

Une médiation associative à l'école pour accrocher à leur scolarité des élèves et leurs parents en situation de vulnérabilité

Marie-Pierre Mackiewicz

Une recherche qualitative sur les pratiques d'une association en région parisienne a mis en évidence la valeur d'une intervention médiatrice en faveur d'un accrochage scolaire. Mettant au cœur des échanges la coopération entre les parents et les professionnels, l'intervention présentée avait pour visée d'accrocher à leur scolarité des élèves d'école primaire et leurs parents en situation de vulnérabilité. Notre approche, compréhensive, analyse les processus en jeu dans cette relation coéducative. Valorisant la dimension relationnelle, l'association s'est appuyée sur une dynamique collective. La réciprocité dans la coopération pourrait engager un processus d'affiliation de ces parents.

Etude d'un dispositif de médiation associatif

C'est au cours d'une recherche¹ exhaustive (Chauvenet, Guillaud, Le Clere & Mackiewicz, 2014) sur les pratiques d'une association que nous avons décidé de suivre les professionnels dans une réponse «au pied levé» à l'interpellation d'une équipe enseignante. Nous avons plongé dans une intervention hors programme, effectuée à la demande (Boutin & Durning, 1994). Situation inconfortable pour l'association ainsi que pour la chercheuse: le recueil de données n'a pas été anticipé, le calendrier pas toujours favorable... Néanmoins, à partir de la participation à toutes les premières étapes de cette collaboration entre enseignants et association, nous sommes en mesure de décrire un processus de médiation peu souvent exploré (Akkari & Changkakoti, 2009).

Après une introduction sur le contexte institutionnel en France et la présentation de références sur la coéducation pour des publics identifiés comme vulnérables, nous présentons la recherche et son terrain associatif, puis détaillons cette intervention préventive et médiatrice, en école primaire. Notre approche, compréhensive, analyse les processus en jeu dans cette relation coéducative (Mackiewicz, 2010), afin de favoriser la comparaison avec d'autres recherches, et la réflexion sur les politiques et pratiques professionnelles à mettre en œuvre pour développer l'accrochage scolaire.

Le contexte institutionnel en France depuis Les années 2000

En France, les orientations nationales de l'institution scolaire (MEN, 2006) indiquent que puisque enseignants et parents «partagent l'éducation des enfants», la coéducation est une «nécessité» dont la qualité repose sur: «une confiance et une information réciproques»; l'écoute des familles; la remise d'évaluations régulières dans une école explicitant davantage ses objectifs et méthodes. Les préconisations aux parents, membres de la communauté éducative, portent sur trois plans: le système de représentation dans les instances, les recommandations concernant des informations et des pratiques pour la participation à la scolarité de leur enfant, et l'expérimentation de dispositifs permettant ou facilitant la rencontre avec les équipes enseignantes. La prescription à la coéducation dans le champ scolaire a donc favorisé progressivement une ouverture aux collectifs, en commençant par un collectif formalisé, qui permet aux agents de l'institution d'avoir des interlocuteurs repérés: les parents élus. Cette prescription s'est étendue pour proposer de plus en plus de dispositifs, lesquels visent soit des publics spécifiques², soit des territoires ciblés au regard de critères socio-économiques³, soit des périodes clés du cursus scolaire⁴. La coéducation fait l'objet d'une définition institutionnelle, énoncée par exemple sur le site *Eduscol*: «La mallette des parents est un dispositif qui s'inscrit dans les relations entre l'école et la famille. Elle s'intéresse au principe de coresponsabilité: les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants; l'École est responsable de l'éducation des enfants et ensemble ils doivent réussir. On appelle cela la coéducation.»⁵

Cette valeur prescriptive comporte le risque de passer de la «mission de co-éducation en injonction à la co-scolarisation» (Akkari & Changkakoti, 2009), qu'aggrave une logique de réparation, considérant surtout un manque des parents qu'il faut conduire à connaître et admettre les normes scolaires (Bouveau, Cousin & Favre, 1999). L'effet est d'autant plus intrusif pour les familles les plus éloignées des normes scolaires (Périer, 2012), effet auquel elles résistent (Monceau, 2014).

