

Le partenariat école/familles : un levier pour lutter contre l'échec scolaire

DES REPERES POUR CONSTRUIRE UN DIALOGUE REUSSI AVEC LES FAMILLES

OBJECTIF VISE PAR CE DOCUMENT DE SYNTHESE

Propositions de travail en direction des équipes enseignantes pour construire un projet cohérent de coopération avec les parents pour la réussite de tous les élèves.

➤ PRINCIPES QUI GUIDENT L'ACTION DE L'ECOLE

1. *Chaque parent* a de fait la capacité de se soucier de la scolarité de son enfant, aucun n'est démissionnaire devant ses responsabilités éducatives.
2. Les parents sont les premiers **responsables de leur enfant**.
3. Parents et enseignants œuvrent dans un but commun: **la réussite scolaire de l'enfant**.
5. Pour avancer efficacement, il est nécessaire de travailler en **partenariat**.

➤ LES CONDITIONS

1. L'école a la responsabilité de mettre en place **une relation de qualité avec les parents**, basée sur l'intérêt de l'enfant.
2. La communication est fondée sur le respect des personnes en tenant compte de l'espace public et de l'espace privé de chacun.
3. **Enseignants et parents définissent ensemble les moyens et les voies de progrès auxquels, chacun dans son domaine, peut contribuer.**

➤ Assurer la mise en œuvre :

- des textes officiels,
- du règlement départemental,
- du règlement de l'école.

- Organiser au moins deux réunions parents/enseignants par an dont une dès la rentrée (**B.O.E.N. 31 du 31 août 2006 -Rôle et place des parents à l'école**), inscrit dans le Règlement Départemental approuvé par le CDEN (site DASEN54).
- Inscrire les relations école/familles comme un **axe privilégié** du projet d'école.
- Travailler sur la lisibilité du travail de l'école pour permettre la compréhension de tous.

➤ Assurer lisibilité et transparence des pratiques scolaires :

- Permettre et favoriser l'accès à toutes les informations par les différents outils de communication actuels : **rencontres individuelles et/ou collectives**, cahier de liaison, guide, vade-mecum, site internet, blog, mèl ...
- . **Créer les conditions d'un dialogue équilibré et constructif** en organisant au sein de l'école :
 - **Des entretiens aux moments « clés » de la scolarité** (inscription, bilan de travail, obstacle(s))

Le partenariat école/familles : un levier pour lutter contre l'échec scolaire

<p>➤ Accueillir, instaurer un climat de confiance :</p>	<p>rencontré(s), restitutions des résultats aux évaluations...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des journées portes ouvertes. - Des participations à des séances en classe et des échanges de point de vue à l'issue de ces moments. - Des échanges et des discussions après visionnement d'un diaporama sur ce que l'on apprend à l'école (lien avec un exemple de power point). - Des rencontres débats sur un thème (ex : les devoirs en élémentaire, le temps de repos en maternelle). <i>Ces rencontres peuvent s'inscrire par exemple dans un projet REAAP, dans le cadre des Dispositifs de Réussite Educative, dans les Réseaux de Réussite Scolaire ou bien à l'initiative des équipes.</i>
<p>➤ S'ouvrir sur d'autres partenariats (mairie, associations...) :</p> <p>➤ Sensibiliser les parents sur la complémentarité des actions école/familles et expliquer l'école comme lieu d'apprentissage.</p> <p>➤ Faire connaître aux parents les différents partenaires susceptibles d'intervenir dans l'école.</p> <p>➤ Permettre aux parents de construire leur identité en tant que parents d'élèves.</p> <p>➤ Prendre le temps d'accueillir chaque famille et son enfant.</p>	<p>-Participer aux rencontres organisées par les différents partenaires institutionnels (mairie, Dispositifs de Réussite Educative, Service de la Protection Maternelle et Infantile...).</p> <p>-Se réunir avec le réseau associatif (associations éducatives, aide aux devoirs...) pour répondre aux besoins des élèves en cohérence et complémentarité.</p> <p>-Préparer les réunions de suivi d'élèves et les équipes éducatives en amont avec les travailleurs sociaux et/ou les professionnels de la santé concernés.</p> <p>-Apprendre à connaître le rôle et les limites d'intervention de chacun : respect de l'éthique et du secret professionnel partagé.</p> <p>. Travailler avec les partenaires santé et éducatifs à tous les moments propices, par le biais de différentes actions préparées en commun.</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour la maternelle intervenir dans des ateliers d'éveil de la PMI ; -instaurer un passeport citoyenneté/santé et/ou proposer des actions à thématique santé (alimentation, sommeil, hygiène, télévision) aux familles dans l'école ; -rencontrer de différentes façons les nouvelles familles qui fréquenteront l'école à la rentrée : jouer avec les élèves et leurs parents à la ludothèque, mettre en place des ½ journées de découverte de l'école avec l'intervention des personnels de santé ; -organiser une rentrée échelonnée sur deux journées, afin d'accueillir individuellement chaque famille et faciliter le passage de la maison à l'école, avec éventuellement la participation de la PMI, du CMP et des

Le partenariat école/familles : un levier pour lutter contre l'échec scolaire

<p>➤ Approfondir la connaissance des familles par un travail partenarial.</p>	<p>membres du RASED.</p>
<p>➤ Interroger le regard porté sur les familles</p> <p>➤ Prendre en compte et respecter la diversité des élèves, des familles et des cultures :</p> <p>➤ Valoriser - travailler l'estime de soi :</p>	<p>. Réfléchir en équipe sur l'éthique et les contenus de ces relations:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consacrer <i>un temps systématique</i> aux questions ou au(x) sujet(s) qui seront abordés lors de chaque réunion. Ex : description de la situation, des obstacles rencontrés, recherche de solutions concrètes à proposer, en classe, dans l'école, en dehors de l'école. <p>. Préparer chaque entretien tant sur la forme que sur le contenu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - on ne convoque pas les parents, on les invite, on leur propose un rendez-vous en respectant les disponibilités de chacun pour que la rencontre puisse avoir lieu ; - on n'utilise pas son stylo rouge pour écrire aux parents ; - en choisissant un lieu avec un aménagement « neutre » mais accueillant qui favorise les échanges (éviter de proposer aux parents de prendre place à la table de leur enfant, de rester derrière son bureau pour se protéger) ; - en n'utilisant pas les termes des liens de filiation quand on s'adresse aux parents mais plutôt les noms de famille respectifs « Monsieur ... et/ou Madame... » ; - en exposant aux parents l'objet de la rencontre avec des termes accessibles, respectueux pour leur enfant et pour eux-mêmes, sans victimisation, ni culpabilisation ; - en équilibrant ce temps d'échanges de sorte à mobiliser ensemble les ressources et les compétences respectives pour trouver des solutions adaptées. <p>. Organiser des entretiens individuels en début d'année pour parler ensemble de l'enfant à l'aide d'un questionnaire construit en équipe pour mieux connaître chaque élève.</p> <p>. Solliciter les membres des Réseaux d'Aide pour avoir un regard distancié et accompagner favorablement les élèves qui en ont besoin.</p> <p>. Valoriser les réussites des apprentissages de l'élève (cahier de réussite ou de progrès).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rendre l'élève fier de ses apprentissages (proposer des temps d'échanges parents /enfant pour regarder le travail réalisé, mettre en valeur les travaux des élèves en les exposant régulièrement).

Le partenariat école/familles : un levier pour lutter contre l'échec scolaire

<p>➤ Impliquer véritablement les parents dans les apprentissages à l'école :</p>	<p>• Mettre en place des actions favorisant l'implication des parents :</p> <ul style="list-style-type: none">- Mise à disposition d'un livret d'accueil et entretien individuel à l'inscription.- Communication d'informations par le biais du site internet de l'école et utilisation d'outils TUIIC (diaporama comme base de débat, photos sur panneaux...).- Explication et contractualisation du contenu de l'APE.- Remise en mains propres et temps de discussion à propos des évaluations.- Donner à voir notre professionnalité (portes ouvertes, présence des parents dans la classe au moment de l'accueil du matin, lors des sorties de fin de journée, lors des sorties scolaires)- Prendre en compte les savoirs parentaux et leurs compétences pour faire le lien avec les contenus scolaires (découvrir le monde : les métiers, le sport, ...)- Favoriser une réelle participation : <p>• aux élections des représentants des parents d'élèves (par l'information orale et écrite, par l'affichage aux portes de chaque classe, de l'entrée de l'école des parents qui se présentent et une fois qu'ils sont élus ;</p> <p>• au Conseil d'École et sur les sujets qui relèvent de cette instance :</p> <ul style="list-style-type: none">- en permettant aux représentants des parents de préparer en amont le conseil d'école avec l'ordre du jour prévu ensemble et les informations qui leur permettront de réfléchir et d'exprimer les points de vue des familles ;- en favorisant l'expression des parents sur les questions éducatives, celles du règlement intérieur mais aussi sur le travail réalisé dans les classes dans le cadre du projet d'école...
---	---

<http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiakcolefamilles.pdf>

http://www.isp-formation.fr/IMG/pdf/dialogue_reussi_parent_enseignant.pdf

<http://p.birbandt.free.fr/RESSOURCESDIVERSES/Relations%20ecole-familles/Relatpararticles/Relatparents-articles-droite.htm>

Ecole et savoirs B. Charlot : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article91>

Pour une meilleure communication dans l'intérêt de tous - de la circonscription de la Goutte d'Or : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1228>

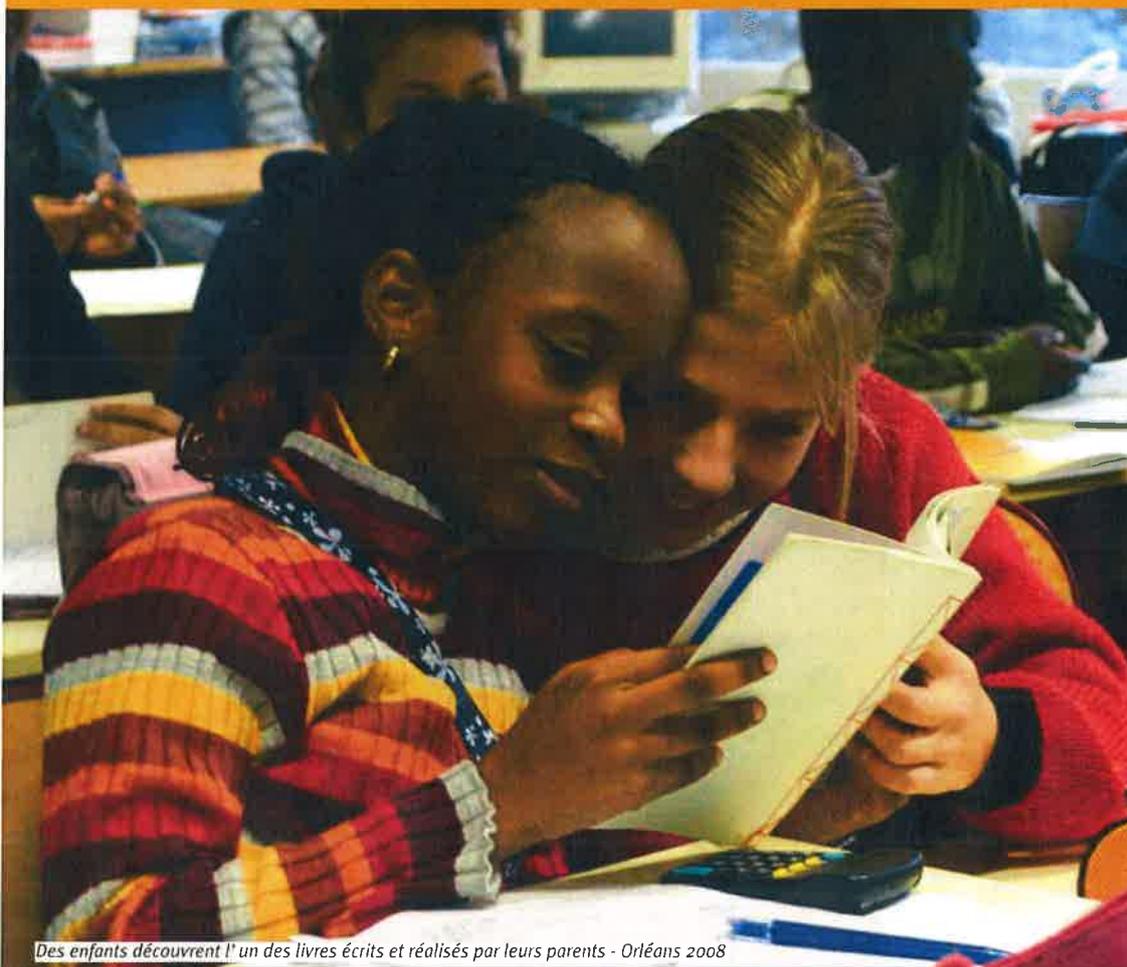
Apprendre à l'école et apprendre la vie. B. Charlot <http://www2.cndp.fr/revueVEI/123/05606311.htm>

Mise à disposition d'une mallette des parents (écoles des Réseaux ECLAIR et collège).
Lien éducol

DDSDN 54 – groupe départemental maternelle – mai 2012

ACTIONS ÉDUCATIVES FAMILIALES

Prévenir le risque d'échec scolaire des enfants. Favoriser l'insertion des parents en difficulté avec la lecture et l'écriture.



Des enfants découvrent l'un des livres écrits et réalisés par leurs parents - Orléans 2008



AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME – GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC
Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base

Tous les parents souhaitent la réussite de leurs enfants. Mais nombreux sont ceux qui ne savent pas comment s'y prendre pour suivre leur scolarité parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes culturels de l'école. Leurs difficultés sont encore plus grandes lorsqu'ils sont eux-mêmes éloignés de l'écrit.

