fois, c'est le seul moment de la journée où c'est bien.* » « *J'ai fait des progrès, ma moyenne elle est montée à 12, sans lui je serai largué.* ». Aucun des jeunes suivis dans le cadre du PRE ne voudrait bénéficier d'aides dans un cadre collectif : « *Non, on est déjà avec les autres, toute la journée, il faut faire attention à tout, au moins nous, on est tranquille.* »

Ce temps d'aide donne également à l'enfant la possibilité de rencontrer, de développer des liens avec d'autres enfants. Les temps de goûter, où des activités sont organisées, permettent de ne pas identifier ces moments seulement centrés sur la question scolaire. Ainsi, ces temps sont porteurs d'un enjeu de socialisation où la question scolaire apparaîtrait presque que comme prétexte. Ils permettent de faire des expériences relationnelles, des rencontres.

Ce temps est, d'une certaine manière, perçu comme difficile parce qu'il nécessite de rompre avec les copains sur le quartier, mais en définitive, il permet d'établir d'autres relations, et de se faire d'autres copains. Cette dimension d'ouverture dans cet « entre-deux » apparaît important et les mamans semblent y être sensibles. Enfin, le temps des devoirs est un moment inscrit dans un temps plus large de rencontre de / avec l'autre qui fonctionne selon d'autres principes que l'école tout en y étant attaché. Les enfants expriment ce lien fort entre l'aide et l'école.

## **2. Un espace de travail scolaire**

Ce que les enfants et les jeunes apprécient particulièrement, c'est que c'est un lieu où ils peuvent travailler, à la différence de la maison : « *c'est difficile de travailler chez moi parce que mes frères et sœurs font du bruit.* » Pour certains, c'est même le seul lieu et ce sont les seuls adultes qui prennent au sérieux leur principale difficulté d'enfants : les réalités scolaires, et proposent une aide efficace et régulière.

Ils attendent principalement des dispositifs qu'ils leur permettent de ne pas être stigmatisés à l'école en permettant que leurs devoirs soient faits et que, comme le dit un jeune, « *qu'on arrête de me demander mon livret !* » Cela explique que les animateurs du PRE et du CLAS soient les seuls adultes qui trouvent véritablement grâce à leurs yeux et sur lesquels ils peuvent compter car ils assurent ce qu'ils attendent d'eux et leur apporte une solution concrète.

### 3. Des effets sur la scolarité

La répercussion du soutien sur le travail à l'école est également soulignée à plusieurs reprises. « *Après, j'apprends plus à l'école. L'étude, ça me plaît beaucoup, et après ça me fait apprendre beaucoup.* » « *On apprend plein de trucs à l'étude, et ça me donne envie de travailler très dur à l'école.* » « *Quand je viens, ça m'aide plus pour l'école. Comme ça, après, j'apprends plus à l'école. L'étude, ça me plaît beaucoup, et après ça me fait apprendre beaucoup et dans la classe, la maîtresse elle me demande quelque chose et on connaît pas, l'animatrice, elle me l'aurait appris.* »

L'accompagnement scolaire les fait évoluer. « *J'avais 8 de moyenne et mes parents n'ont pas voulu que je passe en 5<sup>ème</sup> car j'échouerais. Je m'amusais partout (en classe) ; je n'écoutais pas. Mais cette année, j'ai arrêté de m'amuser car j'ai réfléchi.* »

Le suivi individualisé produit des effets en termes de résultats scolaires, aux dires des coordonnateurs. « *On a enfin compris, à travers la réussite éducative, que la réussite par les dispositifs d'accompagnement à la scolarité passait par de gros moyens, à savoir moins d'enfants dans les groupes, un meilleur suivi, des adultes référents, avec un travail au quotidien, là on arrive à avoir des résultats. On arrive à palper, à sentir vraiment la progression de l'enfant, sur un laps de temps très court. Sur 3 mois, on arrive à voir, et ça c'est l'enseignant qui nous le confirme, que l'enfant est davantage présent, est davantage concentré, ses résultats s'en suivent ; il y a un parent qui est venu nous voir en tout début de la réussite éducative : c'est incroyable, mon enfant est revenu avec ses contrôles, c'est la première fois que je vois un résultat avec 2 chiffres ! Après, il faut le voir pour le croire, il ramène un 11 ou un 12 sur 20 alors qu'il caracolait à 4-5, ça provoque un enthousiasme formidable au sein de la famille ! Ça apaise les conflits, l'enfant reprend confiance en lui, les parents se sentent davantage concernés par le parcours scolaire, les parents se déplacent aux réunions, vont voir l'enseignant : il n'y a plus cette fracture qu'il y avait entre la famille et l'école. Donc, on a des exemples comme celui là, concrets. Là, on a touché quelque chose, on y arrive. C'est aussi simple que cela, mais encore une fois, c'est une question de moyens. Parce qu'il est évident que mettre un intervenant pour 1, 2 voire 3 enfants : ça n'a pas le même coût que mettre 1 intervenant pour 7-8 gamins.* » (Un coordonnateur PRE-CLAS)

#### 4. Des palliatifs néanmoins utiles

Les effets des dispositifs PRE et CLAS sur les résultats et l'inscription scolaires des enfants sont précieux. Les enfants sont moins stressés au fil des mois et n'ont plus « la peur au ventre » avant d'entrer en classe, ce qui est non négligeable. On ne peut cependant quand même pas ne pas remarquer que cela ne règle rien sur le fond et que cela montre que, d'une certaine manière, les dispositifs sont détournés de leur ambition initiale de travailler la question éducative pour devenir des palliatifs des limites de l'action de l'école.

Pour autant, en l'absence d'une autre organisation, ces dispositifs sont indispensables. *« Nos dispositifs essaient de limiter la casse, par exemple quand c'est catastrophique au niveau de la langue française. S'il n'y a pas de rencontre au bon moment, les enfants auront moins de chance de réussir scolairement parlant. »* (Un coordonnateur PRE-CLAS)

Ces dispositifs nous semblent également utiles parce qu'ils contribuent modestement à la lutte contre l'exclusion car *« le problème central, c'est la place qu'on leur donne dans la société. »* (Un animateur PRE-CLAS) Avec leurs moyens modestes, ils permettent néanmoins de travailler différentes dimensions, même si cela reste superficiel, en particulier sur la parentalité, comme nous le verrons dans la partie suivante. *« On a dressé des premiers bilans annuels depuis la mise en place du PRE et on s'aperçoit qu'on a des résultats assez positifs, assez encourageants dans l'évolution de l'enfant : scolaire, familial, d'un point de vue personnel aussi, au niveau de son équilibre, qu'il prenne goût à retravailler, la motivation, on a travaillé pas mal de choses. Mais le PRE, c'est, d'après moi, le dispositif référence en matière d'accompagnement de la scolarité, la gestion aussi des situations conflictuelles, des difficultés des familles parce qu'on est vraiment sur un parcours individualisé. Donc, là, on est au cœur du problème. »* (Un coordonnateur PRE-CLAS)

## **IV. La prise en compte de la parentalité dans les dispositifs**

### ***A. Une question qui ne se pose pas pour les parents comme pour leurs enfants***

#### **1. Des parents et des enfants qui pensent que les parents tiennent leur place**

Ce n'est pas une question qui se pose, de manière générale, pour les parents car le problème, pour eux, n'est pas là. D'ailleurs, ils s'expriment peu sur la question et il faut insister pour qu'ils l'évoquent. C'est bien le signe que cette question ne participe pas pour eux de la problématique générale de l'éducation et du devenir de leurs enfants. Ils pensent qu'ils font ce qu'ils peuvent dans le contexte et les conditions dans lesquelles ils s'inscrivent. Ils estiment ne pas avoir besoin, d'une manière générale, d'être soutenus ou accompagnés, même si certains auraient besoin de se confier ou de pouvoir partager leurs problèmes.

Les enfants ne disent pas autre chose. *« Mes parents, ils sont d'accord pour le soutien, c'est bien, ça suffit. » « Mes parents ils font très bien, ils sont sévères, surtout mon père. » « C'est moi qui leur dis ce que je fais dans l'aide aux devoirs. Mais ils n'ont pas besoin d'en savoir plus. »* Ils ne voient pas ce qui pourrait aider leurs parents, à part qu'*« il faut que je travaille bien, et ils seront contents. »* Certains ne souhaitent pas que leurs parents aient une place plus importante dans le dispositif d'aide, ni qu'ils aient une trop grande proximité avec les personnes qui s'occupent de l'aide aux devoirs parce qu'alors, les parents pourraient apprendre des éléments qui ne les regardent pas sur la vie de leurs enfants. *« Ils n'ont pas besoins de savoir tout. Par exemple, tu ne vas pas leur dire que tu as un chéri ! »*

#### **2. Par contre, des demandes d'interventions spécialisées**

Les parents revendiquent plutôt que les institutions proposent des solutions qui pallient leurs propres difficultés, notamment en matière scolaire. Et quand ils évoquent les difficultés éducatives auxquelles ils sont confrontés, ils identifient des phénomènes qui leur échappent, comme l'environnement du quartier qui exerce sur leurs enfants une influence contre laquelle ils tentent, souvent en vain, de lutter. Ils désignent donc bien des réalités qui posent moins la question de la parentalité que celle de la disqualification des quartiers d'habitat social qu'ils

subissent en tant qu'habitants et en tant que parents et qui nécessitent d'autres réponses plus globales.

## ***B. Le positionnement des coordonnateurs sur la question de la parentalité***

### **1. Des coordonnateurs qui rejoignent globalement les parents**

Les responsables des dispositifs rejoignent globalement les parents. Ils reconnaissent unanimement que les parents dont les enfants sont suivis sont mobilisés et s'engagent auprès de leurs enfants. Mais ils notent aussi les limites de certains parents, entre autres intellectuelles ou liées au barrage de la langue, ou bien en rapport avec leur situation socioprofessionnelle (par exemple, une activité professionnelle en début de soirée).

Face à ces problématiques, ils estiment, pour le dire vite, que la question de la parentalité est prise en compte dans les dispositifs par le fait que ceux-ci proposent des solutions palliatives aux difficultés des parents. D'une certaine manière, parents et professionnels renoncent de manière réaliste à l'utopie de « l'excellence parentale » et résistent ainsi au discours relativement récent qui fait porter aux parents la responsabilité de la totalité de l'éducation de leurs enfants en leur demandant de réaliser des fonctions que, depuis un siècle et jusqu'à ces dernières années, l'Etat social avait confié à des institutions diverses.

Ils estiment aussi accompagner les parents en les recevant une ou deux fois par an et en discutant avec certains pendant quelques minutes à la fin des séances. (Sur ce point, les enfants estiment que leurs parents ne connaissent le dispositif et qu'ils n'ont pas de relations avec les animateurs.)

Sur certains territoires, l'accompagnement semble plus développé.

*« Un coordonnateur PRE-CLAS : Je pense que la parentalité, on en fait tous un petit peu quotidiennement, quand on suit des familles. Quand on a une situation d'un enfant qui nous est posée, il est évident que, dans le cadre du PRE, on va prendre en compte la situation de la famille, la situation de l'enfant d'une manière globale. Donc, on va être amenés à rencontrer les parents et à entamer un travail, avec eux, avec un suivi, donc en lien avec l'école bien sûr parce que l'enfant fréquente l'école, et c'est là où on arrive à déceler les soucis, mais aussi d'une manière plus élargie, c'est-à-dire qu'on va travailler sur la recherche d'emploi, orienter les parents, on va conseiller les parents, on va travailler sur la gestion des conflits*

*avec les enfants, entre parents et enfants, voilà on va aborder d'autres sujets, d'autres thématiques, avec les parents.*

L'interviewer : *Alors ce sont les enfants qui vous font part de difficultés avec les parents ?*

Un coordonnateur PRE-CLAS : *Ce sont davantage les parents qui nous exposent la situation. Les parents sont relativement présents et preneurs de ce type de dispositifs. Aussi paradoxal que ça puisse paraître, on a très souvent tendance à penser qu'on court après les parents, mais à partir du moment où une relation de confiance s'instaure entre eux et nous, les relations sont plus simples, sont plus faciles, donc ils vont faire des démarches volontaires, c'est eux qui vont venir nous voir en cas de conflit, de difficulté. Donc il y a vraiment ce travail de relationnel qui est super important. »*

Les entretiens montrent que plusieurs coordonnateurs PRE ou CLAS connaissent bien les populations même si, dès qu'il s'agit de formaliser une analyse, ils se montrent moins à l'aise. Par exemple, lors de l'entretien collectif avec l'ensemble des coordonnateurs, ils ont esquissé une typologie des parents peu construite et sur un mode binaire, sans doute lié au caractère imprévu de la sollicitation ainsi qu'à la brièveté de la réflexion ; mode binaire dont on sait qu'il est souvent réducteur. Ils distinguent sommairement deux types de parents : ceux qui sont engagés dans la mesure de leurs possibilités et ceux qui seraient plus désengagés et avec lesquels il leur est difficile de travailler. La question apparaît plus complexe. Faire évoluer les projets et les pratiques passe sans doute par l'accompagnement des responsables et des professionnels à la formalisation de diagnostics plus développés.

## **2. Des actions à interroger sur la question de la parentalité**

Les premières analyses de fiches actions et l'enquête par entretien<sup>58</sup> laisse penser, dans une première approche, qu'il n'y a pas ou quasiment pas d'accompagnement à la parentalité dans le dispositif PRE. On peut au contraire considérer que celui-ci est plus présent dans les CLAS pilotés par des centres sociaux mais c'est en fait l'action générale réalisée par les CS, dans laquelle s'inscrit le CLAS, qui fait office d'accompagnement à la parentalité.

Cette absence d'accompagnement à la parentalité s'explique de plusieurs manières. Le dispositif a été principalement approprié par les villes sous l'angle de l'aide aux devoirs ou de l'accompagnement scolaire. Cette activité répond à la demande des parents et des jeunes

---

<sup>58</sup> Cf. plus bas la partie qui analyse les fiches-actions.

d'être aidés dans un domaine où les parents se disent peu compétents. La demande est telle que les budgets sont de toute façon insuffisants pour y répondre et qu'il semble, de ce fait, difficile pour les professionnels de les réaffecter sur d'autres actions. La dimension des loisirs est également présente mais elle est moins légitime pour certains parents. Pour les autres structures ou intervenants présents sur les quartiers et qui envoient des familles vers le PRE, l'accompagnement à la scolarité et les loisirs sont mobilisés parce qu'ils répondent à un besoin non couvert ou parce que la demande est importante.

De ce fait, PRE comme CLAS traitent plus de l'accompagnement à la scolarité que de la réussite éducative qui est assimilée à réussite scolaire.<sup>59</sup>

### **C. La prise en compte de la parentalité en lien avec d'autres dispositifs**

#### **1. L'offre des dispositifs et le travail de réseau des coordonnateurs à partir des problématiques scolaires**

Le degré de difficultés des parents par rapport au travail scolaire varie fortement. Cela va être déterminant pour les orientations dans le PRE ou le CLAS *« Avec le CLAS, on va apporter un soutien léger aux parents. Parce que, là, traditionnellement, on a un public qui n'est pas dans une grande difficulté. C'est le lot de tous les parents au quotidien : à savoir des horaires de travail qui ne permettent pas de récupérer les enfants à des horaires convenables pour faire le travail scolaire. Donc, on va essayer de leur apporter une petite aide ! Ce sont des parents qui, malgré leur insertion professionnelle, malgré leur bonne volonté, ne maîtrisent plus les contenus scolaires, donc ils ont oublié, ils n'ont plus les compétences pour accompagner un enfant de CM1-CM2 par exemple. On propose des locaux pour que l'enfant se sente bien pour travailler. On propose un cadre structurant. Agréable pour travailler. Qu'on n'a pas forcément à la maison parce qu'il y a les petits frères, il y a les petites sœurs, il y a la télé, il y a le frigo, qui perturbe aussi l'enfant. Donc, c'est une petite aide matérielle, qu'on propose par un accompagnement. Ce sont des enfants qui sont « moyens ». Mais qui peuvent largement progresser.*

*Alors que dans le cadre de la réussite éducative (PRE), on part de beaucoup plus loin ! Les symptômes sont plus graves, plus perceptibles, donc les difficultés sont quand même tout autres. Et là, le terme de parentalité retrouve tout son sens. Parce qu'on a des parents parfois*

---

<sup>59</sup> Cf. plus bas l'analyse des fiches-actions.

