

**APPROCHER LES IMPLICATIONS PARENTALES
DANS LA POLITIQUE DE LA « PARENTALITE »**

Gilles Monceau

Université de Cergy-Pontoise
EMA, F-95000 Cergy-Pontoise
gilles.monceau@uifm.u-cergy.fr
&
Université Paris 8 Vincennes –Saint-Denis
CIRCEFT, F-93526 Saint-Denis
gilles.monceau@univ-paris8.fr

Mots-clés : implication parentale, parentalité, socio-clinique

Résumé. En réponse à deux commandes concernant le soutien à la parentalité, l'une concernant l'Ecole et l'autre l'Education populaire, nous avons mené deux chantiers auxquels des parents ont été directement associés sur nos terrains d'investigation. En adoptant une méthodologie socio-clinique institutionnelle, nous visons à approcher au plus près la manière dont les parents participent aux actions qui leur sont proposées mais aussi la manière dont ils les comprennent. Il s'agit de comprendre la manière dont ils intègrent cette participation à leurs stratégies propres, en particulier à travers le rapport qu'ils entretiennent avec les institutions. Les éléments techniques mis en œuvre dans ces travaux (notamment l'entretien collectif et l'observation participante) créent les conditions d'une mise en réflexivité des parents sur les dispositifs dont ils sont eux-mêmes objets. Cette démarche laisse de côté l'hypothèse d'un malentendu entre parents et institutions pour explorer la complexité de leurs relations.

1. Approcher les pratiques et la politique de la parentalité

Dans cette contribution, nous nous intéresserons à un domaine où interfèrent travail éducatif des familles et interventions des professionnels et que nous désignerons comme « politique de la parentalité ». Cette politique, qui prend officiellement le nom de « soutien à la parentalité », est explicitement construite pour favoriser le travail interinstitutionnel, en particulier sur le mode du réseau. Les parents en sont la cible principale alors que la famille, comme institution ou comme groupement d'individus, n'est plus guère évoquée. Cette évolution n'est pas anodine et tend à rapprocher la France des autres pays européens (SERAPHIN, 2010).

Depuis la fin des années 1990, le soutien à la parentalité est devenu en France un nouveau domaine des politiques publiques¹ et mobilise annuellement, selon la cour des comptes², une centaine de millions d'euros. Suite à la *Conférence de la famille* de 1998 et au rapport du psychiatre Didier Houzel (HOUZEL, 1999), une circulaire commune à différentes directions ministérielles a instauré les Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement à la Parentalité (REAAP).³ Une circulaire de cadrage de 2004 a complété le dispositif. Ces réseaux visent à la fois

¹ Il reconfigure la politique familiale et a des effets dans d'autres secteurs, scolaire et judiciaire en particulier.

² Chapitre « La politique de soutien à la parentalité » du rapport public annuel 2009 de la Cour des comptes : <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/24-politiques-soutien-parentalite.pdf>

³ Circulaire DIF/DGAS/DIV/DPM n°1999/153 du 9 mars 1999. Cette circulaire initiale a été suivie par d'autres en 2004 et 2008.

à développer les compétences des parents en favorisant une entraide entre eux mais aussi à tisser des partenariats entre les professionnels et entre les institutions.

Cette politique a fait l'objet de diverses évaluations, dont celles de l'Inspection des affaires sociales (ROUSSILLE et NOSMAS, 2004), de la Cour des comptes et plus récemment d'un cabinet privé sur commande de la Direction interministérielle à la famille (ASDO, 2009). Ces études ont cherché à établir l'efficacité (l'efficacité rapportée au coût) du dispositif, en particulier l'adéquation entre ses objectifs et les réalisations de terrain. Toutes disent la difficulté d'une telle évaluation et se concentrent davantage sur le pilotage du dispositif et sur la conformité des actions financées que sur les effets pour les parents. Le rapport d'évaluation réalisé en 2009 par le cabinet ASDO présente néanmoins un ensemble de témoignages de parents participants qui expriment leur satisfaction d'avoir trouvé un espace pour réfléchir en confiance avec d'autres et avec des professionnels.

Les dix millions d'euros annuels attribués plus spécifiquement aux REAAP depuis 1999 sont complétés par les ressources humaines, financières et matérielles mobilisées par les associations, collectivités territoriales et services publics engagés dans des projets qui se rangent désormais sous l'étiquette « parentalité ». Ces partenariats multiples ne facilitent pas l'évaluation.

Cette politique trouve des prolongements dans l'institution scolaire, plus fortement depuis 2006, avec l'affirmation du rôle et de la place des parents⁴. Désormais les droits des parents sont individuels et non plus seulement collectifs. Chaque père et chaque mère a le droit de vote mais aussi d'être individuellement informé par l'établissement scolaire et l'enseignant de son enfant. Ce faisant, c'est une nouvelle forme de responsabilité qui pèse sur les parents. Il leur devient plus difficile de ne pas entretenir de relations suivies avec l'école de leurs enfants.