Les Actions Educatives Familiales, pour...

- Favoriser la réussite éducative des enfants qui entrent dans un cycle d'apprentissage clé (école maternelle, cours préparatoire, collège)
- Permettre aux parents de maîtriser les savoirs de base pour mieux accompagner la scolarité de leurs enfants
- Favoriser l'insertion sociale et professionnelle des parents





Ne l'oublions pas

On parle d'illettrisme pour une personne qui, après avoir été scolarisée, ne maîtrise pas les compétences de base nécessaires pour la vie au quotidien, lecture, écriture, calcul.

En France, 3 100 000 personnes sont en situation d'illettrisme. Parmi eux de nombreux parents.

Ce sont ainsi des centaines de milliers d'enfants qui ont, avec leurs parents, potentiellement besoin d'être accompagnés pour prévenir d'éventuelles difficultés.



Partant de ces constats, les Actions Educatives Familiales ambitionnent de s'appuyer sur l'intérêt des parents pour le suivi de la scolarité de leurs enfants pour les réconcilier eux aussi avec la lecture, l'écriture, le calcul.

Avec les Actions Educatives Familiales, réduire les risques d'échec scolaire et susciter l'engagement en formation pour les adultes

Quels enjeux ?

- La capacité des parents à transmettre le goût de lire et le savoir-lire est un facteur important pour la réussite des enfants.
- Les parents éloignés de la lecture et de l'écriture entretiennent avec le système scolaire et l'apprentissage en général des relations difficiles, voire douloureuses.
- L'illettrisme peut constituer un facteur d'exclusion sociale et donc de pauvreté.
- L'entrée dans un processus de formation peut être considérée comme une première étape vers l'insertion.
- Pourtant, l'une des plus grandes difficultés est de susciter l'engagement en formation...



Aujourd'hui sur les territoires...

De septembre 2008 à juin 2010, trois projets expérimentaux, menés sur trois sites (Mortagne au Perche, Avranches et Château-Chinon) et portés par des organismes différents, constituent le cœur de l'expérimentation sociale Actions Educatives Familiales.

La réussite de ces actions a permis de poser les bases d'un cadre national de références, point d'appui de leur essaimage sur l'ensemble du territoire national. Différentes stratégies sont empruntées donnant lieu à des types d'essaimage divers.

Par exemple, en Provence Alpes Côte d'Azur, les AEF sont inscrites comme axe essentiel du plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme 2011-2013, et tout particulièrement dans le plan académique de prévention de l'illettrisme de l'Education nationale. Leur développement s'appuie sur un partenariat étroit avec l'Education Nationale et par ailleurs avec la CAF qui propose d'intégrer les AEF dans d'autres dispositifs déjà présents sur le territoire. Le volet AEF permettrait notamment d'associer davantage encore les parents dans le cadre de ces dispositifs.

Un cadre de références pour les AEF : principes structurants

L'ANLCI propose un cadre national de références pour favoriser l'essaimage d'Actions Éducatives Familiales :

Une AEF s'inscrit dans une démarche d'accès à la maîtrise des savoirs de base

- composée d'actions de formation, ou d'actions qui ont pour objectifs d'y conduire, interagit aussi dans les champs de la scolarité, de la parentalité et de la citoyenneté.

Une AEF est une action qui a la particularité de favoriser simultanément l'épanouissement et la réussite des enfants, et la mobilisation de leurs parents.

- Elle offre aux parents la possibilité de s'inscrire plus rapidement dans un parcours d'insertion et d'exercice d'une citoyenneté pleine et entière.

Une AEF peut constituer tout ou partie d'une étape dans un parcours vers une meilleure insertion sociale et professionnelle.

Une AEF s'inscrit dans un contexte territorial.

- Un ancrage local, dans les politiques éducatives, sociales, culturelles est nécessaire. Elle peut trouver sa place dans le cadre de dispositifs existants.

Une AEF peut constituer le cœur d'une action mais elle peut être aussi complémentaire ou associée à une action plus importante.

Une AEF repose sur l'implication nécessaire des familles.

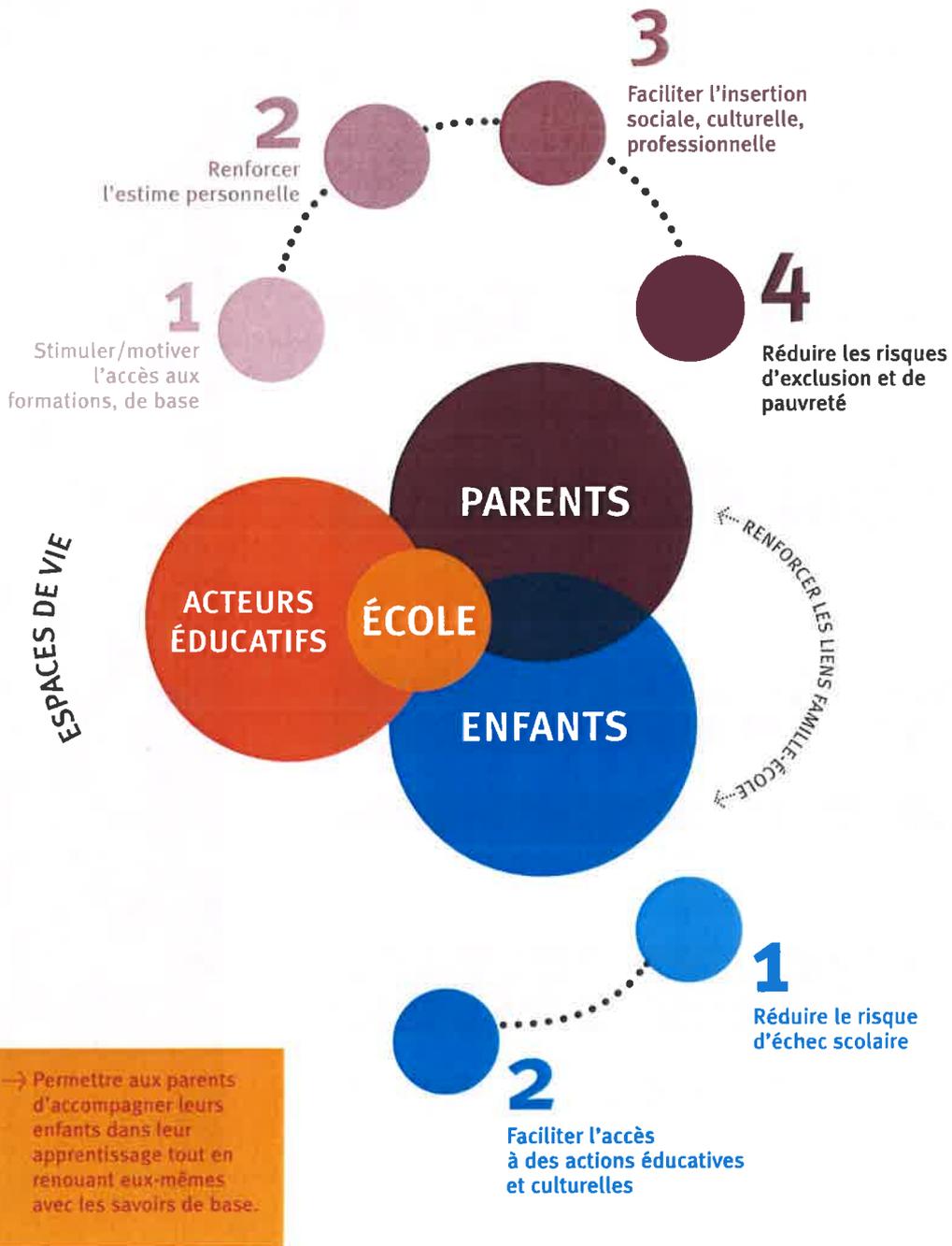
- C'est un projet coopératif dont les familles partagent le sens et dont elles sont actrices à « parité d'estime » avec les autres acteurs.

La méthode : les AEF pour produire de la valeur ajoutée aux dispositifs existants

« Les Actions Educatives Familiales » doivent pouvoir s'articuler à des dispositifs existants et leur apporter une dimension nouvelle associant la maîtrise des compétences de base à l'exercice de la parentalité.

Les AEF peuvent ainsi être pensées comme actions de formations de base destinées à des parents en lien avec des dispositifs existants de type CLAS, REAAP, comme volet de formation à visée parentale...

Vie scolaire, familiale, économique...des effets positifs multiples !



La dimension partenariale un exemple d'action ALECTA en bourgogne

Où et quand ?

Une « recherche-action-formation » menée de 2008 à 2010 sur les cantons de Château Chinon et de Lormes, avec des parents en situation de précarité et dont les enfants rencontrent des difficultés scolaires.

Avec qui ?

Enseignants, formateurs, acteurs périscolaires et travailleurs sociaux identifient et mobilisent des parents en difficulté avec les savoirs de base.

Le projet ?

Un travail collectif associant parents et professionnels à « parité d'estime », pour réfléchir et proposer ensemble des réponses à des questions : « Comment retrouver et transmettre le goût et le sens d'apprendre à ses enfants ? », « Comment mieux les accompagner vers la réussite scolaire ? » et pour permettre à ces parents de prendre toute leur place à l'école et dans la société.

Le contenu ?

Un groupe : parents, grands-parents, formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, se réunit mensuellement pour débattre, échanger. Au sein d'ateliers de formation de base, hebdomadaires, les parents préparent et exploitent le travail du groupe et produisent : un livret « Mon enfant me dit non... », un dossier « L'alimentation », ou encore des jeux éducatifs.

Des effets évalués

- Les AEF permettent aux parents d'améliorer leur relation à l'école dont ils apprennent à connaître le fonctionnement et à s'y sentir plus en confiance : ils vont plus facilement à la rencontre des enseignants et participent plus volontiers à la vie de l'école (associations de parents d'élèves, élections des parents, sorties scolaires).
- Les parents connaissent mieux certains lieux publics (bibliothèque, centre de loisirs) et les fréquentent de manière autonome.
- Les parents impliqués développent aussi des projets d'insertion professionnelle.
- Les intervenants dans les AEF changent leur regard et mettent en œuvre de nouvelles compétences.
- Les partenaires ont une meilleure connaissance des personnes en situation d'illettrisme.



plus d'informations sur
www.fpp.anlci.fr

Témoignages...

« Les réunions à l'école ?
C'était hors de question
que j'y aille ! »

« Je lis des histoires à ma
fille. Je lis et je lui explique,
j'ai acheté plein de livres ! »

« Je n'en revenais pas, l'assistante
sociale a tout de suite vu l'intérêt
pour mon fils et pour moi de ce
que j'ai engagé avec
la formation ECLORE. »

« J'ai fait deux
lettres à mes petites
filles pour dire que
le père Noël va
passer...tout seule...
c'est la première
fois. »

Les parents préviennent
aujourd'hui de l'absence
de l'enfant, font un mot,
engagent une commu-
nication réelle avec
l'école »

Une enseignante

« Ma fille fait beau-
coup de progrès. »

« Depuis que j'ai commencé la
formation, j'arrive à m'exprimer,
à dire ce que je pense, à voir les
progrès de ma fille, j'ai trouvé la
sortie. Maintenant c'est bon ! »

« Je prends des messages
au téléphone, je prends
des rendez-vous. Je peux
choisir un livre »

Un cadre de références pour les AEF : principes structurants

L'ANLCI propose un cadre national de références pour favoriser l'essaimage d'Actions Éducatives Familiales :

Une AEF s'inscrit dans une démarche d'accès à la maîtrise des savoirs de base

- composée d'actions de formation, ou d'actions qui ont pour objectifs d'y conduire, interagit aussi dans les champs de la scolarité, de la parentalité et de la citoyenneté.

Une AEF est une action qui a la particularité de favoriser simultanément l'épanouissement et la réussite des enfants, et la mobilisation de leurs parents.

- Elle offre aux parents la possibilité de s'inscrire plus rapidement dans un parcours d'insertion et d'exercice d'une citoyenneté pleine et entière.

Une AEF peut constituer tout ou partie d'une étape dans un parcours vers une meilleure insertion sociale et professionnelle.

Une AEF s'inscrit dans un contexte territorial.

- Un ancrage local, dans les politiques éducatives, sociales, culturelles est nécessaire. Elle peut trouver sa place dans le cadre de dispositifs existants.

Une AEF peut constituer le cœur d'une action mais elle peut être aussi complémentaire ou associée à une action plus importante.

Une AEF repose sur l'implication nécessaire des familles.

- C'est un projet coopératif dont les familles partagent le sens et dont elles sont actrices à « parité d'estime » avec les autres acteurs.

La méthode : les AEF pour produire de la valeur ajoutée aux dispositifs existants

« Les Actions Educatives Familiales » doivent pouvoir s'articuler à des dispositifs existants et leur apporter une dimension nouvelle associant la maîtrise des compétences de base à l'exercice de la parentalité.

Les AEF peuvent ainsi être pensées comme actions de formations de base destinées à des parents en lien avec des dispositifs existants de type CLAS, REAAP, comme volet de formation à visée parentale...



