

**Une première année de classe artistique expérimentale au
collège**

Les Escholiers de la Mosson`

**LES RELATIONS PARENTS-COLLEGE : QUELLES MEDIATIONS POUR LA
CLASSE ARTISTIQUE ?**

Rapport établi à l'intention de Hérault Musique Danse

Par

Samia Langar

Equipe « Art et éducation »¹

EAM Education Culture et Politiques

Sous la direction de Alain Kerlan

Septembre 2011

Les relations Parents-Collège : Quelles médiations pour la classe artistique ?

Samia Langar

Comme le déclarait Jean Caune au cours d'une récente conférence, la multiplication des médiateurs et des demandes de médiation est une des expressions les plus caractéristiques des malaises de notre société. Ce qui était pensé comme un remède est tout autant un symptôme. L'existence d'un *médiateur de la République*, par exemple, en dit long sur le dysfonctionnement de notre république et du lien social.

Curieusement, alors que l'école, et notamment le collège, est en crise, alors que chacun s'accorde sur la nécessité de la réforme, alors que la communication entre les familles et l'institution scolaire est perçue comme une nécessité mal assumée, l'idée de médiation n'appartient pas au vocabulaire de l'école ni même au monde scolaire. Il n'y a pas, à proprement parler, de médiateurs dans les écoles.

Il me semble nécessaire de le souligner avant d'apporter à l'ADDM 34 les éléments que j'ai pu recueillir pour répondre à sa demande d'une étude portant sur les relations entre la classe artistique et les parents, et les médiations qu'il conviendrait de mettre en place.

La mise en place d'une médiation dépend bien entendu de la nature du « problème » ou du moins du « besoin » qui la justifie. C'est pourquoi les propositions qui seront faites au terme de ce rapport s'appuient sur les entretiens que j'ai menés avec les parents, mais aussi les enseignants, des conseillers d'éducation, et plus largement avec différents informateurs susceptibles d'éclairer cette question.

1. LA RELATION FAMILLE ECOLE DANS LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Les relations entre le collège et les parents, et plus largement entre l'école et les familles, ont fait l'objet depuis plusieurs années d'un ensemble d'études qui témoigne de l'importance que leur accordent les spécialistes de l'éducation, et particulièrement les sociologues.

Afin d'établir ce bref état des lieux de la recherche je prendrai d'abord appui sur une première synthèse proposée par la veille scientifique de l'Institut National de la Recherche Pédagogique ¹ Cette synthèse a en effet l'avantage de nous donner une première idée de la diversité des approches retenues par les chercheurs, ainsi que des convergences et des divergences de leurs analyses.

La relation entre l'école et les familles est devenue un enjeu pour les professionnels de l'éducation depuis les années 1980. En effet, on est parti du constat que pour combattre l'échec scolaire, il fallait rapprocher les familles de l'école, faire un partenaire de la famille.

Mais les familles populaires, et en particulier les familles d'origines immigrées sont souvent jugées par l'institution éducative comme constitutivement éloignées de l'école. Elles sont vues comme démissionnaires, inaptées à suivre leurs enfants, incompetentes linguistiquement et pédagogiquement, incapables de gérer correctement le temps de travail, d'organiser des conditions de travail convenables et de favoriser l'autodiscipline de leur enfant. Les difficultés scolaires semblent alors trouver leur origine et leur explication exclusivement dans un milieu déficient. C'est donc la défection des familles qui serait responsable de l'échec scolaire de l'enfant. Fort heureusement, la recherche scientifique démonte ces préjugés.

En effet, les recherches ont abordé les relations parents-école de multiples façons Certaines s'efforcent d'identifier *les styles d'éducation familiale* les plus favorables à la réussite scolaire et se posent même la question d'éduquer les parents. D'autres s'attachent plutôt aux *relations entre l'école et la maison*, en soulignant combien le dialogue parents-enseignants peut être contrarié par de nombreux décalages mais en montrant aussi que des partenariats plus fructueux peuvent être expérimentés. Des programmes institutionnels en ce sens sont développés par plusieurs gouvernements. La participation collective des parents dans l'école est aussi parfois scrutée comme facteur d'encouragement à une implication plus «citoyenne»,

¹ Institut National de la Recherche Pédagogique La lettre de la VST-N°22-novembre 2006

non sans tensions quand les parents pénètrent dans le domaine implicitement réservé aux professionnels.

Ce souci de rapprocher l'école des familles, est une problématique récente. Longtemps, l'école et la famille ont été deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation. Progressivement, on est passé d'une école fermée, lieu de savoir complètement autonome et sanctuarisé, à une école ouverte sur la société. Paul Durning, dans *Education Familiale. Acteurs, processus, enjeux* (Paris: L'Harmattan), nous rappelle que l'implication des parents dans la réussite scolaire fait partie des idées consensuelles. Bon nombre d'études ont mis en lumière, et cela depuis les années soixante, que le contexte social et culturel d'origine et aussi les valeurs familiales et l'engagement des familles vis-à-vis de l'éducation, peuvent influencer sur la réussite ou l'échec de l'enfant.

Les chercheurs se sont donc intéressés aux pratiques éducatives familiales, et ont essayé de repérer celles qui sont efficaces. *La Revue Française de Pédagogie*, en a fait un dossier spécial en 2005:«Pratiques éducatives familiales et scolarisation». Ce dossier présente les grandes orientations de recherche en la matière en précisant l'objet : l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité, etc. La question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? Les résultats de ces recherches émanant de différents champs s'accordent toutes à mettre en avant le profit d'une éducation familiale centrée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. Mais l'effet de l'éducation familiale sur les performances scolaires ne serait pas indépendante du milieu socioculturel, et selon les travaux de Tazouti, Flieller et Vrignaud (2005), «il serait fort possible que les performances scolaires des enfants de milieux populaires soient d'abord dépendantes de l'influence de l'école, alors que celles des enfants de milieux favorisés seraient plus influencées par leur éducation familiale²». Parmi les exemples relevés dans cette enquête les signes d'engagement et d'implication des parents seraient :

- *un suivi efficace à la maison des enfants en âge pré-scolaire, en terme de sécurité, de stimulation intellectuelle et de prise de confiance en soi ;*
- *l'entretien d'un modèle familial d'aspirations à l'éducation et de valeurs citoyennes (visites de musées, fréquentation de bibliothèques...)* ;

² *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29-46.