*qui ont abandonné et perdu espoir justement par rapport à l'école, des enfants qui sont complètement déstructurés, en manque de repères, on n'arrive plus à se lever à l'heure, on se couche très tard, on mange mal, pas aux bons horaires etc. etc. Donc là, on va davantage accompagner les parents dans le suivi. Mais sans oublier que l'objectif, c'est qu'un jour, ils volent de leurs propres ailes. Mais c'est plus difficile. C'est des situations qui sont très lourdes à porter. »*

## **2. Une action coordonnée**

La question de la parentalité est souvent traitée par ailleurs, en particulier par les services sociaux et psychoéducatifs. Le PRE et le CLAS sont mobilisés en appui et en complémentarité de ces autres services. Aussi, les familles concernées par le PRE ou le CLAS peuvent recevoir un accompagnement à la parentalité dans le cadre de l'accompagnement pluri-institutionnel dont elles bénéficient.

Sur ce point, les acteurs locaux apparaissent particulièrement performants pour mettre en cohérence autour de problématiques familiales des dispositifs différents qui ont été pensés indépendamment les uns des autres. Mais les praticiens de diverses professions et institutions que nous avons interviewés reconnaissent que les actions actuelles autour de la parentalité sont encore insuffisantes et qu'il pourrait être intéressant que de nouvelles propositions soient faites dans le cadre du PRE et du CLAS, sous réserve que cela ne réduise pas l'accompagnement des enfants dans leur scolarité qui est loué par de nombreux interlocuteurs.

En particulier, si l'on considère que la question de l'accompagnement à la parentalité doit être pensée sous l'angle de réponses aux problèmes que les parents rencontrent, on peut remarquer que l'orientation actuelle des dispositifs ne prend pas en compte certaines des difficultés les plus importantes que rencontrent les parents de milieu populaire en matière éducative, en particulier les relations avec l'école et les enseignants qui sont très difficiles d'une manière générale, se traduisent comme cela a été déjà montré par ailleurs<sup>60</sup> par un retrait des parents et se jouent souvent sur le mode de la stigmatisation<sup>61</sup> ce qui renforce la problématique d'exclusion de ces familles.

Sur des problématiques comme celle-là, l'accompagnement à la parentalité ne prend pas forcément la forme d'un travail avec les parents, en tous cas, pas de manière exclusive, et peut

---

<sup>60</sup> Cf. la première partie de ce travail.

<sup>61</sup> Stigmatisation sans doute réciproque, des enseignants vis-à-vis des parents mais aussi des parents vis-à-vis des enseignants, ces deux acteurs se regardant « en chiens de faïence », ce qui renforce les problèmes.

consister en un travail sur les déterminants de situations par exemple sur les représentations des enseignants et sur celles des parents mais aussi sur la conception et la mise en œuvre des espaces-temps où se joue la rencontre et l'interaction de ces deux acteurs, parents et enseignants.

### **3. Un travail fin et subtil**

Face à ces problèmes, des dispositifs déjà existants tentent différentes initiatives.

Un service de médiation sociale va à la rencontre des parents et met en place des actions visant à favoriser l'expression des préoccupations et à construire des réponses à partir de celles-ci : *« Le petit moulin, qui est une action à la parentalité, pour les zéro-six ans, tous les mardis soirs, il y a des accueillants, professionnels ou bénévoles, qui accueillent les familles autour du livre et du jeu. Donc c'est un temps parent-enfant : je viens avec mon enfant pour jouer avec lui. Cela a plusieurs buts, entre autres la rencontre entre les parents, l'apprentissage pour certains adultes, du jeu, de la lecture ; comment je peux faire avec mon tout petit, pour déjà échanger des choses, lui apprendre, lui faire découvrir ...? »*

*Et puis le service médiation propose ce qu'on appelle le « thé-café », qui est un lieu de rencontre à la population : qui veut venir vient ! Et c'est un lieu riche parce que les gens viennent s'exprimer. Et nous après on fait des cafés débat (qu'on appelle toujours « thé-café »), où on va pointer une problématique, et on va essayer de chercher un interlocuteur qui va pouvoir traiter de la problématique qui a été pointée. Exemple, on a fait intervenir la maison de l'adolescence sur les problèmes avec l'adolescence, la médiation familiale de la CAF, etc.*

*On a fait intervenir les médiatrices familiales ; on a fait tout un travail avec elles, sur le couple, la famille, les conflits qui pouvaient émaner, les périodes de l'enfance, l'adolescence, les passages un peu clé, on avait travaillé cela en collectif, jusqu'à 10-12 personnes. Et on sait que plusieurs d'entre elles ont sollicité ensuite individuellement. On avait aussi monté un groupe et travaillé avec Résonance 21. Et tout ça à partir de « Thé-café ». (Une médiatrice sociale).*

Des formes de prévention sont aussi inventées par ce service spécialisé : *« Il nous arrive de monter des actions adressées directement à des parents du quartier, de façon à partager un quotidien avec eux. Par exemple, on embarque 4 ou 5 mamans au marché. Bien sûr, l'objectif, c'est de partager un moment avec elle, leur permettre de sortir un peu du contexte, de raconter sa vie, parler des difficultés avec les enfants, mais en même temps, faire jouer des*

groupes d'adultes. Il va se jouer autre chose et en même temps ça nous permet d'aller dans une autre analyse aussi. De comportement de mères ados par exemple : quand elles sont avec leurs enfants, elles ont du mal à se positionner sur des choses ; mais quand elles sont entre copines, entre mamans seules avec leurs copines et quand elles veulent être mamans de leurs enfants, ça nous permet de travailler. [...] On est aussi les personnes à qui on vient souvent confier des choses parce qu'il n'y a pas l'idée de ce mandat. Ça se transforme progressivement en relation éducative puis lien de confiance, et en lien tout court. Ça permet de casser certaines choses et de baisser un peu la garde de certains parents qui vont nous confier certaines choses. Et là, on va venir en soutien et les aider pour le coup, avec nos limites, avec ce qu'on peut faire et ce qu'on sait faire surtout. » (Un éducateur de prévention spécialisé)

Ce travail apparaît délicat. Les résultats ne sont pas spectaculaires, peut-être parce qu'ils ne peuvent pas l'être. L'échange qui suit entre des travailleurs sociaux de l'aide sociale à l'enfance et de l'insertion montre qu'il faut sans doute multiplier les entrées et les logiques d'action et de travailler sur les dimensions concrètes de la relation éducative.

AS Insertion : « Moi, je pense qu'on peut imaginer d'autres choses au domicile des gens. Vous le dites souvent à l'ASE, on n'a pas assez de temps pour faire avec les parents, pour aussi prendre le temps avec une maman de montrer comment on fait un bain ; plutôt que de s'énerver à table parce qu'il ne mange pas, de prendre le temps de repas.

AS ASE 1 : A l'ASE, on a un espace parentalité. On a recyclé une maison, un espace où on peut se faire des moments de repas, de jeu, être avec son enfant, comment un parent surveille, est à distance, respecte l'autonomie.

AS insertion : Il faut que les parents soient partants, ne se sentent pas trop menacés, jouent le jeu mais, en tous cas, en termes d'exemples et d'accompagnement concret, oui, souvent, on manque de temps, on fait des petits bouts de truc... [...] Il y a plein de familles qui ont besoin d'être aidés en tant que parents. Moi, je vois des familles qui ne savent pas comment faire, qui ne savent pas par quels bouts prendre les choses, par rapport aux repères éducatifs, avec des jeunes demandent beaucoup matériellement, parce que le copain a l'I-Phone et qu'il faut l'avoir, avec des demandes de sorties, des familles débordées. Il y aussi des familles qui n'ont pas idée de ça, qui ont peu d'exemples de référence, qui ont eu une éducation qui est ce qu'elle est, plutôt à la claque et à l'insulte, ou le laisser aller. Ils disent : on ne sait pas faire, comment faire : oui, je gueule tout le temps, toute la journée. Comment faire autrement ?

AS ASE 2 : C'est la difficulté à mettre un cadre, à donner des règles.

Ce qui apparaît important, c'est moins de donner des conseils ou tenir des discours injonctifs que d'être présent.

AS insertion : *Les difficultés éducatives qu'on rencontre, ça demanderait beaucoup de temps d'explication, d'accompagnement...*

AS ASE 2 : *Et pas que d'explication, pour le coup, de faire avec. Parce que souvent, quand on en reste aux explications, ça n'accroche pas. Alors que, quand on fait avec, là, oui, il y a du concret et ça passe beaucoup mieux. »*

AS insertion : *accompagner à faire des sorties, ce que font les travailleuses familiales de l'ASE.*

Pour autant, cette stratégie a elle aussi ses limites. La relation éducative qu'un parent construit avec son enfant se développe en écho avec sa propre histoire personnelle et avec la manière dont le parent s'est construit en tant que personne. Ce qui se joue dans la relation éducative, c'est aussi l'équilibre parfois fragile des individus.

Tenir toutes ses dimensions apparaît comme une gageure pour certains professionnels. Dans certains cas, les problématiques sont telles que les professionnels en viennent à souhaiter des interventions plus spécialisées.

AS ASE 1 : *« Oui, mais, en même temps, on peut être dans le montrer, qu'ils s'identifient, faire avec, etc., au-delà de ça, après, si on ne va pas aussi travailler sur l'histoire ou sur le propre de chacun, pour trouver comment ça s'est construit dans leur tête en tant que parents, le rapport à ce qu'ils ont eu, eux, dans leur histoire, leur enfance, et ce qu'ils transmettent ou qu'ils ne peuvent pas transmettre parce qu'ils n'ont jamais emmagasiné, parce qu'il manque une grosse partie du puzzle à l'intérieur et que, transmettre à son enfant, symboliquement ça ne prend pas sens et que, du coup, il y a des gros manques. Ça, c'est parce qu'on va le travailler individuellement, qu'on va le tisser avec les parents. Mais c'est dur d'être à la fois sur ce terrain-là et d'être dans le concret, dans le faire avec. [...]*

AS ASE 1 : *« Je pense à X qui vient d'avoir 18 ans, qui est incarcéré. La difficulté, c'est qu'on avait beau financer, mettre en place des aides, il était dans une séparation psychique qui n'arrivait pas à se faire avec les parents. On n'arrive pas à aller réparer des choses de fond. C'est très thérapeutique, très psychanalytique, les problèmes qu'on rencontre de plus en plus. Je crois que la casquette psychologue, elle nous manque énormément, pédopsychiatre, etc. Et si, là, on n'arrive pas à accompagner les gens par rapport à ce travail-là, on peut mettre en place tous les accompagnements qu'on veut...*

AS insertion : *Ce que disait M. Y en commission technique : il faut que les gens souhaitent du changement. Ce n'est pas simple d'enclencher autre chose quand ça fait 10-15 ans qu'on fonctionne d'une certaine manière, qu'on a été élevé d'une certaine manière, des modèles bien pauvres.*

AS ASE 2 : *On le voit bien, il faut des années d'intervention pour qu'il y ait parfois une petite bascule.*

AS insertion : *Par contre, d'une génération à l'autre, on peut parfois observer un petit mieux. Quand on voyait une maman venir avec son enfant, complètement bourrée à la consultation et qu'on voit maintenant l'enfant devenu maman avec des gamins qui ont 5-6 ans. On a une génération de recul, on se dit : on est quand même dans du mieux, il y a des choses qui bougent. Mais le changement à opérer pour ces familles... Les politiques qui se demandent comment faire... Ce n'est pas du financement de loisir et de colonie, voilà ce que je veux dire.*

Interviewer : *Même si c'est nécessaire ?*

AS insertion : *Oui, ça aère, ça enrichit. Et on ajoute avec ça des chances de réussite, on essaie de dire : ce n'est pas joué d'avance. »*

\*

La question éducative et, au sein de celle-ci la question de la parentalité, apparaissent comme des questions particulièrement complexes. Sur les territoires, les acteurs (institutions professionnels, parents et enfants) y prennent leur part. Mais l'ampleur des problèmes, la réalité des moyens et le caractère relativement récent de ces dispositifs font que beaucoup reste à faire, à inventer et à expérimenter.

## **V. Le PRE, le CLAS et le REAAP dans l'organisation de l'action publique**

### **A. Des coordinations territoriales pour construire une action locale cohérente**

Dans les dynamiques territoriales, le PRE, le CLAS ou le REAAP sont des dispositifs au milieu d'autres. Les coordinateurs font partie du réseau des intervenants et pensent avec leurs partenaires les interventions en direction des familles dans une logique de partage et de répartition des interventions.

Ainsi, sur tous les territoires, des équipes pluridisciplinaires composées par des professionnels de diverses institutions se coordonnent pour mettre en route et suivre un accompagnement. Aux dires de certains coordonnateurs, la mise en place du PRE ou du CLAS a permis une mise en synergie de l'action de différents services autour des problématiques éducatives de certains enfants et de leur famille, comme c'est le cas dans l'exemple suivant, présenté par un de ces coordonnateurs.

*« Avec le PRE, on a un suivi assez poussé, dans la mesure où ça fait l'objet d'un repérage, on en discute en équipe pluridisciplinaire, on propose un parcours aux parents, et ensuite on adhère ou non. Mais jusqu'à présent, on n'a jamais eu de refus.*

*L'équipe pluridisciplinaire est composée d'un représentant de l'Education Nationale, du Conseil Général, donc des assistantes sociales de quartier, du centre social, du service de prévention spécialisée, on a aussi l'AEMO judiciaire, et on travaille aussi en étroite collaboration avec le CMPP. On a des rencontres en début d'année scolaire pour valider les parcours individuels ainsi qu'en cas d'urgence (réunion provoquée) et sinon, on se voit en moyenne 1 fois tous les 2 mois. Et c'est vraiment au sein de cette nouvelle entité que sont prises les décisions.*

*C'est quelque chose de vraiment novateur que la réussite éducative a pu apporter et provoquer. Dorénavant, les liens sont beaucoup plus étroits et de qualité entre les travailleurs sociaux d'un même territoire. Chose qui n'était pas forcément assez facile à mettre en place auparavant.*

*Pour nous, c'est tout à fait nouveau. Enfin, les gens étaient amenés à travailler ensemble et vraiment de manière très isolée. Là c'est organisé. On a fait tout un travail au début de la*

*mise en place de cette équipe pluridisciplinaire, autour de notions comme la confidentialité par exemple, où on s'est aperçus que les institutions avaient leur propre définition de ce mot confidentialité, et ce terme ne recouvrait pas tout à fait les mêmes réalités selon que l'on était AS, ou ES ou travailleur au sein d'une collectivité locale ou à l'EN. On s'est donc mis autour de la table et on a réussi à avoir une ébauche, un travail assez précis sur cette notion. Ça a abouti à une charte de la confidentialité, c'était la base pour pouvoir fonctionner et travailler ensemble sereinement.*

*Maintenant, on a cette logique transversale, une vision horizontale et non plus verticale et cloisonnée, qui nous permet de prendre vraiment la pleine mesure de la situation de la famille. Et de se rendre compte parfois aussi que certaines familles ne sont connues d'aucun service social ! Alors qu'elles baignent dans des difficultés qui sont quand même assez importantes. On a plusieurs entrées, ce qui permet d'être un peu plus efficaces aujourd'hui. »*

Une entrée exclusive PRE ou CLAS ne donnerait ainsi qu'une vision parcellaire de l'action globale réalisée dans les villes sur les questions éducatives ou sur la parentalité, qui émerge à d'autres financements et s'inscrit au carrefour et à l'articulation de plusieurs dispositifs.

