

Travailler la parentalité comme transition entre la sphère familiale et le milieu scolaire

Jessica Pothet

► **To cite this version:**

Jessica Pothet. Travailler la parentalité comme transition entre la sphère familiale et le milieu scolaire : Un éclairage ethnographique sur des pratiques d'accompagnement visant parents et enfants. *Petite enfance : socialisation et transitions*, Nov 2015, Paris, France. <hal-01270851>

HAL Id: hal-01270851

<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01270851>

Submitted on 8 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jessica POTHET

ATER LIRTES Université Paris Est Créteil,

Chercheure associée au LLSETI Université de Savoie.

jessica.pothet@gmail.com

Travailler la parentalité comme transition entre la sphère familiale et le milieu scolaire.

Un éclairage ethnographique sur des pratiques d'accompagnement visant parents et enfants

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale en sociologie portant sur les politiques d'aide à la parentalité en France. La recherche vise d'une part à saisir les enjeux que traduit l'essor de ces politiques publiques, d'autre part à produire une ethnographie des pratiques qu'accueille ce segment d'action publique.

Pourquoi parler de politiques publiques en essor ? Parce que la parentalité devient une catégorie d'action pour un ensemble disparate de politiques publiques : des politiques de l'enfance, des politiques éducatives, des politiques de prévention. Ce « retournement des politiques publiques » (Martin, 2014) est pourtant intrinsèquement ambivalent dans la mesure où le « soutien à la parentalité » affiche bien une ambition de réduction des facteurs de risque auxquels sont exposés les enfants dans la sphère familiale, mais engage cependant un mouvement de responsabilisation des parents.

Le cas d'étude dont nous souhaitons ici discuter concerne un dispositif d'aide à la « parentalité scolaire » visant principalement des mères appréhendées comme pourvues d'un faible capital scolaire, en cela qu'elles ne maîtrisent que peu le code écrit, soit du fait de situations de fragilité avec la langue française, soit parce qu'elles sont en situation préoccupante¹ face à l'écrit. Ces mères sont également en proie à une forte vulnérabilité sociale. Une majorité d'entre elles vit dans des cités d'habitat social au bâti dégradé, au sein de territoires urbains affectés par un désengagement quasi total des services publics². Dans ces espaces, l'école devient alors le lieu de l'expression de problématiques sociales multiples, en d'autres termes, elle

¹ En effet, ce sont trois millions de personnes qui répondent en France à cette désignation. Ceci n'est certes pas un phénomène inédit, toutefois, il interroge l'école et les pouvoirs publics, parce qu'il atteste des limites de la massification scolaire en cela que la transmission d'un savoir commun qu'elle ambitionne, et l'alphabétisation généralisée qu'elle suppose, ne combrent en outre pas d'importantes inégalités en matière d'écrit, si tant est qu'elles n'en produisent point.

² Nous avons par exemple enquêté auprès de familles vivant dans le quartier de la Belle de Mai. Situé dans le troisième arrondissement de Marseille, ce quartier de résidence immigrée et populaire aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècle est aujourd'hui considéré comme l'un des quartiers les plus pauvres d'Europe.

met au jour la condition parentale des familles qui la fréquentent. Elle constitue de plus un espace providentiel auquel peuvent encore s'arrimer l'action sociale et l'activité associative.

Le dispositif étudié³, et dont nous souhaitons rendre compte au travers cette contribution, s'ancre dans les locaux, mais aussi au sein de l'activité d'une école maternelle. Ce dispositif répondant aux termes d'« actions éducatives familiales » vise à accompagner, au sens d'étayer, la « parentalité scolaire » de mères « éloignées » de l'école, de ses enjeux et de ses modes opératoires. Il s'agit pour celui-ci de déployer des pratiques visant à la fois à favoriser un « accrochage parental en matière scolaire », cela en créant les conditions d'une familiarisation de l'école pour des parents qui n'y sont pas à l'aise, et par ricochet à favoriser la socialisation scolaire de leurs jeunes enfants, puisque ce dispositif s'adosse à l'existence dans l'école, d'une classe de toute petite section de maternelle. Cette démarche souhaite s'attacher aux conditions à même d'optimiser les chances de réussite éducative en ouvrant l'école aux parents pour leur adresser un programme qui relève de l'éducation familiale en cela qu'il abat les frontières traditionnelles entre instruction et éducation et crée au contraire une continuité entre sphère familiale et milieu scolaire.