En tentant d'identifier les effets de cette politique sur les pratiques parentales, les évaluations des pouvoirs publics laissent généralement dans l'ombre les effets produits sur la relation entre parents et institutions. Pourtant, nos propres recherches socio-cliniques dans et hors l'Ecole montrent que ces politiques agissent d'abord sur les implications des parents dans les institutions. La manière dont l'Ecole et les institutions de l'action sociale pensent le soutien à la parentalité (qui n'a pas exactement la même signification que le soutien aux parents) et dont les professionnels et bénévoles le pratiquent est d'abord de chercher à renforcer les relations entre parents et institutions. Ces résultats rejoignent des travaux de sciences politiques qui montrent la manière dont les politiques publiques agissent directement sur les subjectivités individuelles plutôt que sur les collectifs ou les catégories sociales (GENARD et CANTELLI, 2007).

1.1 Socio-clinique institutionnelle

Entre 2005 et 2009, deux recherches successives nous ont permis d'observer la mise en œuvre, dans des écoles primaires, de la coopération parents/enseignants puis de la façon dont une association d'éducation populaire intervenait en appui à la parentalité dans des centres sociaux, établissements scolaires et associations. Notre démarche socio-clinique institutionnelle a pris appui sur les commandes de recherche que nous avons reçues mais surtout, pour ce qui est du travail clinique, sur les demandes de nos interlocuteurs, parents et professionnels. Ces demandes se sont manifestées au fil de nos interactions avec eux. Malgré quelques craintes initiales de ne « pas savoir quoi dire », ils ont accepté de consacrer du temps à la démarche proposée. La demande de réflexivité sur les pratiques éducatives (parentales et professionnelles) est apparue ensuite, à mesure qu'avancait le travail. Nos interlocuteurs ont alors fait des découvertes lors des séances, ce qui s'exprime par des expressions comme : « Je n'avais jamais vu les choses comme ça ! », « Maintenant que vous me posez la question, je me demande si... », « En vous parlant, je m'aperçois qu'en fait... », « Je viens de comprendre que... », « Quand monsieur dit cela, je m'aperçois qu'avant je pensais comme lui mais maintenant je pense que... ».

⁴ « Le rôle et la place des parents à l'école », Circulaire n°2006-137 du 25-8-2006 parue au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 31 août 2006. Cette circulaire étant élaborée sur la base d'un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (WARZEE, 2006).

Ces effets de l'analyse collective en situation sont courants en psychosociologie et sociologie clinique. Les sujets de la recherche réélaborent, dans le dispositif de recherche, le sens qu'ils donnent à leurs actions. Le chercheur a ainsi accès non pas à une opinion constituée mais à une élaboration en cours. Le dispositif de recherche transforme (et donc contribue à produire) les faits qu'il étudie (MONCEAU, 2005).

Dans un article paru en 1996, alors que la notion de parentalité n'avait encore qu'une diffusion restreinte, François Dubet et Danilo Martucelli rendaient compte d'une recherche portant sur les expériences scolaires des élèves du CM2 à la terminale⁵. Cette recherche incluait une investigation comparative des attitudes et des choix des parents de milieux populaires et de classes moyennes (DUBET et MARTUCELLI, 1996). Les deux sociologues présentaient ainsi leur méthode pour accéder à la manière dont les parents prennent leurs décisions : « Pour essayer de saisir cette face cachée de la vie scolaire, nous avons constitué deux groupes de parents d'élèves de l'école élémentaire, l'un dans un quartier populaire, l'autre dans une banlieue de classes moyennes. Chacun de ces groupes s'est réuni durant six séances de travail d'environ trois heures, et a rencontré plusieurs interlocuteurs : enseignants, psychologues, inspecteurs... » (p. 109).

Cette technique s'inscrit dans la démarche de l'intervention sociologique pratiquée au CADIS à la suite d'Alain Touraine. Elle permet aux chercheurs d'approcher l'expérience subjective des sujets qui participent au dispositif. Notre démarche est très proche, dans sa mise en pratique. C'est en croisant entretiens individuels, entretiens collectifs et observations mais aussi et surtout en associant les sujets à certaines phase d'analyse que nous tentons d'accéder à leurs conceptions et réflexions.

1.2 Deux recherches sur la politique et les pratiques de la parentalité

Le premier chantier a pris la forme d'une enquête participation concernant la coopération entre parents et enseignants à l'école primaire. Certains des dispositifs étudiés dans ce cadre étaient financés par des REAAP (Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents). Cependant, les actions concernées ne relèvent pas directement du soutien à la parentalité mais plutôt des incitations de l'Education nationale et d'autres partenaires, comme la Fondation de France, à renforcer la coopération avec les parents.

Parmi les sept écoles primaires avec lesquelles nous avons travaillé, trois ont fait l'objet d'une investigation plus approfondie. L'une d'entre elles est située en zone semi rurale et reçoit un public mêlant différentes catégories sociales. Les deux autres se trouvent en milieu urbain et relèvent de l'éducation prioritaire (ZEP). Les quatre autres établissements reçoivent des publics plus privilégiés et sont situés dans différentes régions de France. L'une est une école publique d'application (liée à un Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et les trois dernières sont des établissements privés.

Notre équipe a réalisé dix-sept entretiens individuels avec des parents et douze avec des enseignants. Ces entretiens ont été complétés par des observations d'activités se déroulant dans l'enceinte scolaire (réunions d'équipes pédagogiques, réunions entre parents, réunions organisées par les enseignants à destination des parents, accueil des parents dans la classe en début de matinée, récréations et séquences de classe en dehors de la présence des parents).