De quelques conditions pour la médiation en milieu scolaire

Périer (2007) analysant la distance à l'école dans les milieux populaires, propose quatre principes d'action: explicitation; diversifications des modalités (de coopération); anticipation de la rencontre; médiations. Le rôle de médiateur est évoqué comme bénéfique s'il évite l'écueil de la substitution, et celui de la discrimination. Est-il nécessaire pour parvenir à «constituer un monde commun» (Payet & Giuliani, 2014)? De Singly, en préface de l'ouvrage de Bouveau et al. analysant une pratique de médiation (1999), estimait deux conditions nécessaires pour qu'un médiateur réussisse à concilier le respect de la singularité et les enjeux d'une école pour (la réussite de) tous. La première est l'appui sur des qualités relationnelles, la seconde une visée de transformation scolaire, s'opposant à une répartition rigide des rôles. L'auteur attribue au médiateur

un rôle autour du «relationnel», c'est-à-dire de la prise en compte de liens, qui dépassent le plus souvent ceux prévus dans un contexte institutionnel donné, au titre des fonctions et du rôle attendus. C'est pourquoi il doit être «hors les murs», et ne pas devenir l'ambassadeur de l'institution scolaire face aux parents. Or, le médiateur reste trop souvent dans la logique «réparatrice», au service des attendus scolaires postulant les manques parentaux. De ce fait, il ne contribue pas, ou très peu, à une transformation de l'institution et de ses pratiques.

Par ailleurs, quelle prise en compte par l'institution, des parents d'origine ethnique minoritaire et au faible revenu économique? Akkari et Changkakoti (2009, citant une recension de Bothel, 2003) rappellent l'existence pour eux de «barrières structurelles»: contraintes de temps, de transport, besoin de garderie, différences linguistiques et culturelles, manque de connaissance des processus éducatifs dans le pays d'accueil, expérience de l'exclusion et des discriminations. La trajectoire migratoire a pu mettre à mal les relations intrafamiliales (Barou, 2009), ce que les professionnels non spécialisés sur ces questions peuvent ignorer. Cependant, ces parents vulnérables⁶, parfois démunis au plan des savoirs scolaires, ont des attentes fortes à l'égard de l'école⁷ dont ils espèrent une insertion sociale pour leurs enfants. L'école est même un ancrage primordial pour les familles en instabilité résidentielle (Le Méner & Oppenheim, 2015).

Une évaluation qualitative en terrain associatif

L'association *Réseaux – Ecole – Famille – Cité*, plus souvent nommée de son premier titre École et Famille, est située en Ile de France et met en œuvre un «travail en réseau pour des familles dont les enfants rencontrent des difficultés dans le champ scolaire». ⁸ Elle s'appuie sur la prescription à la coéducation, mais en la détournant de son imposition normative. D'une part elle joue la dimension relationnelle, d'autre part met en place des garanties à sa fonction médiatrice: par son statut associatif, avec un corpus théorique construit dans le champ thérapeutique, ainsi qu'avec du personnel salarié et des bénévoles aux trajectoires diversifiées, sans insertion systématique dans le champ scolaire. Ces décalages avec l'institution scolaire tracent des lignes d'intervention autres que celles de la coéducation prescrite, et garantissent ce «hors les murs» préconisé par de Singly (1999). L'association se réfère ainsi à la *Clinique de concertation*, inspirée de la thérapie familiale contextuelle (Boszormenyi-Nagy, 1980). Cette approche clinique, expérimentée en situation de guerre ou de crises socio-économiques graves, est transposée à des contextes urbains marqués par la précarité et les inégalités sociales. Des valeurs appuyées sur la *philia*⁹ sont explicitées et conduisent les modalités de travail. En particulier: toujours mettre la coopération entre parents et professionnels au cœur des échanges; s'appuyer sur des collectifs; remettre en jeu les fonctions rendues univoques dans les institutions.

L'association est surtout connue pour son expertise auprès de collégiens en situation de crise mais l'intervention présentée porte sur une prévention en école primaire pour un groupe d'élèves. Elle est confiée à deux permanentes et une

bénévole des pôles «réseau»¹⁰ et «parents relais»¹¹ (la directrice sera présente pour la préparation et la première rencontre, et dans les suivis individualisés, d'autres parents relais se mobiliseront). Les modalités de la *clinique de concertation* ne vont pas être proposées mais légitiment l'expertise des intervenants et servent de référence pour des propositions ajustées à la sollicitation.

Une connivence entre association et équipe enseignante

L'école étudiée fait partie des établissements type «Écoles ouvertes» créés en 1976 (Roué, 2006). Les enseignantes¹² en appliquent un principe fondateur, celui d'une ouverture aux partenaires et aux familles. Enseignantes «coopératives», elles considèrent la coopération avec les parents comme une dimension de leur profession (Kherroubi, 2008). Néanmoins, elles sont plus proches de deux des modèles de coopération repérés par Garnier (2010) en école maternelle, ceux de l'expertise enseignante et du civisme fonctionnaire, que du troisième, dit domestique, moins valorisé par la profession mais souvent apprécié des parents, surtout ceux éloignés des normes scolaires. La médiation les amènera à questionner cette répartition.