- *des rendez-vous avec les enseignants pour comprendre les règles de l'école ainsi que les procédures, les programmes, les devoirs et les évaluations ;*
- *des participations aux manifestations de l'école ;*
- *des coups de mains à l'école et aides diverses (encadrement de sorties, etc.) ;*
- *la participation au management et à la gestion de l'école.*

Il ressort de cette enquête que plus les valeurs des parents sont orientées vers l'éducation et l'école, plus elles sont intégrées par les enfants et participent à leur motivation, même si la force de cette influence décroît avec l'âge et le niveau scolaire.

Un autre élément majeur qui ressort de cette étude : l'engagement des parents à la maison est largement plus efficace que leur engagement dans l'école. Les textes de la *Lettre de la VST n°22* de novembre 2006 s'intéressent aussi aux expériences mises en oeuvre sur le terrain après différentes enquêtes. Les différentes attitudes parentales observées sur le terrain varient entre résignation, délégation, ambivalence et partenariat. Des chercheurs du Service de la recherche en éducation de Genève ont mené des observations qualitatives (enquêtes, entretiens). Au-delà des observations et des premiers éléments de réponse comme mieux communiquer, créer du lien social, mieux répartir les rôles, ils ont tenté de déterminer ce que l'école devait faire pour aider les familles ayant un enfant en difficulté (aider, valoriser, soutenir). Ils ont estimé nécessaire d'aller au-delà d'un simple problème de relation famille-école et d'envisager la question de manière plus globale, du point de vue du capital social et de son rôle dans la carrière scolaire d'un enfant (Favre, Jaeggi & Osiek, 2003 et 2004). **Il ressort de ces enquêtes l'importance du rôle de l'équipe éducative dans tout processus coopératif avec les parents. Elle doit être à l'initiative de cette coopération, et surtout jouer un rôle social vis à vis des familles en retrait.**

Un autre problème se pose, c'est celui de «la compétence parentale» Que met-on dans cette appellation, qu'attend-t-on des parents ? Dans son dernier livre *Échec scolaire : travailler avec les familles*, D. Verba s'est plus particulièrement intéressé au lieu de focalisation de l'échec scolaire : le collège. Il distingue deux types de parents: les parents «éloignés» de l'institution scolaire, par fuite ou par désillusion, et les parents «impliqués», coopérants ou critiques. Son approche restitue les relations parents-école dans un contexte historique (place de l'école dans la société, contexte idéologique fort, culture scolaire, rôle des classes moyennes). **La lutte contre l'échec scolaire ne doit pas être un «parcours de combattants» mais doit passer par des lieux d'échanges constructifs, basés sur une**

confiance mutuelle, au-delà de stigmatisations et dans un respect mutuel plus constructif.

Comme il est généralement constaté, la participation des familles à l'éducation scolaire ne va pas de soi. Pour qu'il y ait une implication des parents dans les apprentissages, il est nécessaire – mais non suffisant – qu'il y ait motivation. Pour R.Deslandes et R.Bertrand, les parents décident de participer au suivi scolaire de leur enfant s'ils ont le sentiment d'avoir cette compétence. C'est en tout cas ce que les auteurs déduisent de leurs analyses à partir d'un échantillon de 1227 élèves de primaire. **La participation parentale ne peut se faire que s'il y a une invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental. Les résultats montrent que si l'objectif consiste à influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages, l'école et les enseignants doivent intervenir en priorité sur les sentiments de compétence parentale.**

La stigmatisation de *l'incapacité des familles populaires* semble renforcée, quant on parle de compétence parentale. Les familles qui partagent la même vision que l'institution scolaire, les mêmes codes que la culture dominante, ont de fait cette compétence parentale alors que les familles populaires, en particulier d'origine immigrée ne disposent pas du même capital socio-culturel, ne possèdent pas les codes de classe. **Ce qui ne fait que renforcer les inégalités scolaires**

J.M. Miron dans un article de la revue *Recherche et Formation* définit la compétence parentale « comme une combinaison de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, adaptée aux situations rencontrées par les parents³ ». Cette compétence parentale va permettre aux institutions et à la société de juger incompetents des parents sans prendre en compte les conditions économiques et sociales qui entravent cette compétence, sans prendre en compte les conflits d'intérêts ou de valeurs entre le mieux être des enfants et les enjeux politiques ou économiques. D'autre part, au-delà de jugements de valeurs souvent abrupts, les enseignants peuvent usurper cette compétence en décidant, au nom de l'école, d'un projet pour l'élève. Allant plus loin, J.-M. Miron pose la question : « la construction parentale est-elle possible dans un milieu suspicieux? ». En réponse à cette question, des formations parentales sont organisées sous forme de groupes de paroles, d'échanges et de réflexions visant à redonner le

³ Jean-Marie Miron . *La difficile reconnaissance de l'expertise parental. Recherche et Formation*, n° 47, p. 55-68., 2004

sentiment d'être qualifié (*empowerment*). Il resterait à comparer la formation des parents et la formation des professionnels dans la construction de «savoirs d'action» (Miron, 2004).

Le problème est aigu dans le cas de familles issues de l'immigration qui connaissent mal le système éducatif du pays d'accueil. Une enquête en Grande Bretagne concernant des familles asiatiques (Bangladesh et Pakistan) montre ainsi **que tous les parents, quelles que soient leurs origines ethniques ou socioculturelles, souhaitent que leurs enfants réussissent et accordent de la valeur à l'éducation.** C'est aussi le résultat des entretiens que j'ai menés auprès des parents des élèves de la classe de la 6eme2.