En 2013, ce type de démarche, poursuivant la recherche de relations entre parents et professionnels plus denses lorsque les contextes territoriaux, scolaires et sociaux sont « difficiles », est repris par le Ministère de l'Éducation nationale et intégré dans différentes circulaires⁴, lesquelles contribuent à l'institutionnalisation et à la mise en œuvre du principe de coéducation, à la faveur d'une « plus grande considération l'élève et son environnement ».

Plus concrètement, les actions que nous avons observées, au prisme d'une démarche le plus souvent ethnographique⁵, sont principalement dirigées vers les parents ; elles conjuguent un travail sur les compétences de base - parler, lire, écrire, calculer se repérer - à partir d'objets scolaires – mots distribués par les enseignants, albums travaillés par les enfants en classe...- ou encore à partir de la fabrication de matériel éducatif, principalement de jeux – memory, jeux de plateau, quizz – pouvant être réinvestis auprès de leurs enfants. Des ateliers sont ainsi animés deux fois par semaine, sur un créneau de deux heures trente,

³ Ce dispositif correspond à une mise en œuvre locale d'un dispositif national, les *Actions éducatives familiales*

⁴ Circulaire interministérielle DGCS/SD2C/DGESCO/SCCIV n°2011-220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012.

Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013. « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

⁵ Le travail de thèse s'est élaboré en articulation avec une activité de chargée de mission « lutte contre l'illettrisme », comme le permettent aujourd'hui les contrats CIFRE. Le dispositif observé, procède de réflexions auxquelles nous avons été associée, que nous avons même contribué à orienter. Cette familiarité avec le cas d'étude considéré implique des méthodes d'investigation particulières. Au-delà des rouages de l'observation participante et d'une immersion quotidienne incognito s'agissant de la coordination de ce projet, nos descriptions s'appuient sur un corpus documentaire construit sur quatre années d'expérimentation et d'essai de ces actions. Il en va de même s'agissant de notre participation à des temps de travail relatifs au « pilotage » des actions observées. Le recours à l'observation de scènes de formation reste en revanche beaucoup plus limité et circonscrit (douze séances d'observation de deux heures trente). Cela notamment parce que les dimensions pédagogiques de mise en œuvre de l'action ne constituent pas le cœur de métier de notre activité de chargée de mission lutte contre l'illettrisme.

au sein de l'espace scolaire, par une formatrice aux compétences de base. Ces ateliers engagent d'une part les parents à s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage puisque cette fabrique de jeux requiert à ce qu'ils se confrontent à l'écrit, à des pratiques de dénombrement, d'autre part cette activité les invite à investir une posture d'éducateur en milieu scolaire puisque les parents de ces ateliers viennent ensuite présenter leurs jeux sous forme d'ateliers au sein des classes de maternelle, dans lesquelles sont le plus souvent scolarisés leurs jeunes enfants.

La démarche ethnographique adoptée consistait à observer pour décrire le déroulé et le contenu de ces actions. S'ajoutent à ces observations la passation d'entretiens semi directifs auprès des formatrices en charge du dispositif, auprès des coordonnateurs de ces actions, auprès des enseignants collaborant au projet, et enfin auprès des parents qui y participent. Le matériel empirique offre alors à penser quelques pratiques professionnelles que les enquêtées décrivent comme à même de favoriser la mise en place de « passerelles » entre milieu familial et milieu scolaire. Le propos de cette contribution rendra compte de perceptions émiques aux acteurs enquêtés, pour ensuite conclure avec quelques remarques plus distanciées et critiques sur ce que revêt cette ambition d'acculturation scolaire, qui vise à pallier les handicaps socioculturels des parents ciblés par les programmes de coéducation.

1. Une ouverture de l'école aux parents

Le dispositif prend place, nous l'avons souligné, dans les locaux d'établissements scolaires. Alors, que la question de l'implantation de lieux destinés aux parents au sein de l'espace scolaire est largement soumise à controverses, principalement du fait des représentations que les parents de conditions populaires développent de l'institution et de ses professionnels, on observe que cette ouverture de l'école aux parents des enfants qu'elle accueille constitue au contraire un préalable nécessaire à la mise en œuvre d'actions « passerelles » entre milieu familial et milieu scolaire.