La proximité géographique explique que l'équipe enseignante avait travaillé antérieurement avec l'association, considérée comme partenaire pour la coéducation, surtout si elle se présente comme problématique. Ces partenaires peuvent donc être décrits comme *connivents*, avec une proximité idéologique que traduisent les propos élogieux des membres de l'association pour présenter les enseignants aux chercheurs: «C'est vraiment une équipe intéressante». Cette connivence, établie d'emblée, limite les résistances, voire les conflits, rencontrés sur d'autres terrains.

Une demande préventive visant un «collectif de parents»

Située en quartier résidentiel, l'école reçoit plutôt des élèves de la classe moyenne. Or, le public ciblé par la demande d'intervention est perçu comme un groupe de parents hétérogène, mais ayant une problématique résidentielle commune, dont les enfants ont des conduites non conformes aux attentes enseignantes: retard, absence, difficulté dans la mise au travail et en termes de suivi des «devoirs». La demande adressée est jugée du ressort de l'association puisqu'il y a une inquiétude sur la scolarité de plusieurs élèves dont les parents sont identifiés comme vulnérables.

Lors de l'étude, nous faisons connaissance d'une quinzaine de parents, en situation économique très précaire et aux trajectoires, non stabilisées, de migration récente. La plupart sont des mères en situation de monoparentalité, avec un ou deux enfants à charge, encore jeunes, scolarisés en maternelle ou en primaire. Elles se déplacent beaucoup pour exercer des emplois précaires à des horaires décalés. Elles sont isolées du réseau des autres parents (peu de présence en sortie d'école ou lors d'activité). Ces modes de vie sont ignorés des enseignantes, qui

vont réaliser leurs effets sur le suivi de la scolarité lors de la rencontre.

Ce public est projeté comme un collectif par l'association, qui va organiser une sollicitation commune de l'école à l'ensemble des familles logées dans cette même résidence. L'expertise de l'association fait l'hypothèse d'un collectif et contribue à le constituer pour le mobiliser, sur la question scolaire. Soit une stratégie opérante pour une participation visant un réel *pouvoir d'agir* (Donzelot, 2006). Les mères se sont emparées de la sollicitation, qui semblait leur convenir¹³, en particulier sur cet objet.

Modalités d'une médiation affiliatrice

L'observation des différents temps de cette intervention permet de souligner des caractéristiques qui vont formaliser les échanges tout en les décalant des modalités de coopération habituelles en milieu scolaire, avec la prise en compte de plusieurs points (Larivée & Larose, 2014). Leur examen permettra d'identifier l'apport d'une médiation.

Dégrossir la demande avec l'équipe enseignante qui sollicite.

La première démarche est celle d'une préparation de la première réunion avec l'équipe enseignante. Elle aura pour objectif de mieux comprendre la demande de cette équipe mais sera surtout une anticipation des questions à traiter, car souvent, la préparation d'une rencontre avec un parent se fait en fonction des urgences ou avec des évidences qui masquent d'autres questions. La préparation contraint à expliciter et relier entre elles les questions qui se posent: qu'est-ce qui, en tant qu'enseignants, pose problème? Pourquoi l'importance de la ponctualité, de la régularité, du soutien par l'entourage...? Que disent ces désordres scolaires constatés au cas par cas, des conditions d'enseignement? Comment peuvent-ils en faire part aux parents? Sont-ils en mesure d'entendre ces derniers énoncer un point de vue propre sur ce diagnostic? Ici, ils auront à découvrir et accepter le point de vue des parents contraints: que peuvent-ils faire – ou pas; de quoi ont-ils besoin pour y parvenir (informations / rencontres / outils / soutien...)? En effet, les enseignants considèrent que leur demande est légitime et compréhensible sans s'ajuster à un public réel. En les forçant à sortir d'un entre-soi, ils s'exercent à davantage expliciter leur point de vue. Ce temps de préparation a préfiguré utilement la rencontre avec les parents, qui iront encore plus loin dans cette direction.