Nous avons également organisé sept entretiens collectifs (réunissant de trois à vingt-cinq personnes) dans les écoles primées, avec les parents d'une part et les enseignants d'autre part. Ces rencontres ont regroupé soixante-sept parents et vingt-quatre enseignants. Elles ont été l'occasion de soumettre certaines de nos observations à nos interlocuteurs et de recueillir ainsi leurs analyses dans un cadre différent de celui de l'entretien en face à face. Ces séances se sont tenues dans les locaux scolaires et ont duré en moyenne deux heures, permettant ainsi d'installer une réflexion collective préparée par les entretiens individuels. Ce dispositif nous a permis d'enrichir l'analyse à travers l'expression de points de vue divergents parmi les enseignants comme parmi les parents.

⁵ Recherche qui allait donner lieu à la publication de : *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* paru au Seuil en 1996.

Le second chantier, mené sous forme d'une recherche-action, concerne des dispositifs d'appui à la parentalité mis en œuvre dans des collèges, centres sociaux et associations de parents d'élèves. Ceux-ci sont également souvent financés par des crédits REAAP. Cette recherche-action, menée avec un groupe d'intervenants (militants) de l'Education populaire, a porté sur trois types d'actions (cafés de parents, ateliers et soirées jeux, formation de parents au rôle de délégué ou à l'informatique) et principalement sur quatre sites (collèges, centre d'action sociale et association de parents).

Dans ce second cas, la démarche a combiné des opérations hors terrain (analyse documentaire, temps d'analyse collective des pratiques d'animation, rédaction de monographies) et de terrain (observation participante, entretien individuel et collectif avec parents et intervenants). Une trentaine de parents se sont trouvés associés à ce travail qui brouille certains repères méthodologiques habituels puisque les observations et entretiens ont aussi bien porté sur les parents que sur les intervenants. Des responsables d'associations de parents ont également participé à des séances de restitution des résultats de la recherche-action. Pour accéder à la manière dont ils sont impliqués dans la politique de la parentalité (en la subissant, en l'instrumentalisant ou en y résistant) mieux vaut ne pas leur assigner a priori une place d'objets dans le dispositif de recherche.

2. Langage, subjectivité et institution

La recherche socio-clinique mobilise des échanges verbaux, ceux-ci sont enregistrés à chaque fois que cela est possible. C'est par les interactions langagières entre chercheurs et sujets mais aussi entre sujets et sujets que les matériaux d'analyse sont produits. Dans certains travaux, nous pouvons également recourir à l'écriture. Ainsi, dans la recherche menée sur les interventions d'une association d'éducation populaire, les intervenants ont rédigé des monographies portant sur leurs propres pratiques. Le langage, oral et écrit, est un élément essentiel de la vie institutionnelle. C'est par des mots que s'opèrent les classifications d'individus, de comportements ou de pratiques et c'est plus largement par l'exercice du langage que se formulent les idées ou que se montrent les différences sociales et culturelles. Le pouvoir étant relation, il se construit dans le langage.

De manière à explorer les relations entre méthodologie et résultats produits, deux situations seront plus particulièrement analysées :

- La première témoigne d'un apparent malentendu entre parents et enseignants concernant la dénomination « parents d'élèves » dans la coopération parents/enseignants.
- La seconde concerne les effets de l'animation, par des militants de l'Education populaire, d'un café de parents sur les participantes à celui-ci.

Dans les deux cas, il y a un rapport étroit entre le dispositif de recherche adopté et les résultats produits. J'ai choisi de présenter ici des fragments de transcriptions commentés plutôt que de décrire le déroulement des séances. Les interactions verbales rapportées sont donc à considérer comme relevant d'une construction a posteriori aussi bien que le reste du discours du chercheur.

2.1 Quand le langage éloigne

Dans la première situation, c'est dans la dynamique créée par la restitution des résultats d'une série d'entretiens individuels et d'observations à un groupe d'une vingtaine de parents que se vérifie le fait que certains parents ne se reconnaissent pas dans les mots « parents d'élèves ».

Réunis à l'initiative des chercheurs, les parents d'un groupe scolaire classé ZEP (écoles maternelle et élémentaire) dont quelques élus aux conseils d'écoles se retrouvent un samedi matin du mois de mai 2006 dans la salle polyvalente de l'école maternelle. L'entretien collectif est enregistré. Après cinquante minutes consacrées à d'autres points, les chercheurs rapportent oralement un constat réalisé lors des entretiens individuels : les enseignants comme les parents tendent à désigner par « parents d'élèves » les seuls représentants de parents, éventuellement les membres des associations. Dans un premier temps, la plupart des parents présents affirment qu'ils sont tous des

« parents d'élèves ». Le doute de certains commence cependant à apparaître, comme en réaction à cette unanimité.

Père 1 : Bon, y'a peut être plus les parents qui s'impliquent et ceux qui s'impliquent pas, à savoir si c'est ceux qui sont élus ou non, je ne pense pas qu'il y ait une grosse différence.