G Crozier souligne que contrairement à certains préjugés, il n'y a pas d'obstacles culturels liés à certaines religions. En revanche, les parents sont très peu informés quant au fonctionnement de l'école et aux parcours scolaires de leurs enfants, l'information aux parents est rarement traduite en langues étrangères et les parents perçoivent à travers leurs enfants une faible attente des enseignants à leur égard (Crozier, 2004).

De nombreux pays ont plus largement mis en oeuvre des programmes d'éducation parentale, avec souvent des préoccupations d'éducation familiale dans le cadre de programmes sociaux plus vastes que le secteur scolaire. C. Barras, B. Terrisse, H. Desmet et J.-P. Pourtois⁴ retracent une généalogie de ces programmes et un cadre de la notion d'éducation parentale au niveau international. L'éducation parentale s'est inscrite à l'origine principalement dans le courant de l'éducation compensatoire des années soixante, en particulier aux États-Unis (projet Head Start), dans une optique de prévention primaire (intervenir dès la petite enfance, dans la famille). Les programmes d'éducation parentale ont souvent à voir avec les concepts d'*empowerment* et d'*enabling*, qui visent à ce que les parents s'approprient des connaissances et des compétences. **Il ne s'agit donc pas uniquement d'apprendre aux parents, considérés en difficulté dans leur rôle éducatif, ce qu'il faut faire pour mieux élever leurs enfants, mais de les aider à acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives.** Pour renforcer cette confiance, certains travaux de recherche préconisent la construction de savoirs entre l'école et la maison. On trouve, notamment en Amérique du Nord, de nombreux travaux qui préconisent une meilleure prise en compte du rôle de l'éducation au domicile dans les apprentissages scolaires.

⁴ Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, Terrisse Bernard & Barras Christine (2006). « Les programmes d'éducation parentale : un soutien à la parentalité ? ». In Beillerot Jacky & Mosconi Nicole (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.

Parmi les conclusions tirées de l'expérience, les chercheurs ont considéré pertinente la distinction entre l'apprentissage par acquisition et l'apprentissage par participation, pour distinguer le domaine de l'école et celui de la maison. Si l'on souhaite favoriser l'apprentissage comme processus de socialisation dans une certaine communauté, il importe que les deux modes d'apprentissage puissent se compléter. **Dès lors, il est nécessaire que les échanges entre l'école et la maison puissent se réaliser dans les deux sens, et qu'en particulier l'école soit autorisée à accepter et intégrer les savoirs domestiques dans le processus global d'apprentissage.**

Un autre problème récurrent entre les familles et l'école est la difficulté à trouver un langage commun. Selon L. Symeou, les résultats des recherches internationales montrent que, dans la plupart des cas, l'échange d'informations entre l'école et les familles procède de la première vers ces dernières. **En outre, les écoles rappellent souvent leurs responsabilités aux parents quant à l'environnement scolaire (surveillance des devoirs, hygiène de vie des enfants, fournitures et livres à apporter...), mais sont réticentes à partager les informations sur les autres aspects fondamentaux de la scolarisation tels que les programmes, les pratiques de travail ou le curriculum (Symeou 2003)⁵. ont leur part de responsabilité pour les aider à dépasser leurs difficultés ou leurs problèmes de comportement.**

Les chercheurs constatent que les pratiques de communication de l'école sont largement influencées par le capital culturel des parents et reproduisent les relations de pouvoir de l'espace social, les parents des classes supérieures étant par conséquent plus aptes à contourner ou dépasser la mise à distance sociale incorporée dans les codes de conduite des relations entre l'école et les parents. Pour Pierre Périer, cette distance est l'expression d'un véritable différend entre école et familles populaires. **Le partenariat est un concept adapté aux classes moyennes, distribuant des rôles convenus et assignant aux familles ayant un capital scolaire moindre un contexte normatif inadapté.** Les familles ne partagent pas le même langage normé de relations et gardent une distance inconnue par les enseignants. Cette distanciation s'explique par diverses attitudes allant d'une totale confiance en l'école à

⁵ Symeou Loizos (2003). *Fostering children's learning: an investigation of the role of teacher-parent briefings*. Edinburgh : British Educational Research Association Annual Conference.

une attitude de retrait défensif ou de repli identitaire en passant par une attitude critique (Périer, 2005)⁶.

Un autre point auquel fait référence la lettre de la VST: la construction d'une communauté éducative. Diverses expériences anglaises font référence à cette construction. Le mouvement anglais «human scale education» a cherché à réduire la distance entre l'école et les parents, notamment issus des communautés les plus défavorisées, en développant un projet (financé par le gouvernement anglais) dans lequel des instances collectives («parent councils») sont utilisées moins pour représenter les parents que pour leur servir de lieux de mise en relation avec l'équipe éducative (Carnie, 2006). Le projet a concerné quatre écoles (deux primaires, deux secondaires) en zones difficiles. Pour exemple, une de ces expériences s'est déroulée dans une école composée en majeure partie de parents issus de communautés asiatiques musulmanes, par exemple, une fête a été organisée (coïncidant avec l'Aïd el-Kebir), pour permettre aux parents, professeurs et élèves de se rencontrer. Deux représentants des parents par classe ont été institués, à l'initiative de l'équipe éducative, l'un parlant bengali et l'autre urdu, afin de garantir la communication avec tous les parents. Leurs tâches étaient assez vastes et peuvent être résumées comme une interface globale entre l'école et les parents. Des fonds ministériels ont été utilisés pour les indemniser à hauteur de 100 livres pour l'année. Un «arbre téléphonique» a été créé, permettant de joindre rapidement par téléphone tous les parents afin de communiquer les informations scolaires.