Temps d'accueil dans et hors la classe

Une enseignante participant au projet insiste sur l'importance des temps d'accueil :

« C'est l'accueil que je fais aux parents à l'école qui a changé. Je me suis rendue compte que l'accueil est primordial pour les futurs échanges que l'on aura. Pour moi c'est un grand challenge car je me dis que si ces parents-là ont été accueillis de manière très positive la 1ère année de la scolarisation de leur enfant, dans leur tête l'école sera quelque chose de positif, quoiqu'il arrive. Ils auront une appréciation positive de l'école et ça leurs enfants le sentent. Si l'enfant sent que le parent réagit de manière positive face à l'école, l'enfant suivra forcément. On a tendance à beaucoup cloisonner dans l'éducation nationale : à 8h30 les parents laissent leur enfant et ensuite ils ne savent généralement

pas ce qu'il se passe. Là avec ce projet, le fait qu'ils puissent observer leur enfant, pour eux c'est extraordinaire. Les parents sont confiants car ils voient ce que l'on fait, que c'est fluide, que c'est transparent et ça c'est très important. Et puis d'observer la relation que peuvent avoir les parents avec leurs enfants, cela m'a beaucoup aiguillé sur ma pratique dans l'individuel. En tant que parent on a tous des manières différentes d'éduquer nos enfants et du coup parfois de voir les relations que peuvent avoir certains enfants avec leurs parents, on comprend certaines réactions qu'ils peuvent avoir en classe. Cela nous aide à être un peu plus tolérants quand on a certaines difficultés avec certains enfants. »

Familiarité du lieu

Nos observations nous ont d'abord conduite à penser ce « besoin de familiarité » énoncé à travers le prisme de la relation qui se crée au fil des semaines d'une année scolaire entre le professionnel en charge d'animer l'atelier de formation et les parents y participant. Par exemple, nombreux sont les parents à considérer l'animatrice de l'atelier comme une « maîtresse » et qui l'interpellent d'ailleurs par ce terme. Or, si le facteur relationnel marque fortement une part de la présence, régulière, des parents, on comprend toutefois que la « familiarité » déborde d'un régime interpersonnel de connaissance et se construit en premier lieu à partir de l'histoire d'une école sur un territoire donné. Les professionnels interrogés expliquent en ce sens que c'est bien l'histoire singulière d'une école avec un quartier qui, au départ, structure ou au contraire empêche la « mise en marche » d'une action de ce type. La directrice de l'école maternelle accueillant l'action explique :

« Nous sur l'école on fait un gros travail au niveau des familles car nous nous sommes aperçus que c'était par là qu'il fallait commencer, que les gamins travaillaient pour eux mais à cet âge pas vraiment ; ils travaillaient pour faire plaisir aux parents. Les familles étaient souvent démunies, ne savaient pas quoi faire d'une évaluation, n'osaient pas venir aux réunions parce qu'elles avaient peur de ne pas tout comprendre, n'arrivaient pas à déchiffrer les mots sur les portes (à savoir « il y a une sortie, pas de cantine, pique-nique », etc.). La première action mise en place c'était un cours d'alphabétisation. Pendant dix ans, c'était une action de bénévoles. Ensuite, il y a eu des projets « éduc nat » comme « Ouvrir l'école aux parents pour favoriser l'intégration ». Donc ces cours « école des parents » existent toujours et sont assurés par deux enseignants, deux fois par semaine le soir. Mais on s'est aperçu que ça ne suffisait pas, qu'il fallait aussi avoir une vision plus positive de sa fonction de parent, il faut aider à ce que ces gens se sentent à la fois investis et capables. Nous avons travaillé autour de la fonction parentale, nous avons travaillé avec l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, « Pause café » un lieu d'échange entre les familles (surtout entre les mamans, pères peu présents), on évoque tous les problèmes que l'on peut rencontrer à l'école. Pendant des années - mais faute de crédit ça s'est arrêté - une psychologue venait une fois par mois, les parents à la demande pouvaient avoir un entretien individuel avec elle. [...] Le fait qu'il y ait tous ces projets permet aux familles de parler plus facilement. Aux réunions de rentrée nous avons beaucoup de monde, aux sorties scolaires beaucoup d'accompagnateurs ».

L'adhésion des parents est en ce sens durable lorsque ce dispositif ne constitue pas une exception à la marge mais lorsqu'il prend place dans un contexte scolaire au sein duquel les parents ont une habitude d'accueil : existence de groupes de parole mensuels, organisation de temps collectifs et de sorties pour les familles, organisation de prêt de matériel de puériculture pour les familles les plus en difficulté. Les entretiens

produits soulignent que ce n'est que cette ouverture qui peut participer à construire un sentiment de familiarité réciproque entre parents et acteurs de la communauté éducative.