Au cours de la préparation, l'association pose ses propres conditions d'intervention. Déchargeant l'équipe enseignante de l'animation, elle la dépossède symboliquement de son pouvoir: la médiation redistribue les pouvoirs. Cette redistribution conviendra mieux dans un premier temps aux mères qu'aux enseignantes, comme on a pu aussi le voir dans d'autres interventions. L'association

impose aussi d'autres rencontres (au contraire des pratiques professionnelles qui viseraient davantage à régler un problème bien circonscrit en une fois) sur une durée non prescrite mais ajustée aux évolutions de chaque situation. En perdurant, s'installe un rapport de réciprocité où les enseignantes prennent aussi du plaisir dans des échanges plus lents, où tous les interlocuteurs prennent le temps de discuter pour trouver des solutions adaptées au collectif (par exemple, sur les transports) ou aux individus (soutien scolaire). Cette durée permet aussi de vérifier le bien fondé des décisions et de les revoir le cas échéant.

Une première rencontre conviviale, qui tient compte des contraintes parentales

Cette période de préparation se clôt par un courrier d'invitation aux parents. Le premier point porte sur le choix du lieu et du moment. Organisée en début de soirée, la réunion a lieu à la résidence sociale, où les parents reçoivent une équipe enseignante qui elle, se déplace de l'école jusqu'au lieu d'habitation. Les enseignantes et personnel de service prennent alors connaissance de ce lieu, deux petits immeubles collectifs, avec espace vert et parking, excentré et clôturé. Elles réalisent à quelle distance de l'école il se trouve, et quel espace de socialisation il offre aux enfants: à la fois sécurisé et sécurisant, mais aussi marginalisé et marginalisant.

Les parents arrivent peu à peu, dans l'expectative. La caisse de l'école a financé les boissons pour un petit buffet, et les mères ont apporté des aliments, souvent des plats de leur région d'origine, qu'elles ont préparés et qu'elles offrent avec beaucoup de plaisir. Ce moment de partage, prévu pour clore les échanges, sera anticipé à leur demande et le partage des plats, avec moult commentaires sur les recettes, contribuera à briser la glace. Car les premiers échanges sont timides, seuls les membres de l'association ayant l'expérience de telles rencontres. L'équipe enseignante n'a en effet l'habitude ni de se délocaliser ni de partager une forme d'intimité avec des parents, dont la situation sociale les déroutent visiblement. La dimension conviviale s'inscrit dans les rencontres, ainsi que le choix de l'heure (en début de soirée), signe d'une bascule vers le modèle familial (Garnier, 2010).

L'association a organisé la garde des enfants pendant la réunion: tout en les laissant circuler ou rester dans la salle de réunion, ils pourront rester avec une jeune adulte, payée par l'association pour sa prestation. Leur présence est effective, avec des comportements différents selon les enfants (plus ou moins présents), les parents (certains gardant l'enfant près d'eux, ou au contraire, l'envoyant jouer «dehors», «avec les autres»), le lien à l'enseignante (une petite fille est ravie de retrouver son enseignante, va sur ses genoux, puis retourne près de sa mère, dans un va-et-vient très ludique entre les deux, qui fait rire toute l'assemblée), les moments de la réunion (en particulier au moment de se régaler). Il est ainsi créé un dispositif dans lequel les élèves sont pour tous les adultes présents, des enfants autour et avec lesquels partager. Ce partage est à la fois éducatif (avec des normes sur les conduites à tenir par exemple) et affectif (avec

des sentiments et des attachements qui s'expriment). Et ce de la part et envers tous les participants, quelle que soit leur fonction: parents ou professionnels. Les enfants sont témoins de cette rencontre entre tous les adultes chargés de leur éducation, perçoivent l'importance qu'ils accordent à leur scolarisation et ont un rôle actif dans la relation coéducative (Francis & Join-Lambert, 2011).

Ce déplacement réel a une portée symbolique: il ne se renouvellera pas, mais il a instauré d'emblée un rapport différent pour des parents surpris de voir que toute une équipe pouvait prendre à cœur la question de la scolarisation au point de s'organiser en tenant compte de leurs contraintes. Avec les modalités d'animation dont nous allons maintenant parler, il opère un premier renversement dans le rapport de coopération habituel, et place l'enseignant dans une situation dérangeante, où il perd une partie de son pouvoir.

En situation, jouer sur une modification des formes d'échanges

Les membres de l'association pilotent les premières rencontres, en appliquant des principes qui décalent les propositions plus habituelles en milieu scolaire. Cette dynamique communicationnelle, énoncée et mise en œuvre, se maintiendra, tout en s'estompant, lors des rencontres suivantes.