La formulation même de cet énoncé opère un premier déplacement en reformulant l'opposition non pas entre « parents d'élèves » et « autres parents » mais entre « parents qui s'impliquent » et « ceux qui s'impliquent pas ».

Chercheur : Mais dans votre école, quand vous parlez, vous voyez comme ça, dans la cour, devant la porte...

Père 1 : Non, y'a pas de différence.

Chercheur : Vous dites « les parents d'élèves »... quand vous dites « les parents d'élèves »...

Mère 1 : Oui, c'est global. Mais c'est parce qu'en fait à la base dans le cahier de liaison, je pense que le terme c'est les « représentants des parents d'élèves ».

Chercheur : Oui, en raccourci vous voulez dire...

En évoquant le « cahier de liaison », cette mère introduit dans la discussion un outil de communication utilisé par les enseignants. Ainsi, la signification des mots « parents d'élèves » serait d'abord donnée par l'institution scolaire par réduction de « représentants de parents d'élèves ». Cette piste aurait méritée d'être approfondie mais la dynamique de la séance conduira le groupe à suivre un autre fil.

Mère 1 : C'est comme ça que... c'est peut-être pour ça mais enfin pour moi les parents d'élèves, c'est tous les parents.

Après ces affirmations qui relèvent d'abord de la mise en avant d'un principe d'égalité, une mère évoque son expérience dans une autre école. Ce qu'elle fera également à propos d'autres sujets sensibles comme celui de l'hétérogénéité sociale.

Mère 2 : Mais, je pense que tout le monde ne fait pas la distinction. Enfin moi j'étais dans une autre école auparavant...

Comme elle hésite, elle est encouragée à poursuivre par le chercheur qui anime la discussion :

Chercheur : Oui, c'est intéressant ça...

Mère 2 : ... et c'était plus en fait... les « parents d'élèves » c'était des parents qui s'impliquaient au sein de l'école alors que ce soit des représentants ou pas, c'était quand même des parents qui s'impliquaient et effectivement il y avait cette différence.

Cette participante revient ainsi sur l'idée du Père 1 selon laquelle une différence peut être faite entre les parents dits impliqués et les autres.

Chercheur : Il y avait cette différence. C'était les parents les plus proches, finalement, de l'école ?

Mère 2 : Voilà.

Mère 3 : C'est les parents qui participent dans les activités de l'école, c'est ça ?

Le chercheur reprend alors la parole, en s'appuyant sur les entretiens individuels qui ont précédé la séance. Ce qui lui permet de réintroduire la situation des parents élus.

Chercheur : Oui, en fait, ou qui étaient élus parce que ce n'est pas forcément pareil, il y a des parents élus qui travaillent à temps plein et qui ne sont jamais disponibles dans la journée, par exemple...

C'est alors que la Mère 1, qui affirmait l'absence de différences entre les parents, produit un énoncé qui montre le contraire.

Mère 1 : Les parents d'élèves sont censés écouter les revendications des parents.

Le chercheur s'en saisit immédiatement, de manière un peu théâtrale, pour attirer l'attention de tous sur ce qui vient de se dire.

Chercheur : Ah ! Vous voyez vous venez de le dire, vous voyez... voilà !

Mère 1 : Oui

L'usage ordinaire de l'expression « parents d'élèves » vient d'être reproduit dans la séance même. Dès lors, le groupe de parents peut s'en saisir collectivement en laissant de côté l'affirmation générale selon laquelle tous sont des « parents d'élèves ».

Puis, alors qu'il est question des échanges d'informations entre l'école et les parents, une mère explique pourquoi elle a hésité à venir à la rencontre avec les chercheurs. L'ensemble du groupe peut alors réfléchir aux effets pratiques du phénomène.

Mère 4 : Mais c'est vrai qu'au début, quand j'ai lu le papier, je pensais pas, je me sentais pas concernée en fait,

Chercheur : Alors pourquoi ?

Mère 4 : Ben parce qu'il y avait « les parents d'élèves », je pensais que c'était pour... les représentants.

Chercheur : Ah vous voyez, c'est fort ça.

Mère 4 : Tout au début, je veux dire avant même d'avoir fini de lire, au début vous écrivez bien « les parents d'élèves ».

Chercheur : Oui, oui, c'est très important ce que vous venez de dire.

Mère 4 : J'avais l'impression en fait que je n'étais pas concernée et quand j'ai continué à lire, je me suis rendu compte que si en fait.

Une autre mère semble manifester le souhait de prendre la parole. Le chercheur la sollicite.

Chercheur : Et vous madame ?

Mère 5 : Moi aussi c'est la même chose.

Chercheur : Ah vous voyez !

Mère 5 : (Rires) Bah oui !

A ce moment de la situation, le consensus se fait autour de l'idée qu'il va de soi que l'expression « parents d'élèves » désigne les parents élus et les plus présents dans l'école.

Chercheur : D'où ça vient ça ?

Mère 4 : Bah du terme « parents d'élèves ».

Mère 5 : Et alors, on dit : « on n'est pas concernés... »

Après ces quelques minutes de réflexion collective, cela devient une évidence partagée. Un conseil en communication va même finalement être donné au chercheur par un père. Ce conseil vient confirmer de nouveau que l'ambiguïté en question a bien des effets très réels sur les relations entre l'école et les parents.