Un régime interpersonnel de connaissance

Ce sentiment de familiarité repose par ailleurs sur un régime interpersonnel de connaissance se manifeste notamment par la disponibilité des enseignants qui accueillent ces actions mais par ailleurs du formateur aux compétences de base en charge d'animer les ateliers. Ainsi, il s'agit pour le professionnel d'être présent lors des temps dédiés à la formation et à ce qui relève de la coordination de l'action mais au préalable de mettre en place des « zone de contact ». Une des formatrices enquêtées revient sur ces aspects. Solliciter une envie, voire l'expression d'un besoin (de formation, de socialisation) exige par ailleurs de personnaliser la proposition que l'on adresse aux parents. Il s'agit notamment de prendre en considération les difficultés sociales très lourdes de ces derniers, comme le soulève une formatrice intervenant dans ces ateliers :

« Nous avons des familles où ça va, quand les enfants sont logés correctement, en classe ça va, ils ne s'endorment pas sur leur table, mais d'autres enfants meurent de sommeil, parce qu'ils vont de marchand de sommeil en marchand de sommeil. D'autres vivent dans des appartements insalubres, ils y vivent en grand nombre. On a des familles dont les enfants sont hospitalisés pour saturnisme à cause de leur habitat principalement. Nous avons eu une famille dont la cage d'escalier a explosé l'année dernière, ils ont dû être évacués par les fenêtres. C'est une école où l'on communique sur l'amiante par exemple ! On met en place des campagnes de sensibilisation sur tous les fronts ! Il faut essayer d'être partout, ils sont en difficulté avec tout !

Si je vous dis ça c'est parce que je ne peux pas aborder une maman sans prendre en compte ce qu'elle vit en dehors de ce que je peux lui proposer. Ce sont des familles qui sont dans l'urgence et donc il faut leur proposer quelque chose dont elles peuvent tirer un avantage presque immédiat, ne pas leur parler d'« atelier de formation », mais d'« atelier pour faire des choses, des jeux pour leurs enfants » ».

Ces conditions de mise en œuvre d'un dispositif du type de celui d'une « action éducative familiale » soulignées, il reste néanmoins à préciser quelques unes des pratiques qui structurent les ateliers conduits avec les parents.

2. Une valorisation du jeu comme pédagogie du détour ou une acculturation aux pratiques éducatives valorisées par l'école

Les ateliers de formation autour de la fabrication de jeux éducatifs prennent forme sur une demi-journée scolaire. Au cours d'un atelier ces mères vont fabriquer des jeux éducatifs pour lesquels elles vont par exemple devoir rechercher des termes dans un dictionnaire, se documenter sur une thématique (exemple le cirque), revoir des éléments de géométrie (construction d'un cube) ou les bases de la numération et du

dénombrément (fabrication de domino). Une enseignante revient sur ce que permet cette approche autour du jeu :

« Ce type d'action peut aider à créer du lien entre la maman l'enfant et l'école. Les mères échangent avec l'enfant sur un support d'apprentissage, par le jeu. Leur travail de femmes au foyer se réduisait à faire à manger, le ménage, habiller les enfants, mais ne se situe pas dans des dynamiques d'apprentissage. Ce support du jeu, au-delà du fait qu'elles le construisent et qu'il parle d'elles : elles choisissent leurs images, ce qui leur ressemble... Ce support représente pour elles un terrain d'apprentissage ».

Ainsi en fabriquant des jeux pour leurs enfants, ces femmes explorent des domaines d'apprentissage, et s'inscrivent par ailleurs dans une dynamique d'accompagnement des apprentissages de leurs enfants, en adaptant leurs productions aux connaissances ou aux compétences que leurs enfants travaillent en classe.

A côté de ces temps réservés aux parents, ces mères viennent animer des temps de jeu dans les classes de maternelle au sein desquelles sont scolarisés leurs enfants. Une de nos enquêtées participant à l'atelier est désireuse de raconter qu'elle a, à la demande de la directrice de la maternelle, présenté les jeux fabriqués aux classes de petite section. Une autre surenchérit en expliquant qu'elle a pu utiliser les jeux faits par le groupe aux classes de CP. On peut d'ailleurs souligner en guise de parenthèse que l'on perçoit aisément que l'enjeu diffère entre le fait de présenter ces jeux à des élèves de maternelle et à ceux de l'école primaire, en ce sens que la difficulté de cet exercice croît avec le niveau de la classe d'immersion. Dépourvues de capital scolaire, ces mères peinent à se sentir légitimes auprès des enfants à partir de l'instant où ceux-ci deviennent des élèves.