Pour commencer, un tour de présentation de et par tous les participants s'effectue, auquel chaque participant prend part. Il est invité à évoquer sa fonction dans l'école, et plus largement dans d'autres établissements scolaires (au même moment ou avec un décalage dans le temps). Ces fonctions et rôles dans l'institution sont complétés par des précisions sur les rôles et fonctions dans d'autres sphères, en particulier la sphère familiale. La parentalité des uns et des autres, professionnels ou non, est évoquée; la maîtrise de différents savoirs fait l'objet d'échanges et de sollicitation... La fonction éducative est alors liée à une trajectoire et à la référence avec une ou d'autres expériences. Une mise en perspective opère et des expériences vécues qui éclairent autrement le suivi des scolarités des enfants.

Cette prise de parole initiale permet de se situer mais aussi d'admettre la légitimité de toute prise de la parole, de s'y exercer concrètement et aussitôt, quelle que soit d'une part le statut, et quelle que soit l'habitude de prendre la parole en public. L'objectif est de rompre l'univocité de la fonction officielle, de tisser une relation tenant compte d'autres facettes de la vie sociale, et d'ainsi mobiliser les échanges avec davantage d'égalité.

Le périmètre du groupe n'est pas fermé aux personnes directement concernées par les questions posées par les enseignants. Le groupe est plus ouvert que les participants ne l'auraient supposé, et viendra ainsi lors de la première réunion, l'intendante de la résidence, et le directeur passera saluer l'assistance. Une rencontre avec un responsable de la société de transports urbains, un RV avec la chargée de la municipalité sont vite envisagés. Par ailleurs, en référence à la *Clinique de Concertation*, les membres de l'association accordent une place aux

absents dont «on parle comme s'ils étaient présents», et au possible «intrus», à savoir la chercheuse quand j'étais présente. Ces pratiques, rapportées à cette approche, fonctionnent comme des filtres symboliques et engagent les participants à modifier leurs représentations de ce temps d'échange. Ces propositions rencontrent souvent la résistance des équipes enseignantes, en particulier des enseignants et des directions d'établissement, dans la mesure où elles bousculent les rapports établis et semblent les délégitimer. Elles sont plus rapidement adoptées par les parents, qui y voient une opportunité de davantage donner leur point de vue, dans un cadre néanmoins sécurisant. L'exemple suivant l'illustre.

Plusieurs mères vont reprocher «à cette école» de fonctionner sans direction, ce qui à leur avis, les prive d'un interlocuteur surtout s'il y a des questions générales à poser sur le fonctionnement de l'école et du système scolaire, sur l'orientation de l'enfant, et en cas de tensions avec l'enseignant de la classe. Cet échange bouscule les enseignants dans la mesure où c'est, outre une comparaison directe à d'autres établissements, une critique du fonctionnement revendiqué d'une Ecole Ouverte, et sur un point sensible pour toute la profession (le rôle, sans fonction hiérarchique, de direction d'une école du premier degré). Ils sont ici sommés d'explicitier et de débattre avec des parents de questions qu'ils défendent en général au sein de leur communauté professionnelle, comme autant d'acquis à forte charge symbolique.

Les échanges ainsi supervisés, le déplacement opéré (hors école) et la présence des trois collectifs (parents – enseignants – association) ont conduit à une expression que la rencontre frontale dans l'école avait figée. L'association en prenant en charge la gestion du temps et la répartition de la parole propose une médiation ouvrant à un fonctionnement davantage démocratique. De même, la prise de notes des propos est systématique, et confiée à un participant, volontaire mais pas toujours membre de l'association. Aux réunions suivantes, de façon très formelle, le compte-rendu est entériné par les participants, qui l'ont tous reçu. Ces protocoles ritualisent les interventions et ont pour visée de montrer la valeur des temps de rencontres et des propos tenus. Chacun peut en garder la trace. La pratique se formalise: le médiateur accompagne ainsi les professionnels à expérimenter la figure du parent co-producteur (Kherroubi, 2008).

Thèmes abordés et décisions prises pour garantir la qualité des apprentissages

Les thèmes sont centrés sur les conditions nécessaires pour garantir la qualité des apprentissages. Cela caractérise l'intervention d'Ecole et Famille: il n'y a ni abandon de la mission de l'école autour des apprentissages ni dénigrement de l'institution et du rôle des enseignants, considérés pour leur expertise pédagogique. Les premières conditions évoquées le sont par les enseignantes: la ponctualité et la régularité. Mais à leur surprise, les parents leur exposent en réponse les contraintes liées à leur situation socio-économique: emploi à distance et à horaire décalé, horaires de bus inadéquats... Ils font part de leur souci à l'égard

de la sécurité pour leurs enfants qui sont obligés d'attendre sans surveillance que l'école ouvre le matin. Les propositions élaborées petit à petit dans un échange collectif porteront d'une part sur la solidarité entre parents pour les accompagnements, sur la possibilité d'entrer plus tôt à l'école, sur des changements d'horaires par la compagnie de transport. Sur ce dernier point, l'association sera porteuse d'une demande de rendez-vous aux services municipaux. Le dispositif élargit ainsi le diagnostic visant des élèves: la question scolaire n'est pas restreinte à cette coopération entre parents et enseignants, voici le fonctionnement de l'école questionné, la commune interpellée, ainsi que la compagnie de transport privée. La réussite scolaire est inscrite dans tout un environnement, dont le dispositif rappelle la possible envergure.