Père 2 : Vous auriez dû mettre : « tous les parents dont les enfants sont scolarisés... », ça aurait été plus représentatif.

Ce conseil sera, par la suite, rapporté par les chercheurs à différents groupes d'enseignants qui, dans un premier temps, minimisent toujours son intérêt. Cependant, il conduit rapidement les enseignants et en particulier les directeurs à évoquer leurs difficultés dans la communication avec les parents, en particulier quand celle-ci est écrite. Deux directrices d'écoles maternelles vont d'ailleurs insister sur le fait que la communication la plus efficace se fait oralement à la porte de l'école lorsque les parents viennent déposer leurs enfants.

L'entretien collectif dont il vient d'être question a été réalisé dans un groupe scolaire en ZEP, cependant nos observations dans d'autres établissements n'ont pas fait apparaître de différence significative concernant la compréhension des termes « parents d'élèves » qui désignent partout les élus voire les parents les plus présents. Dans les écoles où les catégories sociales moyennes et supérieures sont majoritaires, le fait de ne pas se désigner spontanément comme « parents d'élèves » n'a pas les mêmes conséquences en termes d'implication. Dans ces écoles, nous avons également observé la présence fréquente de plusieurs associations de « parents d'élèves ».

Faut-il parler de malentendu à propos de la manière dont l'usage de ces mots éloigne certains parents de l'école ? De toute évidence, il ne s'agit pas seulement d'une question de compétence lexicale mais bien de la nature de la relation entre parents et institution scolaire. La confiscation, de fait, de l'étiquette « parents d'élèves » par une partie de ceux-ci n'est pas le produit d'une démarche intentionnelle de ces derniers. Il s'agit plutôt d'une production institutionnelle. L'École exprime de manière croissante un besoin d'interlocuteurs, les évolutions réglementaires l'y incitent. Les représentants des parents d'élèves tendent à être identifiés aux parents d'élèves dans leur ensemble. En retour, les autres parents sont comme expropriés de la dénomination « parents d'élèves ». Le phénomène n'est pas propre à l'École, il est plus largement présent dans tous les systèmes sociaux où une minorité d'individus (parfois élus) représentent la majorité.

Mais ces analyses sont probablement déjà dépassées, du moins à affiner. Les parents qui ne s'identifient pas spontanément à la dénomination « parents d'élèves » résistent objectivement à l'évolution institutionnelle récente qui fait individuellement de chaque parent un interlocuteur autonome et responsable. Le fait de ne pas se sentir directement concerné par une information destinée aux « parents d'élèves » ne pointe pas seulement le fait que l'institution scolaire s'est historiquement contenté d'une minorité de partenaires parmi les parents, il vient aussi signifier que cela permettait à une majorité de parents de s'en tenir relativement éloignés.

2.2 *Quand le langage rapproche*

La seconde situation concerne un « café de parents », animé un jeudi matin par mois dans un centre social par des intervenantes d'une association d'éducation populaire (CEMEA), toutes deux enseignantes récemment retraitées. Une dizaine de mères de famille participent aux rencontres. Cette action participe du « projet famille » du centre social et entre dans le cadre des REAAP. La « référente famille » du centre social, qui coordonne les actions en matière de parentalité, participe aux séances mensuelles avec les animatrices CEMEA et anime seule les rencontres les autres semaines, toujours le jeudi matin. Le centre est situé dans un quartier excentré et paupérisé d'une grande ville.

Lors d'une première phase de travail, dite d'analyse des pratiques, les deux animatrices avaient insisté sur leur difficulté à poser un cadre permettant des échanges apaisés entre les participantes, à maintenir une écoute propice aux échanges d'expérience. Par ailleurs, elles avaient dit leur volonté de ne pas se poser en « donneuses de leçons » ni de se présenter comme des modèles dans leur propre pratique parentale.

Quelques mois plus tard, les chercheurs observent un groupe qui non seulement a adopté un fonctionnement conforme à ce que souhaitaient les intervenantes mais qui, de plus, s'est approprié leur manière de parler et même certaines de leurs « mimiques ». C'est en particulier le cas pour la capacité à verbaliser des désaccords sans générer d'agressivité. La référente famille du centre sociale confirme cette évolution lors de l'entretien mené à la suite de la séance avec les parents à laquelle deux chercheurs ont participé. Cet entretien a été enregistré contrairement à la séance du café de parents qui l'a précédé.

Référente : Là-dessus, parce que moi je me souviens, effectivement, elles s'écoutaient pas, elles se sentaient jugées par d'autres... ouais, c'est pas évident quoi.

Chercheur : Et là, elles essayent de désamorcer le truc...

Référente : Tout un travail de reformulation (...), parce qu'on se rend pas forcément compte qu'on a blessé quelqu'un au moment où on l'a dit.

La discussion s'orientant sur des éléments plus périphériques, le chercheur recentre les échanges sur les interactions verbales entre les participantes.

Chercheur : (...) dans les échanges là, c'est horizontal. Elles se disent des choses, mais, elles ont...

Référente : La manière de...