Les Actions Educatives Familiales se sont initialement inscrites dans le cadre des premiers appels à projets lancés par le Haut Commissaire aux Solidarités Actives. Elles sont aujourd' hui portées par le Ministère de l' Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

**Agence Nationale
de Lutte Contre l'Illettrisme**

1, place de l'école

BP 7082

69348 Lyon cedex 7

Tél : +33 (0)4 37 37 16 80

Fax : +33 (0)4 37 37 16 81

www.anlci.gouv.fr

CONTACT

Éric Nedelec

eric.nedelec@anlci.fr

esprit public

PRÉVENIR ET LUTTER CONTRE L'ILLETTRISME



AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME – GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC
Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base

Renforcer les liens entre l'école et les familles pour améliorer les résultats

L'article présenté ci-après,

"Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question",

est extrait de l'ouvrage "Tisser des liens pour apprendre", recueil collectif sous la direction de Gérard Toupiol, publié aux éditions RETZ en octobre 2007.

Son auteur, Pierre PÉRIER, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes 2, a également publié aux Presses Universitaires de Rennes, en 2005, l'ouvrage "Écoles et familles populaires – sociologie d'un différend".



Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question

Pierre Périer

Dans les représentations dominantes des acteurs de l'école, un lien étroit associe le destin scolaire de l'enfant à son milieu familial ou à ce que la sociologie a longtemps condensé sous la notion d'« origine sociale » (elle-même appréhendée sous la seule variable de la catégorie socioprofessionnelle).

À l'appui de ce « constat » et face à l'enjeu de la réussite scolaire pour tous, s'est imposé depuis les années 1980 le modèle du partenariat avec les familles et, plus encore, sa nécessité en cas de difficulté scolaire de l'enfant. Renforcer les liens avec les parents et les impliquer davantage dans la scolarité de leurs enfants – ceci supposant implicitement qu'ils ne le sont que trop peu – représente un vecteur stratégique d'action pour les professionnels et un quasi-mot d'ordre institutionnel¹. Or, précisément, le partenariat est plus lacunaire là où les scolarités des élèves empruntent des chemins chaotiques ou incertains, et apparaît, inversement, plus intégré dans les pratiques ordinaires des parents dont les enfants négocient avec succès, du moins sans accroc majeur, leur parcours au sein de l'institution scolaire. Constat paradoxal, mais de nature à conforter les interprétations

1. Décliné, par exemple, à travers des objectifs tels que « faciliter la communication avec les familles », « ouvrir l'école aux parents » ou avec des actions comme « la semaine des parents à l'école ».

où se substitue à l'analyse des défaillances d'apprentissage de l'élève une lecture critique des pratiques éducatives familiales et de leur relation – ou plutôt leur absence de relation – à l'école. Trop en retrait, du moins invisibles, les parents risquent alors d'apparaître comme la cause principale, que ce soit par impuissance (victimes) ou par démission (coupables), des difficultés ou de l'échec scolaire de l'enfant. Ce mécanisme d'imputation interroge sur les effets d'un partenariat drapé des meilleures intentions. Car si le principe visant à établir des relations contribuant à une meilleure entente et une meilleure confiance mutuelles n'est pas en cause, les modalités de fonctionnement ne laissent pas de questionner sur les inégalités face au partenariat ou sur celles qui sont engendrées par celui-ci.

S'appuyant sur une cinquantaine d'entretiens réalisés auprès de familles populaires (principalement les mères de ménages ouvriers ou employés), dont un cinquième environ immigrées ou d'origine étrangère², on s'intéressera dans ce texte à préciser les présupposés et les implicites que recouvre le partenariat, notamment pour les parents les moins familiers de l'institution scolaire. Partant d'une rupture avec les évidences trompeuses attachées spontanément à cette notion, il est possible d'interroger ses effets et de mettre au jour les logiques des familles les moins acculturées à ce mode de relation. Au-delà, on sera conduit à repenser, sur la base de quelques principes, les formes du lien entre les parents et l'école.

Élèves et/ou parents en difficulté ?

LA MONTÉE DE LA DÉPENDANCE À L'ÉCOLE

Lieu d'une instruction dont la durée ne cesse de s'allonger, l'école joue également un rôle croissant sur le destin des individus et la reproduction du statut familial. Désormais, les aspirations sociales passent pour le plus grand nombre par le biais de l'école et des titres scolaires que celle-ci délivre ou refuse. Les familles, y compris dans les classes populaires, ont progressivement intégré la nécessité, pour leurs enfants, de poursuivre des études, d'acquiescer des diplômes et une qualification qui les préserveront, du moins l'espèrent-elles, du déclassement et de la relégation sociale, ou, mieux, les aideront à penser un avenir meilleur pour

2. Toutes ont au moins un enfant scolarisé au collège. Très souvent, elles en ont également un au niveau élémentaire. Pour une partie d'entre elles, il s'agit d'écoles et d'établissements en zones d'éducation prioritaire (ZEP). Pour le détail des enquêtes, voir Pierre Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

leur descendance : « L'école est donc progressivement apparue comme le lieu de report de toutes les aspirations déçues des familles ouvrières. » (Beaud & Pialoux, 1999). La prolongation des études prend parfois l'apparence d'une fuite en avant, suggérée de façon récurrente dans les propos de parents appelant leur enfant à aller « le plus loin possible », du moins « aussi loin qu'il le pourra ». L'espoir de « s'en sortir » porte en lui une ambition de promotion sociale, mais aussi d'évitement de la précarité et des potentialités de la « carrière négative » qui, toujours, menace les plus vulnérables. Les parents des couches populaires se donnent alors pour devoir d'éviter à leurs enfants ce qu'ils ont eux-mêmes connu, et consentent parfois de lourds sacrifices pour leur offrir les chances qui, souvent, leur ont été refusées. En même temps qu'elles développent de nouvelles ambitions pour leur progéniture, les familles sont placées dans l'obligation de composer avec les exigences d'une scolarité qui s'allonge et accroît l'incertitude quant à la justesse des choix d'orientation et l'issue des études. En ce sens, l'extension de la scolarisation et la prédominance du mode scolaire de reproduction modifient sensiblement le processus de socialisation des jeunes générations, et des adolescents des classes populaires en particulier (Périer, 2004). Les attentes placées en l'école, et dans une scolarisation dont les familles mesurent l'enjeu sans toujours en connaître les règles du jeu, s'accompagnent d'une conversion dans le registre des valeurs et des attitudes éducatives.

Autrement dit, les familles les plus éloignées de l'école sont soumises à un processus d'acculturation parfois coûteux au regard de leur mode d'être et de faire, de leur manière de se reproduire dans leur identité et leur devenir. Les familles qui possèdent « le moins », en termes de richesses économiques ou de capital culturel scolairement rentable, développent un rapport à l'école fait d'espérance et de dépendance mêlées. Une enquête récente montrait ainsi que les familles ouvrières ne se différencient guère du reste de la population quant aux types de métiers visés pour leurs enfants (Poullaouec, 2004). Enseignant, médecin, vétérinaire, ingénieur ou encore avocat sont parmi les plus cités, ce qui signifie que ces familles ont progressivement « rattrapé » les modèles qui prévalaient dans les classes dominantes. Objet d'investissements importants, l'école entretient des ambitions parfois démesurées au regard des scolarités réelles et des conditions nécessaires (de durée, de parcours, de mobilisation) pour accéder aux métiers visés. Elles s'apparentent parfois à des formes d'irréalisme scolaire et annoncent, sur fond de méconnaissance du système éducatif, le désenchantement consécutif aux espérances de promotion et de mobilité déçues.

Ainsi, l'emprise de la socialisation scolaire et la nouvelle division du travail éducatif entre les parents et l'école ont instauré une forme d'interdépendance fonctionnelle³, requérant l'engagement mutuel des acteurs dans la relation et l'action tournées vers l'objectif de réussite pour tous. Aussi, lorsqu'ils ont le sentiment de pouvoir peu, d'être « dépassés » par les nouvelles modalités et contenus de la scolarité, les parents peuvent vouloir s'en remettre à l'école au risque que cette délégation ne soit interprétée comme une démission et qu'elle ne signe une forme de dépossession éducative, affaiblis qu'ils sont dans leur rôle et diminués dans leur pouvoir d'orientation du destin de leurs enfants. Dans ce cas, l'interdépendance entre les familles et l'école revêt bien plutôt le sens d'une dépendance qui ne laisse d'autre alternative que l'école. Le poids du capital scolaire dans le destin des individus, et, à travers eux, de la lignée, confère un pouvoir accru à l'école, à ses classements et à ses jugements. On en mesure toute la portée à l'aune des conséquences de scolarisations inachevées ou de difficultés scolaires qui pèsent durablement sur les conditions d'accès à l'emploi, mais aussi sur l'estime de soi. **L'indexation de la valeur individuelle sur la valeur scolaire façonne l'identité de l'enfant** ou de l'adolescent et le regard porté sur lui par les proches et par les pairs. Les épreuves scolaires engendrent une mise à l'épreuve de la culture populaire et des identités familiales, éprouvées par leur distance au monde scolaire et les effets de disqualification symbolique induits.

L'IMPUTATION À LA FAMILLE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Dans ce contexte, la famille représente désormais un enjeu dans les questions de scolarité et, au-delà, le prisme au travers duquel sont perçues les difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Car en dépit des critiques et inflexions qu'il a subies, le **paradigme de la reproduction** n'en reste pas moins la théorie implicite que la plupart des acteurs de l'institution scolaire continuent de mobiliser pour rendre compte des difficultés d'apprentissage et des inégalités de réussite des élèves. On y retrouve en filigrane ce qui donne corps à la notion de « handicap socio-culturel », qui, identifiant les supposés déficits et manques linguistiques ou culturels de la famille, explique et anticipe les difficultés avérées ou à venir de l'élève à l'école. Le processus d'externalisation des causes et,

3. Sur le modèle du jeu, l'interdépendance fonctionnelle désigne une configuration de relations et un équilibre des tensions que l'action des individus contribue à modifier. Cf. Norbert Élias, *La Société des individus*, Paris, Pocket, 1997.

précisément, d'imputation au milieu familial des difficultés ou de l'échec scolaire des élèves s'énonce de manière récurrente dans les termes plus ou moins explicites de la « démission éducative » des parents. Ainsi, selon une enquête réalisée pour *L'École des parents*⁴ auprès de professionnels de l'éducation (enseignants, travailleurs sociaux, animateurs sportifs ou culturels confondus), 58 % des sondés jugent les parents fréquemment démissionnaires. Dans les écoles en ZEP, les enseignants attribuent très majoritairement (75 %) la responsabilité des difficultés scolaires aux familles, un quart d'entre eux l'exprimant précisément en terme de « démission éducative »⁵.

Par-delà la grande variété de ses expressions, le thème de la démission se décline schématiquement autour de deux familles d'« arguments ».

La première porte sur les pratiques éducatives et la manière trop peu contrôlée avec laquelle les parents encadrent le temps de l'enfant, ses activités, ses fréquentations. En le laissant s'adonner librement et excessivement à certaines d'entre elles (télévision et jeux vidéo notamment), les familles secrètent les conditions nuisibles au travail scolaire à la maison, à l'attention et à la motivation exigées en classe, ou à l'intérêt pour les savoirs enseignés. Sous cet angle, les enseignants inclinent à penser que les parents se défont de leurs responsabilités au profit d'une affection parfois immodérée pour leurs enfants⁶.

Selon une seconde famille d'arguments, la démission désigne le désintérêt scolaire de parents critiqués pour ne pas suivre la scolarité de leur enfant ou ne pas s'en préoccuper davantage. Dans cette perspective, l'absence de rencontre avec les enseignants ou la non-participation à la vie de l'école est interprétée comme un signe de désinvestissement ou d'indifférence à l'égard de l'enjeu scolaire et de la réussite de l'enfant. Objectivement moins présents dans les différentes instances d'échanges avec les enseignants et de représentation des parents d'élèves à l'école, les membres des familles populaires risquent ainsi de conforter le préjugé relatif à leur manque d'investissement ou à leur résignation face à des difficultés scolaires qui s'accumulent. En l'absence de parents partenaires, les acteurs de l'école sont plus enclins à voir en ces familles un lieu et

4. Voir l'enquête CREDOC-*École des parents*, Île-de-France, 1998.

5. Voir Guillaume F.-R., « Travailler en ZEP », *Note d'information*, DEP-MEN, n° 98-16, 1998.

6. Rappelons, comme en écho, les propos du philosophe Alain pour qui « la famille instruit mal et même élève mal », in *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1967, p. 17.

un milieu où les carences éducatives le disputent à une altérité culturelle perçue comme signe de pauvreté ou d'« exotisme », surtout lorsqu'il s'agit de familles immigrées ou étrangères.

Ces différentes manières d'appréhender la prétendue démission des parents se renforcent mutuellement. Surtout, elles montrent le glissement d'une représentation en termes de conditions sociales d'existence difficiles à une analyse de causalité où les parents sont perçus comme désinvestis, défaillants, non partenaires et, au final, à la source des difficultés ou de l'échec scolaire de l'élève. Inversement, plus les parents sont présents, disponibles et impliqués, moins la famille apparaît comme un problème pour la scolarité. Une telle lecture ne peut que conforter le point de vue de l'institution scolaire visant à rapprocher les familles de l'école, à renforcer leur participation et, en définitive, à les conformer davantage à ses attentes.