Par ailleurs, les relations établies dans le cadre du PRE ou du CLAS ouvrent également, du fait de la confiance qui s'est construite, sur d'autres problématiques. Les dispositifs peuvent être une porte d'entrée qui permet de repérer d'autres questions et de passer le relais.

L'interviewer : *« Et les parents viennent vous rencontrer, évoquer leurs difficultés ?*

Un coordonnateur : *« Ça ne se fait pas de manière spontanée. On discute calmement, simplement, et puis quand on arrive à avoir cette relation de confiance, les choses viennent ensuite naturellement. Il faut du temps. Mais les parents viennent spontanément, pour trouver une aide, un conseil... sur des sujets qui ne sont pas toujours liés à l'école : y compris des soucis de loyer, des choses de la vie de tous les jours. Il est plus facile pour nous ensuite d'orienter ! Auprès justement des partenaires, des membres de l'équipe pluridisciplinaire. On va un peu plus vite. Et ils y vont, ils n'y seraient peut-être pas allés, par manque de courage aussi, ce n'est pas facile de se mettre à nu devant quelqu'un, d'exposer sa situation, des situations de violence conjugale, des situations d'alcoolisme, de drogue, de violence, ce n'est pas évident. »*

## ***B. Des dispositifs PRE ou CLAS qui ont dû trouver leur place au milieu d'interventions spécialisées anciennes***

On peut considérer que ces dispositifs étant postérieurs à d'autres, les opérateurs ont dû trouver ou faire leur place dans des systèmes d'acteurs déjà constitués et ce, parfois, de manière incertaine. Nous parlerions alors, pour les PRE, le CLAS ou le REAAP, de l'espace interstitiel des programmes de réussite éducative au sein des dispositifs éducatifs publics (voir schéma plus bas). Cette place, n'étant pas organisée par la puissance publique, s'est construite de manière singulière sur chaque territoire.

Cette situation est révélatrice du fait que la question éducative mais également les questions de la jeunesse et de l'éducation populaire ne sont pas (ou plus ?) portées de manière convergente et cohérente par les différents niveaux de la puissance publique. Tout pourrait se passer comme si les acteurs mobilisés chacun sur des dimensions parcellaires de la question « *se renvoyaient la patate chaude* », selon l'expression triviale reprise par des personnes interviewées, s'il n'y avait pas, plus ou moins selon sur les territoires, une conscience de l'exigence de construire localement de la cohérence là où, initialement, les dispositifs sont seulement juxtaposés ; et de pallier ainsi, d'une certaine manière, par une mobilisation et une organisation locale, le retrait de l'Etat en matière de régulation générale.

Cette construction d'une cohérence locale est, en effet, nécessaire car les questions évoquées pour le PRE ou le CLAS sont aux frontières des problématiques de l'Aide Sociale à l'Enfance, des dispositifs psycho-éducatifs, de l'éducation populaire ou de la prévention spécialisée-médiation sociale, et pas seulement de l'Education Nationale. Il n'est sans doute pas possible de faire l'économie d'un positionnement des dispositifs de réussite éducative par rapport à ces différents acteurs et leurs pratiques (et pas seulement par rapport à l'école) car, dans la pratique des professionnels, les deux dispositifs sont combinés dans des réponses singulières avec les autres réponses institutionnelles, de la même manière que la dimension scolaire du PRE ou du CLAS est articulés avec les dispositifs de soutien de l'EN.

De ce fait, les dispositifs PRE ou CLAS ne se substituent pas à l'accompagnement social réalisé par les services sociaux du CG ou de la ville ni à l'accompagnement éducatif ou psychologique réalisé par des structures spécialisées bénéficiant de moyens beaucoup plus importants que le PRE ou le CLAS. Le PRE ou le CLAS peuvent alors être centrés sur un objectif assez réduit, souvent en rapport avec l'aide scolaire. Ils sont souvent pensés comme complémentaires d'autres interventions spécialisées ou généralistes bien ancrées dans le

paysage social. Ils apportent des moyens supplémentaires qui s'ajoutent aux dispositifs de droit commun, entre autres sur la question de l'accompagnement des parents, et sont mobilisés comme tels par les intervenants du territoire.

### ***C. La nécessité d'une cohérence globale tout en gardant des coordinations locales***

Il reste que l'on note l'absence d'une cohérence globale des politiques de l'éducation et de la jeunesse pensée en amont de la mise en œuvre locale. Celle-ci s'explique, sans doute entre autres, par le fait que les différents segments d'action publique en rapport avec ces problématiques sont portés par des administrations et des collectivités diverses aux compétences différentes. Cela se traduit, malgré la volonté des acteurs locaux, par un manque d'unité en termes d'objectifs, de méthodologie et de professionnalité ainsi qu'en termes d'organisation et cela rend compte, plus généralement, de la faiblesse de l'institutionnalisation générale de la question éducative. Aussi, l'urgence est peut-être de « remettre la charrue après les bœufs », c'est-à-dire de conduire un travail de fond pour déterminer, sur le territoire de l'agglomération, voire sur le territoire départemental<sup>62</sup>, un référentiel général des politiques éducatives et de la jeunesse, préalable à une définition articulée de l'intervention des différents dispositifs.

La capacité des acteurs locaux à se mobiliser de manière coordonnée autour de cette question complexe déterminera la nature des réponses qui seront apportées sur la question de la parentalité. Celles-ci seront-elles pensées au sein des seuls dispositifs (PRE, CLAS, REAAP), à l'encontre des logiques des opérateurs qui pensent et construisent l'action de manière partenariale sur les territoires, en continuité des logiques de développement de la Politique de la Ville dont il a été montré qu'elle s'était développée parallèlement à l'action sociale ou éducative traditionnelle et sans toujours en repérer les dispositifs ?

L'option vers laquelle nous nous orientons est qu'il est pertinent et, sans doute nécessaire, si cela n'est déjà pas le cas, de penser d'emblée, dès l'impulsion donnée par les commanditaires, la mise en complémentarité des dispositifs PRE, CLAS et REAAP avec les autres dispositifs. Il s'agit ici d'avoir une posture responsable<sup>63</sup>, de prendre acte que c'est ce qui se passe déjà, dans les faits, et de considérer que cela se poursuivrait probablement de manière clandestine si cela n'est pas prévu et anticipé. La sociologie des organisations regorge d'exemples qui

---

<sup>62</sup> Ces échelons sont ciblés parce qu'ils sont ceux sur lesquels les commanditaires et leurs partenaires ont pris.

<sup>63</sup> Au sens de l'éthique de la responsabilité de Max WEBER (année).

montrent que les acteurs de terrain savent développer des stratégies non visibles pour les dirigeants quand ils estiment que les orientations portées par les décideurs ne sont pas les plus opératoires. Comme le montre Norbert ALTER (2000), ils font alors preuve d'innovation pour trouver des solutions à leurs problèmes et accomplir mieux leur travail. On peut lire ainsi les pratiques locales dans les dispositifs étudiés ici. De la part des commanditaires, reconnaître et permettre le déploiement de l'inventivité locale est, à notre avis, non seulement responsable mais aussi pertinent si cela s'inscrit dans une stratégie visant à donner un sens et une cohérence plus généraux à ces pratiques partenariales.

Les initiateurs de la politique au niveau de l'agglomération ou du département peuvent permettre la démultiplication des effets positifs des initiatives locales s'ils permettent à l'ensemble des acteurs concernés de penser ensemble, de manière concertée et convergente, les logiques d'organisation partenariale de la question éducative. La question centrale à travailler est : **comment, dans la réalité d'un environnement, des professionnels peuvent se servir d'un dispositif au milieu d'autres dispositifs, dans des interrelations institutionnelles, en construisant des complémentarités, pour combler des manques et construire des prises en charge globales des familles ?**

Il nous apparaît ainsi plus efficient d'annoncer cette mise en complémentarité comme objectif et de la construire au niveau institutionnel. Cela permettrait que cette réalité soit rendue visible et, par conséquent, qu'elle soit mieux maîtrisable par les tutelles-financeurs dans le cadre de partenariats aux objectifs et aux moyens clairement identifiés.

S'il s'agit de construire une logique générale au niveau de l'agglomération ou du département, cette mise en complémentarité doit ensuite se penser territoire par territoire, pour trois raisons. Premièrement, parce que les systèmes d'acteurs se sont construits selon des logiques et des histoires différentes d'une ville à l'autre. Deuxièmement, parce que les orientations des dispositifs s'inscrivent dans les objectifs des structures qui les portent. La direction des affaires scolaires d'une ville n'orientera pas le CLAS de la même manière que la direction de l'action sociale ou qu'un centre social. Troisièmement, parce que les pratiques des techniciens dépendent étroitement de leur culture professionnelle. Un travailleur social aura tendance à penser le problème sous l'angle des logiques du travail social, par exemple en termes d'accompagnement social, quand un praticien issu de l'éducation populaire pensera plutôt culture ou loisir.

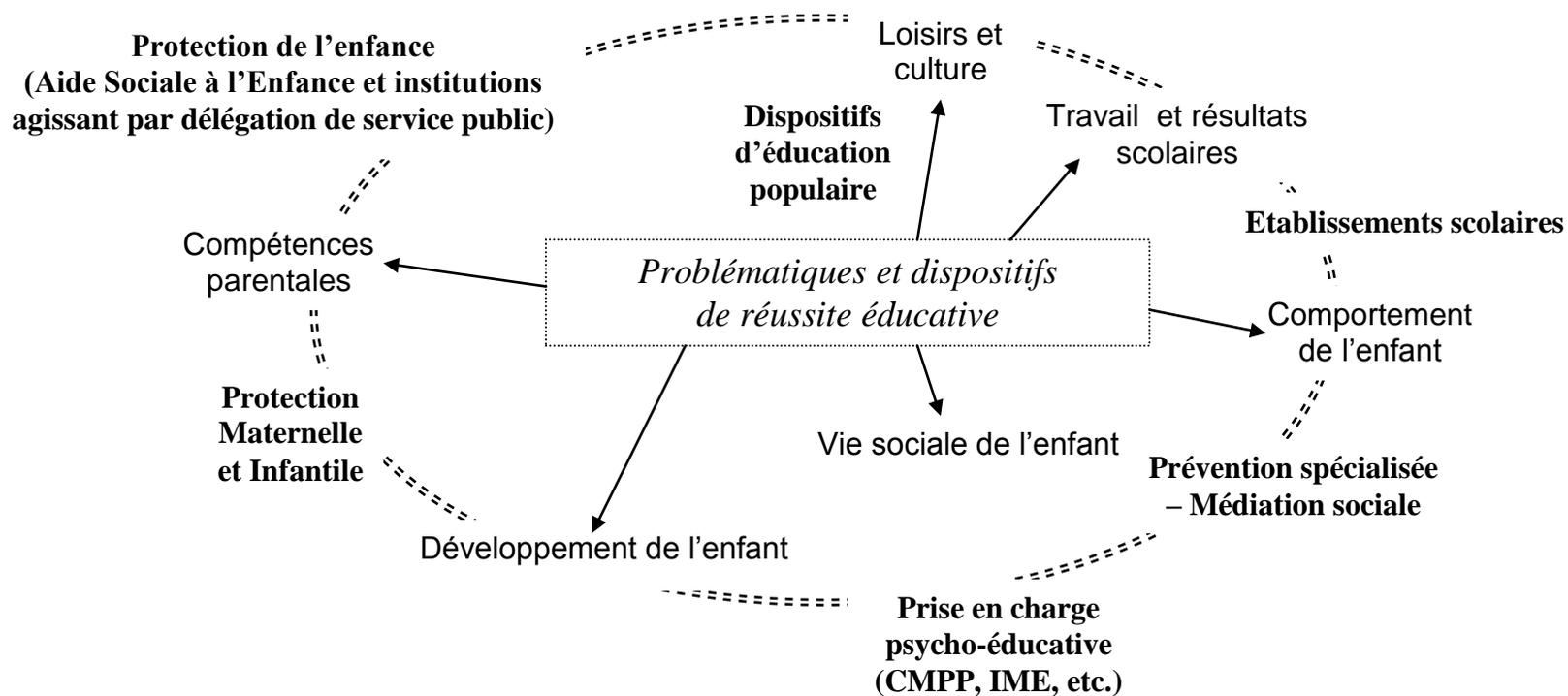
#### ***D. Un secteur d'action publique peu professionnalisé***

Enfin, la rencontre des différents professionnels et praticiens permet de prendre conscience que ce secteur d'activité n'a pas fait l'objet jusqu'à présent d'un processus de professionnalisation favorisant l'émergence d'une culture professionnelle partagée, d'options en termes d'analyse ou d'actions ou de méthodologies qui rassemblent les différents acteurs de cette politique. Selon les villes ou les structures, les options se révèlent assez différentes et présentent parfois des dimensions assez spontanées qui dénotent l'absence, sur certains territoires, d'une réflexivité sur les objets de l'action qui soit construite collectivement et qui s'enrichisse et se sédimente au fil du temps. Les projets ou les prises de position des acteurs peuvent être marqués par une forte normativité qui se révèle peu pertinente face à des problématiques qui nécessitent une capacité de distanciation et de conceptualisation fondée sur la référence à des approches scientifiques. Cette situation est préjudiciable pour l'appréhension de questions aussi complexes que celle de la parentalité.

Il apparaît ainsi nécessaire d'engager parallèlement un processus de « socialisation professionnelle collective » plus affirmé passant par le développement de dispositifs de formation et d'analyse des pratiques visant à permettre aux intervenants de développer une réflexivité sur leurs pratiques en rapport avec un référentiel commun.

## L'espace interstitiel des programmes de réussite éducative au sein des dispositifs éducatifs publics

Enfant en danger



### Légende

Problématiques

**Institutions ou dispositifs publics et parapublics**

## ***Annexe : Extraits-Résumés des interventions des coordonnateurs des dispositifs lors de la première réunion collective***

### **Ville 1**

Le PRE est un des outils de la boîte à outils. Il est utilisé en fonction des besoins des familles, dans une approche globale de celles-ci, l'objectif étant de répondre à la globalité des besoins de chaque famille en mobilisant « sur mesure » les différents dispositifs. L'action du PRE s'inscrit dans le panel des institutions qui assurent ensemble un maillage du territoire, l'accompagnement qui y est réalisé permet de poser un diagnostic qui est relayé auprès des autres institutions qui peuvent prendre le relais.

### **Ville 2**

La raison de l'entrée dans le dispositif est rarement la problématique éducative mais plus prosaïquement des problèmes précis : difficultés scolaires, accès aux loisirs ou aux vacances. Ce sont souvent les parents qui font la démarche de s'inscrire.

D'une manière générale, ils sont orientés vers le CLAS quand ils n'ont pas de réelles difficultés au quotidien et quand les problèmes relèvent d'un accompagnement scolaire (maîtrise des savoirs scolaires, de la langue, etc.).