Chercheur : ...apparemment acquis le, les trucs de langage qui permettent de désamorcer la charge agressive de ce que tu vas dire. Tu vois ? (à l'animatrice 1)

Référente : Bah, je sais pas si tu te souviens (à l'animatrice 1), le nombre de fois où on a dû reformuler ce qu'une maman avait dit, parce que tout de suite, nous, ça nous faisait tilt, attention ça va partir en live !

Chercheur : Voilà.

Animatrice 1 : Ah ouais, ouais...

Référente : Enfin c'est... je sais plus combien de fois on a fait ça, c'était tout le temps, tout le temps.

Animatrice 1 : Ouais.

Référente : Et quand les choses se disaient : « bah tu sais ce que untel a voulu dire c'est que... »

Chercheur : Voilà.

Référente : Voilà, on reprenait pour aider à...

Chercheur : Voilà. Là il y a prudence, on sent une prudence.

Référente : Bah oui. Nous on a bien expliqué qu'il n'y avait pas un modèle éducatif, c'était... à chacun de...

Durant cette partie de l'entretien, c'est la référente famille du centre social qui est la plus active. Elle anime le groupe en l'absence des intervenantes CEMEA et rencontre aussi les participantes en dehors du café de parents. C'est la diminution de l'agressivité qui la frappe le plus, elle en donne d'ailleurs différents exemples dans le reste de l'entretien. Alors que la référente famille insiste sur les effets produits, les deux animatrices vont chercher à expliquer la manière dont elles ont travaillé, les principes qui les guident.

Animatrice 1 : C'est... : « elle, elle voit les choses comme ça, toi tu as peut être un avis différent. Elle, elle se positionne comme ça. »

Animatrice 2 : Ouais, je pense que c'était ça.

Animatrice 1 : A chaque fois, on a remis les choses en disant : « ça, c'est sa position, c'est sa manière de faire, tout le monde n'a pas forcément la même manière. Elle, c'est son positionnement, maintenant rien ne t'empêche... » Schématiquement c'est ça.

Référente : On expliquait que c'était pas parce que l'autre n'était pas d'accord que... on devait forcément changer d'avis...

Le chercheur tente alors d'amener la réflexion sur les compétences sociolinguistiques que semblent avoir acquises les participantes. Elles seraient en effet capables, maintenant, d'adapter plus finement la mise en forme de leur discours à la situation de communication dans laquelle elles se trouvent. En particulier, capables de désamorcer l'agressivité lorsqu'elles énoncent un désaccord. L'animatrice 2, répond d'abord en avançant l'idée que les participantes ont repris certaines modalités d'interactions utilisées par les animatrices parce que celles-ci fonctionnent bien dans la situation : « si c'est bon, je le garde ». L'animatrice 1, silencieuse, semble réfléchir avant de reprendre la parole.

Animatrice 1 : Moi je me demande si... C'est pas très différent d'un modèle identificatoire.

Le chercheur est surpris par la formulation et la concision de cet énoncé qui résonne fortement avec ce qu'il souhaitait lui-même suggérer mais en évitant le mot « identification ». Il enregistre alors cette interprétation sur le mode de l'évidence.

Chercheur : Bah oui, voilà...

Animatrice 1 : Tu vois ? (à l'animatrice 2)

Chercheur : Parce que... où ont elles pu le prendre ailleurs que chez vous ?

Animatrice 1 : C'est... non, mais, il y a quelque chose, de se rendre là, et, c'est pour ça que je parlais de démarche. C'est à dire, c'est un peu ce que disait Montaigne, on n'enseigne pas ce qu'on sait, on enseigne ce qu'on est. Et, pour moi, il y a quelque chose dans la formation, qui est de toute façon de cet ordre là.

Cette référence à Montaigne et à l'enseignement vient rappeler que les deux animatrices ont été longtemps des enseignantes mais aussi que leur manière d'enseigner était imprégnée par des principes d'éducation populaire.

Après quelques échanges durant lesquels les animatrices ajustent leur perception de la situation, le chercheur fait part d'une observation qu'il vient de faire, durant le café de parents.

Chercheur : Hum. Et les régulations qui vont avec, parce que, vous voyez, la dame, la dame qui, je ne sais plus comment elle s'appelle, qui était à côté de moi, qui parle vite...

Référente : Madeleine.

Chercheur : Madeleine, voilà. Elle parle vite justement, et, et, sa voisine, à deux reprises lui a dit : « parle moins vite, parle moins vite ». Et en lui mettant, et en lui mettant la main comme ça, tranquillement sur le bras (il mime), « parle moins vite ». Voilà (rire). Donc, il y a cet, ce truc de dire, le langage, la façon dont on dit, dont on formule les choses, le débit, le côté désamorçage etc.

La restitution de l'observation faite d'une régulation au sein du groupe de mères est prolongée par le chercheur avec l'idée que les compétences sociolinguistiques travaillées dans le café de parents pourraient être transférées aux rapports avec l'institution scolaire. Rapports dont la référente

famille avait fait remarquer précédemment qu'ils s'étaient améliorés pour toutes et que quelques unes siégeaient désormais au conseil d'école et au conseil d'établissement du collège.

Animatrice 1 : C'est, enfin pour moi c'est ça, c'est bien, on travaille dans la globalité, et après les gens sont capables de s'en emparer pour des choses particulières.