Les parents prendront la parole pour évoquer ce qui ne leur convient pas dans le rapport de coopération. Dans cet exemple, les attentes d'échange se trouvent contrecarrées par l'attitude que la mère perçoit chez une enseignante¹⁴:

Une mère interpelle très directement une enseignante. Elle lui reproche de la fuir, de ne pas répondre à ses interrogations, de la renvoyer vers d'autres collègues. Calmement, elle donne plusieurs exemples pour étayer son constat et expliquer la colère qu'elle ressent. L'enseignante se tourne vers ses collègues en sollicitant leur appui. Mais celles-ci se déroberont et gardent le silence. Elle se voit contrainte d'accepter publiquement les critiques de la mère et d'entrer dans la discussion avec elle. Plusieurs parents viendront soutenir l'échange, plutôt pour soutenir une négociation entre elles et sans envenimer le conflit.

Le repérage de difficultés spécifiques, individuelles est aussi abordé dès la première réunion. Parents et enseignants sortent d'un «colloque singulier» et de ce fait, des solutions sont proposées devant le groupe, et avec des suggestions qui relient l'enfant en difficulté aux réseaux d'aide: dans l'école mais aussi en dehors, en référence à d'autres expériences, celles des élèves qui ont rencontré des difficultés similaires et qui ont pu déjà être aidés. L'histoire singulière sort de son huis clos et entre dans un récit qui peut se rapporter à d'autres mises en récit. Au-delà de l'aide concrète apportée, souvent par un parent-relais pour un soutien scolaire négocié avec l'enseignant et le parent, il y a alors une portée symbolique à ces échanges. Le cas n'est plus celui d'un échec projeté par l'expert et redouté par les parents, mais il est rapporté, en collectif, à un ensemble d'expériences qui peuvent ouvrir à la réussite. Si l'on se fie à une distinction proposée par Giles (2005, cité par Akkari & Changkakoti, 2009), l'association incite effectivement à entrer dans une narration «relationnelle» (opposée à une vision déficitaire ou une position substitutive des enseignants face aux parents).

Conclusion

Quels sont les apports de ce type de médiation dans la relation coéducative en milieu scolaire? En principe comme en pratique, ce dispositif associatif répond aux deux conditions que de Singly (1999) estimait nécessaires pour qu'un médiateur réussisse à concilier le respect de la singularité et les enjeux d'une école pour (la réussite de) tous. Un espace de «rapports équitables sinon efficaces» (Périer, 2012) et un monde commun se constitue, non sans incertitude (Payet & Giuliani, 2014).

Sur le plan relationnel, la médiation coéducative augure de nouveaux échanges, moins formels, moins hiérarchisés, davantage ouverts sur le dialogue. Les enseignants peuvent modifier leurs représentations sur les parents, leurs attentes et capacités: à comprendre, à prendre en compte, à s'organiser, à faire face, à demander de l'aide, à critiquer et à faire confiance... Prenant le contre-pied des processus de désignation à l'œuvre, l'association avec son expertise sur la coéducation, pose comme premiers les collectifs (des enseignants, des parents, des enfants, des élus...). Les individus qui les composent sont néanmoins très présents, identifiés, mobilisés. Entre les acteurs adultes, s'opère une redistribution des places qui modifie le rapport entre individus, considérés formellement comme *égaux dans la réciprocité*. Celle-ci provoque d'autres alliances autour de situations scolaires perçues précocément comme problématiques. Cette médiation organise la coopération, installe une expérience sociale d'un autre ordre, modifiant les représentations à l'œuvre dans l'espace scolaire. Même si cette égalité et cette réciprocité sont provisoires, et n'effacent pas les positions et contraintes sociales, elles suspendent les rapports de domination et laissent entrevoir qu'à certaines conditions, il est possible d'engager une coopération mieux accordée entre parents et institution scolaire.