L'entrée dans le PRE procède d'une logique de repérage par les équipes pluridisciplinaires et pluri institutionnelles, par rapport à des problèmes relativement lourds. L'entrée scolaire permet d'aborder différents problèmes avec les parents et les jeunes.

On s'inscrit dans une logique de parcours si les parents décident d'y adhérer. Le projet est construit au cas par cas. D'autres problématiques que les questions d'ordre scolaire peuvent être travaillées : les violences conjugales, l'alcoolisme, etc. dans un travail en partenariat avec les différentes institutions et les différents professionnels concernés.

### **Ville 3**

Les décisions d'orientation sont prises par une équipe pluridisciplinaire. Ce qu'on sait des familles, c'est moins par elles que par les partenaires.

### **Ville 4**

Le repérage des difficultés de l'enfant est fait par les structures présentes sur le territoire qui le signalent à la coordinatrice qui rencontre les parents et l'enfant. La situation est évoquée en

équipe pluridisciplinaire qui prend une décision en termes de parcours pour l'enfant, avec d'abord un recours au droit commun puis au PRE. Dans ce cas, une proposition de soutien à domicile est faite à la famille. La coordinatrice accompagne les intervenants à domicile. Elle accompagne aussi les parents vers d'autres structures mais elle ne traite pas les difficultés.

### **Ville 5**

Le PRE est un bon moyen de rentrer dans la famille et d'y faire un travail sans formaliser un parcours. Il permet d'entrer en relation et d'instaurer une relation de confiance. C'est souvent l'entrée dans le PRE qui permet de découvrir des problèmes.

Une équipe pluridisciplinaire reprend les situations et fait des préconisations. C'est l'intérêt de ce dispositif de mettre divers intervenants autour de la table. L'intérêt, c'est le traitement des situations au cas par cas et l'expertise croisée.

Le coordonnateur a du mal à percevoir l'idée de parcours. Il s'agit plutôt d'une aide ponctuelle (soutien scolaire) et d'aides financières (cantine, etc.). Il y a quelques exemples où l'aide scolaire a permis de réenclencher une dynamique. Mais c'est souvent une aide peu construite et où il y a peu de parcours. On fait souvent à la place des gens. Est-ce notre mission ?

Les travailleurs sociaux, parce qu'ils sont débordés, utilisent plutôt le PRE que le droit commun car c'est plus rapide et plus réactif. Il y a de ce fait un risque de dérive.

Dans ce dispositif, la question de la parentalité est le parent pauvre car c'est le plus

### **Centre social 1**

L'origine de la demande est de deux ordres : soit les difficultés scolaires, soit un conflit intrafamilial. Les parents recherchent un tiers pour permettre un climat plus serein dans la famille. L'intervention favorise la reprise de confiance de l'enfant en lui, l'évolution du regard des parents sur leur enfant.

Les jeunes sont parfois en grande difficulté et cela s'accompagne d'une forte inquiétude des parents et des enseignants.

Le REAAP souhaite travailler sur la question des conflits entre parents et ados. Mais les parents n'y viennent pas forcément.

## **Centre social 2**

La problématique est similaire. L'équipe du CS souhaiterait que l'accompagnement du CLAS soit relayé au sein du REAAP avec les parents mais peu y viennent car ce n'est pas leur préoccupation.

## **Troisième partie**

### **Etat des lieux des actions à l'échelle d'agglomération et Analyse de la pertinence et de la cohérence des actions**

Cet état des lieux des actions à l'échelle d'agglomération et cette analyse de la pertinence et de la cohérence des actions portent sur les seules actions du dispositif PRE. Ils ont été principalement réalisés à partir des fiches-actions qui ont été fournies au Grand Dijon par les opérateurs et à partir de l'enquête par entretiens.

Le travail réalisé avec ces derniers a permis de se rendre compte que ces documents, de par leur structure et la logique sous-jacente qu'ils induisent, conduisent à porter un regard réducteur sur les actions menées. Nous aurons l'occasion de tenir compte de cette limite dans cette analyse et d'en dire quelque chose.

Mais il reste pertinent de les analyser car, d'une part, ils mettent en évidence des grandes tendances et, d'autre part, ce sont les documents qui permettent aux commanditaires de se faire une idée des actions réalisées. Cette situation a un effet important sur la gouvernance générale du programme, dont on vu précédemment et dont on verra au moment des préconisations, qu'elle est un des points à travailler.

## I. Essai de lecture de la répartition des actions

La lecture en continu de l'ensemble des fiches-action ne permet pas d'avoir une réflexion d'ensemble ; le classement ci-dessous est plus parlant.

### A. Visualisation des actions par axes et par communes

	Territoires						total
	Dijon Grésilles	Fontaines d'O	Chenôve	Longvic	Quétigny	Talant	
<b>AXES D' ACTION</b>							
<b>Accompagnement à la scolarité</b>							
maternelle			1	1		2	4
primaire	2	2	1	2	1	1	9
collège	2	2	1	1	<i>id.</i>	2	8
							21
<b>santé</b>							
petite enfance							
enfance							
adolescence						1	1
global	1	2			1	1	5
							6
<b>socio-culturel</b>							
petite enfance							
enfance							
adolescence						1	1
global	2	2		1	1	2	8
							9
<b>Parentalité</b>							
autour de la petite enfance						1	1
enfance							
adolescence							
global	1	1		1	2	2	7
							8
<b>autre</b>							
global/français langue étrangère	1						
classe passerelle	1						
							2
nombre d'actions	15		3	6	5	13	42

On voit que c'est l'axe « **accompagnement à la scolarité** » qui comporte le plus d'actions et notamment pour les niveaux du primaire et du collège. FO, Grésille et Quétigny n'ont pas d'actions en maternelle.

L'axe « **santé** » privilégie les approches globales (tous âges/toutes problématiques/et l'articulation avec les autres axes.) sur Dijon, Quétigny et Talant. Mais deux communes n'ont pas d'actions (dans le dispositif) sur cette thématique.

Il en va de même pour l'axe « **culture-loisirs** », l'approche est globale (avec les axes accompagnements à la scolarité et Parentalité) pour les deux quartiers de Dijon et les autres communes concernées sauf Chenove, qui n'inscrit pas cette thématique dans le dispositif.

Quant à l'axe « **soutien à la parentalité** » : là encore il s'agit d'une approche globale, c'est-à-dire conjuguée à d'autres actions thématiques. Comme pour les trois axes précédents, Chenove a fait le choix de ne pas inscrire d'actions sur cette thématique.

## ***B. Repérages des actions par tranches d'âge***

### **1. Pour les enfants scolarisés en maternelle (ou petite enfance)**

AXE ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE	3 actions (CLT)
AXE SANTE	0 action
AXE SOCIO CULTUREL	0 action
AXE PARENTALITE au regard de la petite enfance	1 action (T)

Soit sur les 5 communes (et 2 quartiers), 4 actions concernant la petite enfance.

Dans une logique de prévention des difficultés, comment peut-on comprendre le peu d'actions ? Est-ce parce que la PMI intervient sur ces champs (Santé et Parentalité), mais pas sur les autres ? Est-ce parce que les communes ont déjà mis en place des actions pérennes sur ces axes ? Est-ce parce que ces axes sont trop schématiques, et qu'une approche globale du suivi des familles est réalisée par de nombreux acteurs ?

## 2. Pour les enfants scolarisés en écoles primaires

AXE ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE	9 actions. Toutes les communes et quartiers
AXE SANTE	0 action spécifique, mais 5 actions globales (tous âges) sur Q et T
AXE SOCIO CULTUREL	0 action spécifique, mais 8 actions globales (tous âges) sur toutes les communes sauf Chenove
AXE PARENTALITE au regard de la moyenne enfance	0 action spécifique, mais 7 actions globales (tous âges) sur toutes les communes sauf Chenôve
9 actions spécifiques – 20 actions globales	

Il est intéressant de constater que sous cette appellation thématique, on trouve des :

- ❖ Activités qui visent un soutien global
  - Dispositif d'action citoyenne et aide aux devoirs, renforcé (quid des non-renforcés ?)
  - Havre d'enfants (activités périscolaire), mais en renforcement (quid des havres non renforcés ?)
  - Soutien individualisé à la scolarité,
  - Tutorat,
- ❖ Activités qui visent un soutien à un apprentissage spécifique
  - Club lecture,

- atelier autour du livre,
- Français langue étrangère,
- Atelier d'accès à la culture littéraire,

Sans doute pourrait-on imaginer encore d'autres types d'actions qui concourent « indirectement » à soutenir la scolarité. Certains travaux de recherche montrent qu'il convient d'éviter le « plus de la même chose » et de privilégier des détours et des formes variées de remédiation pour parvenir à infléchir les difficultés scolaires.

### 3. Pour les adolescents scolarisés au collège

AXE ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE	9 actions. Toutes les communes et quartiers
AXE SANTE	1 action spécifique sur Talant, mais 5 actions globales sur 3 communes sauf Chenôve et Longvic
AXE SOCIO CULTUREL	1 action spécifique à Talant, mais 8 actions globales (tous âges) sur 3 communes sauf Chenôve et Longvic
AXE PARENTALITE au regard des adolescents	0 action spécifique, mais 7 actions globales (tous âges) sur toutes les communes sauf Chenôve

10 actions spécifiques - 20 actions globales

### **C. Actions pour les parents**

Peu d'actions spécifiques, alors que l'on est au cœur de la thématique de l'étude. Est-ce que les contacts individuels ou collectifs avec les parents dans le cadre des autres actions pour leurs enfants sont « autant de moments d'aide à la parentalité » ? Peut-être, mais est-ce suffisant ? Comme pour les autres axes, il est vraisemblable que d'autres actions soient portées par d'autres institutions et financées par d'autres dispositifs. Une seule action concerne spécifiquement la petite enfance (Talent). Sauf Chenôve, chaque commune a au moins une action s'adressant aux parents de tout enfant quelque soit l'âge.

- ❖ Chenôve ne propose pas d'action spécifique.
- ❖ Dijon n'a pas d'actions transversales, mais une action spécifique (Grésilles et Fontaine d'Ouches).
- ❖ Longvic présente toute ses actions (sauf 1) transversales à trois axes.
- ❖ Quétigny, présente également des actions transversales (santé/parentalité-accompagnement à la scolarité/parentalité). Une seule action est présentée comme spécifique qui concerne les loisirs partagés en famille (fréquentation de la ludothèque – jeux parents/enfants).
- ❖ Talent propose trois actions spécifiques parentalité (non transversales). Une en direction des parents de petits enfants – deux autres plus globales.

1 action spécifique petite enfance – 7 actions globales (quel que soit l'âge de l'enfant/ado)

### **D. Premier niveau d'analyse des fiches-action par commune**

Globalement les fiches ne sont pas très bien renseignées. Les objectifs sont décrits brièvement ne permettant pas toujours une analyse fine. Sauf pour la commune de Talent qui a su rédiger de manière intelligible pour le lecteur, les actions, les modes de travail, les objectifs, le nombre d'enfants. Pour la plupart des fiches, ce n'est donc qu'à partir de termes, de phrases courtes, d'objectifs peut-être à l'emporte-pièce, que s'est réalisée l'analyse suivante.

## **a – CHENOVE**

**3 actions.** Toutes dans l'axe « **accompagnement à la scolarité** » pour chaque niveau scolaire (maternelle – primaire – collège), dont 2 dans un soutien direct ou indirect à la question de la langue française (autour de la lecture, de l'expression). La troisième plus large est un soutien scolaire classique.

L'action **pour les enfants de maternelle**, évoque plus les notions de découverte, plaisirs, joie, et vise des « bénéfiques » à long terme en faisant des liens avec d'autres structures de la commune comme les bibliothèques.

Naïvement, on peut se demander pourquoi cette action (de type prévention) n'est pas généralisée ou généralisable à tous les enfants. Est-elle poursuivie en primaire ? Et après ?

**Tutorat** pour enfants en grande difficulté en cycle primaire. Aide aux devoirs et remédiations classiques ; on ne peut que s'interroger sur la compétence des étudiants/intervenants, au regard par exemple des professionnels des RASED qui faisaient ce type de travail. Les outils habituels des accompagnateurs sont-ils suffisants ?

On peut se questionner sur le « réseau » des travailleurs sociaux... évoqué dans les fiches-actions, que font-ils et pourquoi en lien avec la question du tutorat ? comment le lien difficultés scolaires/difficultés familiales est-il fait ?

**Cours de français.** Pourquoi cet intitulé ? que traduit-il ? (9 enfants, c'est peu - qu'y a-t-il d'autres pour les collégiens en difficultés ?)

**3 axes non représentés.**

## **b – DIJON**

### **15 Actions**

L'axe « **accompagnement à la scolarité** concerne le **primaire** à travers 2 dispositifs HAVRE et DECAD (sigle non développé nulle part) mais dans une version « renforcement » C'est un soutien scolaire individualisé (mais en petits groupe) dont l'objectif est clair : « améliorer les résultats scolaires et passer dans le niveau supérieur ». Pourtant, des objectifs supplémentaires sont présents : renforcement du lien avec les familles, sans précision sur les raisons, et en quoi cela est nécessaire, utile, indispensable.... Enfin il est noté dans les

objectifs réalisés : l'embauche d'un médiateur, familles/enfants/institution..... sans plus de commentaire.

Mais aussi **le collège**, avec une action d'accompagnement scolaire en collège, avec des objectifs classiques : accompagner les enfants présentant des difficultés et des retards dès la 6ème. En fonction des difficultés, le dispositif peut évoluer vers un soutien individuel à domicile. Comme ci-dessus, les objectifs sont complétés par un travail avec les parents : « les aider à s'intéresser à la vie scolaire de leurs enfants ». Les moyens sont intéressants, parce que collectifs (soirées-débat).

Deux actions plus atypiques sont proposées aux Grésilles : **Français Langue Etrangère** (qui n'est pas l'appellation la plus appropriée) qui est une forme de soutien scolaire avec participation des parents à des activités ludiques autour du français. L'autre action est **une classe passerelle**.

**L'axe Santé propose deux types d'action.** L'une est destinée à favoriser l'accès aux soins. On ne voit pas clairement comment cela fonctionne, c'est sans doute une forme de travail en réseau, visant à « activer » les ressources et les acteurs pour proposer des soins plus rapidement. L'autre vise à proposer directement un soutien psychologique après diagnostic (par qui ?). Ces deux actions ne sont pas bien identifiables. Qui fait quoi ? Pour quelles raisons ?

**L'axe socio-culturel** propose des actions classiques dans le cadre du PRE : comme l'accès aux sports/loisirs et l'aide au départ en vacances.

**Enfin l'axe parentalité**, avec une action « soutien à la fonction parentale » dont le titre sera discuté plus loin. Il s'agit de faire un travail (lequel ?) avec des familles pour « leur permettre d'être partie prenante dans l'éducation de leur enfant (vie scolaire, loisirs, comportement) ». Les besoins estimés sont sans doute importants puisque une « médiatrice enfants/familles/école » a été engagée sur Fontaine d'Ouche.

## c – LONGVIC

### 6 Actions

Deux actions de « **soutien individualisé à la scolarité** » – mais qui visent une approche globale – fiches pertinentes, mais on trouve des objectifs opérationnels comme « éviter l'échec scolaire ». ! On note des confusions dans l'objectif opérationnel : « égalité des

chances, réussite scolaire » – quelques a priori apparaissent tels que « devoirs dans de bonnes conditions »

Atelier autour du livre (maternelle) : approche globale ; descriptif pertinent, mais on retrouve un objectif opératoire « normalisant » « apporter un environnement culturel que les enfants n'ont pas ».