Venons en à présent au second temps de notre état des lieux. Il sera consacré à l'étude de l'ouvrage de Pierre Périer : *Ecole et familles populaires (sociologie d'un différend, publié aux Presses universitaires de Rennes en 2005.*

L'auteur pose plusieurs questions: *Des familles dans leur grande diversité et l'école : quel est ce « et » ? Quel en est l'enjeu ? Que s'y joue-t-il ? Quelle est la nature de ce « partenariat école-familles » légitimé par l'institution ?* Ces questions nous intéressent directement. C'est bien en effet ce « et » qui fait problème, et qui peut être lu de façons diverses. Comme nous l'a montré notre première incursion dans les travaux consacrés aux relations entre les familles (ou les parents) et l'école, le sens de ce « et », et les conséquences qu'on en tirera, selon que l'on se place d'un point de vue sociologique pour porter l'accent sur l'éducation familiale, selon que l'on adopte un point de vue plus pédagogique et que l'on perçoit implicitement ou explicitement les parents dans une fonction de « relais » de l'école, ou bien encore selon que

⁶ Périer Pierre (2005). *Ecole et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

l'on regarde délibérément les parents comme des « stratèges », des consommateurs d'école avisés. Le « partenariat » tant attendu recouvre toutes ces possibilités et figures des parents, et bien d'autres encore. Il nous importe aussi, dans le travail de Pierre Perrier, de dégager une posture plus interrogative et plus critique : l'auteur, ici, juge en effet nécessaire d'interroger la légitimité institutionnelle et les dessous de ce « partenariat », devenu une évidence insuffisamment discutée. Que « veut » l'institution scolaire quand elle promeut le partenariat ? Et peut-être même, devons-nous nous demander, *quels parents* veut-elle ? La classe artistique du collège *Les Escholiers* n'échappe pas, n'échappera pas à cette interrogation. Quels parents « veulent » les enseignants, les artistes, les pilotes du projet ? Et comment le collège s'adresse-t-il aux parents, quelles sont ces attentes à leur égard ? A toutes ces raisons qui nous ont conduit à nous arrêter plus longuement sur le travail de Pierre Perrier, je dois ajouter que ce « et » posé entre les familles et l'école est précisément le terme général de la médiation que mon travail devra contribuer à éclairer et à conseiller.

L'auteur commence par un historique des relations entre les familles populaires et l'école. Selon lui c'est une relation ancienne mais une préoccupation récente : les parents étaient cantonnés jusque dans les années 50 en dehors de l'école. Puis le rapprochement devient nécessaire depuis les années 80 où l'on souhaite associer les parents dans un modèle de coéducation mais qui demeure problématique dans les quartiers populaires. On passe des parents administrés, aux parents représentés depuis les années 50 (associations de parents d'élèves) mais en déclin depuis le début des années 80, puis aux parents usagers, stratèges ou... captifs (consumérisme des uns et cantonnement des autres dans les écoles des quartiers populaires). Dans son analyse Pierre Perrier met en lumière le poids déterminant de l'école : un mode de reproduction et de socialisation à dominante scolaire : avec un capital scolaire dominant, l'école acquiert un pouvoir accru. La socialisation de la jeunesse se fait sous une forme scolaire (« *pédagogisation* » des pratiques éducatives) : la durée de scolarisation a cru plus rapidement dans les milieux populaires que dans les milieux aisés, mais les valeurs éducatives des enseignants et celles des familles populaires sont divergentes ou du moins déphasé d'où une tension. Le destin des individus et celui de la lignée familiale sont liés à l'école, ce qui développe une pression familiale sur l'ainé pour la réussite scolaire. Les conséquences qu'implique l'importance que prend la réussite scolaire sont l'émergence d'un défaut de scolarisation plus lourde qu'il y a 30 ans : accès à l'emploi, image de soi, identité individuelle et familiale. Pèse dès lors le poids d'une idéologie méritocratique des chances (moins de « consolations symboliques ») : comment résister au jugement scolaire quand on

est en échec, quelle stratégie des élèves pour reconquérir une dignité malgré la dévalorisation scolaire.

Les Années 1980 marquent donc une interdépendance accrue entre l'école et son environnement, entre l'école et les familles . Dans un contexte de territorialisation (ZEP), de libéralisation de l'offre scolaire, de ségrégations croissantes (concentration locales des difficultés et inégalités), de disparités accentuées entre établissements , la ghettoïsation des établissements est encore renforcée par l'assouplissement récent de la carte scolaire. L'école est confrontée à l'hétérogénéité des publics, à l'enjeu de réussite, à l'extension et la diversification de ses missions :la coopération des parents jugée de plus en plus nécessaire. Un nouvel enjeu de division du travail éducatif et scolaire entre les familles et l'école (rôles et responsabilités à définir et à partager) Le rapport des familles populaires à l'école (attentes, formes d'investissement,...).

Les familles populaires, explique Pierre Perrier, ont cru que le salut passait par l'école (qui tourne parfois au mirage...) mais cette croyance est en train de tourner au désenchantement.

Les familles populaires ont des espérances nouvelles envers l'école : un niveau d'ambition qui s'élève, la durée des études qui s'allonge ; les métiers et statuts visés évoluent ; une montée de la préoccupation et de l'investissement scolaires des familles. Mais la méconnaissance du système éducatif par les familles populaires et immigrées induit un risque de décalage entre la représentation des possibles et la scolarité réelle, et par extension l'accès à l'emploi . Un manque de « compétence parentale » et la difficulté de positionnement des familles populaires accroissent les obstacles.

Une nouvelle division du travail de scolarisation apparaît entre les familles et l'école, mais l'accord sur le partage des rôles et responsabilités est difficile : le mode de socialisation, les normes et valeurs éducatives ne sont pas toujours compatibles. En conséquence, on a affaire à des parents symboliquement disqualifiés : sur le plan scolaire, difficulté ou incapacité à aider l'enfant dans ses devoirs (« décrochage scolaire » parental), à suivre et comprendre sa scolarité, à préparer son avenir ; sur le plan identitaire, des parents qui ne sont plus des figures d'identification positive, rupture intergénérationnelle et processus d'autonomisation scolaire et sociale précoce des adolescents. Des cultures éloignées : difficulté pour l'école de comprendre et d'intégrer les éléments d'une culture