Le partenariat : fausses évidences et vraies connivences

« NÉCESSITÉ » ET AMBIGUÏTÉS DU PARTENARIAT

Appréhendée à l'aune du siècle écoulé, la brève histoire des rapports entre les familles et l'école met au jour une relation ancienne et une préoccupation récente. Le droit et l'obligation de scolarité au fondement de l'école républicaine instituent juridiquement le rapport entre les deux entités, mais sans autre forme d'engagement. À ce premier mouvement historique se superpose un renversement qui fait passer d'une configuration, continuée tout au long de la III^e République, où la distance entre parents et enseignants ne faisait pas problème, à la période contemporaine, où le rapprochement est jugé plus que jamais nécessaire. Ainsi, le partenariat et les formes du lien associées (réunions, représentants élus, participation à des actions...) relèvent d'**une conception relativement récente du type de rapports à développer entre ces deux instances de socialisation** (Montandon & Perrenoud, 1987). Les textes officiels donnent toute la mesure de cette évolution, consacrée par la loi d'orientation de 1989⁷, qui élève les parents au rang de partenaires permanents et à part entière de la « communauté éducative », encourage leur droit

7. Adoptée en juillet 1989, la loi d'orientation stipule, entre autres, que les parents sont membres de la communauté éducative. Celle-ci « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves » (article 11).

à l'information et les confirme dans leur statut d'interlocuteurs privilégiés des enseignants. La figure des usagers du service public d'éducation prend place dans un contexte prônant l'ouverture de l'école et le contact direct avec ses agents⁸. La forme associative incitant à faire *avec* les familles marque une rupture et une inversion historique entre le « modèle ancien » de l'autonomie pratique et symbolique de l'école républicaine vis-à-vis des familles et le « modèle nouveau » privilégiant le rapprochement et le dialogue continu (Payet, 1994). Dans les contextes où la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire représente un objectif prioritaire, en particulier dans les quartiers difficiles et les zones d'éducation prioritaire, la nécessité d'un partenariat avec les familles s'exprime avec une vigueur redoublée (Lorcerie, 1998). La conviction semble désormais établie que les difficultés pourront être évitées ou mieux résolues, les tensions apaisées, les scolarités améliorées si les acteurs de l'institution scolaire, et en premier lieu les enseignants, ont la possibilité de s'appuyer sur la famille en obtenant sa participation et son implication.

L'enjeu de la « réussite scolaire » (du moins l'évitement de l'échec), d'une part, et l'**interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et scolaires**, notamment dans les quartiers dits « sensibles », d'autre part, ont engendré la « nécessité » du partenariat. Précisons au préalable le sens donné à ce vocable et ce qui le distingue de quelques termes souvent utilisés comme synonymes. Le « partenariat » peut être conçu comme la définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre⁹. La « coopération », elle, suppose une recherche d'entente sur la mise en œuvre des moyens, alors que la « concertation » s'entend comme un échange d'idées avant la « collaboration », qui consiste en la réalisation d'une tâche. Suivant ces distinctions, le partenariat pourrait représenter la forme la plus exigeante et, en réalité, rarement satisfaite du lien entre l'école et les

8. Robert Ballion a esquissé une typologie des différents états de la relation entre l'usager et l'école, en distinguant, selon un ordre d'apparition historique, l'usager contraint et administré situé dans un rapport de soumission à l'institution dont il dépend ; l'usager abstrait ou citoyen qui se voit accorder des droits et une représentation au sein d'établissements scolaires adoptant des principes de représentation démocratique au service de l'intérêt général ; enfin, l'usager averti puis stratège, c'est-à-dire capable de faire des choix informés et rationnels au regard des intérêts scolaires de sa progéniture. Voir Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.

9. Selon une définition proposée par Paul Durning in *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF, 1995, p. 198.

familles. Au-delà des mots, l'enjeu porte sur le degré de compétence et sur le statut de parents inégalement « partenaires » dans les relations et actions où ils sont supposés s'engager. D'ailleurs, la nécessité affirmée et répétée du partenariat en cas de difficultés de comportement et/ou d'apprentissage de l'élève se conjugue fréquemment avec une moindre présence et participation reconnue des parents dans l'école. Inversement, les scolarités des élèves pour lesquels il n'y a le plus souvent « rien à dire » (les bons résultats « parlent » d'eux-mêmes) reçoivent le renfort de parents présents, voire surprésents, usant de « stratégies de colonisation » visant à contrôler de l'intérieur de l'école la scolarité de leur progéniture (van Zanten, 2001). Plus généralement, au niveau du primaire comme dans le secondaire, la participation des parents aux réunions, leur implication dans la vie des établissements et la facilité avec laquelle ils s'autorisent à intervenir sont liées à leur appartenance sociale et à leur niveau de scolarisation (Montandon, 1994 ; Masson, 1996 ; Terrail, 1997).

UN PARTENARIAT INÉGAL

Ce paradoxe d'une plus grande difficulté de partenariat avec les parents d'élèves en difficulté interroge sur les conditions implicites du partenariat (Comment devient-on partenaire ?), sur les fonctions effectivement remplies par ce mode de régulation et d'ajustement des relations entre les familles et l'école (À quoi sert-il ?) et, en définitive, sur les bénéficiaires réels de l'ouverture de l'école en direction des parents (À qui cela profite-t-il ?).

Certes, des travaux ont montré que l'implication des parents de minorités ethniques ou des groupes les plus dominés et démunis, y compris sous la forme d'une simple présence dans l'enceinte de l'école et de quelques contacts avec les enseignants, était de nature à changer les perceptions réciproques, à relier symboliquement les mondes scolaire et domestique, à donner du sens aux apprentissages (Clark, 1983 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992). Il n'en demeure pas moins que les parents des classes moyennes seraient, du fait d'une plus grande proximité sociale avec les agents de l'institution scolaire, les premiers bénéficiaires d'une offre de partenariat opérant sur un mode qui leur est plus familier (Henriot-van Zanten, 1996). Parce qu'il requiert des familles des dispositions et des ressources culturelles inégalement partagées, l'accès à ce mode de relation s'adresse implicitement à des usagers avertis et aptes à satisfaire, par le biais d'une connivence culturelle et de codes partagés, les critères pour s'afficher en « bon parent » et, précisément, en parent

d'élève¹⁰. Citons, pour s'en tenir à l'essentiel des prérequis au partenariat : la compréhension du « mode d'emploi » des rencontres et des échanges (Quand dans l'année ? Selon quelle fréquence ? Avec qui ? À propos de quoi ?), les conditions pratiques (disponibilité horaire, prise de rendez-vous, mobilité), la maîtrise d'une langue (le français) et de formes langagières (façons de parler), la connaissance supposée de l'école, de son fonctionnement et l'identification de ses acteurs, une capacité à suivre les apprentissages, voire à aider dans les devoirs. Autant de compétences tenues pour acquises par l'ensemble des familles mais qui, en réalité, s'adressent à un parent « idéal ».

De même, une analyse du partenariat dans les quartiers populaires a montré qu'il s'agit, d'une part, de transformer les enfants en élèves afin qu'ils intègrent les valeurs et les normes de l'école, et, d'autre part, de consacrer les parents dans leur responsabilité éducative (Glasman, 1992). Les familles ont alors pour fonction de préparer l'enfant à l'école et de prolonger, avec d'autres moyens et sous d'autres formes, ce qui est appris en classe et exigé après la classe. On perçoit à ce niveau que le partenariat peut s'apparenter, pour les groupes les plus à distance de l'école et de sa culture, à un processus de mise en conformité, voire de contrôle indirect de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont. Les familles les plus démunies et les plus dominées en redoutent d'autant plus les effets qu'elles font face à une injonction paradoxale leur prescrivant de s'inscrire dans un système de relations dont elles ne possèdent ni le code ni les moyens pour y participer. Or leur non-présence ou leur silence risque de les constituer en non-partenaires et de conforter les interprétations en termes de désintérêt, de manque de « bonne volonté » ou de démission éducative. Ce faisant, le partenariat secrète indissociablement la figure de parents trop absents, des « déviants ». Imperceptiblement, la problématique de l'élève en difficulté – plus fréquente dans les familles évoquées – devient celle de parents (mis) en difficulté, car confrontés à la scolarité chaotique de leur enfant mais également à leur rapport à l'école, plus délié et jugé trop en retrait. Les rencontres « bilan » avec les parents, les commis-

10. Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992b, pp. 19-33, et Périer P., *École et familles populaires*, 2005. Indiquons simplement que le rapport à l'école implique une conversion au sein des familles afin de transformer les enfants en élèves et faire que les parents se comportent en « parents d'élèves ».

sions et visites à domicile viennent rappeler la dissymétrie des rapports entre les familles et l'école, et l'impossibilité de se soustraire à une norme de collaboration qui invite à la compréhension mutuelle et à l'entente, mais peut, dans bien des cas, être ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » sur le mode radical de la convocation ou de la sanction¹¹, il s'établit alors un rapport de force avec l'école, une confrontation susceptible de générer des tactiques d'évitement ou des réactions parfois virulentes de mécontentement.

LE SENS DE LA DISTANCE À L'ÉCOLE

Ainsi, céder spontanément à l'illusion d'un partenariat nécessairement bénéfique – qui serait *a priori* contre ? – risque de faire oublier tout ce que ce partenariat requiert comme dispositions et ressources afin que les parents aient conscience de sa nécessité supposée et s'inscrivent dans les formes et les modalités de collaboration proposées. Les règles de l'échange, les codes culturels, les attentes de rôles divergent et font obstacle à l'entente et à la compréhension mutuelles. En ce sens, plus qu'un simple « malentendu » (Dubet, 1994), qu'une information et une communication améliorées permettraient de surmonter, il y a un différend entre une partie des familles et l'école, dont les catégories de perception, d'interprétation et d'action divergent au point de ne jamais s'accorder (Périer, 2005). Parce qu'elles obligent davantage les parents et les acteurs de l'école, les difficultés scolaires révèlent et amplifient ce qui existait déjà à l'état latent. Les tensions sont plus vives car les attentes réciproques et les conséquences sont plus importantes. Se pose dans ce contexte la question du sens de l'absence et des logiques des familles qui se tiennent à distance de l'école. Car le défaut de partenariat n'équivaut en rien à une absence de préoccupation ou de mobilisation scolaires, mais il suggère de **distinguer l'intérêt parental des modalités par lesquelles il se manifeste**. En se situant du point de vue des familles, trois logiques, sources de différends, peuvent être identifiées.

11. Récemment, la menace de suppression des allocations familiales pour cause de comportement « déviant » au regard des règles et normes scolaires est venue rappeler le contrôle éducatif que l'État entend exercer, à travers l'école, sur les familles.

– La première logique consiste en un **rapport qui évolue de la confiance à une attitude de défiance**. En effet, les parents se montrent pour la plupart disposés à reconnaître la compétence des enseignants et à leur accorder leur confiance. Elle n'est pas seulement l'effet de leur méconnaissance, mais aussi l'indice de leur croyance en une école qui réaliserait, sinon l'égalité des chances entre élèves, du moins l'égalité de droit entre des individus que l'institution protège. Cette fonction d'égalisation statutaire, plus attendue des minorités et des groupes socialement dominés (Schnapper, 1994), permet par ailleurs de comprendre la réactivité jugée parfois excessive de certaines familles dès lors que leur enfant fait l'objet d'un traitement ne respectant pas, selon elles, ce principe. Suivant la logique de confiance, les parents ont pour norme de ne pas intervenir, attendent d'être informés par l'école et d'être sollicités par elle. Ils ne jugent donc pas utile de rencontrer les enseignants et s'interdisent même de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter. Cependant, lorsqu'un contact s'effectue à l'initiative de l'école, il n'est pas rare que celui-ci se produise à un moment déjà trop avancé, dans un temps où il leur sera difficile d'infléchir une appréciation ou une décision qu'ils jugent arbitraire et vivent comme une sanction. Dans ce contexte, les parents s'estiment volontiers abusés, sinon trahis par l'école, et la confiance initiale vire alors au soupçon ou à la défiance.

– Une seconde logique met l'accent sur les **critiques que les familles font à l'égard des enseignants**, avec, en toile de fond, une scolarité difficile et parfois déjà compromise. La critique se nourrit alors d'un certain ressentiment et se déploie principalement sous trois registres : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité, la discrimination sociale ou ethnique. L'un des griefs porte, en effet, sur l'élitisme des enseignants ou l'élitisme de la culture scolaire portée par les enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés. De même, l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre les enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront pas être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile). Les parents reprochent également aux enseignants de manquer d'autorité (les enseignants faisant ce même reproche aux parents). Les parents disent que les professeurs ne se comportent pas comme des adultes face aux élèves et ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange faits de proximité et de complicité (tutoiement, échanges téléphoniques, individualisation des « règles »...). Enfin, ils redoutent qu'un traitement aux accents discriminatoires, sur une base sociale et

surtout ethnique, ne compromette les chances scolaires de leur enfant et ne l'expose à des sanctions injustifiées. L'enseignant peut être soupçonné d'attitudes racistes, et ce d'autant plus que certains élèves se montrent fort habiles en présentant, de façon stratégique, les informations données à leurs parents. Dans un entretien, une mère dit ainsi vouloir rencontrer un professeur, qualifié par son fils de « raciste » pour l'avoir « injustement » puni, ce dernier s'empressant de dissuader les velléités de protestation de sa mère : « *Surtout n'y va pas, ce sera pire !* »

– Selon une troisième logique, les familles déploient **des tactiques défensives pour se protéger**. Elles semblent tenir l'école à distance, tentent de se dissimuler ou de se soustraire au regard et au jugement qui, indirectement, les culpabilisent et les humilient parfois. Car ce qui leur est renvoyé par l'école à travers la scolarité de leur enfant peut représenter une menace pour l'identité et la cohésion du groupe familial et s'ajouter ainsi aux vicissitudes du quotidien. Ce que les enseignants disent des élèves, de leurs performances ou de leur comportement, atteint subrepticement l'identité des personnes et les qualités éducatives des parents. Un fil rouge relie ainsi les difficultés de l'enfant en classe à sa famille, qui s'efforce de défendre ses prérogatives en matière d'éducation et de préserver sa dignité. Alors que l'institution scolaire cherche des alliés ou des recours, les parents disqualifiés peuvent, au contraire, « faire bloc » défensivement avec leur enfant, le protéger pour... se protéger eux. Le retrait est une tactique défensive qui permet de résister et de « garder la face », de maintenir une identité de parent, essentielle dans la définition de l'identité sociale (celle des mères de milieux populaires, en particulier). Les difficultés scolaires sont une mise à l'épreuve de la famille, de sa cohésion et de la solidité de ses liens. Le déni de réalité scolaire (ces familles qui « refusent » de voir les réalités « en face ») ou l'esquive du partenariat n'ont alors d'autre fonction que de préserver l'intégration familiale et l'entente entre ses membres.