Action pour les collégiens et leurs parents autour des difficiles questions d'orientation. Très intéressant, mais on note aussi des postures normatives (favoriser le lien entre le jeune et ses parents, ne s'agit-il pas plutôt de dialogue – ou construire un espace de dialogue entre.....) Est-ce du soutien à la parentalité compensatoire ? Tous les parents sont plus ou moins démunis devant ces questions. On pourrait plutôt parler de médiation, et de soutien dans la fonction de parent d'élève. Cela renvoie quand même à des questions qui devraient aller de soi dans un collège et être proposés pas l'institution scolaire.

Action pour « **soutenir l'implication des parents** » (approche globale). Pertinent, mais pose question : en effet la volonté d'étayage autour de la scolarité est intéressante, mais sur quels leviers repose l'action ? Quel est le risque de stigmatisation des familles. Questions idéologiques. Objectifs mal formulés (trop ambitieux : viser l'égalité des chances) Il s'agit plutôt de renforcer le rôle de parents d'élèves.

Action autour du livre – malgré un titre discutable, fiche-action pertinente. Pose cette action comme non compensatoire, non stigmatisante avec des objectifs réalistes et clairs.

Actions présentées comme globale (tous les axes ou 3 sur 4 sont cochés)

## **d – QUETIGNY**

**5 actions - 3 sur la parentalité (dont 1 axée sur la santé) – 1 sur l'accompagnement à la scolarité – 1 sur la culture et les loisirs.**

Sauf l'action santé, les actions sont très bien présentées, structurées.

1 seule action désignée **comme accompagnement à la scolarité** – interrogation sur un des objectifs « amélioration des comportements ». On ne sait pas de quoi il s'agit, et on s'interroge sur les compétences des animateurs (en quoi sont-ils aptes ou légitimes à travailler sur les comportements ? et à partir de quels référents théorico-cliniques ?)

L'action santé n'est pas décrite précisément. Qui la met en œuvre ? Qui adresse les enfants aux spécialistes ? – En quoi est-ce une action contribuant à la réussite éducative ?

Sur l'action « loisirs partagés en famille » (axe parentalité) on s'interroge aussi sur la question du lien parents-enfants à soutenir (de quel nature de lien s'agit-il ? psychique, relationnel ? S'agit-il de questions de séparation, d'autorité ?). On reviendra sur l'implication des parents. (action intéressante qui s'appuie sur la relation parents-enfants autour du jeu, comme base des apprentissages. L'enfant « autorisé » à jouer, partageant ce plaisir construit déjà des apprentissages).

La bourse de réussite éducative (financement de certains loisirs) – intérêt indiscutable. Mais pourquoi faut-il « aussi » « encore » impliquer les parents ! Dans les freins, que peut signifier l'expression « manque de motivation des parents ».

## **e - TALANT**

### **12 actions couvrant les quatre thématiques.**

Cette commune a inscrit dans le cadre du dispositif 3 actions « Parentalité », dont une propose un « **point écoute** » à la disposition des familles. Le descriptif de l'action fait apparaître un souci de valorisation des familles, de leurs compétences, et un travail d'orientation vers d'autres structures si nécessaire. Une autre est axée sur la **mise en place de sorties familiales** dont les objectifs sont multifactoriels (il s'agit donc d'une approche globale) et basée sur des moments de rencontres, plaisirs, partage, et non comme on peut le trouver sur la mise en place d'interventions de compensation. Enfin, une action **parents/enfants**, encadrés par des professionnels (c'est à souligner) et dont les objectifs sont clairement exprimés en termes nuancés (proposer, favoriser, permettre...). Cet accueil est devenu un lieu-ressource pour certains parents démunis (idée intéressante), elle peut permettre – mais avec douceur - des indications de suivis plus spécialisés. On note donc l'effort de proposer différents types d'actions en fonction de la sensibilité des parents, et de passer par d'autres leviers, comme les loisirs. Des actions référées à d'autres axes sont aussi en lien avec le soutien à la parentalité, comme les soutiens à l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup>.

De la même manière, les actions dans l'axe « **accompagnement à la scolarité**, » sont déclinées avec différentes modalités pour élargir la palette de réponses. **Club lecture-écriture**, pour les CP, qui propose un plus d'activités d'apprentissages pour les enfants, des « appuis » pour les parents pour les aider à accompagner leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture. On s'interroge cependant sur l'intitulé « lutte contre l'illettrisme » qu'on analysera plus loin. **Soutien-éducatif, à l'intérieur de l'école maternelle** pendant les interclasses de

mi-journée, dont on sait qu'ils sont trop longs pour les petits enfants, que la cantine n'est pas forcément adaptée à leur âge.

Les actions en direction des adolescents couvrent les quatre axes d'intervention : soutien à la scolarité au collège par un accompagnement individualisé, travail associant le collège, les parents, les jeunes, les structures existantes sur la commune pour préparer sans violence les projets d'orientation. L'action associe plusieurs professionnels (dont une psychologue). Accompagnement à l'orientation en fin de classe de 3<sup>ème</sup>, Education Prévention-Santé (avec orientation vers du soutien psychologique), et enfin accès aux loisirs, comme vecteur d'autres apprentissages, d'autres moyens de socialisation et de remédiation.

L'axe santé intervient sur les adolescents dont on sait qu'ils sont plus vulnérables psychologiquement (soutien psychologique et orientations vers des consultations spécialisées).

## II. Deuxième niveau d'analyse

### ***A. Analyse de la logique des actions***

La visibilité d'une ou plusieurs logiques n'apparaît pas. (Privilégier la petite enfance ? Mettre l'accent sur le rapport avec les parents ?...). Ainsi, on peut se demander pourquoi – alors qu'il s'agit d'actions de prévention au sens large- il y a peu d'activités pour les enfants de maternelle. La réponse est prévisible (trop petits pour les activités, horaires trop contraignants, parents surchargés) mais alors on s'interroge sur le peu de propositions d'actions parents/enfants, supports de confiance dans les apprentissages premiers et occasion d'aider les parents à comprendre la logique de ces apprentissages.

On sait bien que chaque territoire, (commune, quartier) propose d'autres réponses que celles financées par le budget du Grand Dijon, mises en œuvre par d'autres institutions, avec les mêmes objectifs généraux, mais sans entrer dans les dispositifs PRE/CLAS/ou soutien à la parentalité. Mais en l'absence d'une cartographie de l'ensemble des actions sur le territoire, il est difficile d'analyser la pertinence des actions proposées. Par exemple, à la première lecture, on constate que les actions sur Talant sont plus diversifiées et correspondent à un ensemble de besoins larges, sans préjuger, bien sûr, si elles sont suffisantes ; le travail avec les parents est très soutenu et présenté dans des termes moins injonctifs que sur les fiches-action d'autres communes. Les actions sur Chenôve sont très restrictives (uniquement l'accompagnement à la scolarité) ce qui veut sans doute dire que d'autres porteurs de projet financent autrement d'autres dispositifs. Mais les contours des actions sont très précis et les parents sont sur les fiches - moins sollicités, avec une délimitation des espaces enfants/parents.

On ne sait rien du choix des actions : une opportunité de financement dans le dispositif, ou la disponibilité de professionnels ou acteurs compétents, ni de la raison de la reconduction d'actions. A quel niveau se font les évaluations des besoins ? Comment travaillent les collectifs (réseau, équipe pluridisciplinaire, équipe PRE) pour concevoir et rendre opérationnelles et coordonnées les actions sur un territoire ?

Cela renvoie aussi à la question de la synergie des acteurs et de la synergie des logiques pour proposer des actions cohérentes, par tranche d'âge, en interrogeant surtout la philosophie de

ces actions. Cette synergie ne doit pas être si simple, puisque de manière éparse, la difficulté de rencontres interinstitutionnelles apparaît dans les freins à l'action sur plusieurs fiches.

## ***B. Questionnement sur les présupposés théoriques des actions***

Un approche sémantique par une étude rapide du vocabulaire ne manque pas d'interroger sur la manière dont sont conçues les actions, sur les apports théoriques de référence et les consensus entre acteurs sur le vocabulaire employés (donc sur le sens de l'action si l'on admet que le vocabulaire choisi est porteur de sens). Il ne s'agit pas de « titiller » mais bien de s'arrêter – par le biais du vocabulaire utilisé - sur le sens des actions. On verra plus loin comment le vocabulaire peut aussi être stigmatisant, ou porteur d'*a priori*.

Par exemple, y a-t-il une différence pour les concepteurs, pour les acteurs, entre **soutien et accompagnement** ? Que signifie particulièrement le « **tutorat** », pourquoi préférer ce terme à celui de soutien, d'accompagnement, d'aide, etc. ? S'il y a graduation dans l'aide, dans les apports ou dans les difficultés, quels sont les critères du minima au maxima ? Quelles seraient les actions « légères » et les actions plus « lourdes » ?

Il faut donc interroger le travail de définition qui serait donné à ces différentes notions. Sont-elles travaillées, et si elles sont définies, dans quel champ ? Plutôt celui de la pédagogie, ou plutôt celui de la clinique ou du travail social ? Qui fait le choix ? Un consensus d'acteurs ? Un leader dominant dans un collectif (médecin ou psychologue par exemple ou chef d'établissement scolaire) et sur quoi s'appuie ce consensus ; dans quels « collectifs » sont faits ces choix ? Les équipes de PRE, les communes ? Qui les valide : les coordonnateurs PRE, les financeurs ?

Si aujourd'hui, en Sciences Humaines, le champ pédagogique est bien défini, celui de l'éducation et du travail social aussi, il n'en va pas de même pour des champs qui concernent de nouveaux objets comme ceux « du soutien à la parentalité » et du « soutien à la scolarité » ou de « l'accompagnement scolaire ». Des travaux universitaires commencent à émerger depuis la mise en œuvre des ZEP sur ces questions mais ils n'ont pas encore conduit à des corpus précis qui pourraient participer à la « professionnalisation » des intervenants. Cela conduit inévitablement à des approximations et des écarts de conceptions, qui font le lit des *a priori*, des croyances, de la prégnance de l'idéologie.

Autre exemple : on constate qu'il n'y a pas non plus de consensus sur la manière de nommer les **intervenants**, (terme qui serait d'ailleurs le plus juste et le plus « neutre ») on va trouver

les termes d'animateurs, d'accompagnateurs, de bénévoles, d'étudiants, qui ne précisent pas le « métier », ni l'action, ni la « discipline ». On voit bien que c'est une insuffisance, un manque, puisque parfois les fiches précisent lorsqu'il s'agit de personnes diplômées dans des disciplines ou des secteurs professionnels installés, le terme de « **professionnel** » (psychologue, orthophoniste, éducateur, etc.), ce qui laisse à penser que les autres intervenants ne le sont pas. Cette remarque est à rapprocher du discours des parents et des adolescents (enquête) qui parlent des intervenants en se référant à leur prénom et au mieux au lieu d'activités (*la dame la Turbine, Sophie de la maison de quartier*) ce qui n'aide pas forcément à un repérage des acteurs, des raisons de leurs actions.

Enfin la dénomination des actions, est aussi à mettre en relation avec ces mêmes discours des parents interviewés, disant ne pas s'y retrouver dans les sigles, les acronymes, les appellations diverses. Mis à part le terme **d'aide aux devoirs**, qui est clair et concerne bien une action et une fonction spécifique, les autres termes, ne sont pas forcément explicites pour les parents, pour les enfants. L'articulation de multiples dispositifs, surajoutés à l'initiative des communes parfois comme les « contrats coup de pouce », rend opaques les interventions. Les parents qui sont déjà sensiblement peu repérés autour des questions scolaires ne le sont sans doute pas plus dans la mosaïque des dispositifs, ce qui ne peut que contribuer à renforcer leur sentiment d'être « à côté ».

On voit aussi apparaître – et c'est sans doute plus discutable- des termes à connotation médicale, « le diagnostic » (de la situation) alors que le terme d'évaluation conviendrait mieux ; le « traitement » comme pour une pathologie. Si l'on reste sur le terme d'évaluation, on s'interroge alors sur les éléments d'analyses utilisés, et l'on revient à la question des références théoriques.

On voit enfin que la question globale de la réussite éducative et la réussite scolaire, (dans leurs liens avec la santé, la culture, le soutien à la parentalité) peut être entrevue dans ces dispositifs en termes de manques, de lacunes, (qui vont déclencher des actions compensatoires) voire de déficit grave et d'actions de « traitement » conduisant à des dispositifs de compensation ou de sédation. Alors que l'esprit des textes est plus orienté vers des actions positives qui pourraient être d'ailleurs de droit commun, en ce sens qu'elles sont utiles à tous les enfants (tous les enfants ont intérêt à prendre du plaisir autour du livre, tous les enfants ont besoin d'un coup de pouce pour leur devoirs, tous les enfants ont à s'ouvrir à d'autres cultures, etc.). Ce qui relève d'un soutien de l'Etat aux familles, parce que leur rôle

est difficile dans le contexte de société qui est le nôtre, est transformé en actions de compensation, comme si certains parents étaient fondamentalement déficitaires.

## ***C. Quelques paradoxes à questionner***

### **1. Les écueils de la méthodologie.**

Les effets induits du travail de méthodologie de projet se traduisent parfois par une forme (un peu ou très) injonctive des propositions d'action. Les verbes d'action (rendre les parents, faire comprendre) sont toujours très difficiles à utiliser, on peut les lire comme des injonctions, ou comme des souhaits. Les fiches techniques en général - et, dans l'étude qui nous occupe, les fiches-action en particulier - rendent toujours assez mal compte des nuances de la conception et de la subtilité, de la finesse de l'action. Par exemple l'expression de « responsabiliser » les parents peut apparaître comme péjorative, laissant à penser que les parents concernés ne sont pas responsables. Qui peut l'affirmer et sur quels éléments ?

D'autre part, on relève (comme dans tous les documents méthodologiques un peu formatés) dans les fiches-actions, mais aussi dans les comptes-rendus des entretiens avec les coordonnateurs - des confusions entre les finalités et les objectifs de l'action. C'est une question importante, vecteur de malentendus. Ainsi, les « finalités » du PRE sont la réussite éducative et l'accompagnement à la scolarité. Or, fréquemment (plusieurs occurrences), les finalités rédigées dans les fiches techniques, sont la lutte contre l'échec scolaire, ou l'égalité des chances. Cela se traduit par des objectifs non réalisables. Comment une action intéressante, mais modeste en terme de durée, de temps et d'intervenants, et dont on ne sait pas si elle sera pérenne, peut-elle assurer l'égalité des chances d'un enfant/élève, quand on connaît la complexité des éléments multifactoriels qui constituent l'échec scolaire, d'une part, et, d'autre part, les inégalités construites et renforcées par le système scolaire lui-même ? Cela risque de générer des confusions, pour les élèves, les parents, et des déceptions pour les intervenants.

Si les énoncés des objectifs « opérationnels » peuvent traduire des intentions, avec lesquelles on peut être ou n'être pas d'accord, en revanche ils ne disent rien des méthodes de travail des intervenants. Autrement dit, l'écart entre le dire (l'écrit) et le faire n'est pas mesurable. Les enquêtes de satisfaction suffisent-elles ?