« On leur fait plaisir on présente nos jeux dans les classes et ça nous fait plaisir aussi. Ca nous apprend des choses. On ne fait rien, on ne travaille pas, on reste toujours à la maison, alors quand on vient à l'atelier ici c'est bien. Je cherche à travailler avec des petits mais c'est dur de trouver ».

Le soutien octroyé à ces parents passe notamment par la tâche qui leur est confiée. Delphine, une mère participant à l'atelier aime s'investir dans le prêt de jeux. Son fils est scolarisé en Toute Petite section et elle explique aussi comment cette place progressivement acquise dans l'école peut l'aider à accompagner son fils dans une familiarisation concomitante à la sienne de l'univers de l'école.

« Je ne travaille pas mais je préfère que mon enfant soit à l'école pour voir d'autres choses que juste moi tout le temps, c'est une évidence. J'ai eu connaissance de ce que faisait Virginie grâce à des affiches, des flyers, puis il y a eu je crois une réunion de présentation de l'atelier. Dans l'atelier on crée des jeux pour apprendre en fonction du programme de la classe des tout petits. Cela nous permet [sous-entendu « les parents »] de savoir ce qui se passe dans la classe, de mieux comprendre ce que les enfants apprennent. Par l'intermédiaire de Virginie on arrive à savoir ce qui se passe dans la classe, deux mamans une fois par semaine restent une demi-heure dans la classe. Fabriquer des jeux nous permet d'avoir des supports pour apprendre, jeux qui n'existent pas forcément dans le commerce, qui propose plutôt des « jouets ». Et puis faire ce prêt de jeu c'est un peu comme un travail on réfléchit ensemble à des façons de simplifier le prêt pour les parents. Je crois que quinze familles ont participé cette année au prêt pour la classe de toute petite section. »

Au delà de ces enjeux visant une requalification symbolique des personnes, terme que l'on emprunte à M. Millet et D. Thin (2006) et qui rend ici bien compte d'une inflexion dans le rapport que ces mères entretiennent avec leur propre estime mais par ailleurs avec l'image qu'elles renvoient aux autres, et notamment aux enseignants de leurs enfants, il s'agit pour ce type de dispositif de favoriser à ce que les parents développent des pratiques éducatives, qui ne sont pas celles que les mères que nous rencontrons mettraient « spontanément » en œuvre. La diffusion de pratiques, et l'acculturation à des normes éducatives reposant sur la négociation, l'explicitation, la concentration, appréhendées comme préparant davantage les enfants aux apprentissages scolaires constituent un ultime objectif. A cet égard, les entretiens que nous avons conduits auprès des parents montrent que cette acculturation n'est pas vaine. Djehnaba, une mère participant à l'atelier, raconte ce que permet le travail qu'elle effectue autour du jeu :

« Avec Virginie on joue beaucoup, ça m'aide beaucoup parce que je joue avec des journaux, je plastifie et maintenant je joue avec les enfants à la maison avec ces jeux [...] ça m'aide beaucoup, pour manger j'ai fait avec Virginie des sets de table plastifiés pour les enfants avec l'alphabet. Avant je ne jouais pas avec les enfants, maintenant on joue. J'ai même montré à mon frère. Maintenant on joue avec les cousins. Je dis à tout le monde que je fais cet atelier à Bougainville. Avant mon fils pleurait beaucoup à table, maintenant, depuis que j'ai fabriqué les sets avec l'alphabet, les animaux, il mange tranquillement. Il ne verse plus son assiette. Il mange bien. Maintenant le soir je raconte des histoires, avant jamais je ne faisais ça. Et puis c'est économique, c'est moi qui fabrique ces jeux à l'atelier. C'est vraiment bien, l'an prochain je viens encore. Je viens avec les gâteaux, les goûters, en plus Virginie est très gentille. Même mon fils de 10 ans il est content que je vienne. Ça nous donne un coup de main pour apprendre l'alphabet, les formes... Il y a même des mamies dans notre groupe. On fait de tout on apprend ce qui peut être dangereux dans la cuisine, on fait tout en fait et moi avant je ne connais pas.