populaire (étrangère) ; difficulté pour les familles populaires (étrangères) de comprendre les attentes de l'école et de s'y conformer. Cette dimension de l'analyse de Pierre Perrier, nous le verrons très clairement dès nos premiers entretiens, touche au cœur de notre problématique. D'abord parce que la sociologie des familles du quartier où se trouve le collège illustre particulièrement les propos de l'auteur. Ensuite parce que nous pouvons trouver dans les analyses et les réflexions de l'auteur plusieurs éléments qui nous incitent à interroger le malentendu sur lequel repose la version institutionnelle du partenariat. La réponse de l'institution à la nécessité d'une médiation entre l'école et la famille, selon Pierre Perrier, est aujourd'hui celle-ci : *développement de partenariats pour prévenir, réguler, réparer ; logique de renforcement des liens avec les parents.* Cette réponse, selon nous, porte en elle des images parentales et familiales grosses de porte-à-faux et de malentendus. Nous pressentons ici que le modèle de l'agir communicationnel inspiré d'Habermas, revendiqué, nous l'avons vu plus haut, par plusieurs auteurs, pourraient bien être le modèle dominant, sans être pour autant le modèle le plus ouvert sur ces familles que l'institution prétend pourtant enrôler.

Selon Pierre Périer, les institutions, les acteurs socio-éducatifs s'accordent sur la nécessité et l'importance du partenariat, *qui devient la nouvelle norme de régulation des scolarités.*

Le partenariat a une fonction de prévention, de régulation ou de réparation des scolarités, jugée plus nécessaire en ZEP. Les parents deviennent les alliés, les recours ou « auxiliaires » pour les enseignants et acteurs de l'école (apprentissage, comportement, orientation...). C'est du moins ainsi que l'institution les « veut » et les projette dans son scénario. Mais Pierre Périer, précise justement que l'école désigne les « familles » mais attend les « parents ». D'où une confusion, dans les rôles assignés et surtout les attentes de chacun. Cela conduit les enseignants à devoir acquérir de nouvelles compétences comme apprendre à coopérer avec les parents et partenaires de l'école. Mais de nouvelles exigences portent aussi sur les parents, ils doivent pouvoir transformer les enfants en élèves et passer de parents à parents d'élève. L'auteur explicite ce qu'il appelle *le sens positif du partenariat : échange, égalité, consensus...* Mais Pierre Périer insiste sur *le paradoxe du partenariat* : il se développe là où il est le moins nécessaire, et est lacunaire là où il serait indispensable. Ce constat renforce la thèse que nous esquissions ci-dessous : nous pouvons en effet nous demander si le modèle de l'agir communicationnel, dont l'institution scolaire et le monde enseignants sont particulièrement porteurs, n'est pas précisément le modèle qui fonctionne... là où le

partenariat est le moins nécessaire, c'est-à-dire là où les parents sont déjà dans cette posture de « partenaires rationnels » impliqués dans le modèle, et ne fonctionne plus, ou mal... là où il serait le plus nécessaire, c'est-à-dire là où les parents ne sont pas dans cette posture voulue – selon sa logique propre – par l'institution scolaire. Ce paradoxe du partenariat sera au cœur de notre problématique. En particulier, plutôt que de réfléchir à des modalités de médiation inspirées de ce modèle de l'agir communicationnel, et qui essouffent les bonnes volontés des enseignants comme des parents des familles populaires sans parvenir à leur but, nous nous demanderons s'il n'est pas plus opportun de comprendre pour elles mêmes la relation et l'attente de ces parents à l'égard de l'école, et peut-être de réfléchir à un *autre modèle* plus conforme à ce que sont ces familles et à leurs conceptions.

Pierre Périer pose trois interrogations essentielles : Quel partenariat ? Quels effets ? Comment peut-on être partenaire ? En réponse, il développe *les conditions et implicites du partenariat*. Pour cela il donne une définition du partenariat qu'il me semble utile de rappeler : définition conjointe par les partenaires des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Pierre Périer souligne que cela implique des conditions, des dispositions de la part des partenaires. Et dans le cas des familles populaires, les ressources sont inégalement partagés, aux désavantage de ces familles. Un partenariat implique une égalité de ressources. Il explique que ce partenariat induit une connaissance du fonctionnement de l'école, l'identification des acteurs, la capacité à échanger avec des arguments acceptables, la maîtrise de la langue, selon des formes d'échanges attendues etc. Il démontre que ce partenariat fonctionne dans un rapport dissymétrique, du point de vue culturel et de celui du pouvoir. *Le partenariat s'adresse-t-il à un parent idéal ?* questionne à juste titre l'auteur. Il parle de ***différend avec les familles populaires***. Il explique qu'au-delà de malentendus de communication, la non-rencontre dans un rapport d'interdépendance féconde le différend (difficulté ou absence d'accord sur les rôles réciproques et les règles permettant d'échanger ou de résoudre le conflit) : le silence ou la distance renvoie à une absence coupable des parents. Il précise ce différend, qui selon lui est un principe d'accord introuvable, qui est amplifié par les attentes réciproques et la confrontation problématique face à l'enjeu scolaire : sur le plan scolaire, les principes de jugement de l'école apparaissent légitimes ; sur le plan du comportement, les principes de jugement de l'école risquent d'être injustes en raison d'effets de disqualification des parents, alors que sur le comportement les compétences famille-école devrait être à égalité. Or le défaut de partenariat ne veut pas dire défaut d'investissement de l'école.

Il faut distinguer les intérêts scolaire et les modalités d'implication. Ce différend révélé est amplifié par l'enjeu du partenariat et de la scolarité : l'hétérogénéité des références éducatives et culturelles, le rapport au savoir qui est désintéressé pour les professeurs et pragmatique pour les familles populaires, le non accord sur les rôles réciproques, sur les règles permettant de s'expliquer et de trancher un conflit. Pierre Périer ajoute que les principes de jugement ne sont pas les mêmes dans le monde domestique et le monde scolaire.