Repenser le lien entre les parents et l'école

UNE APPROCHE CONTEXTUELLE

La question des relations entre parents et enseignants ne peut être envisagée indépendamment des contextes où elle s'insère. La territorialisation des politiques éducatives, conjuguée aux stratégies de choix d'établissement – qui sont aussi des stratégies résidentielles – d'une partie des

familles, a accentué l'interpénétration entre l'école et le quartier, entre la dynamique urbaine et la dynamique scolaire. Les effets de contextes, à la fois de scolarisation et de socialisation des jeunes générations, sont désormais plus marqués, d'autant que la répartition différentielle des élèves et des familles alimente des processus de ségrégation tant socio-ethniques que scolaires (van Zanten, 2001 ; Maurin, 2004 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Les disparités ainsi engendrées suggèrent que le diagnostic sur les besoins sera plus précis et les réponses plus adaptées si l'on travaille à un échelon local et dans des relations de proximité. Cette approche territorialisée (dont la création des ZEP a constitué un premier signe exemplaire) a fait émerger la nécessité de penser de façon différenciée et contextualisée l'action de l'école en direction de ses partenaires, au premier rang desquels les parents. En ce sens, **l'analyse des situations locales représente un préalable à l'action**, non pas en direction des familles tenues à l'écart de l'école, mais bien *avec elles*, dans un système de relations que l'on sait néanmoins de portée locale, temporaire et offrant peu de prise à la généralisation¹². C'est pourquoi une réflexion sur la manière de faire évoluer le partenariat ne peut viser des réponses « clés en main », dont la pertinence avérée pour une école peut se révéler de peu d'efficacité pour une autre. Certes, des actions ont été menées ici ou là avec succès, et elles témoignent de l'impact de certaines initiatives sur la (re)construction des relations entre les familles et l'école et, plus largement, sur le renforcement du lien en éducation. Sur ce terrain, qui reste largement à défricher, la rencontre entre parents et acteurs de l'école suggère d'emprunter des détours et de s'ouvrir à des formes « traversières », volontiers collectives, qu'il importe alors de reconnaître : la formation de parents devenant relais d'autres familles, l'ouverture de « classe de parents » dans les établissements, ou bien encore la création d'un lieu de rencontre parents/enseignants hors l'école en sont quelques exemples.

DES PRINCIPES POUR L'ACTION

Il serait vain cependant de vouloir dresser quelque inventaire de ces pratiques, quand bien même leur diffusion pourrait être une contribution précieuse à la recherche de nouvelles formes d'alliance entre l'école et les familles (en particulier dans les contextes où cette alliance est jugée déficitaire). Au reste, il n'est pas certain que la multiplication des exemples

12. Voir aussi Léger A. & Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

suffise à surmonter les difficultés ou les impasses d'un partenariat qui épouse des variations historiques et contextuelles qu'une logique de transposition de supposées « bonnes pratiques » conduirait à négliger. Aussi, la réflexion qui suit s'intéresse à dégager des principes, non des contenus ni des modalités, pouvant aider à structurer et à orienter l'action. Ces balises pour la réflexion, au nombre (provisoire) de quatre, sont plus particulièrement destinées à des contextes où le partenariat ne va pas de soi : l'explicitation, la diversification, l'anticipation, la médiation.

– Un premier principe vise **l'explicitation**. Parce qu'il conserve trop souvent un caractère opaque dont le décryptage fait intervenir des compétences inégalement distribuées entre les familles, le partenariat favorise la connivence culturelle entre les acteurs de l'école et les parents les plus informés et les plus stratèges. Ce faisant, les familles les plus à distance de l'école vivent comme un désavantage relatif leur difficulté à s'approprier et à comprendre un dispositif dont elles sont peu ou prou exclues. Or, comme l'écrivent les auteurs des *Héritiers* dans la conclusion de leur célèbre ouvrage : « Chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle [...] serait un progrès dans le sens de l'équité. » (Bourdieu & Passeron, 1975). Dit autrement, l'explicitation est une condition de la démocratisation. Rendre le partenariat accessible et intelligible au plus grand nombre impliquerait de clarifier le « mode d'emploi », les règles mais aussi les usages afin de lever les inhibitions et les freins de parents maintenus dans une forme d'ignorance ou de confiance passée sous silence. Il s'agit également de dire ce que l'école fait et attend des parents afin de préciser les frontières de rôles et de responsabilités des uns et des autres, et d'éviter le rejet mutuel de la faute, les parents incriminant les enseignants et inversement (Gayet, 1999).

– **La diversification des modalités** définit un second principe pour le partenariat. En effet, la diversité sociologique des familles et des contextes suggère de varier les dispositifs et modalités de la rencontre. Pour utile qu'il soit, le modèle de relations dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres interindividuelles sur rendez-vous, représentants élus...) s'adresse en réalité à un type de parents, au détriment des autres. En modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'à travers le lieu, la temporalité et la prise de contact, l'école peut ouvrir l'espace de ses accès, pratiques et symboliques, aux familles qui en sont les plus éloignées. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut faire référence à ce

qui a longtemps prévalu dans les relations entre le maître d'école et les familles qui se côtoyaient de manière informelle dans les espaces de sociabilité ordinaire ou au travers des activités de leur commune de résidence. À bien des égards (mais sans nostalgie), ce mode d'échange spontané, dégagé de la contrainte programmatique des rendez-vous et des effets de domination induits par une rencontre dans l'école, a semblé mieux accordé aux conditions sociales d'existence des familles populaires et à leur rapport d'intérêt et de méfiance mêlés aux institutions sociales et éducatives (Thin, 1998).

– Un troisième principe repose sur une **anticipation de la rencontre entre les familles et l'école**, à l'initiative de cette dernière. Les exemples ne manquent pas, en effet, de situations dont les acteurs engagés déplorent qu'elles auraient pu être, sinon évitées, du moins atténuées dans leurs conséquences, par une meilleure relation avec les parents. Ceci implique en particulier qu'une première rencontre ait eu lieu plus en amont dans l'année, surtout dans les quartiers « sensibles » où l'échange avec les parents a un caractère plus aléatoire. Une prise de contact dès la rentrée scolaire et systématique serait de nature à permettre une identification mutuelle des parents et agents de l'école et la définition commune des modalités de la relation. L'objet n'est autre que de créer les conditions les plus favorables à la scolarisation et de prévenir les écarts que les sanctions et convocations en cours d'année ne suffiront plus à réparer.

– Enfin, un dernier principe prend appui sur les **médiations et les intermédiations**. Le rapport des familles populaires à l'école et, *a fortiori*, lorsque leurs enfants rencontrent des difficultés scolaires prend souvent la forme d'une confrontation inégale. Dominés symboliquement, les parents le sont également par le pouvoir des enseignants qu'ils peuvent redouter et vouloir éviter. La dissimulation est la tactique adoptée par les personnes souffrant de discrédit (Goffman, 1986), et l'intervention d'un tiers peut donc être une manière de dénouer une relation dans l'impasse et d'élaborer collectivement des réponses aux problèmes rencontrés. Bien que rattachés statutairement à l'institution scolaire, des professionnels tels que le maître E peuvent, par leur connaissance des difficultés et modalités d'aide en matière d'apprentissages, d'une part, et leur position à l'interface de l'école (de la classe) et des familles, d'autre part, jouer un rôle pivot dans ce processus. Au-delà de la résolution (ou de l'évitement) de conflits, la médiation et l'intermédiation représentent un

puissant levier pour aider les familles à construire et à agir collectivement face à l'école, à utiliser les ressources locales (on pense, par exemple, à l'accompagnement scolaire) dont on postulera les effets bénéfiques pour leurs enfants. Ce faisant, l'enjeu consiste à se prémunir d'un double écueil toujours difficile à combattre. D'une part, celui de la substitution lorsque les familles perdent ou jamais n'acquièrent leur autonomie face à l'école. D'autre part, celui de la stigmatisation lorsque ne sont aidées que les familles (immigrées et populaires notamment) dont les (non-)pratiques apparaissent les moins conformes au modèle officieusement prescrit (Bouveau, Cousin & Favre, 1999).

Conclusion

Aborder les difficultés d'apprentissage de l'enfant, son comportement de passivité ou d'indiscipline en classe, c'est toujours s'engager au-delà des aspects purement scolaires et déplacer subrepticement le regard vers l'éducation fournie par les parents. Qu'ils soient jugés à distance ou convoqués pour aborder les problèmes rencontrés par l'enfant, les parents s'exposent alors à apparaître incompétents, « dépassés » ou démissionnaires. Si le renforcement du lien entre l'école et les familles peut préventivement éviter la mésentente et lever les différends, postulant par ailleurs ses retombées bénéfiques sur l'investissement scolaire des élèves, il ne revêt pour autant, sous la forme actuelle du partenariat, aucun caractère d'évidence. Car l'école exige sans le dire un travail d'acculturation et de mise en conformité des parents, inégalement dotés et disposés pour s'inscrire dans le modèle du dialogue, de la participation et de la complémentarité de rôles valorisé par les enseignants. Ainsi, ouvrir l'école aux parents, et avec les meilleures intentions, ne suffit pas pour que tous viennent et peut avoir précisément pour effet de faciliter la participation et parfois l'intrusion des parents les plus proches de l'institution (Meirieu, 1999). En ce sens, plutôt que de déplorer l'absence de certaines familles et ses supposées conséquences sur la scolarité des enfants, l'analyse nous invite à reconsidérer le modèle du partenariat et, sans en abandonner le principe, à inventer et à construire des formes du lien plus proches des intérêts des familles qui en bénéficient le moins.

Bibliographie

- Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1967.
- Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.
- Beaud S. & Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris Fayard, 1999.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Paris, Éditions de minuit, 1975.
- Bouveau P., Cousin O. & Favre J., *L'École face aux parents*, Paris, ESF, 1999.
- Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E., « Relation école-familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 5-18.
- Clark R. M., *Family Life and School Achievement*, Chicago, the University of Chicago Press, 1983.
- Dubet F., *École, famille. Le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- Durning P., *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, PUF, 1995.
- Élias N., *La Société des individus*, Paris, Pocket, 1997.
- Felouzis G., Liot F. & Perrotton J., *L'Apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil, 2005.
- Gayet D., *C'est la faute aux parents*, Paris, Syros, 1999.
- Glasman D., *L'École hors l'école*, Paris, ESF, 1992.
- Glasman D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.
- Goffman E., *Stigmaté*, Paris, Éditions de minuit, 1986.
- Guillaume F.-R., « Travailler en ZEP », *Note d'information*, DEP-MEN, n° 98-16, 1998.
- Henriot-Van Zanten A., *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL, 1990.
- Léger A. & Tripiér M., *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klienscksieck, 1986.
- Lorcerie F., « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville-École-Intégration*, n° 114, 1998, pp. 20-34.
- Masson P., *Les Coulisses d'un lycée ordinaire*, Paris, PUF, 1999.
- Maurin E., *Le Ghetto français*, Paris, Le Seuil, 2004.
- Meirieu P., *L'École et les parents*, Paris, Plon, 2000.
- Montandon C. & Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- Payet J.-P., « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels / public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, pp. 7-17.
- Payet J.-P., *Collèges de banlieue*, Paris, A. Colin, 1997.
- Périer P., « Adolescents populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n° 2, 2004, pp. 227-248.
- Périer P., *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

Les liens entre les différents acteurs de l'école

- Poullaouec T., « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants »,
Économie et statistique, n° 371, 2004, pp. 3-22.
- Schnapper D., *La Communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994.
- Terrail J.-P., *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.
- Thin D., *Quartiers populaires : l'école et le quartier*, Lyon, PUL, 1998.
- van Zanten A., *L'École de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

La question sociale à l'école et les assistants sociaux scolaires

Dans un contexte de crise économique et sociale mondialisée, la question sociale en France est réactivée, au risque de voir s'installer toute une frange de la population dans ce que Robert Castel nomme le « préca-riat » (Castel, 2009) : zone hybride de la vie sociale entre travail et non-travail, assurance



et assistance, intégration et désaffiliation, où les conditions pour construire son indépendance font défaut, cet état n'étant plus conjoncturel mais structurel.

Après la remise en cause de « l'État providence », la révision générale des politiques publiques vise à redéfinir la répartition des responsabilités et compétences entre l'État et

Il y a dix ans, je rédigeais un article pour la revue *Ville-École-Intégration*¹ à l'issue d'un travail de recherche entrepris comme membre de l'équipe ESCOL² portant sur l'évolution de la question sociale à l'École et celle des compétences professionnelles mises en œuvre. Je proposais d'analyser, à partir de l'émergence de la notion de « lutte contre l'échec scolaire », comment l'interférence de deux champs auparavant distincts, le champ social et le champ scolaire, interrogeait les pratiques professionnelles des personnels de l'Éducation nationale, en particulier le rôle d'interface de l'assistante sociale scolaire, au croisement de ces deux champs. Dix plus tard, en 2009, qu'en est-il ?

les collectivités territoriales. Tout en se rapprochant du territoire, l'État reste garant de la cohésion sociale et de l'égalité des chances et les politiques publiques s'allient pour tenter de réduire les effets de la crise. Dans une société qui prône l'individualisme et la réussite personnelle, la liberté et la responsabilité individuelle, quelle place occupe le travail social ? Face à la catastrophe³ évoquée par Boris Cyrulnik (2009), le travail social est-il contraint ou invité à se métamorphoser ?