3. Une acculturation aux modes opératoires de l'école

Les parents que nous avons rencontrés mettent bien en tension, voire en opposition les « jeux pour apprendre » qu'ils fabriquent avec les « jouets du commerce ». Plusieurs mères insistent très fortement sur l'importance d'apprendre au travers le jeu. On souligne ainsi que leur implication dans ces ateliers les conduit à percevoir le sens de ce que l'on appelle « une pédagogie du détour ». L'attention qu'elles portent alors à ce qu'elles entrevoient désormais comme une méthode pour accompagner la réussite scolaire de leurs enfants se décline à d'autres objets. Par exemple, une mère nous raconte qu'elle a découvert que son enfant travaillait les ordres de grandeur à partir du conte de Boucle d'or et les trois ours. Une autre mère explique qu'en fabriquant un jeu de l'oie, elle a appris à se déplacer sur un plateau de jeu et cherche désormais des jeux de « parcours », permettant de « se repérer dans l'espace » à son enfant.

Des entretiens réalisés tend à se dégager une survalorisation du jeu, mais par ailleurs de tout détour permettant d'entrer et de progresser dans les apprentissages. On pourrait ainsi craindre un risque de

surinvestissement de ces mères dans l'objet scolaire. Le ludique devant à « tout prix » maximiser les chances d'accès à une trajectoire scolaire sans embuche. Ensuite, on perçoit que les pratiques qui leur sont insufflées dans le cadre de ces ateliers, contribuent à ce qu'elles abandonnent d'autres alternatives éducatives. Plusieurs enquêtées se réapproprient le discours d'une enseignante participant au projet pour laquelle les jouets du type « super héros », pourtant affectionnés par les enfants de l'école si l'on observe leurs sacs d'école par exemple, ne « servent à rien ». Se dessinent là les ficelles d'un processus d'acculturation des familles de milieux populaires aux mœurs éducatives de familles des couches moyennes et supérieures, ou en tous cas détenant des capitaux scolaires plus élevés. La mise en place d'actions « passerelles » entre milieu scolaire et milieu familial engage donc un processus d'acculturation scolaire, notamment au travers la diffusion de normes que l'on peut qualifier d'ethnocentrées. On sait par exemple que les attentes des parents de milieux populaires tiendraient davantage en une école maternelle qui fasse travailler leurs enfants qu'une école maternelle centrée autour du jeu. Ainsi en invitant les parents à développer de nouvelles pratiques autour du jeu, on les invite aussi à mieux correspondre aux modes opératoires de l'école et par ailleurs aux attentes de l'école.

Cette remarque sur l'ethnocentrisme ouvre le pas sur quelques mots de conclusion, contre-point peut-être plus critique sur ce type de dispositif de « mobilisation des parents ».

La mise en oeuvre de ce type de dispositif, dispositif visant à « outiller » les parents, vise à créer des passerelles, de sorte à ce que les enfants, en découvrant l'école, puissent s'inscrire dans des espaces aux frontières poreuses. On peut néanmoins se demander, à la suite de Dominique Glasman (1997), à propos de cette nécessaire implication des familles dans l'affaire scolaire si la thèse du « handicap socioculturel », ne devient pas le lieu commun des registres justifiant une action sur la « parentalité ». Ainsi, construire des relations de proximité avec les familles devient un projet d'école, tout autant qu'un outil d'éducation des familles (Giuliani & Payet, 2014).

A un autre niveau encore, l'espace de la mobilisation des parents dans les apprentissages scolaires de leurs enfants s'appuie sur les horizons capacitaires des personnes et traduit bien ce glissement vers de nouveaux modèles d'action sociale qui se contentent en quelque sorte d'arrimer les personnes à des paliers d'autonomie différenciés, par exemple : se rendre au centre social pour participer à un groupe de parole, se rendre à l'école pour mieux comprendre le système scolaire... À travers ses formes variées du travail orienté vers autrui, le soutien à la parentalité peut apparaître aussi comme un « travail sur les restes des politiques activationnelles » (Soulet, 2007), et voir ces dispositifs comme des instruments qui participent à redéfinir les responsabilités et les risques entre individus et société.

Bibliographie indicative

GIULIANI Frédérique et PAYET Jean-Paul (2014). « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles ». *Éducation et sociétés*, n° 34, pp. 5-21.

GLASMAN Dominique (1997). « Rapprocher les familles de l'école. Mais pour quoi faire ? » *Bulletin du centre Alain Savary*, n°1.

MARTIN Claude (2014). *Être un bon parent : une injonction contemporaine. Lien social et politique*, Presse de l'École des hautes études en santé publique.

MILLET Mathias, THIN Daniel (2006). « École : les raisons des ruptures ». In *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n°4, septembre-octobre-novembre, pp. 52-55.

SOULET Marc-Henry (2005). « Une solidarité de responsabilisation ? » In ION Jacques. *Le travail social en débat(s)*. Paris, La Découverte.