Il juge de plus que les effets du partenariat ont des effets scolaires incertains. On peut en effet avec l'auteur s'interroger : le partenariat, tel qu'il es conçu et pratiqué dans son modèle dominant, est-il capable de relever cet enjeu : *établir un lien entre l'école et l'espace domestique ? Peut-il produire une image de parent impliqué ? Peut-il donner sens et cohérence à la scolarité, changer les perceptions, préjugés réciproques ? Peut-il favoriser la légitimation de l'école par les parents et des parents par l'école ?* Les analyses de Pierre Périer conduisent à en douter. Toutefois, nous retiendrons chacune des questions posées ici. En effet, nous y trouvons des lignes directrices de grandes importances pour concevoir et promouvoir une médiation efficace. Quelles procédures médiatrices mettre en place susceptible d'établir un lien réel entre la sphère scolaire et la sphère domestique ? Susceptible de « produire une image de parent impliqué » ? De donner du sens ? Et surtout : de légitimer ? De plus, s'agissant de la classe artistique – une classe « hors norme » - nous devons aussi nous demander si cette spécificité favorise ou rend plus difficile la relation familles école, et de quelles façons elle peut la favoriser. Pour nous guider également dans cette recherche de médiations réelles, nous devons aussi tenir compte des effets pervers du partenariat que pointe notre auteur : *risque de connivence culturelle avec les parents les plus avertis, partenariat imposé comme norme de relations et fabrique de la figure du parent absent, inégalités des familles face à l'offre de partenariat, Sentiment d'injustice chez les plus dominés et démunis.*

Si la classe artistique exige que des relations spécifiques soient tissées entre les parents et le collège, celles-ci ont pour arrière plan la relation générale que les familles, et notamment les familles populaires entretiennent avec l'école.

Ce problème a suscité de nombreux travaux scientifiques, plus particulièrement en sociologie de l'éducation. Toutefois la question de la médiation y est peu voire pas du tout abordée, du moins sous ce terme. Je tacherai ici de les examiner sous cet angle qui me semble pouvoir éclairer notre sujet.

La relation entre l'école et les familles est devenu un enjeu pour les professionnels de l'éducation depuis les années 1980. En effet, on est parti du constat que pour combattre l'échec scolaire, il fallait rapprocher les familles de l'école, faire un partenaire de la famille.

Mais les familles populaires, et en particulier les familles d'origines immigrées sont souvent jugées par l'institution éducative comme constitutivement éloignées de l'école. Elles sont vues comme démissionnaires, inaptes à suivre leurs enfants, incompetentes linguistiquement et pédagogiquement, incapables de gérer correctement le temps de travail, d'organiser des conditions de travail convenables et de favoriser l'autodiscipline de leur enfant. Les difficultés scolaires semblent alors trouver leur origine et leur explication exclusivement dans un milieu déficient. C'est donc la défection des familles qui serait responsable de l'échec scolaire de l'enfant. Fort heureusement, la recherche scientifique démontent ces préjugés

2 LA MEDIATION SELON LES ACTEURS

Au cours des différents entretiens que j'ai menés, la question de la médiation ne pouvait pas être abordée de front. Néanmoins, les propos échangés et qui portaient essentiellement sur les représentations du collège, de l'éducation des enfants, des relations avec les enseignants et avec les parents, la problématique de la médiation étaient bien là en filigrane.

Avant d'en venir au point de vue des parents, qui est bien entendu central pour notre sujet, j'ai jugé nécessaire de m'entretenir en premier lieu avec des informateurs ayant, en raison de leurs fonctions, une vision globale et générale des différents partenaires : les élèves, les parents ,les enseignants...

2.1 Les relations Collège-Parents du point de vue du Collège

Un point de vue au cœur des réalités sociales et culturelles du collège

J'avais abordé cette enquête auprès des parents à partir de la lecture des travaux consacrés aux relations qu'entretiennent les familles populaires avec l'école. L'un des principaux enseignements qui en a longtemps été tiré porte sur la compétence ou la capacité des parents à exercer leur rôle de parents dans la conduite des études de leurs enfants. L'attitude des parents d'origine populaire, et notamment des parents immigrés, selon ces études, semble osciller entre une confiance absolue accordée à l'école à laquelle ils confient leurs enfants, et une forme d'inaptitude à exercer leur « métier de parents » selon l'attente de enseignants et de

l'institution scolaire. J'ai été très vite alertée par ce constat, et surtout par son interprétation. La connaissance que je peux avoir de ces familles m'incitait à ne pas opposer ces deux constats où à en tirer une interprétation prématurée, mais à comprendre leur cohérence et leur complémentarité....

Ces considérations m'ont conduite à accorder à quelques entretiens exploratoires une place importante. Pour celui qui s'intéresse à l'absentéisme scolaire, le regard et le témoignage du concierge ou d'un surveillant de collège ne sont pas du même ordre que ceux d'un expert scientifique. Ils n'en sont pas moins significatifs. C'est pourquoi, avant d'interroger les parents sur leur perception du collège et des enseignants, sur leur perception de la classe artistique et leur jugement sur ses effets et son opportunité, j'ai choisi de m'entretenir, à titre exploratoire, avec des acteurs susceptibles d'être regardés comme des « témoins », voire des « experts » d'une problématique dans laquelle leurs fonctions les engagent, sans y être engagés au même titre que les enseignants où les parents de la classe artistique. Après examen des différents interlocuteurs possibles, mon choix s'est porté sur un assistant d'éducation, que je désignerai ici par l'initiale « K », sur deux enseignants étrangers à l'expérimentation que constitue la classe artistique, mais connaissant bien le collège. Je commencerai par restituer les apports à ma problématique que m'a permis d'affiner l'entretien que m'avait accordé « K », assistant d'éducation au collège des *Escholiers de la Mosson*. C'est en effet l'analyse de ces premiers entretiens qui m'a conduite à donner une place centrale à la notion de *reconnaissance*, et à trouver dans la philosophie sociale d'Axel Honneth, comme nous le verrons, le cadre théorique et les hypothèses les mieux appropriés.

Présentation/portrait de K.