À partir de la problématique de la lutte contre l'absentéisme et celle du décrochage scolaire, à notre sens emblématique d'un croisement des préoccupations et de l'objet commun des politiques publiques, nous tenterons de définir la place qu'occupe le service social en faveur des élèves au sein de l'institution scolaire.

■ 1 VEI *Ville-École-Intégration*, n° 117, juin 1999, Éducation prioritaire et politique de la ville.

■ 2 ESCOL : Éducation, socialisation et collectivités locales. université Paris VIII, sciences de l'éducation.

■ 3 Selon Boris Cyrulnik : « La période actuelle relève plus d'une catastrophe que d'une crise : la catastrophe marque une rupture qui nous contraint au changement. Cette "strophe" écriture d'une nouvelle histoire, nous obligera à redécouvrir la solidarité. » (intervention lors des assises nationales de la protection de l'enfance du 30 et 31 mars 2009 à Lyon)

QUESTION SOCIALE ET TRAVAIL SOCIAL

Qui sont les travailleurs sociaux aujourd'hui ?

Le ministère du Travail et de la Solidarité estime le nombre d'emplois consacrés au travail social à environ 350 000 si l'on retient le périmètre des professions les plus anciennes (assistants de service social, éducateurs spécialisés, techniques et de jeunes enfants, moniteurs éducateurs, conseillers en économie sociale et familiale, techniciens de l'intervention sociale à domicile). Il fait plus que doubler pour atteindre le nombre de 800 000 (estimation 2006) si l'on inclut les emplois d'aide à domicile, d'assistants familiaux et assistantes maternelles (DRESS 2000).

Dans ses orientations pour les formations sociales 2007-2009, le rapport du ministère de l'Emploi et de la Cohésion sociale rappelle que « les pratiques professionnelles du travail social s'inscrivent ou découlent pour la majeure partie d'entre elles de politiques publiques qui reflètent et organisent la solidarité nationale à l'égard de différents types de problématiques et de publics. Elles sont fondées sur la nécessité de répondre à des besoins et demandes sociales, découlant de fragilités variées, articulant dimensions individuelles et dimensions collectives. Ces fragilités sont diverses, complexes, et à référer à un certain nombre d'évolutions de la société française qui en constituent, sinon les causes, un contexte déterminant ».

Ainsi, dans le champ social, ces vingt dernières années ont été marquées par la place prise par les processus d'exclusion et les difficultés d'insertion de la jeunesse, l'évolution considérable des formes familiales, le développement des questions de dépendance et du grand âge, les questions d'intégration et de discrimination, les questions liées aux évolutions des territoires. Ces évolutions ont conduit les pouvoirs publics à engager une réforme des formations, des certifications et diplômes pour faire face à ces enjeux.

Quelle est la fonction du travail social ?

Le travail social a pour mission de réduire les inégalités, d'aider les individus et les groupes à résoudre les problèmes qu'ils subissent au niveau économique et social et favoriser leur accès aux droits. Le premier droit de l'individu est celui de pouvoir exister en tant qu'être humain, donc social, relié au groupe, de pouvoir subvenir à ses besoins tels que hiérarchisés par Maslow : besoins physiologiques, primaires, besoin de survie, besoin de sécurité physique, besoins sociaux ou de reconnaissance, besoin d'estime et de réalisation de soi.

Le travail permet en général à l'individu de combler les trois premiers niveaux et parfois le besoin d'estime et de réalisation de soi parmi les autres. Le non-travail, le sous-travail et la souffrance au travail constituent la face négative. Dans un contexte de crise économique et de sous-emploi, l'accès aux droits et à la satisfaction des besoins humains se réduit au risque d'atteindre l'intégrité des individus et de fragiliser la cohésion sociale. Le travail social vise à combler ce déficit. Il est conçu et identifié, selon le lieu et la période où il s'exerce, dans sa fonction d'intégration, de réduction des écarts entre droits théoriques et réalités, dans sa fonction d'aide à l'accès aux droits fondamentaux, moins souvent dans sa fonction de promotion individuelle ou collective, d'aide psychosociale.

Être à l'écoute des autres, accompagner les personnes en difficulté, créer des liens, reconstituer des réseaux de solidarité, mais aussi négocier, élaborer des projets, être acteur du développement social..., le travail social revêt de nombreuses réalités et autant de responsabilités qui font l'intérêt des métiers du secteur.

Selon Cyprien Avenel, le travail social manque cependant de visibilité : il opère en effet dans les failles du système, dans les contradictions, dans les inégalités de la société, ce qui ne lui donne pas une identité stable mais hybride et incertaine. Les finalités de l'intervention sont d'ailleurs souvent formulées de façon générale : « maintenir le lien social », « réinsérer les personnes », « soutenir la parentalité », « lutter contre l'exclusion » (Avenel, 2009). Toujours selon cet auteur, le travail social est ainsi un processus d'accompagnement des personnes et des groupes vers la résolution de leurs problèmes matériels ou relationnels visant plus généralement l'accès ou le retour à l'autonomie. Interface entre les organisations et les bénéficiaires pour réaliser une adaptation des normes au regard des situations concrètes, il est également interface entre les organisations elles-mêmes. Avec l'imbrication et le

chevauchement des champs du social, de l'éducation, de l'économique, voire de la santé..., cette position d'interface entre les institutions, entre les institutions et les personnes en difficulté, n'est plus occupée en périphérie par les seuls travailleurs sociaux mais traitée au cœur même des institutions et services, par un ensemble d'acteurs, au niveau pertinent du territoire. La gouvernance et la coordination des politiques, institutions, dispositifs et acteurs sont, elles aussi, redéfinies et se complexifient. Ainsi qu'en est-il, dans le champ de l'éducation, de l'évolution de la question sociale à l'école et du rôle des travailleurs sociaux exerçant au sein de l'institution scolaire ?

L LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : QUESTION SCOLAIRE ? QUESTION SOCIALE ?

La question de la réussite scolaire et de l'élévation du niveau de qualification des élèves à l'issue de la scolarité est une priorité du système éducatif. Or, contournant l'obligation scolaire, dont le principe est constitué du droit à l'éducation, des élèves s'absentent, « décrochent » et se déscolarisent, interrogeant au-delà de l'histoire singulière de chacun d'eux, le fonctionnement même de l'institution. Pour les politiques publiques, lutter contre l'absentéisme et l'échec scolaire constitue un enjeu social majeur pour vaincre le chômage et l'exclusion.

La lutte contre l'absentéisme et le décrochage s'articule et s'intègre à la politique de cohésion sociale et d'égalités des chances, aux politiques de l'insertion, de la formation et de l'emploi. Dans les secteurs les plus sensibles, elle s'intègre également à la lutte contre les

violences et la prévention de la délinquance. L'absentéisme peut aussi révéler des situations familiales dégradées dans lesquelles protéger les enfants ou les adolescents s'impose. Deux champs auparavant distincts, le champ scolaire et le champ social, convergent. *La question scolaire devient en effet une question sociale, et parallèlement, la question sociale passe par le traitement de la question scolaire.*

Les politiques éducatives ont tenté, après le défi de la massification de l'enseignement, de relever celui de la démocratisation de la réussite scolaire. Étaient en effet rendus visibles les différenciations de parcours et de réussite d'élèves « socialement situés ». Mais le niveau de sélection et les filières se sont « déplacés » du collège au lycée, la diversification hiérarchique du lycée (général, technologique, professionnel) a surtout bénéficié aux élèves issus des milieux favorisés et les écarts se sont creusés. Au collège comme au lycée, les transformations des publics scolaires, les conséquences du contexte socio-économique et les phénomènes de ségrégation urbaine ont mis au centre de l'école les problèmes de l'échec, de la violence et du décrochage scolaire – ce dernier comme forme de renoncement au droit à l'éducation. C'est en effet depuis qu'insertions sociale et professionnelle dépendent étroitement du niveau scolaire atteint que la réussite à l'école est devenue un passage obligé, pour l'élève, pour ses parents et pour la société, devenant ainsi problème social, quand certaines catégories sociales sont de fait exclues de la réussite, donc de l'insertion.

Aussi, la question de la « mobilité sociale », dans laquelle s'inscrivait initialement la critique de l'inégalité des chances devant l'école, est aujourd'hui concurrencée par celle de l'exclusion sociale et d'une dualisation de la société française. L'exclusion scolaire, sous toutes ses formes, apparaît comme la première étape, souvent décisive et irréversible, d'une exclusion sociale. Elle est directement mise en relation avec les phénomènes de précarisation, de marginalisation et de délinquance de la jeunesse.

L'échec scolaire n'est plus vécu comme impossibilité de promotion sociale. Il devient synonyme de rupture par impossibilité de s'insérer socialement par le travail, donc d'exclusion, de « désaffiliation »⁴ comme l'analyse Robert Castel en 1995, en ce sens que la rupture du lien par le travail entraîne une rupture du lien social, une perte du réseau

■ 4 Pour Robert Castel, avec la crise économique, apparaît un processus de dualisme ; le système de régulations traditionnelles ne fonctionne plus entre les zones d'intégration (travail - sociabilité), les zones de vulnérabilité (précarité au travail - fragilité relationnelle) et les zones de désaffiliation (absence de travail - isolement social).

relationnel, voire parfois de l'identité. Certains « jeunes de banlieue » cumulent, selon son analyse, les facteurs de désaffiliation – manque de repères vis-à-vis de la famille, au travail, à l'école, à l'habitat – et explosent en violence sporadique, faute de pouvoir se cristalliser en projet collectif de transformation. Les jeunes constituent à ce titre l'un des publics les plus précarisés. Une forme nouvelle de précarité, non plus conjoncturelle mais structurelle, dans la durée, que Robert Castel définit par le « précariat » (Castel, 2009), caractérise la situation d'une partie de la population, avec l'effritement de la société salariale, base de la protection sociale. Il s'agit de travailleurs pauvres ne pouvant plus vivre de leurs revenus mais de « petits boulots » à temps partiel, de contrats ponctuels, sans emploi stable ou vivant de minima sociaux. Cette forme de précarité peut concerner de manière inquiétante une partie de la masse des jeunes, sortant chaque année du système de formation initiale, à la recherche d'insertion professionnelle. Or contrairement à une idée répandue et, pour reprendre les termes de Dominique Glasman, « l'école ne produit pas plus d'échec qu'elle ne le faisait naguère et le niveau de formation a tendance à s'élever » (Glasman, 1992). Le nombre de jeunes sortant sans qualification est passé de 170 000 (sur les 760 000 jeunes sortant de formation initiale au milieu des années 1970) à 42 000, soit une baisse de 75 % en trente ans. Au sein d'une génération, la part des élèves déscolarisés de manière précoce passe de 25 % à 6 % de 1975 à 2005 (note 08-05, DEPP).

Mais les conséquences de l'échec et des sorties prématurées du système scolaire sont beaucoup plus lourdes, et plus apparentes pour cette frange de la population scolaire qui « décroche » quand elle n'est pas déscolarisée, les élèves s'excluant d'eux-mêmes par absentéisme ou faisant l'objet de mesures d'exclusion par conseils de discipline. Enfin les « exclus de l'intérieur », présents physiquement mais absents, exclus bien que scolarisés, sont également concernés par le phénomène.

La question du décrochage scolaire apparaît donc comme question sociale à un double titre : le premier consiste à relever le défi de poursuivre une démocratisation de l'enseignement en termes qualitatif, objectif de l'école républicaine : c'est la « question sociale de l'école » ou encore la question scolaire. Il s'agit de garantir à tous les élèves, non seulement l'accès aux études et à une qualification, mais également la réussite du parcours personnel et professionnel et favoriser l'égalité de chances.

Parallèlement, en tant qu'institution l'École doit contribuer à la réduction des inégalités sociales, se traduisant par des inégalités scolaires. Elle participe à la réduction des facteurs sociaux de l'échec et du décrochage scolaire. Les difficultés sociales et familiales de certains élèves vivant dans la précarité peuvent en effet avoir des conséquences sur la scolarité, mais également sur la vie scolaire : les phénomènes de violence en sont une manifestation, la délinquance en est une autre forme plus grave encore.

Questions sociales et scolaires sont donc intimement liées, voire imbriquées et les champs qui s'articulaient et convergeaient il y a dix ans tendent à se recouvrir en partie.

QUELLES RÉPONSES DES POLITIQUES PUBLIQUES ?

Les politiques éducatives conduites depuis une trentaine d'années tentent d'apporter une réponse par la territorialisation des politiques éducatives qui vise à répondre aux problèmes posés dans leur globalité et leur complexité, par une gestion au plan local, un partenariat formalisé entre les services déconcentrés de l'État, les collectivités territoriales et le monde associatif. En 2009, la multiplication des champs de l'action publique concernés, des niveaux d'intervention et l'imbrication des politiques publiques vont de pair avec la complexification des problématiques à résoudre. La territorialisation des politiques publiques s'est amplifiée sous le double effet de la réforme de l'État qui déconcentre une partie de ses compétences au niveau régional et départemental et de la poursuite de l'acte II de la décentralisation qui confère aux collectivités territoriales des compétences accrues.