L'animatrice 1, tout comme les autres intervenants CEMEA avec lesquels nous travaillons, est réticente à établir un lien de causalité entre le travail du café de parents et l'évolution de l'implication scolaire des mères. Elle constate plus volontiers que des compétences générales sont travaillées dans le café de parents et que les participantes en font ensuite l'usage qu'ils veulent. Pourtant, la référente famille insiste de diverses manières sur les effets qu'elle observe en dehors de ces séances du jeudi matin..

Référente : Je n'entends plus de parents qui disent : « je n'arrive pas à le dire à l'enseignant » (...). Je n'ai plus de parents qui ne vont pas voir les enseignants pour récupérer les bulletins.

L'acquisition de ces compétences socio-linguistiques semble s'accompagner d'une plus grande facilité à oser affirmer son point de vue, même s'il est différent de celui des autres adultes (parents, enseignants, travailleurs sociaux). D'après les bilans effectués par la référente avec les participantes, celles-ci éprouvent davantage de facilités à s'opposer à leurs propres enfants sans « tomber dans la violence » (expression de la référente). Ceci devient possible dès lors que l'on peut être en désaccord sans pour autant entrer en conflit dans et en dehors du groupe de parole.

L'après midi même, les deux chercheurs et les deux animatrices CEMEA retrouvent les autres intervenants CEMEA qui composent le groupe de la recherche action. Les observations sont restituées à l'ensemble du groupe des militants impliqués dans la recherche-action. Elles sont validées par les intervenantes qui disent ne pas avoir, jusque là, eu conscience de cet effet de leur intervention, en particulier parce qu'elles sont davantage focalisées sur la dynamique du groupe.

Animatrice 2 : En fait, moi j'avais pas du tout conscience ce matin, de ça, et en fait comme vous l'avez soulevé (aux deux chercheurs), donc du coup, c'est aussi redonner l'importance à... à ça quoi. Parce que je pense qu'il y a aussi des choses qui passent comme ça quoi.

Animatrice 1 : Oui.

Chercheur 2 : Comme ?

Animatrice 1 : Euh... je pense qu'on a beaucoup insisté sur « mettre des mots », sur les situations. Et je veux dire, c'est récurrent, à chaque café de parents, on parle de mise en mots, de situation qu'on vit avec...

Comme le chercheur 1 va insister pour mieux comprendre quelle part est faite à l'explicite dans la transmission de compétences langagières lors des cafés de parents, une différence de perception va apparaître entre les deux animatrices observées dans la séance du matin.

Chercheur 1 : Vous dites ça comme ça ? « Mettre en mots », vous dites « mettre en mots » ? Vous dites « on va mettre en mots » ?

Annette (autre intervenante CEMEA) : On dit « mettre des mots ».

Chercheur 1 : Mettre des mots ? Vous leur dites ça ?

Animatrice 2 : On ne leur dit pas ça, on ne leur pas dit pas ça comme ça.

Chercheur 1 : Ce matin vous ne l'avez pas dit.

Animatrice 1 : Non ?

Chercheur 1 : Non, c'est pour ça je vous demande si vous le dites. (rire)

Animatrice 1 : Moi je le dis.

Animatrice 2 : Tu crois qu'on le dit ?

Animatrice 1 : Ah moi je suis sûre de l'utiliser.

Chercheur 2 : Qu'est ce que c'est « mettre des mots » ?

Le chercheur 2 est une collègue brésilienne⁶ pour qui l'expression « mettre en mots » ne va pas de soi.

Annette : En tous cas tu le fais, si tu le dis pas tu le fais.

Animatrice 1 : Ouais.

⁶ Silvia Tedesco, Université Fédérale Fluminense.

Chercheur 2 : Qu'est ce que c'est « mettre des mots » ?

Animatrice 1 : Bah... Dire... dire ce qui est en train de se passer ou ce qu'on ressent.

Chercheur 2 : Comme expliciter ?

Animatrice 1 : Hein ?

Chercheur 2 : Comme expliciter.

Animatrice 1 : Ouais.

Annette : Pour conscientiser, pour aider à la conscience.

Chercheur 2 : Hum.

L'emploi du verbe « conscientiser » laisse dubitative la chercheuse brésilienne pour qui celui-ci à d'évidentes connotations politiques en référence à Paulo Freire. Son usage par Annette n'est cependant pas le fruit du hasard car celle-ci est depuis plus de trente ans militante de l'Education populaire. Délibérément, le chercheur 1 laisse cette piste de côté à ce moment de la séance et la réflexion se poursuit pendant quelques minutes sur le fait de savoir si la mise en mots se fait explicitement ou implicitement. Il indique qu'à la lecture de la monographie rédigée par l'animatrice 2 sur le café de parents observé le matin, il n'avait pas pensé à la transmission de compétences langagières. L'animatrice 2 confirme qu'elle ne la percevait pas non plus. Le chercheur insiste alors sur le fait qu'il ne l'aurait sans doute pas perçu s'il n'avait pas participé à la séance du matin. Maintenant, à la relecture de la monographie, cette dimension lui apparaît.