Mon premier informateur est surveillant au collège Les Escholiers. Nous l'appellerons K. Il travaille au collège depuis fin 2006. K connaît très bien les habitants du quartier ; du moins sa population berbère. Selon lui, s'il y a des familles qui quelquefois osent franchir les portes du collège, c'est grâce à son rôle d'intermédiaire : « Moi, j'y suis un peu plus pour ces familles là.... Depuis quelques mois maintenant, j'ai un peu plus de parents qui viennent, parce qu'ils sentent que je peux les aider... ». En effet, K est lui-même berbère, et plus encore originaire de la même région. Lorsque je demande à K de me parler de ses relations avec ces familles, il me parle d'amitié : « Il y a des liens qui se sont créés... J'ai des amis... Des amis de mes parents, il y a leurs enfants ici, je vais chez eux, mais c'est pas par rapport au travail... Parce que c'est des amis ».

Pourtant, K n'habite pas le quartier. Son histoire d'enfant immigré diffère de celle des enfants de *La Mosson*. K revendique cette différence dans laquelle il voit une chance : « Moi, je n'ai jamais habité La Mosson. J'habite Castelnau. J'aime bien venir travaillé ici ». Au ton et à la façon dont K me le dit, je crois deviner dans cette extériorité comme une soupape de sécurité, et le lui suggère. Il enchaîne aussitôt : « Oui, oui, je pense que j'aurais jamais tenu en habitant le quartier. Le collège, être au foot⁷, puis dormir dans ce quartier, il y a les commerces, il y a tout ce qu'il faut ici, ça fait trop de ne pas sortir du quartier ».

K n'a aucune difficulté avec la langue française. Pourtant, comme il me l'explique, il a « débarqué à Castelnau dans un collège où [il était] le seul berbère ». Rétrospectivement, il y voit une chance. Je citerai un peu longuement le passage où il me le dit de façon développée, dans la mesure où ce propos brosse par antithèse les difficultés des enfants de la Mosson.

« Oui, j'ai vu ça comme une chance, en sixième, même pas d'arabe dans la classe, du coup obligé de parler le français, à cafouiller, du coup l'apprentissage a été extrêmement rapide. J'ai des collègues qui sont rentrés avant moi – c'est vraiment un exemple concret – j'en ai un qui est rentré en 85, au jour d'aujourd'hui, il arrive pas à faire une phrase sans faire de faute... Et dans chaque phrase, c'est récurrent, y a toujours un mot arabe... Et au niveau de l'apprentissage, ça se passait pareil. Y en a qui arrivent, on va les mettre ici, dans ce collège par exemple... plutôt que de s'obliger à parler français, y a les berbères à côté, bon, on va parler berbère... et l'autre berbère va traduire... C'est comme ça ».

L'action éducative de K à La Mosson ne se limite pas au collège. Dès le début de notre entretien, il insiste sur son rôle au sein d'une association : « je suis le correspondant principal d'une association, en nombre d'adhérents, c'est la plus grosse association sur le quartier ». Elle s'appelle Montpellier Atlas Moyen. Cet intitulé me fait croire un instant qu'il s'agit d'une association franco-marocaine. K me corrige, ce n'est pas une association franco-marocaine, les choses sont plus compliquées, et à l'image d'une pluralité et d'une interpénétration singulière d'éléments culturels, sportifs, éducatifs, sociaux, où se côtoient spécificités culturelles et formes avancées d'intégration. « On a pris le mot « Atlas », m'explique K, parce que les membres fondateurs, y en a un, Julien, c'est un français, et les six autres, c'est tous des berbères ».

Le football est au cœur de cette association. Et K y voit comme un pendant de l'école, un lieu éducatif capable même d'agir au profit de l'école. Les enfants du collège, K les retrouve au stade deux à trois fois par semaine pour les entraînements. Ce qui n'est pas rien : « je passe

⁷ Nous verrons que K anime un club, et qu'il accorde au football une véritable vertu éducative.

beaucoup d'heures avec eux », précise-t-il. Cette connaissance des enfants, K en fait un usage éducatif en lien étroit tant avec l'école et la scolarité qu'avec les familles. Il ne tarit pas d'éloge sur ce que l'on pourrait appeler la vertu éducative du sport, particulièrement du football. Il en fait même une sorte de théorie pédagogique centrée sur les questions de discipline, d'autorité, de « respect ». Les enfants font bien la différence entre le collègue et le club, mais dit K « foot, école, je retrouve les mêmes clichés ». Ce qui lui permet d'user du foot comme d'un levier, voire d'une contrainte productrice, en direction de la scolarité : « Moi, vous savez, j'utilise un peu le foot comme un moyen de pression... Tu travailles pas bien à l'école tu seras sanctionné, tu vas manquer deux ou trois matchs jusque ce que ça aille mieux. C'est un bon moyen de pression.... Pareil quand il y en a un qui passe en commission, ou qu'il y a trop de mots au niveau de la discipline, ça permet de le sanctionner au niveau du foot... et ça fonctionne bien ». Le même levier peut être activé en direction de la famille, d'autant plus aisément que K connaît personnellement les parents, père, frères ou sœurs : « "Et pareil quand ils voient que je peux intervenir au sein même de leur famille, discuter avec le papa sans problème, du coup y a du respect... Ils n'ont pas le choix. Je leur laisse pas le choix.

L'obstacle de la langue

Les premiers propos que m'avait adressés K allaient d'emblée au cœur de ma problématique de médiation. Il faut les entendre comme une mise en garde générale, qui concerne les parents du collègue dans leur ensemble, et non spécifiquement les parents de la classe artistique, ou comme un conseil en forme d'avertissement. Si vous voulez interroger les parents, me dit-il, « vous allez avoir du mal ». Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'une « population berbère ». L'explication qu'apporte K à cette mise en garde est particulièrement éclairante. L'enquête que j'envisage de mener en dehors de l'école auprès des parents, m'explique-t-il, est envisageable ; mais je dois savoir que « les parents ne sont pas très présents... Pour des raisons de langue... Les papas travaillent. Les parents pourraient venir, les mamans *veulent venir* (je souligne), mais n'osent pas venir.... Certaines mamans viennent parce que je suis là.... Elles savent qu'il y a quelqu'un qui va traduire et qui va les aider ».