## 2. Une forme de collage aux contraintes de l'École.

Autre paradoxe, celui d'associer réussite éducative et réussite scolaire. Il est clair que l'échec scolaire est ravageur pour un enfant, un adolescent, qui ne peut s'épanouir dans ce contexte. Est-ce pour autant que son éducation aura été négligée, ratée ? L'échec scolaire dépend-il uniquement des difficultés familiales ? La prééminence des objectifs de l'école, des contraintes de l'école, des directives de l'école, est très présente et sous-entendue dans beaucoup de fiches-action. Ainsi, une action très intéressante à Talant autour du temps 11h30-13h30 à l'école maternelle, pendant laquelle il convient d'offrir aux petits élèves un moment apaisant, un temps de cantine adapté, etc. résulte bien de la difficulté pour de nombreux enfants de s'adapter à une organisation institutionnelle qui ne convient pas ou mal aux besoins des 2-5 ans. Or, les « questions de comportements » sont-elles dues à une immaturité/instabilité de l'enfant ou sont-elles une réponse à une organisation non pertinente ? C'est bien un paradoxe (même si les intentions de l'action sont très louables et pertinentes, et l'action sûrement très bien conduite) que de présenter une action de soutien/remédiation, qui vise en fait à combler les manques ou les dysfonctions de l'institution scolaire ou communale (cantine).

## 3. Un amalgame Famille/Parents.

A l'évidence, le soutien à la parentalité concerne les parents d'un enfant, ou d'une fratrie. S'il est nécessaire pour les intervenants de rencontrer les responsables des enfants accueillis ou bénéficiaires d'une prestation, ce sont bien les **parents qui doivent être les interlocuteurs**. Or (10 occurrences), le glissement sémantique parent/famille est très fréquent et induit le passage d'un travail autour de la fonction de parents, à un travail sur la dimension et la dynamique familiale. C'est discutable à plusieurs niveaux, d'une part parce que le « travail avec les familles » nécessite une formation solide (cf. formation de travailleurs sociaux, cliniciens), d'autre part parce que cela induit une lecture « négative » du groupe familial et affecte au moins symboliquement chacun des membres. Que les difficultés d'un enfant particulier aient un impact sur « l'ambiance familiale » est une réalité, mais pour autant est-ce que le « système famille » dysfonctionne ?<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> On peut citer Dominique GLASMAN, *L'accompagnement scolaire, Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001 et les travaux plus récents (Université de St-Etienne, CREAT Grenoble) qui ont montré que l'utilisation du terme famille concerne les « familles en difficultés » des quartiers difficiles contribuant à une catégorisation excessive et négative ; le terme de parents serait réservé aux « bons parents compétents ». C'est-à-dire qui font

#### 4. Peu d'actions innovantes

Les actions présentées sont toutes indiscutablement intéressantes, certaines sont très classiques, d'autres plus nouvelles (autour des activités parents/enfants, des points d'écoute sur la parentalité), peu ou pas sont innovantes, au sens où elles s'appuieraient sur des nouveaux apports théorico-clinico-pédagogiques, comme utiliser des médiations non scolaires (par exemple faire de l'art plastique pour les élèves en difficultés scolaires) pour traiter les difficultés d'apprentissage.

Dans le cadre des REAAP<sup>65</sup> apparaissent des actions plus nouvelles (partenariat avec centre social, centre Léo-Lagrange, CEMEA), collectives, ou l'accent n'est pas mis sur les difficultés individuelles mais sur la compétence collective à construire sur un territoire donné (place des parents dans la scolarité, par exemple).

Au final et toujours dans le paradoxe, ce qui n'est pas « lisible », ce sont les leviers sur lesquels s'appuient ces actions (qu'est ce qui marche : la relation, la posture, la technicité, la pédagogie, le groupe ?).

#### **D. Des formes d'a priori à travailler**

De manière ténue, discrète, à travers quelques items, ou commentaires, on peut relever des éléments qui questionnent, soit sur la prégnance de certaines formes d'idéologie, soit sur la présence de liens de causalité non pertinents. Cela peut relever d'*a priori* à travailler, de « naïvetés » (éléments non théorisés), de « croyances » éléments subjectifs non élaborés ou enfin de représentations sociales peu construites.

Plusieurs ouvrages sociologiques, de Dominique Glassman<sup>66</sup> à Daniel Thin<sup>67</sup>, montrent que les enseignants – et sans doute d'autres intervenants - peuvent avoir des représentations extrêmement négatives des familles populaires et des parents démunis et véhiculent – à leur insu ou non - des constats non pertinents.

---

ce qui est dans la norme (loisirs stimulants, cours particuliers, orthophonie et autres soins, stages et séjours linguistiques...). S'il s'agit peut-être maintenant plus d'une habitude langagière propre à certains milieux professionnels, il n'en reste pas moins pertinent de centrer les interactions sur le **rôle et la fonction des parents** et de ne pas faire d'amalgame.

<sup>65</sup> Cf. un tableau sur l'articulation CLAS/REAAP.

<sup>66</sup> GLASMAN, Dominique, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

<sup>67</sup> THIN, Daniel, *Quartier populaire, l'école et les familles*, PUL, 1998.

## **1. Sur les écarts culturels**

Quelques items font apparaître des éléments discutables sur la culture des familles rencontrées, soit en disqualifiant la culture de l'autre, soit en survalorisant la culture normée. Par exemple, on va trouver des objectifs opérationnels comme « rendre le livre familier pour les enfants, quand les parents n'en ont pas à la maison », « partager des loisirs éducatifs en famille », « apporter un environnement culturel que les enfants n'ont pas » ou des freins à l'action comme « les loisirs en famille restent négligés ». Ce qui est en question de manière sous-jacente, c'est une forme de stimulation culturelle destinée à « faire parvenir » au niveau de la culture scolaire, et de la « Culture du parent compétent » présentée comme norme-étalon. Certaines actions vont très pertinemment insister sur le plaisir de la découverte du livre, la joie de s'amuser en famille, et évoquer la culture comme plaisir, ouverture : mais on sent poindre, ailleurs, des invitations, peut-être des incitations à « stimuler pour compenser » et pour « conduire » les parents à entrer dans les normes culturelles de notre société. On en sait les effets dévalorisants pour les cultures différentes qui sont perçus en termes de déficit.

## **2. Sur les représentations des insuffisances des parents :**

Ainsi, les parents ne pourraient pas faire « faire les devoirs dans de bonnes conditions », ne « fréquenteraient pas les lieux scolaire », ne « s'intéresseraient pas aux vacances ou aux loisirs », « ne feraient pas les démarches nécessaires à l'inscription » (dans une activité de loisirs), « ne seraient pas partie prenante dans l'éducation de leurs enfants », sans parler de la question de l'implication dans la scolarité abordée plus loin. Le travail de terrain montre que, pour certains parents, c'est sans doute une réalité partielle, mais le formuler globalement semble largement stigmatisant.

Quelques fiches-action (celles qui présentent des actions globales) sont plus nuancées et font des liens avec précarité/difficultés de l'emploi/difficultés familiales et « disponibilité » des parents. On peut s'interroger sur des analyses peut-être peu étayées, n'articulant pas ou pas suffisamment les réalités d'une société de plus en plus complexe, les capacités cognitives et les habiletés sociales, différemment partagées, les effets psychiques de la souffrance sociale, sur la disponibilité psychique et concrète des parents. Pour autant, si l'on revient aux définitions classiques de la fonction parentale, on voit que les parents (sauf les parents maltraitants) assurent tout à fait correctement les besoins de maternage, nourriciers, et d'éducation de leurs enfants (cf. enquête des coordonnateurs).

### **3. Sur les incapacités relationnelles**

Enfin, on trouve également présente dans les items la nécessité de « renforcer le lien parents-enfants ». De quoi s'agit-il ? De quel lien (psychique, physique, relationnel) ? Ne s'agirait-il pas plutôt de dialogue (notamment avec les adolescents) ou de capacité à favoriser des interactions positives autour de ce qui intéresse l'enfant ? Pour des parents pris dans l'organisation d'un quotidien difficile, sans doute est-il utile de favoriser des moments où parents et enfants peuvent « faire » des choses ensemble. Mais de là à évoquer la faiblesse du lien ! D'autant que le « lien » est un « processus » psychique, un élément abstrait, sur lequel on ne peut pas agir de manière volontariste et instrumentale. On peut craindre (cf. d'autres travaux) un risque de « psychologisation » du travail sur la parentalité, en interrogeant également la légitimité des intervenants à le faire.

#### ***E. Un risque de normativité discutable.***

Ces assertions interrogent aussi sur la normativité à l'œuvre dans les pratiques d'accompagnement. Ainsi la liste des actions obligatoires pour être un bon parent risque d'être longue. Ne peut-on être un bon parent sans lire d'histoire à ses enfants ? La culture (aujourd'hui à l'heure du numérique et de l'informatique) passe-t-elle obligatoirement par le livre ? Les loisirs non « marchands », comme rester en famille, à la maison, sont-ils néfastes pour les enfants ? Les pédopsychiatres soulignent pourtant l'importance de la fonction de l'ennui et les dérives qui parents qui « remplissent » l'emploi du temps dans une surenchère d'activités. Des modèles sont inévitablement à l'œuvre, dans la représentation du parent compétent, de l'enfant épanoui, de l'élève qui réussit.

Sans préjuger de la manière dont travaillent les équipes pluridisciplinaires, il faut rappeler que le travail des modèles, des valeurs à promouvoir, est un moment « incontournable » de tout travail avec « Autrui » et particulièrement dans le travail autour de questions aussi sensibles que la « parentalité ».

Cette normativité risque de se traduire dans les « conseils » (plusieurs occurrences dans les fiches actions et propos des coordonnateurs)<sup>68</sup>. Dans les approches cliniques en matière de soutien à la parentalité, l'accent est mis sur la nécessité de susciter les questions chez les parents, de proposer des espaces sécurisants pour favoriser l'exploration des difficultés par les

---

<sup>68</sup> Bien qu'une structure de soutien psychologique sur Dijon se nomme « Accueil, Ecoute, Conseils » la question du conseil reste une question théorique à travailler.

parents. « Montrer » ce qu'il conviendrait de faire, « expliquer » rationnellement, « donner » des réponses toutes faites n'est pas pertinent et peut renforcer le sentiment d'incompétence et les blessures narcissiques. En matière d'éducation (cf. Freud et les métiers impossibles), il convient d'être extrêmement prudent dans les accompagnements sur ce qui est présenté comme « bon », « pertinent », « judicieux ». Au nom de quels principes, de quelles certitudes, de quelles légitimités ? Et, là encore, les postures professionnelles autour du savoir entretiennent des relations dissymétriques et dévalorisantes.

### ***F. Le « mythe » de l'implication des parents.***

Cette injonction que les parents doivent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, est apparue dans les années 82 et particulièrement dans les ZEP et, malgré de nombreuses études sociologiques qui la questionnent et la remettent en cause, il faut constater qu'elle perdure et qu'elle s'installe en leitmotiv. Il s'agit d'une forme de réponse-écran proposée par l'école pour « expliquer/justifier » les difficultés scolaires des enfants, sans interroger véritablement les conditions de l'accueil des parents, de la qualité des rencontres, de leurs modalités. Il s'agit bien sûr d'un faux raisonnement – en tout cas il n'y a pas de travaux sérieux qui puissent « prouver » le lien direct entre la présence des parents dans l'école (interactions enseignants/parents) et la réussite scolaire. En revanche, la manière dont les parents peuvent « soutenir » le discours de l'école, lui faire confiance, confirmer l'autorité des enseignants, dialoguer avec leurs enfants sur leur vie d'élèves, etc., est extrêmement important.

Certains professionnels de l'animation socioculturelle et du travail social semblent avoir repris à leur compte cette affirmation pour développer soit des discours, soit des actions. (cf. collage aux contraintes de l'Ecole) pour favoriser cette implication. Deux conceptions apparaissent dans les fiches-actions à travers les dénominations. L'une qui semble renforcer le discours de l'école avec plusieurs actions visent le renforcement de l'implication. D'autres qui proposent un soutien à cette implication, postulée comme existante, et qu'il faut étayer, encourager, par des médiations, des rencontres collectives, des films-débats, etc.

Pour autant, il s'avère qu'il y aurait des modalités de travail à construire et mettre en œuvre, qui consisteraient à aider les parents éloignés de la culture scolaire à connaître, à comprendre, à accéder aux « normes » de l'école et ceci, dès l'entrée en maternelle de leur enfant. Devenir « parent d'élève », ce qui est un rôle social à valoriser, peut être un investissement positif, évitant à terme les remarques stigmatisantes. Si des médiations sont utiles (accompagnement

des parents à l'école), il serait plus judicieux d'aider chaque adulte à se situer sans honte, crainte, culpabilité, comme interlocuteur des enseignants, et à comprendre les exigences, les règles, les normes de l'école, et à être aussi un interlocuteur pour son enfant sur les questions quotidiennes. C'est un travail qui peut commencer très tôt, dans les relations avec les structures de garde par exemple, et se poursuivre de manière différente à l'entrée dans les différents niveaux scolaires.

En ce qui concerne la participation des parents aux actions hors axe « soutien à l'accompagnement scolaire », on retrouve les mêmes postures (renforcement ou soutien). Les interviews des mères de familles font apparaître à plusieurs reprises qu'« accepter » que son enfant participe aux actions proposées, qu'il soit inscrit dans un dispositif, est une preuve de leur implication qui signe leur posture de « parents compétents » mais que les formes d'injonction à « parler » de pédagogie, à « parler » des dispositifs, les met dans l'embarras en soulignant leurs incompétences (« ce n'est pas notre travail »). Plusieurs actions (à Talant, par exemple) proposent plutôt de « donner une place aux parents », de « sensibiliser les parents à », de « valoriser les compétences parentales », mesurant à quel point cet « investissement » souhaité peut être difficile pour certains adultes n'en possédant pas les codes. D'autre part, on peut aussi interroger les soutiens individuels. Le travail collectif avec des groupes de parents, les plaçant dans un rôle ordinaire et non dans une action de compensation, est une forme de travail qui fait ses preuves.

### ***G. Le « soutien à la parentalité », une mosaïque d'actions diversifiées***

Les cliniciens qui ont travaillé et théorisé cette question de « la parentalité » à partir d'une fonction humaine identifiée, « la fonction parentale », sont sans doute étonnés de l'instrumentalisation qui en est faite aujourd'hui. Dans le champ qui nous intéresse, celui de la prise en compte des difficultés que rencontrent, sur les quartiers sensibles, des parents d'enfants et d'adolescents, il est difficile de définir les contours des actions proposées. Elles sont décrites (sauf 2) comme transversales (« on fait de la parentalité tout le temps »). De la même manière que plus haut, on peut s'interroger sur la ou les définition(s) de la parentalité, et sur le fait que les professionnels passent facilement du concept à l'outil « je fais de la parentalité ». Il conviendrait plutôt de parler d'actions pour soutenir les parents dans leurs rôles, et pour les aider à faire face à un quotidien parfois extrêmement difficile quand il s'agit d'élever un ou plusieurs enfants dans des quartiers difficiles.

Certaines actions présentées dans les fiches sont très ancrées sur le quotidien (recherches de solutions, aides financières, recherches de modes de gardes), d'autres proposent des temps parents-enfants, basés sur le plaisir de faire des activités ensemble. Pourtant, ce dont parlent les parents interrogés, ce sont les actions dans le cadre des REAAP, les cafés-parents, les points-écoute, comme autant d'occasions de verbaliser, de rencontrer des professionnels, d'échanger avec d'autres parents, dans un cadre ouvert.

Comme déjà évoqué, on peut s'interroger sur les incidences de l'utilisation de cette « notion fourre-tout », instrumentalisée, confondant semble-t-il travail d'un processus et actions de compensation.

Enfin, si les actions sur la parentalité sont conçues comme transversales, on peut craindre un risque d'acharnement, que les parents concernés perçoivent bien d'ailleurs. Le PRE propose des parcours, des contrats après évaluation des professionnels; les actions parentalité, les médiations avec l'école, etc., qui sont autant de moments de contrôle du bon « parent ». On n'est peut être pas si loin de ce que Donzelot définissait comme la « police des familles »<sup>69</sup>.