La question de savoir si les intervenants CEMEA transmettent explicitement ou non ces compétences sociolinguistiques aux parents est importante. Au fil de cette recherche, il apparaît plus nettement que, pour rester en conformité avec les principes de l'Education populaire, les intervenants ne devraient pas former les parents à leur insu. L'exploration des effets non identifiés de la pratique des intervenants CEMEA est rendue difficile par le principe d'éducation « avec et pour le peuple » qui guide et donne valeur à l'action. La perception de cette complexité renouvelle le regard des intervenants sur leur pratique. Ils peuvent alors en admettre l'impureté constitutive. Ce faisant, c'est aussi la place qu'ils donnent aux parents qu'ils peuvent reconsidérer de manière moins idéalisée.

Cette journée de travail, constituée de trois séances successives avec des participants en partie différents, a permis de produire un effet loupe sur un aspect particulier des actions d'appui à la parentalité. Les observations réalisées et validées collectivement ne sont pas limitées à ce café de parents mais concernent aussi les autres actions d'appui à la parentalité menées par les intervenants CEMEA (ateliers jeux parents/enfants, formation de délégués de parents ou bien encore ateliers informatiques pour parents). En transmettant aux parents de nouvelles compétences, construites en situation, les militants de l'Education populaire facilitent le rapprochement des parents avec l'Ecole. Ils leur permettent d'agir dans et sur l'école en réduisant leurs résistances face aux discours et aux pratiques scolaires (MONCEAU, 2009 a). L'implication des parents dans l'Ecole mais aussi dans d'autres institutions en est modifiée. Ce faisant, ils sont plus disponibles aux nouvelles exigences de la politique de la parentalité qui promeut des parents compétents, autonomes et responsables.

3. Conclusion

Dans les deux exemples qui ont été présentés, la construction du dispositif de recherche et la place qui y est donnée aux individus conditionnent le type de faits observés et donc de résultats produits. Plutôt que de se focaliser sur l'efficacité des pratiques, l'attention est portée sur la manière dont elles influent sur l'implication des parents dans les institutions.

Rappelons qu'un résultat général de nos travaux est de montrer l'usage que font les institutions de la politique de la parentalité (MONCEAU, 2010). Par différentes techniques, les parents sont amenés à reconnaître et à agir leurs implications institutionnelles. Etre un « bon parent », autonome et responsable, serait être un parent conscient de sa place et de son rôle dans les institutions éducatives. Bien sûr, ceci n'est pas en contradiction avec l'objectif général de soutien à la parentalité mais donne peut-être mieux à comprendre l'investissement des professionnels et des

institutions dans cette politique. Ce résultat ne contredit pas les nombreuses analyses qui insistent sur les difficultés rencontrées par les institutions mais les prolonge en tentant de mieux comprendre la manière dont elles y font face.

Pour approcher les implications parentales et les interventions professionnelles ou militantes dans les institutions, il faut pouvoir saisir la manière dont les sujets pensent et agissent envers celles-ci. Il ne suffit pas de les interroger mais il faut pouvoir construire des dispositifs de mise en abîme permettant de provoquer une réflexivité dont les indices seront les découvertes faites par les sujets sur leurs propres manières de faire et de dire. La démarche de recherche en passe alors nécessairement par certaines techniques socio-analytiques et repose sur l'aspiration des sujets à éclairer leurs propres implications.

4. Bibliographie

- ASDO (2009), *Evaluation qualitative des REAAP*. Paris : ASDO Etudes.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques- RIAC*, 35, 109-121.
- Fablet, D. (2008). L'émergence de la notion de *parentalité* en milieu(x) professionnels(s). *Société et Jeunesse en Difficulté*, 5. <http://sejed.revues.org/index3532.html>
- Genard, J.-L. et Cantelli, F. (coord.) (2007). *Action publique et subjectivité*. Paris : LGDJ.
- Houzel, D. (dir.) (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Saint Agne : ERES.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint Agne : ERES.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las : pesquisa-ação e profissionalização docente. (Version française disponible en ligne : Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et professionnalisation des enseignantes), *Revista Educação e :esquisa*, Université de Sao Paulo SP (Brésil), vol. 31, 3, 467-482.
- Monceau, G. (2009a). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7, 151-165.
- Monceau G. (coord.) (2009b). *Education populaire et parentalité. Comprendre et faire évoluer l'intervention des CEMEA sur les actions d'appui à la parentalité (2008-2009)*. CEMEA/Université Paris 8.
- Monceau G. (2010). Technologie de l'implication des parents dans les institutions éducatives. *Revue internationale de l'éducation familiale*. 27, 17-35.
- Neirinck, C. (2002). Parenté et parentalité. Aspects juridiques. *Adolescence*, 20 (3), 621-633.
- Roussille, B., Nosmas J.-P. (2004). Evaluation du dispositif des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). La Documentation française.
- Sellenet, C. (2007). La parentalité décryptée. Pertinence et dérive d'un concept. Paris : L'Harmattan.
- Séraphin, G. (2010). Imaginer un avenir collectif, défendre des valeurs et s'adapter aux évolutions sociales et politiques : la politique familiale française. *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 01 juin 2010. URL : <http://sociologies.revues.org/index3128.html>
- Warzée, A. et coll., (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école* (rapport au Ministre de l'Education nationale et de la recherche), octobre 2006.