Notes

- 1 Commanditée par l'association, soutenue par la Fondation de France et menée par quatre chercheurs en Sciences Sociales, elle est publiée dans l'ouvrage *L'association Ecole-Famille-Quartier: Pour une coéducation démocratique* (Chauvenet, Guillaud, Le Clere & Mackiewicz, 2014).
- 2 Comme « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », initié en 2008 pour des parents migrants.
- 3 Comme les Programmes Réussite Educatives des Réseaux d'Education Prioritaire, et le Projet Educatif Territorial de la loi de Refondation de l'école datant de 2013.
- 4 Comme le dispositif testé à partir de 2008, la Mallette des parents, en 6^{ème} et 3^{ème}.
- 5 <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>
- 6 Castel (1995) souligne l'insécurité vécue par ceux qui cumulent la précarité dans le rapport au travail et la fragilité dans l'insertion relationnelle.
- 7 L'une des premières recherches à faire référence sur la question est celle de Holh (1996).
- 8 <http://www.ecoleetfamille.fr/>
- 9 Dans la philosophie grecque, signifie une forme d'amitié «pour qualifier aussi bien les relations au sein de la famille, que les relations entre citoyens et le dialogue de soi avec soi-même. (...) Elle renvoie d'abord à la justice. Elle renvoie aussi au don, à la capacité de

donner et de recevoir, à la loyauté, à la confiance, à la bonne foi, à l'éthique des relations qui est, selon Aristote, au centre des apprentissages, au respect, au soin d'autrui, à la reconnaissance de soi et d'autrui, au sentiment d'égalité au-delà des différences de statut ou des hiérarchies» (Chauvenet, 2014, p. 79).

- 10 Pôle qui «répond aux demandes des établissements scolaires, de structures locales ou de collectivités territoriales qui souhaitent favoriser un travail de groupe sur les liens Famille-Ecole-Cité (...). Il vise à favoriser la mise en place des conditions nécessaires à des rencontres parents-professionnels et au débat parfois contradictoire, à aider à l'articulation des places de chacun afin que son engagement soit facilité et reconnu.» Il prend en charge «l'animation de rencontres parents-professionnels et interventions à la demande en différents territoires, notamment à partir du thème de l'accompagnement à la scolarité». F. N'Diaye Feuerstoss. L'association École et familles, engagée dans la réflexion et dans l'action. Article en ligne: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-association-Ecole-et-familles-engagee-dans-la-reflexion-et-dans-l-action>.
- 11 «Des bénévoles, généralement impliqués dans la vie locale, porteurs d'une histoire, d'une culture, d'une expérience de parent, et prêts, après avoir été formés, à mettre à disposition leurs compétences. Pour faciliter les liens entre des familles et des professionnels, pour reconstruire un climat de confiance réciproque dans des situations pour lesquelles les relations ne peuvent ou n'ont pu s'installer d'elles mêmes. (...) À l'interface entre les professionnels et les familles, il s'efforce d'activer le réseau pour répondre à l'urgence quand c'est nécessaire, mais s'attache surtout à tisser régulièrement des liens multidirectionnels sur le long terme –'être avec' et 'faire ensemble' dans différents espaces et différents cadres-pour permettre la rencontre des besoins des usagers et des missions des professionnels.» Fiche de présentation, Ecole et Famille (2011).
- 12 En raison de la proportion de femmes, très majoritaires tant dans l'équipe enseignante (où 1 seul homme travaille), que du côté des mères (13/15 parents), nous emploierons le féminin dans la présentation de cette observation.
- 13 Le point de vue de ces mères conforte l'analyse du corpus des entretiens avec les parents (Chauvenet et al., 2014).
- 14 Une réflexion similaire s'entend dans le témoignage d'une mère du documentaire Paroles sur le décrochage (PIL, 2013).

Références bibliographiques

- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25, p. 103-130.
- Asdih, C. & Larivée, S. J. (2008). *Construire une «communauté éducative», un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck.
- Barou, J. (2010). Désarroï des parents, compassion des enfants : Transformations des relations parents enfants au sein des populations de demandeurs d'asile. Rhizome. Bulletin national santé mentale et précarité, 2009, pp.12-21. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00453549>
- Boszormenyi-Nagy, I. (1980). *Psychothérapies familiales*. Paris: PUF.
- Boutin, G. & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents*. Toulouse: Privat.
- Bouveau, P. Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. ESF: Collection Pédagogies Recherche.
- Castel, R. (1995). *La métamorphose de la question sociale*. Paris: PUF.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clere, F. & Mackiewicz, M. P. (2014). *Ecole Famille Cité: Pour une coéducation démocratique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, collection Le sens social.
- Donzelot, J. (2006). *Quand la ville se défait, Quelle politique face à la crise des banlieues?* Paris: Le Seuil.