## ***H. Quid des postures « professionnelles » ?***

Les fiches-action font référence à un travail qu'on sait délicat, subtil, difficile. Intervenir (pour la conception des actions, ou en pratique) pour autrui, nécessite un long travail préalable et une clarification importante de ses désirs, de ses affects, de ses modèles, de sa conception de l'Autre (Sujet ou objet d'intervention ?). D'autre part, le travail au quotidien nécessite une « pratique réflexive » qui interroge dans l'après-coup les aléas de la rencontre, de la relation avec l'Autre comme sujet. Les professionnels de l'intervention sociale – quand les institutions sont partantes - bénéficient de temps, différemment nommés (analyse de la pratique, supervision, contrôle, supervision d'équipe, etc..) qui favorisent « le débriefing » et un travail d'élaboration de sa pratique. Travailler autour d'un axe aussi sensible que le soutien aux parents (fragiles, inquiets, parfois démunis) peut difficilement s'envisager sans cet accompagnement des professionnels. Les actions décrites dans les fiches-action, les modalités de travail (soutien, accompagnement, travail sur l'implication, valorisation des rôles, aide à prise de conscience des difficultés) montrent la subtilité du travail relationnel, l'étroitesse de la marge de manœuvre pour éviter les intrusions, les injonctions, les instrumentalisation.

---

<sup>69</sup> DONZELOT, Jacques, *La Police des Familles*, Ed. de Minuit 1977

Quant on connaît le public concerné, le type d'actions, on peut difficilement imaginer que les équipes ne soient pas accompagnées. Peut-être certaines le sont-elles.

Une seule fiche-action fait apparaître dans les prospectives, la nécessité d'un travail d'analyse de la pratique pour les étudiants. Peut-être faudrait-il aussi et d'abord parler de la construction de la pratique. Si l'on considère que l'accompagnement scolaire est une pratique en voie de construction et de professionnalisation, comment est pensée la « formation » des bénévoles ou des étudiants ?

De manière assez allusive, quelques fiches-actions soulignent la difficulté de travailler avec les autres acteurs, les autres structures, les autres institutions de chaque commune (les interviews y font aussi allusion). Ce point sera repris plus loin, mais la question qu'il suscite, c'est bien qu'en est-il des postures de confidentialité devant la nature de ce travail de collaboration, producteur de discours, d'évaluations, de « diagnostics » qui circulent sur les enfants, leurs parents ? De manière positive, on pourrait arguer que le collectif des professionnels est un « contenant symbolique » qui a le souci des personnes dont il parle, qui travaille avec respect sur la mise en œuvre de propositions d'aide.

Mais on peut aussi s'interroger et craindre des renforcements d'injonctions, des ajouts d'actions et une forme de « surveillance » dont n'ont pas conscience les parents, mais qu'ils devinent largement. Les résistances, les réticences à parler, à venir rencontrer les professionnels, ne pourront pas céder tant qu'il n'y aura pas de confiance sur la discrétion, la bienveillance, et que seront réduites les identités négatives attribuées aux parents. Même si les intentions et les réponses aux commandes institutionnelles sont louables, il n'en demeure pas moins que les parents peuvent largement devenir « objets d'intervention » poussés à réussir, poussés à progresser, rapidement, alors que le facteur-temps est essentiel. (Dans un entretien, une jeune femme fait remarquer « *mes parents n'osaient pas aller à l'école ni au centre social, moi je suis capable de le faire et d'aider ainsi mes enfants, mais il faut du temps.* » Une autre de manière virulente, disant « *j'irais jamais parler au centre social, on ne sait pas ce que ça peut déclencher* »).

Les médecins, les thérapeutes, les travailleurs sociaux ont construit depuis des décennies de pratique, une déontologie et une conscience aiguë de la discrétion. Les nouveaux champs de travail sur le territoire ne se sont pas encore « organisés » et n'ont pas encore professionnalisé leurs interventions. La question des postures professionnelles (expertise, compétences,

formation, déontologie, travail des pratiques) est un véritable enjeu pour que ces dispositifs nouveaux ne fassent pas de dégâts.

### ***I. Partenariat / limites des actions / construction de pratiques communs.***

Quelques fiches actions font référence à la nécessité de mieux définir les partenariats, ou font part de la difficulté à les mettre en place. En plus de la question de la confidentialité et de la discrétion, on peut s'interroger sur la délimitation du travail des acteurs. Le « qui fait quoi ? » et « jusqu'où ? » apparaît complexe. Le Conseil Général est cité plusieurs fois, comme une institution avec laquelle il conviendrait de mieux s'entendre. Il s'agit sans doute du Service d'Action Sociale (Polyvalence de Secteur) et de la PMI. Même si on suppose une bonne volonté évidente de chacun, une estime réciproque, un respect des interventions de l'autre, il est à craindre des chevauchements, des redondances dans les explications aux parents, du « renforcement » d'interventions et surtout des questions de suprématie : d'où part l'action ? Historiquement, le conseil général, grâce à la PMI, au Service Social de Polyvalence et à l'ASE pouvaient répondre aux besoins des familles avec enfants. Les Associations ou structures socio-culturelles, sportives, médicales, les CCAS, l'Ecole, complétaient ou articulaient leurs interventions. Aujourd'hui avec la mise en œuvre de nouvelles politiques publiques, ciblant les familles en difficulté, avec des représentations sociales qu'on peut questionner, on assiste à la création des dispositifs nouveaux, mouvants, pas forcément pérennes, qui sont sans doute pertinents et utiles, mais qui contribuent grandement à augmenter la mosaïque ou le puzzle des actions, les rendant peu lisibles. On assiste aussi à des glissements inquiétants, comme celui du passage de la protection de l'enfance à la prévention de la délinquance.

Le travail en collaboration ou en partenariat est un exercice difficile, d'autant plus qu'en amont s'exercent des concurrences autour du financement des dispositifs. Comment les acteurs de terrain, soumis à la pression de « mises en place » d'actions qu'ils n'ont pas forcément conçues, peuvent-ils travailler ensemble sereinement pour le mieux-être des usagers ? Comment ne pas être dans une forme de rivalité ou de préséance ?

Les enjeux qu'on devine à travers les fiches-actions, sont bien ceux de pratiques communes sur un territoire, ceux de la construction d'innovations (pourquoi ne pas promouvoir le « aller-vers » au lieu d'attendre et de critiquer la non-présence des parents ?).

## **Conclusion**

## **Préconisations**

L'objet de ce travail n'était pas seulement de produire de la connaissance mais aussi de faire évoluer les actions à partir des conclusions de cette recherche. Or, faire évoluer une action, c'est faire évoluer un système d'acteurs. On ne peut construire des préconisations qu'en proposant aux acteurs une philosophie générale et en travaillant avec eux sur les ajustements à opérer entre eux pour construire collectivement une traduction opérationnelle des préconisations.

C'est le travail qui a été conduit à la fin de cette recherche participative. Les préconisations présentées ici sont donc le fruit d'une coconstruction, d'où la forme qu'elles prennent. Mais avant de les présenter, il apparaît nécessaire de rappeler quelles sont les principales conclusions de ce travail.

### ***A. Les principaux enjeux mis en évidence par cette recherche***

Cette recherche a montré que l'approche en termes de parentalité était réductrice et ne permettait pas de comprendre le problème posé dans sa complexité, tant au niveau de la problématique générale que de l'organisation de l'action publique. Ce qui est cause, c'est moins la démission, l'absence de motivation ou la défaillance des parents que la multidimensionnalité de la question éducative et les attentes disproportionnées produites aujourd'hui par divers acteurs de la société en direction des parents.

Ces attentes sont nouvelles. Auparavant, pendant un siècle, la puissance publique en France, ce que Robert CASTEL a nommé l'Etat social, considérait que certaines des dimensions de la question éducative n'avaient pas à être portées par les parents ou ne pouvaient pas l'être. A l'inverse, l'évolution récente de nos sociétés conduit à ce que l'« Etat libéral » fasse peser sur les individus la responsabilité de ce qui leur incombe et ce, même si cela renvoie à des phénomènes sur lesquels ces mêmes individus n'ont pas prise et même si la situation de précarité des personnes les empêche de faire face à certains enjeux.

Cette recherche montre que, dans ce contexte, des parents, pour certains en situation de grande précarité, se mobilisent pour l'éducation de leurs enfants et, faisant le constat de leurs difficultés face à certaines tâches et à certaines problématiques, sollicitent les dispositifs mis

en place par la puissance publique. Pour eux, c'est ainsi qu'ils assurent de manière responsable leur rôle de parents.

En face d'eux, de nombreux acteurs, publics et privés, interviennent sur une ou plusieurs des dimensions de la question éducative. Le nombre important de ces acteurs et la variété des questions traitées composent un ensemble complexe et foisonnant face auquel les parents mais aussi certains de ces acteurs institutionnels semblent dans l'incapacité de s'y retrouver de manière satisfaisante. Qui fait quoi ? Pourquoi ? Comment ? Peu nombreux sont ceux qui peuvent répondre de manière exhaustive à ces questions. Il s'ensuit une difficulté à penser de manière globale la question éducative et à organiser de manière coordonnée les réponses diverses. Cela se traduit par des chevauchements et des confusions. La moins importante de ces confusions n'est pas celle qui conduit à ne pas distinguer, dans la conception et dans l'action, question scolaire et question éducative.

Il apparaît ainsi urgent de repenser la question éducative comme une question multidimensionnelle qui nécessite que plusieurs acteurs, institutionnels mais aussi parents, puissent intervenir chacun à leur place et si possible de manière coordonnée. Pour cela, les parents, mais aussi certains acteurs professionnels, doivent être aidés et accompagnés. C'est bien de la responsabilité de la puissance publique, et pas de celle des individus (contrairement à l'antienne libérale) de coordonner l'action et de construire avec les parents et les autres acteurs des moyens adéquats et une répartition des rôles. C'est bien aussi à la puissance publique de proposer des lieux de réflexion adaptés pour produire une compréhension de cette question éducative et sa mise en œuvre dans des espaces de médiation entre différents acteurs qui, aujourd'hui, dans un contexte en évolution rapide, ont du mal à se comprendre : enfants et jeunes, parents, enseignants, intervenants divers des questions éducatives et sociales, etc.

### ***En résumé***

- Réaffirmer le principe que la Parentalité s'appuie sur l'idée d'une communauté éducative
- Réinterroger et réorienter les activités conduites en matière de Parentalité CLAS/PRE/REAAP
- Organiser l'articulation des différents acteurs de la Parentalité dans le champ éducatif
- Organiser un accompagnement ainsi que des espaces de rencontre et de formation pour les différents acteurs de la Parentalité

## **B. Les principales préconisations**

- Penser les parents comme co-éducateurs
- Interroger les notions de réussite éducative / réussite scolaire
- Elaborer un référentiel commun des notions/concepts utilisés par tous les professionnels intervenant dans le champ de la Parentalité des dispositifs CLAS/PRE/REAAP sur l'agglomération et le département
- Diagnostiquer les attentes et besoins des parents
- Permettre aux parents de prendre leur place au sein des acteurs de la question éducative
- Permettre une meilleure compréhension réciproque entre parents et enfant
- Expliciter les logiques et faire évoluer les pratiques des différents acteurs concernés par cette problématique pour aller vers plus de complémentarité
- Faire évoluer l'aide aux devoirs
- Soutenir les acteurs de la Politique de la ville désirant monter des actions
- Faire évoluer les pratiques professionnelles des différents acteurs concernés par la Parentalité
- Former et qualifier les intervenants PRE/CLAS (formation de base et analyse des pratiques)
- Offrir aux professionnels de la Politique de la Ville et du droit commun un espace d'échange et de formations

## **C. Les actions**

- Définir les notions d'éducation, de Réussite  
Définir les limites entre réussite éducative et réussite scolaire
- Définir :
  - Les domaines et catégories d'actions :
    - . la relation parent / école,
    - . les échanges de savoirs et compétences entre parents ;

- . les rencontres entre parents et professionnels ;
- . l'organisation ou l'accompagnement d'activités parents / enfants.

- Le territoire d'intervention

- o Développer des actions de médiation Parents/Ecole/ Institutions
- o Construire des actions innovantes de médiation parents-enfants
- o Définir les différents axes d'intervention des institutions eu égard à leur échelle d'intervention (départementale, d'agglomération, communale et de quartier) en matière de question éducative en prenant appui sur les attentes des parents
- o Articuler les dispositifs d'aide aux devoirs spécifiques/dispositifs de droit commun
- o Rendre compte des activités conduites en matière de Parentalité et établir une liste d'indicateurs utiles, notamment dans le cadre d'appels à projet
- o Organiser des formations/Analyse de la pratique

### ***D. Le pilotage/partenariat***

⇒ Constituer un groupe de travail Parentalité dans le cadre du futur groupe thématique Politiques éducatives du CUCS / PUCS

⇒ Constituer un groupe de travail dans chaque quartier de la Politique de la ville et partir des attentes des parents

## E. Tableau récapitulatif des préconisations

Enjeux	Préconisations	Actions	Pilotage/Partenariat
Réaffirmer le principe que la Parentalité s'appuie sur l'idée d'une communauté éducative	Penser les parents comme co-éducateurs	Définir les notions d'éducation, de Réussite	Constituer un groupe de travail Parentalité dans le cadre du futur groupe thématique Politiques éducatives du CUCS / PUCS
	Interroger les notions de réussite éducative / réussite scolaire	Définir les limites entre réussite éducative et réussite scolaire	
	Elaborer un référentiel commun des notions/concepts utilisés par tous les professionnels intervenant dans le champ de la Parentalité des dispositifs CLAS/PRE/REAAP sur l'agglomération et le département	Définir : - Les domaines et catégories d'actions : . la relation parent / école, . les échanges de savoirs et compétences entre parents ; . les rencontres entre parents et professionnels ; . l'organisation ou l'accompagnement d'activités parents / enfants. - Le territoire d'intervention	
Réinterroger et réorienter les activités conduites en matière de Parentalité CLAS/PRE/REAAP	Diagnostiquer les attentes et besoins des parents	Développer des actions de médiation Parents/Ecole/ Institutions	Constituer un groupe de travail dans chaque quartier de la Politique de la ville et partir des attentes des parents
	Permettre aux parents de prendre leur place au sein des acteurs de la question éducative		
	Permettre une meilleure compréhension réciproque entre parents et enfant	Construire des actions innovantes de médiation parents-enfants	

<b>Enjeux</b>	<b>Préconisations</b>	<b>Actions</b>	<b>Pilotage/Partenariat</b>
Organiser l'articulation des différents acteurs de la Parentalité dans le champ éducatif	Expliciter les logiques et faire évoluer les pratiques des différents acteurs concernés par cette problématique pour aller vers plus de complémentarité	Définir les différents axes d'intervention des institutions eu égard à leur échelle d'intervention (départementale, d'agglomération, communale et de quartier) en matière de question éducative en prenant appui sur les attentes des parents	Constituer un groupe de travail Parentalité dans le cadre du futur groupe thématique Politiques éducatives du CUCS / PUCS
	Faire évoluer l'aide aux devoirs	Articuler les dispositifs d'aide aux devoirs spécifiques/dispositifs de droit commun	
	Soutenir les acteurs de la Politique de la ville désirant monter des actions	Rendre compte des activités conduites en matière de Parentalité et établir une liste d'indicateurs utiles, notamment dans le cadre d'appels à projet	
Organiser un accompagnement ainsi que des espaces de rencontre et de formation pour les différents acteurs de la Parentalité	Faire évoluer les pratiques professionnelles des différents acteurs concernés par la Parentalité	Organiser des formations/Analyse de la pratique	
	Former et qualifier les intervenants PRE/CLAS (formation de base et analyse des pratiques)		
	Offrir aux professionnels de la Politique de la Ville et du droit commun un espace d'échange et de formations		

## **Annexe méthodologique**

### **Tableau récapitulatif des personnes interviewées et guides d'entretiens collectifs semi-directifs**

## A. Tableau récapitulatif des personnes interviewées

	Parents	Approfondissement Parents déjà rencontrés en entretien collectif	Enfants et jeunes	Coordo- nateurs	<i>Groupe de travail Responsables locaux</i>	Profes- sionnels autres	
Talant	3	1	5 Age : fin de primaire et début de collège			4	
Fontaine d'Ouche			4 Age : fin de primaire et début de collège				
Longvic	6+1 (inter- view pré- enquête)	2	2+1 (interview préenquête) Age : fin de primaire et début de collège	1 (inter- view pré- enquête)		2	
Centres sociaux Parc et Balzac	5	1					
Chenôve	5+1 (inter- view pré- enquête)	1	6+1 (inter- view pré- enquête) Age : fin de primaire et début de collège	1 (inter- view pré- enquête)			
Quétigny	5	1	6 Age : fin de collège et début de lycée				
Centre social Gevrey- Cham- bertin			7 Age : début de primaire	1			<b>Nombre total de per- sonnes inter- viewées</b>
Grésilles	4		2 Age : fin de primaire et début de collège				
<b>Totaux</b>		6		2			
	<b>30</b>		<b>34</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>87</b>

## **B. Entretiens avec les parents et les jeunes**

### **1. Avertissement méthodologique**

Il s'agit non pas d'un questionnaire mais d'un guide d'entretien.