La politique de la ville présente sur les territoires les plus sensibles pour inventer de nouvelles réponses, au plus près des usagers, est censée coordonner l'action des services publics et celles des autres secteurs, privés, associatifs mais aussi des citoyens. Ainsi l'action partenariale est-elle préconisée et formalisée dans le cadre de schémas, de conventions cadre ou de contrats, l'obligation de résultats des services publics se substituant à l'obligation de moyens.

Au sein du système éducatif, l'innovation pédagogique, la pédagogie d'objectifs et de projets (académique, départemental, d'établissement) doivent répondre à l'hétérogénéité des élèves, aux difficultés d'apprentissage et à l'exigence de réussite pour tous les élèves dans leur diversité et leur singularité. Une politique volontariste d'égalité des chances est mise en place, dès les années 80, fondée sur une politique de discrimination positive : certains établissements situés en secteurs défavorisés sont classés en « zone d'éducation prioritaire » et bénéficient de plus de moyens. Avec le plan de relance de l'éducation prioritaire en décembre 2005, la logique de zone s'efface au profit de l'individualisation des actions au profit des élèves. Il s'agit avant tout d'agir sur tous les leviers disponibles pour améliorer leur situation : réduction des inégalités culturelles, relations avec les familles, aide et formation des professeurs dans les collèges qui bénéficient des moyens de l'« ambition réussite ».

Cette ambition apparaît déjà dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui fait de l'éducation une priorité nationale, plaçant l'élève au centre du système et créant la communauté éducative, associant les parents et les partenaires de l'éducation. La loi d'orientation pour l'Avenir de l'école du 23 avril 2005 fixe des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes, elle a pour objectifs de soutenir la réussite de tous les élèves, de mieux garantir l'égalité des chances et de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi. Le socle commun de connaissances et de compétences institué par cette loi repose sur un impératif ambitieux de qualité, de culture commune pour tous les élèves.

Le socle possède une unité, chacun des domaines constitutifs contribuant à l'insertion scolaire, sociale et civique des élèves. À cette ambition pour tous sont associées la prise en compte de la singularité de l'élève et sa subjectivité sur un territoire. Politiques publiques de l'éducation et de la ville s'articulent : volet scolaire de la politique de la ville et volet social de la politique scolaire – en éducation priori-

taire particulièrement – sont mis en cohérence.

Cette démarche se retrouve ainsi dans les programmes de réussite éducative pilotés par les maires des communes, créés par la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et le plan banlieue 2005-2009. La dynamique « espoir banlieue » impulsée par le président de la République lors de son discours du 8 février 2008 et mise en œuvre lors du comité interministériel des villes du 20 juin 2008 comprend neuf dispositions relatives à l'éducation, dont celle de la lutte contre le décrochage.

L E CHANGEMENT NÉCESSAIRE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Démarches contractuelles de projet, d'évaluation, travail en équipe à l'intérieur des établissements et entre établissements, partenariat avec le quartier, les associations, les différents services publics..., un véritable bouleversement s'opère dans le champ scolaire entraînant la nécessité d'un renouvellement des pratiques, une redéfinition des métiers, le recadrage et l'articulation des différents domaines d'intervention.

Tant que la question sociale à l'école restait marginale et périphérique, les problèmes sociaux des élèves étaient censés être « traités » plus spécifiquement par le service social.

Avec la démocratisation et la massification de l'enseignement, les problèmes sociaux ne sont plus perçus comme périphériques mais centraux, par leur fréquence et leur incidence sur la réussite ou l'échec des élèves. Après avoir été perçus comme problèmes à résoudre, parfois comme obstacles au fonctionnement de l'institution, les problèmes sociaux s'étendent, s'aggravent et « envahissent l'école ». La prise en charge de ces problèmes n'est plus « réservée » aux seuls travailleurs sociaux de l'école et aux professionnels d'ordinaire confrontés à la globalité de l'enfant-élève, mais s'adresse à chacun des membres de l'équipe éducative – écoute des élèves, prise en compte de leur singularité dans la relation pédagogique, aide sociale et financière... L'éducation à la santé, à la sexualité et à la citoyenneté, la prévention et la lutte contre toutes les formes de violence et de discrimination, la prévention des conduites à risques, des conduites addictives, la prévention de la maltraitance et des violences intrafamiliales sont autant de missions désormais dévolues aux divers acteurs, au sein de l'institution scolaire,

dans le cadre des programmes ou des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Des dispositifs et des protocoles tiennent lieu et place des actions socio-éducatives conduites jusqu'alors en encadrant et formalisant les partenariats.

Cet aspect ne va pas sans bouleverser les fonctions des personnels. Qu'il s'agisse des chefs d'établissement, des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, des conseillers d'orientation, des personnels sociaux et de santé, tous concourant au projet éducatif. Il en va ainsi des missions de l'école: s'agit-il de socialiser les élèves, de les instruire, de les amener à une qualification leur permettant de s'insérer socialement, de les cultiver, de les éduquer, d'en prendre soin, de les protéger et de leur permettre de devenir citoyen ou bien, dans un autre registre, de les contenir, de les empêcher d'errer, de devenir dangereux, délinquants?

Les fonctions des professionnels se sont trouvées bousculées. Les repères et les spécificités qui servaient de lignes conductrices à des personnels travaillant le plus souvent seuls se sont brouillés. Ces derniers ont été invités à travailler en partenariat, à partir de projets, et contraints de mettre en œuvre de nouvelles compétences. L'obligation de résultats s'inscrit progressivement dans la démarche du service public d'éducation à partir des missions dévolues, des programmes, des actions et des moyens assortis aux objectifs à atteindre dans le projet annuel de performance fixé par la loi de finances.

UNE NOUVELLE PLACE POUR LES PARENTS

Dans le même temps les usagers des services publics sont appelés à contribuer à la mise en œuvre de l'action publique. Pour ce qui concerne l'institution scolaire, tout en œuvrant au renforcement du dialogue entre l'école et les familles, dans un souci de meilleure prise en compte de la diversité des élèves, la responsabilisation des parents est accrue et le soutien à la parentalité, sous des formes et des objectifs très divers, devient

le leitmotiv de diverses administrations ou institutions.

Une plus grande implication dans la vie scolaire et la scolarité de l'enfant est ainsi attendue, ouvrant de nouveaux droits mais aussi des obligations. L'accueil des parents, de leurs représentants et l'ouverture de l'école visent à encourager cette participation. Des initiatives académiques ou d'établissements, souvent très positives, marquent des évolutions importantes dans les pratiques. Ainsi en est-il du projet éducatif d'une académie, « la mallette des parents », destinée, dans un esprit d'ouverture, à mieux faire comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire, à permettre des échanges entre parents et professionnels. Le projet expérimental « Ouvrir l'école aux parents », proposé dans une dizaine d'académies, va également dans ce sens. Une grande importance est accordée aux parents, premiers éducateurs de l'enfant, pour aider à résoudre les questions posées en termes de réussite scolaire, de sécurité, de lien et de cohésion sociale, tout comme dans d'autres secteurs sont attendues la contribution des habitants à la rénovation urbaine de leur quartier et la prise en compte des besoins de santé par les usagers dans la définition des équipements et services.

Ainsi les actions menées par les parents ou avec eux dans le cadre des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), prennent appui sur les compétences et potentiels de ces derniers. Le soutien peut prendre d'autres formes allant jusqu'au contrôle de l'autorité parentale dans les situations où la mise en danger de l'enfant est supposée. Mesures d'assistance éducative, « conseils des droits et devoirs des familles », « contrats de responsabilité parentale », « stages parentaux », sanctions financières ou pénales en cas de manquement aux obligations et responsabilités constituent autant de modalités de l'action publique visant à « renforcer les compétences parentales » dans un cadre plus ou moins contraint.

ENTRE USAGER ET INSTITUTION, L'ARRIVÉE DE NOUVEAUX ACTEURS

Sont venues s'ajouter des compétences nouvelles avec l'arrivée de nouveaux intervenants et l'émergence de nouveaux métiers dans les quartiers ou les établissements scolaires tels que chefs de projets ville, coordonnateurs ZEP, référents d'équipes de réussite éducative, adultes relais et médiateurs chargés de piloter, de coordonner, de mettre en lien et en réseau, de renouer le dialogue, de remailler le tissu social. Chevauchement des missions, nouveau

partage des compétences, travail en réseau...), le risque existe d'un brouillage des finalités des institutions en déstabilisant les professionnels quand les dispositifs se superposent sans la synergie recherchée. Entre institutions et usagers/habitants/parents, l'intervention de nouveaux agents, dont la spécificité est la proximité culturelle, sociale, géographique voire ethnique, s'est progressivement introduite dans le paysage social: agents de proximité, agents de liaison sociale, adultes relais, médiateurs sociaux et, plus récemment, médiateurs de réussite scolaire sont recrutés par les services et les associations pour faciliter le contact entre usagers et services, intermédiaires, intervenant parfois au sein des établissements sur des missions relativement proches de celles des travailleurs sociaux. L'objectif est double: il s'agit de conforter et prolonger l'action institutionnelle, dans des contextes de distance culturelle ou sociale ressentie entre les institutions et les publics, pour faciliter la compréhension mutuelle, le dialogue et l'action. Il s'agit également d'exprimer le point de vue des usagers tout en procurant une activité salariée (généralement sous la forme de contrats aidés) à des publics qui en sont privés.

Multiplicité et juxtaposition d'interventions d'acteurs de niveaux de qualification, de compétence personnelle ou de motivation très différents: le risque existe pour les professionnels d'une perte de sens, de cohérence et de visibilité de l'action, dans un contexte d'urgence sociale pour répondre aux problèmes posés.

Quelle est l'incidence de ces nouvelles modalités de l'action publique sur l'action conduite par les travailleurs sociaux, en particulier pour le service social en faveur des élèves?

L E SERVICE SOCIAL EN FAVEUR DES ÉLÈVES: DES MISSIONS QUI ÉVOLUENT

Au nombre de 2 700, les assistants sociaux de l'Éducation nationale exerçant au sein du service social en faveur des élèves représentent 7 % du nombre d'assistants de service social

en France, lui-même estimé à 39 000 en 2006 (DREES 2000). Ils sont recrutés par voie de concours après obtention du diplôme d'État ou par voie de détachement d'autres administrations publiques. Le nombre moyen d'élèves par assistant social est d'environ 2 000, taux d'encadrement variable selon les académies. Les assistants sociaux exercent dans un à cinq établissements, essentiellement dans le second degré, impliquant une présence plus ou moins importante et de ce fait un rôle qui peut varier.

Le corps des assistants sociaux scolaires créé en 1945, a vu ses missions progressivement évoluer avec la perception et les données de la recherche sur l'origine des difficultés des élèves.

Les missions du service social de l'éducation nationale sont définies par la circulaire n° 91-248 du 11 septembre 1991: « Le service social concourt directement au service public d'éducation et contribue à assurer le fonctionnement des établissements et services de l'éducation. Chargé d'apporter écoute, conseils et soutien aux élèves, étudiants et personnels, le service social est un élément essentiel du système éducatif, moyen privilégié pour lutter contre les inégalités. »

Les missions du service social en faveur des élèves « s'organisent autour de cinq grands axes:

- Contribuer à aider l'élève à construire son projet personnel qui a pour objectif général l'entrée aussi satisfaisante que possible dans la vie adulte sous ses aspects professionnels, sociaux et personnels (le service social est appelé à apporter une contribution importante à la prévention de l'échec scolaire et à ses conséquences);
- Participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficultés;
- Participer à la prévention et à la protection des mineurs en danger;
- Participer à l'éducation à la vie et à la responsabilité;
- Contribuer à faire de l'école un lieu de vie ».

Ses missions visent conjointement deux objectifs:

Dans le lieu scolaire où la majorité des enfants et des adolescents est présente pour étudier, le service social aide les jeunes à résoudre les difficultés rencontrées en lien avec les partenaires. Il concourt à prévenir leur apparition en intervenant individuellement, auprès de groupes et collectivement dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Le service social s'adresse potentiellement à tous les élèves (AS dans l'école).

Dans sa mission de contribution au projet institutionnel,

il s'agit d'aider l'élève dans son statut scolaire à réussir en classe, « renouer avec les apprentissages, la scolarité », prévenir la rupture scolaire, les difficultés qu'il rencontre étant de ce point de vue considérées comme obstacle à la réussite scolaire. Son action est alors ciblée sur des publics à « besoins particuliers », sur des problématiques prioritaires pour le système éducatif (AS pour l'école).

Par sa fonction de prise en charge globale de l'élève (dans ses dimensions sociales, personnelles, relationnelles, familiales, dans et hors école), le service social occupe une fonction spécifique, qui permet d'évaluer les situations en tenant compte de l'ensemble des paramètres : fonction d'écoute, d'aide individuelle, de médiation et d'accompagnement des parents dans leur rôle éducatif, ainsi qu'une fonction de mise en réseau à l'interne et à l'externe avec l'ensemble des partenaires, dans le respect de la vie privée de l'élève et de sa famille.

L'assistant social scolaire occupe donc une position particulière : assistant social, il est spécialisé dans le scolaire. Dans l'institution scolaire, il est assistant social, interface entre l'interne et l'externe, l'école et les parents, l'école et le quartier, parfois l'enfant et les parents... L'assistant social fait partie de la communauté éducative et, à ce titre, concourt au projet éducatif en agissant sur les facteurs sociaux susceptibles d'empêcher la réussite scolaire de l'élève. Il fait également partie du champ du travail social, des institutions sociales chargées de prévenir et réguler, sinon régler, certains problèmes sociaux. Il travaille dans un ou plusieurs établissements, selon les moyens dont dispose l'académie, se déplace si besoin au domicile, « tiers instruit » par l'al-

térité, médiateur, il fait partie de l'institution tout en ayant un point de vue exotopique⁵ (Bakhtine, 1984).