- Francis, V. & Join-Lambert, H. (2011). Accompagnement de la scolarité et soutien aux parents dans les PRE. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, (12), 113-127.
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Éd.), *Parents-professionnels: la coéducation en question* (pp. 119-126). Toulouse: Erès.
- Holh, J. (1996). Qui sont les parents? Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 51-62.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse: ERES «Éducation et société».
- Larivée, S.-J. & Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisé: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35-60.
- Le Méner, E. & Oppenchain, N. (2015). Pouvoir aller à l'école. La vulnérabilité résidentielle d'enfants vivant en hôtel social. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 74-87.
- Mackiewicz, MP. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Education Prioritaire. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 28, 73-91.
- MEN (2006). Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche : bureau DGESCO B 3-3. Le rôle et la place des parents à l'école. Circulaire no 2006-137 du 25 août 2006.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 34, 71-85.
- N'Diaye-Feuerstoss, F. L'association Ecole et familles, engagée dans la réflexion et dans l'action. Article en ligne: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-association-Ecole-et-familles-engagee-dans-la-reflexion-et-dans-l-action>.
- Payet, J.P. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun: pratiques, épreuves et limites. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 34, 55-70.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Éd.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Paris: Retz.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education et didactique*, 1, (6), 85-94.
- PIL (2013). DVD «Paroles sur le décrochage». Réalisatrice Sabrina Malek. Production Pôle Innovant Lycéen (PIL) / Ecole et Famille.
- Roué, A. (2006). *Quelques réflexions sur les enjeux de l'Ecole Ouverte*. Centre de Ressources pour les Ecoles Ouvertes, Centre Philippe Lucas.
- De Singly, F. (1999). Introduction. In Bouveau, P. Cousin, O. & Favre, J., *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris: ESF, Coll. Pédagogies Recherche.

Mots-clés: École primaire, coéducation scolaire, médiation associative, affiliation parentale

Stärkung der Verbindung von Schule und Eltern: Beispiel einer assoziativen Mediation in der Grundschule

Zusammenfassung

Eine qualitative Forschung über die Praktiken eines Vereins in der Region Paris hat den Wert einer Mediationsintervention in Bezug zu schulischen Problemen aufgezeigt. Die Betonung der Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten, hatte zum Ziel, Primarschülerinnen und Primarschüler sowie ihre Eltern in vulnerablen Situationen zu unterstützen. Unser umfassendes Konzept analy-

siert die Prozesse, die in dieser koedukativen Beziehung stattfinden. Die Beziehungsebene wertschätzend, hat der Verein auf eine kollektive Dynamik gesetzt. Reziprozität in der Zusammenarbeit konnte einen Prozess in Gang setzen, der dazu führt, dass sich die Eltern stärker zugehörig fühlen.

Schlagworte: Primarschule, Koedukation, assoziative Mediation, elterliche Zugehörigkeit

Inserimento scolastico e appartenenza alla famiglia: esempio di una mediazione associativa nella scuola primaria

Riassunto

Una ricerca qualitativa sulle pratiche di un'associazione attiva nella regione di Parigi ha messo in evidenza il valore di un intervento di mediazione in favore dell'inserimento scolastico. Al cuore dell'intervento è stato messo il rapporto tra genitori e professionisti, con l'obiettivo di favorire l'inserimento scolastico per allievi delle scuole elementari e per i loro genitori in situazione di vulnerabilità. Il nostro approccio, olistico, analizza i processi coinvolti in questa relazione co-educativa. L'associazione si è basata su una dinamica collettiva, volta a valorizzare la dimensione relazionale. La reciprocità nella collaborazione potrebbe avviare un processo di affiliazione dei genitori.

Parole chiave: Scuola primaria, co-educazione scolastica, mediazione associativa, affiliazione parentale

Educational Attachment and Parental Affiliation: Example of an Associative Mediation in Primary School

Summary

A qualitative research on an association practices in the Paris region has highlighted the value of a mediator response to school dropout. By emphasising cooperation between parents and professionals, this intervention aims to assist the schooling of primary school students and their parents in situations of vulnerability. Our comprehensive approach analyses the processes involved in this coeducative relationship. Valuing the relational dimension, the association has relied on collective dynamics. Reciprocity in cooperation could initiate a process of affiliation of these parents.

Keywords: Primary school, co-educational school, associative mediation, parental affiliation