Un entretien a pour exigence de créer un climat où l'interlocuteur (les interlocuteurs) va (vont) se confier et révéler des dimensions qui expliquent son (leur) positionnement, sa (leur) stratégie. La compétence du chercheur consiste à entrer en « communication » avec la (les) personne(s) de manière à ce que celle(s)-ci reconnaisse(nt) le chercheur comme un interlocuteur parce que celui-ci la (les) reconnaît dans la singularité de sa (leur) personnalité, de son (leur) histoire<sup>70</sup>.

Aussi, l'outil pour conduire un entretien n'est pas un questionnaire qu'on reproduirait à l'identique d'une personne (d'un groupe) à l'autre en suivant dans le même ordre des questions posées selon la même formulation. L'outil est un guide (une sorte de « pense-bête ») dont le chercheur se sert pour vérifier qu'il n'oublie aucune des thématiques qui sont nécessaires pour son enquête.

Le chercheur prend ainsi beaucoup de liberté avec l'outil puisqu'il ne s'agit surtout pas de faire la même chose d'un individu (d'un groupe) à un autre mais de rencontrer la logique et les caractéristiques singulières d'une personne (d'un groupe) et de respecter sa (leur) plus ou moins grande difficulté à aborder des questions sensibles en trouvant les moyens de les aborder de manière « délicate ».

De ce fait, la formulation des questions ainsi que l'ordre de celles-ci ne sont qu'indicatifs. On s'adapte au langage, aux préoccupations, à la logique de l'interlocuteur (des interlocuteurs) mais aussi à ce qu'on découvre pour développer certains points qu'on avait négligé a priori ou pour explorer des dimensions qu'on avait pas anticipé. Mais on garde à l'esprit les idées qu'on veut tester ou approfondir.

Et là, par expérience, on découvre une très grande diversité, l'enjeu d'une recherche étant d'analyser cette diversité, c'est-à-dire, selon Aristote, de construire une catégorisation.

---

<sup>70</sup> Voir les travaux sur le caractère central du processus de « reconnaissance » dans l' « agir communicationnel » du philosophe allemand Axel HONNETH qui font suite à ceux de son « maître », Jürgen HABERMAS.

## 2. Guides d'entretiens

### ❖ Guide d'entretien Parents

#### Présentation

Prénom et Nom, commune et quartier de résidence, où et par qui vos enfants sont-ils aidés par rapport leur scolarité ?

Comment vous a-t-on présenté ce groupe de travail ?

*Après l'expression de l'ensemble des participants, on précise : On cherche à comprendre ce qui se fait d'intéressant autour de l'éducation des enfants et des jeunes dans votre quartier et dans votre commune, notamment par rapport à la scolarité mais aussi par rapport à la vie de quartier, la vie familiale, etc. On regarde également la place que les parents y prennent. Il s'agit avec cette étude d'aider à améliorer les services. Vous pourrez participer à cette amélioration en faisant des propositions.*

*Une première réunion à lieu aujourd'hui pour commencer d'en discuter et une seconde réunion permettra d'approfondir ce qu'on aura dit aujourd'hui. Entre les deux réunions, vous aurez le temps d'y réfléchir.*

#### Les enfants et les jeunes, les parents et les dispositifs éducatifs

Parlez-nous de votre expérience et de celle de vos enfants dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP ?

Comment en avez-vous été informé ? Quand est-ce que ça a démarré pour votre enfant ? Comment s'est passé le démarrage ? Et, cette année, comment ça se passe depuis septembre ?

Est-ce que vous avez l'impression d'avoir une place, de jouer un rôle dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP ? Est-ce que vous discutez avec les responsables, les animateurs ? Quand ? Pourquoi ? Est-ce que vous aimeriez y être plus actif ? Pourquoi ?

Est-ce que vous pensez que le PRE, le CLAS ou le REAAP pourraient vous aider à jouer votre rôle de parent ? Est-ce que vous aimeriez que le PRE, le CLAS ou le REAAP vous aide (plus) ? En quoi est-ce qu'ils pourraient vous aider à jouer votre rôle de parents ?

Est-ce que, pour vous, ce qui se passe dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP, c'est plutôt facile ou plutôt difficile ? Plutôt positif ou plutôt négatif ? Plutôt satisfaisant ou plutôt insatisfaisant ?

Est-ce que le PRE, le CLAS ou le REAAP, c'est différent de l'école ? Est-ce qu'ils font des choses que l'école ne fait pas ?

### Les enfants et les jeunes, les parents et l'école

Parlez-nous de votre expérience et de celle de vos enfants à l'école ?

C'est comment l'école ? Pour vous ? Pour vos enfants ? Quelles relations y a-t-il entre l'école et les parents ?

Est-ce que vous avez l'impression d'avoir une place, de jouer un rôle à l'école ? Est-ce que vous discutez avec les directeurs, les CPE, les professeurs ? Quand ? Pourquoi ? Est-ce que vous aimeriez y être plus actif ? Pourquoi ?

Est-ce que vous pensez que l'école pourrait vous aider à jouer votre rôle de parent ? Est-ce que vous aimeriez que l'école vous aide (plus) ? En quoi est-ce qu'elle pourrait vous aider à jouer votre rôle de parents ?

Est-ce que, pour vous, ce qui se passe à l'école, c'est plutôt facile ou plutôt difficile ? Plutôt positif ou plutôt négatif ? Plutôt satisfaisant ou plutôt insatisfaisant ?

### L'éducation des enfants et des jeunes par les parents

Qu'est-ce que c'est que l'éducation des enfants et des jeunes aujourd'hui ?

A l'école ?

Dans le PRE, le CLAS, le REAAP ?

Dans la famille ?

Dans le quartier, la ville ?

Qu'est-ce que c'est qu'être parents aujourd'hui ?

Par rapport à l'école ?

Par rapport au PRE, au CLAS, au REAAP ?

Dans la famille ?

Dans le quartier, la ville ?

Qu'est-ce qui est plutôt facile et qu'est-ce qui est plutôt difficile par rapport à l'éducation des enfants quand on est parent aujourd'hui ?

❖ Guide d'entretien enfants et jeunes

Présentation

Prénom et Nom, commune et quartier de résidence, où et par qui êtes-vous aidés par rapport leur scolarité ?

Comment vous a-t-on présenté ce groupe de travail ?

*Après l'expression de l'ensemble des participants, on précise : On cherche à comprendre ce qui se fait d'intéressant autour de l'éducation des enfants et des jeunes dans votre quartier et dans votre commune, notamment par rapport à la scolarité mais aussi par rapport à la vie de quartier, la vie familiale, etc. On regarde également la place que les parents y prennent. Il s'agit avec cette étude d'aider à améliorer les services. Vous pourrez participer à cette amélioration en faisant des propositions.*

*Une première réunion à lieu aujourd'hui pour commencer d'en discuter et une seconde réunion permettra d'approfondir ce qu'on aura dit aujourd'hui. Entre les deux réunions, vous aurez le temps d'y réfléchir.*

Les enfants et les jeunes, les parents et les dispositifs éducatifs

Parlez-nous de votre expérience et de celle de vos parents dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP ?

Comment en avez-vous été informé ? Quand est-ce que ça a démarré pour votre enfant ? Comment s'est passé le démarrage ? Et, cette année, comment ça se passe depuis septembre ?

Est-ce que vous avez l'impression que vos parents ont une place et jouent un rôle dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP ? Est-ce qu'ils discutent avec les responsables, les animateurs ? Quand ? Pourquoi ? Est-ce que vous aimeriez que vos parents y soient plus actifs ? Pourquoi ?

Est-ce que vous pensez que le PRE, le CLAS ou le REAAP pourraient aider vos parents à jouer leur rôle de parent ? En quoi est-ce qu'ils pourraient les aider à jouer leur rôle de parents ?

Est-ce que, pour vous, ce qui se passe dans le PRE, dans le CLAS ou dans le REAAP, c'est plutôt facile ou plutôt difficile ? Plutôt positif ou plutôt négatif ? Plutôt satisfaisant ou plutôt insatisfaisant ?

Est-ce que le PRE, le CLAS ou le REAAP, c'est différent de l'école ? Est-ce qu'ils font des choses que l'école ne fait pas ?

### Les enfants et les jeunes, les parents et l'école

Parlez-nous de votre expérience et de celle de vos parents à l'école ?

C'est comment l'école ? Pour vous ? Pour vos parents ? Quelles relations y a-t-il entre l'école et les parents ?

Est-ce que vous avez l'impression que vous pouvez influencer positivement ce qui se passe à l'école ? Et est-ce que vous aimeriez pouvoir changer des choses à l'école ? Pourquoi ?

Est-ce que vous avez l'impression que les parents ont une place, de jouer un rôle à l'école ? Est-ce qu'ils discutent avec les directeurs, les CPE, les professeurs ? Quand ? Pourquoi ? Est-ce que vous aimeriez que vos parents soient plus actifs à l'école ?

Est-ce que vous pensez que l'école pourrait aider vos parents à jouer leur rôle de parent ? Comment ?

Est-ce que, pour vous, ce qui se passe à l'école, c'est plutôt facile ou plutôt difficile ? Plutôt positif ou plutôt négatif ? Plutôt satisfaisant ou plutôt insatisfaisant ?

### L'éducation des enfants et des jeunes par les parents

Qu'est-ce que c'est que l'éducation des enfants et des jeunes aujourd'hui ?

A l'école ?

Dans le PRE, le CLAS, le REAAP ?

Dans la famille ?

Dans le quartier, la ville ?

Qu'est-ce que c'est qu'être enfant ou jeune aujourd'hui ?

A l'école ?

Au PRE, au CLAS, au REAAP ?

Dans la famille ?

Dans le quartier, la ville ?

Qu'est-ce que c'est qu'être parents aujourd'hui ?

Par rapport à l'école ?

Par rapport au PRE, au CLAS, au REAAP ?

Dans la famille ?

Dans le quartier, la ville ?

Qu'est-ce qui est plutôt facile et qu'est-ce qui est plutôt difficile quand on est un enfant par rapport à ses parents aujourd'hui ?

Et, à votre avis, qu'est-ce qui est plutôt facile et qu'est-ce qui est plutôt difficile par rapport à l'éducation des enfants quand on est parent aujourd'hui ?

## ***C. Entretiens réalisés avec les coordonnateurs***

### **1. Extrait de la lettre de cadrage**

L'objectif de cette rencontre est double :

- Cadrer et organiser plus précisément la mise en œuvre de cette étude : ce sera l'objet du premier temps de cette réunion.
- Conduire une réflexion collective inaugurale sur la question de la parentalité dans ces dispositifs.

Nous pourrions échanger autour des questions suivantes et d'autres que les participants pourront formuler : comment cette question de la parentalité se pose-t-elle et quels phénomènes recouvre-t-elle ? Comment est-elle reliée à d'autres problématiques comme celle de l'éducation des enfants, au sens large du terme ; celle des parcours scolaires des enfants ; ou celle de la vie collective et de la citoyenneté ; etc. ? Comment et en quoi concerne-t-elle les différents acteurs représentés dans cette réunion de travail ? A quelle attentes et pratiques en direction des parents la prise en compte de cette question donne-t-elle lieu dans les dispositifs CLAS, PRE et REAAP ? Quelles difficultés et quelles réussites peuvent être repérées ? Comment et pourquoi faire évoluer les dispositifs autour de la prise en compte de cette question ?

Il s'agit avec cet échange de coproduire collectivement une analyse. Les participants seront donc attentifs à expliciter les éléments empiriques et les conceptions qu'ils mobilisent de manière à bien fonder les arguments.

## **2. Guide d'entretien**

Pour démarrer, chaque participant décrit en 5 mn les relations qu'il entretient avec les parents des jeunes, en essayant d'identifier 3 à 4 grands cas de figure.

Que savez-vous de la manière dont ces personnes se positionnent en tant que parents ?  
Pouvez-vous distinguer différentes manières d'être parents ? Certaines de ces manières vous paraissent-elles plus adaptées que d'autres au regard des problématiques des jeunes ?

Comment les parents construisent-ils leur place par rapport aux autres lieux de « socialisation » (au sens sociologique, c'est-à-dire des espaces d'apprentissage de rôles sociaux) de l'enfant : les groupes de pairs, la rue, les associations, le PRE ou le CLAS, l'école, etc. ?

Quels rôles et quelle importance ont ces différents espaces de « socialisation » pour la construction de l'identité et de la personnalité des jeunes ? Lesquels sont les plus influents sur la socialisation des jeunes ?

Qu'est-ce qui est plutôt facile et qu'est-ce qui est plutôt difficile pour ces parents par rapport à l'éducation des enfants :

Au regard de l'influence d'autres espaces de socialisation ?

Au regard du rôle des autres instances de socialisation et des rapports qu'ils entretiennent avec celles-ci ?

Au regard de leur capacité à se mobiliser autour de leurs enfants ?

Au regard de leurs compétences ?

Au regard de leur propres difficultés (fragilités psychologiques, difficultés cognitives voire déficiences, problèmes relationnels, etc.) ?

Au regard des problématiques déterminantes, comme la disqualification des quartiers d'habitat social, les discriminations, la délinquance, etc. ?

Sur quelles dimensions de la socialisation des jeunes les parents vous paraissent-ils avoir ou pouvoir avoir une influence ou jouer un rôle : la relation aux autres, l'apprentissage scolaire,

la construction d'une identité sociale et de rôles sociaux, l'élaboration d'un projet personnel, l'incorporation de règles sociales, la capacité à se situer comme acteur dans certains espaces de la société, la construction d'un rapport aux « institutions » diverses auxquelles ils sont confrontés, la consommation, etc. ?

Quel rôle pensez-vous jouer à côté de ces parents dans la construction de leur rôle de parents ? Pensez-vous pouvoir faire plus ou autrement ? C'est-à-dire ? Sinon, qu'est-ce qui pourrait être un obstacle ?