Cette position, qualifiée de « margino-sécante » en sociologie des organisations, peut constituer un atout, celui de relativiser, de comparer, d'apporter un regard, un savoir de l'extérieur, elle autorise une relative liberté d'appréciation : le chef d'établissement n'a pas de pouvoir hiérarchique par exemple, l'assistant social intervient sous l'autorité de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation. Perçu comme trop extérieur, l'assistant social peut également être marginalisé ou, au contraire, il peut être mis en demeure de traiter ce qui ne lui revient pas, ou encore de se « cantonner » par exemple à répartir ou solliciter l'attribution des aides financières aux élèves en difficulté sociale.

Le service social constitue un interlocuteur privilégié des jeunes dans la résolution des difficultés repérées par eux-mêmes, ou par un tiers (parents, équipes éducatives, services extérieurs). Ces difficultés peuvent avoir ou non des incidences sur le déroulement de la scolarité. Son activité consiste en entretiens avec le jeune, ses parents, des contacts et des liaisons avec les partenaires internes et externes et la mise en place d'actions de prévention. Si la culture professionnelle des travailleurs sociaux les conduit à travailler en équipe, en réseau, leur éthique est celle de la singularité, de la particularité de chaque « histoire », du respect de l'autre, du non-jugement de la personne, de la relation individuelle à huis clos, du respect de la vie privée et de l'obligation du secret professionnel.

Cette posture relève-t-elle de l'éthique du travailleur social ou de l'*habitus*, au sens défini par Bourdieu, intrinsèquement inscrit dans la culture professionnelle ? Quand un métier fondé sur la relation doit faire face au nombre, et que le cas individuel devient la règle générale, quand le nombre de problèmes à traiter ne peut plus masquer leur dimension collective, sociale, que devient le système de références ? Un changement de posture et de rapport au métier est nécessaire. Ainsi, quand les élèves signalés absents par le conseiller principal d'éducation se comptent en nombre, quelles réponses individuelles apporter ? Si le parcours scolaire de chaque élève est singulier, si les raisons de ses absences peuvent avoir un caractère personnel (manque d'appétence scolaire, problème relationnel, familial, etc.), comment mettre en œuvre une véritable évaluation sociale, un projet de retour en classe, un contrat de réin-

■ 5 L'exotopie selon Mikhaïl Bakhtine est un mode de fonctionnement de l'esprit humain que l'on peut observer dans la vie quotidienne et pas seulement au niveau artistique. D'un point de vue psychologique, il le décrit comme le processus d'identification et de distanciation qui se produit vis-à-vis d'autrui.

tégration? Face à la multiplicité des demandes, comment trouver, en équipe, des réponses en terme structurel, des réponses qui dépassent le seul cadre d'intervention de l'assistante sociale ou de la mobilisation des parents?

Des initiatives fort intéressantes sont prises par les académies, les établissements pour prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage. Il en est ainsi, au sein des établissements scolaires, de la constitution « d'équipes de suivi » des élèves, permettant la concertation et la coordination des actions. Des actions sont menées en partenariat avec des centres sociaux, des services éducatifs, des équipes de prévention spécialisée, actions conduites auprès de groupes d'élèves en décrochage scolaire. Des « cellules de suivi » sont également expérimentées au niveau des inspections académiques pour relayer l'action des établissements et proposer des rendez-vous avec élèves décrocheurs et parents. Des groupes de parole de parents, dans le cadre des actions de soutien à la parentalité, permettent aux parents d'échanger entre eux sur les questions d'éducation, de mieux comprendre et s'approprier le sens et le fonctionnement du rôle attendu des parents dans le soutien à la scolarité de leur enfant. Approche de ces questions par le théâtre interactif constituant de nouvelles approches, où chacun des acteurs peut trouver sa place, maillon d'une chaîne au service du droit commun.

UNE APPROCHE COMPLÉMENTAIRE

Si les assistants sociaux prennent appui sur les valeurs de l'individu, non réductibles à ses caractéristiques, et s'opposent à tout discours déterministe, ils risquent, à l'inverse, d'enfermer l'élève dans son individualité. Le travail de l'assistant social consiste, en collaboration avec ses partenaires, à permettre au jeune de se positionner par rapport à son histoire personnelle, familiale, scolaire, de se distancier, de se construire un monde qui a du sens, de gagner en autonomie par rapport aux divers

lieux de socialisation que sont la famille, l'école, les pairs, les médias, de reconnaître les ressources dont il dispose pour surmonter les difficultés... Partageant le point de vue d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (Bautier, Rochex, 1998) nous dirons que « le sujet se construit toujours dans le social mais comme être toujours singulier, cette singularité se construit dans une logique spécifique, celle du processus de personnalisation, qui n'est pas réductible à une détermination mais est le produit du débat entre le sujet et ses expériences. »

La propre inscription de l'assistante sociale dans l'institution, son mode d'explication des difficultés des élèves, essentiellement individuelles, par le psychologique, ou inscrites dans un contexte sociohistorique, participeront à un traitement différencié du problème. Un risque consiste à « endosser la responsabilité » de la question sociale, dédouanant les enseignants de la responsabilité des pratiques pédagogiques dans le processus de l'échec scolaire des élèves d'origine sociale défavorisée et servant alors d'alibi à la rupture scolaire. Que fait l'enseignant de l'enfant dans la classe, de cet être singulier, dont la vie, l'inscription sociale, l'histoire familiale et personnelle éventuellement interfèrent sur son rapport au savoir, son comportement scolaire, son rapport à l'école, aux enseignants? Comment utilise-t-il cet aspect dans ses pratiques pédagogiques? Comment gère-t-il l'hétérogénéité des élèves dans sa classe? À partir de quelles limites l'enseignant devient-il éducateur, assistant social, policier, animateur? L'enseignant renvoie ici au métier mais également à la figure représentant l'École. La question peut être posée pour le conseiller principal d'éducation et plus encore pour le chef d'établissement, responsable et pilote du projet éducatif, représentant l'État garant de l'égalité des chances et de la réussite de chacun des élèves.

Mais que fait l'assistant social de la scolarité de l'élève, de quelle manière contribue-t-il, ou non, à la réduction des inégalités à l'école, à la réussite scolaire des enfants ou adolescents dont il « s'occupe » au sein de l'école? En quoi est-il concerné? En quoi son intervention en lien avec des services extérieurs éventuellement peut-elle avoir des effets sur le parcours scolaire des élèves?

Par sa fonction de prise en charge de l'élève dans sa globalité (les différentes dimensions sociales, personnelles, relationnelles, familiales, dans et hors école), le service social occupe une place spécifique qui permet d'évaluer la situation en tenant compte d'un ensemble de paramètres: l'écoute et l'aide individuelle, une médiation et

un accompagnement des parents dans leur rôle éducatif. Le travail en équipe et en réseau à l'interne et à l'externe avec les partenaires s'effectue dans le respect de la vie privée de l'élève et de sa famille. Cette prise en compte de la globalité et de la singularité, est aujourd'hui partagée par un ensemble d'acteurs « mis en réseau » dans le cadre de dispositifs, comme les programmes de réussite éducative par exemple. La complémentarité et la coopération doivent ainsi être recherchées, dans le respect des fonctions de chacun.

Le rapport à la temporalité des travailleurs sociaux est celui de l'agenda où s'inscrivent les rendez-vous, réunions, travaux administratifs et contacts téléphoniques à prévoir dans des journées généralement trop courtes, et celui du temps nécessaire au temps pour que l'évolution d'une situation soit perceptible, donc évaluable. Dans un contexte d'obligation de résultats à court ou moyen termes, en dehors du cadre de l'octroi de prestations ou d'accès à des droits ou à des services, l'évaluation des résultats de l'action sociale est difficilement mesurable car ces résultats apparaissent le plus souvent en creux. Ainsi une mesure de placement provisoire, au titre de la protection de l'enfance, d'un élève perturbateur en classe – lui-même perturbé par une situation familiale difficile – pourrait être perçue positivement par l'enseignant, dans le court terme, sans que cette mesure soit, au fond, judicieuse dans l'intérêt de l'enfant. Le temps de la protection qui se déroule dans le parcours biographique de l'enfant n'est pas celui du temps et du parcours scolaire, bien que ces deux parcours se croisent et interfèrent. L'impact de l'action sociale sur le changement de situation de la personne ou du groupe est visible au long terme, au rythme de l'être humain. Dans le domaine de la prévention d'un risque, comment mesurer un effet qui ne s'est pas produit car évité par l'action conduite ?

L'assistant social écoute, évalue, propose, conseille, répond à une demande; le cadre de communication est celui de l'aide. Cette culture professionnelle côtoie celle d'ensei-

gnant caractérisée par la relation pédagogique à un groupe – une classe composée d'élèves singuliers – et à un tiers – le savoir intervenant dans un rapport triangulaire professeur-élèves-savoir. La temporalité est celle de la séquence pédagogique, de l'emploi du temps hebdomadaire, du programme à terminer, de l'évaluation des connaissances transmises, des décisions d'orientation. Le parcours scolaire de l'élève est déterminé par des échéances à ne pas manquer. Toute difficulté doit de ce fait pouvoir trouver réponse dans des délais rapides. Différentes logiques se côtoient alors, empruntant des modalités différentes.

Modifiant son *habitus* le travailleur social est amené à sortir de sa réserve, de sa neutralité, du huis clos de la relation duelle. Il s'agit en effet d'explicitier ses missions, sa manière de faire, les limites et la portée de son intervention, de rendre publique et évaluable son action, de rendre compréhensible la situation de l'élève, afin que l'enseignant décentre son regard, prenne en compte les difficultés de l'élève, sans pour autant réduire l'ambition de réussite, le niveau d'exigences.

À cette proposition de travail en complémentarité les enseignants répondent de diverses façons: pour certains, au nom du principe républicain d'égalité, les différences n'ont pas à être prises en compte, le social et son incarnation sont la face cachée de l'élève, étrangers dans ce lieu qu'est l'école, les regards ne se croisent alors pas. Pour d'autres, les problèmes scolaires sont essentiellement sociaux, l'échec scolaire est de fait attribué au manque (discours de la reproduction et du handicap socio-culturel); le scolaire n'est alors pas traité en soi, les problèmes sont renvoyés à « l'autre », au social; il appartient aux travailleurs sociaux, aux politiques, d'apporter des réponses.

Enfin une troisième voie s'ouvre reconnaissant la spécificité des missions de chacun, le partage de points de vue, l'association des compétences, le respect de la vie privée de l'élève, sa non-réduction à une caractéristique sociale mais plutôt à une inscription dans un processus, où chacun peut jouer un rôle.

Des équipes se constituent dans les établissements scolaires pour mener des réflexions pédagogiques, des concertations, dans le respect des spécificités de chacun, des identités professionnelles qui aboutissent à des parcours de réussite atypique d'élèves.

La complexité et la gravité des situations sociales aujourd'hui nécessitent l'implication des multiples acteurs professionnels des services de l'État et des collectivités au plus près des besoins mais aussi des citoyens responsabilisés. L'évaluation des actions et politiques mises en œuvre, leur cohérence et leur complémentarité sont la clé de partenariats fructueux. La coordination locale des acteurs de l'éducation, de l'insertion et de la formation par un référent est ainsi prévue dans les orientations fixées par l'instruction interministérielle du 22 avril 2009 relative à la prévention du décrochage et à l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire.

L'invention et la mise en œuvre de formes nouvelles d'intervention visant la participation active des usagers, parents, élèves et habitants, dans une approche collective des questions éducatives et sociales, paraissent être une voie complémentaire à l'approche personnalisée. Élève acteur de prévention, acteur dans ses choix d'orientation et de parcours, parents et habitants solidaires dans le quartier ou la ville.

Cette approche modifie le rapport entre les professionnels et les usagers. Le référentiel de formation initiale des assistants sociaux issu de la réforme du diplôme en 2004 donne toute sa place à l'intervention sociale d'intérêt collectif qu'il vient compléter et l'intervention sociale d'aide à la personne.

Sans se métamorphoser, le travail social est invité à composer avec diverses formes d'intervention sociale (les siennes et celles d'autrui), partager ce qui constitue ses spécificités (place d'interface, de lien social, d'entre-deux) pour faire face à la complexité, tout en affirmant son expertise au sein du système.

Poser la question de l'évolution de la question sociale à l'école et celle des pratiques professionnelles qu'elles impliquent dans un contexte économique en crise permettra-t-il d'écrire la « strophe » consécutive à la rupture, qu'appelle de ses vœux Boris Cyrulnik? Souhaitons avec lui que l'action publique et celle des professionnels contribuent à voir renaître ou se renforcer la solidarité qui constitue l'un des piliers de notre République et celle de son École. ■

■ MARTINE CARN

Conseillère technique de service social au ministère de l'Éducation nationale

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AVENEL C. (2009) « Actualités du travail social » in *Informations sociales*, Les dynamiques du travail social, n° 152.
- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification?* Armand Colin, Paris, 1998.
- CARN M. (1999) « Le social à l'école, dans l'école, pour l'école? » in V.E.I. Éducation prioritaire et politique de la Ville, n° 117.
- CASTEL, R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- CASTEL, R. (2009) *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil.
- CYRULNIK B. (2008) *Autobiographie d'un épouvantail*, Paris, Jacob.
- GLASMAN D. (1992) *L'école hors l'école*, Paris, ESF.
- Rapport Les formations sociales 2007-2009; ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, www.travail-solidarite.gouv.fr