Deux aspects de ce premier propos retiennent d'emblée mon attention. D'une part, un entretien avec les parents est bien « envisageable » ; les difficultés qui m'attendent, et que je n'ignore pas, sont néanmoins surmontables, et surtout ne se heurteront pas au refus et à l'hostilité. D'autre part, je dois compter avec la barrière de la langue berbère. La difficulté de la relation famille collègue relève-t-elle de la simple traduction ? Le croire serait concevoir la

relation parent/enseignant, parent/collège, sur le seul registre de la compréhension rationnelle ; nous verrons que ce registre est insuffisant.

K m'en avertit d'ailleurs assez vite, en me donnant une illustration de cette « barrière de la langue », empruntée au quotidien des mamans : « Il y en a qu'on appelle du collègue, elles entendent le mot « collègue », et le nom de leur petit ou de leur petite, et là, elles s'affolent. Il y en a qui appellent leur mari au travail, ou elles rappellent tout de suite, mais ça n'arrange pas les choses ». La manière dont le collègue peut faire soudain irruption dans les familles emprunte en effet les voies de l'appel téléphonique. Et l'on comprend aussitôt qu'il s'agit moins d'un défaut de traduction que des retentissements et des conséquences d'une incompréhension : « Parfois, rapporte K, c'est juste pour dire qu'un professeur est absent, et il y en a qui arrivent en pleurant, elles ne savent pas ce qui se passe ». Ce récit emblématique d'un désarroi des mamans, d'origine linguistique certes, met clairement au jour ce que recouvre la pure et simple incompréhension : une responsabilité parentale réduite à s'exercer à l'aveugle, dans une profonde obscurité, privée des conditions minimales d'un exercice « normal ».

On mesure sur cet exemple l'importance que revêt une simple traduction : au moins poser quelques balises. Suffiraient-elles ? On peut en douter. Sous l'interlocution de la langue partagée, les propos de K nous invitent à considérer les liens de la culture partagée. K, nous le savons, est d'origine berbère. De plus, dans la communauté berbère, ceux qu'il connaît le mieux sont « issus de la même région... On est tous du même coin ». K n'ignore pas que « l'immigration se construit comme cela », de proche en proche. On reconnaîtra là une des formes traditionnelles de l'immigration. « Il y a des liens qui se sont créés, que j'ai gardés ». A la réécoute et à l'analyse des propos de K., à la fois dans leur continuité et dans leurs résonances, on voit le thème de la traduction s'épaissir et se charger d'une autre demande, dont l'évocation de la culture familière et partagée donne un premier indice. Nous y reviendrons plus loin, comme y est revenu de lui-même mon interlocuteur lorsque je l'ai interrogé sur ses préconisations concernant l'amélioration des relations entre les parents et le collègue.

Le quartier selon K

Une bonne connaissance des familles suppose une bonne connaissance du quartier où elles vivent. C'est d'autant plus essentiel à La Paillade que l'enclavement – et du même coup la lutte contre l'enclavement, l'ouverture culturelle – est perçu par tous les acteurs éducatifs, au

premier rang desquels les enseignants du collège, comme l'un des tout premiers handicapés des élèves et de leur famille. Sur ce point à nouveau K se révèle être un « expert ».

Le terme même de « quartier », pour une opinion qui en ignore les réalités quotidiennes, en raison d'une centration exclusive des médias sur certaines banlieues parisiennes ou lyonnaises, banlieues « chaudes », voire « territoires de non-droit », à l'occasion d'événements ou de faits divers explosifs, évoque une sorte de zone en rupture, où cesserait de s'appliquer pleinement la « loi de la République » au profit de la « loi du quartier ». Ces clichés pèsent lourdement et font écran à une juste perception des « quartiers », même quand ils en expriment de réelles déchirures sociales et politiques. Plus particulièrement, à l'idée de « quartier » se trouve associé un état d'exclusion, générateur d'un ressentiment, voire d'une « haine » à l'égard des formes de pouvoir et de culture symbolisant cette exclusion. Mon propos n'est pas ici de justifier ou de nier ce ressentiment, ni même de l'expliquer. En effet, et c'est sans doute l'une des singularités du quartier de La Mosson, ce ressentiment ne semble pas ici connaître une expression marquée. K en témoigne, comme me semble-t-il en témoignent les enseignants dans leurs propos spontanés concernant le quartier. K éprouve le besoin de le préciser, de démarquer sous cet angle le quartier de La Mosson de l'image médiatique des quartiers : « Ici, il y a du respect, il n'y a pas cette haine qu'on voit dans les quartiers ».

L'effet du quartier sur les enfants, selon K, est d'un autre ordre ; l'effet de relégation joue autrement, sur fond de la sécurité illusoire parce que provisoire que donne l'appartenance au quartier clos sur une forme de quiétude sans horizon. Il s'en explique sans détour :

« Tant que [les enfants, les adolescents de La Paillade] sont dans le quartier, tout va bien. Dès qu'ils sortent du quartier c'est autre chose. On le voit quand ils partent, dès qu'ils sortent de la 3^{ème} ... Une grosse angoisse, un décalage par rapport aux autres, leurs copains, la seconde, elle est dure à passer... Mais je vous dis, tant qu'ils sont dans leur quartier, tout va bien. L'union fait la force....? Après tout est fait comme ça. On leur a tout fait pour [leur faire savoir] qu'ils sont du quartier... Ils sont regroupés entre eux, on leur a mis les commerces entre eux, tout ce qu'il faut, les magasins les tabacs... Si on veut on en sortira jamais du quartier... On peut tout faire soi-même... Quand ils descendent en ville, ça reste une exception, y a la fête de l'Aïd, ils vont surtout en groupe, pour rester... Généralement ils ont hâte de revenir... »

Il fallait restituer un peu longuement ce propos, où le thème de l'enclavement, de la fermeture s'exprime avec gravité et désenchantement.

Les familles selon K

Ce que K me dit de la vie des hommes et des femmes à La Mosson ne surprend guère. Son propos corrobore bien des récits de la condition immigrée des familles d'origine maghrébine. Il a toutefois le mérite de nous le restituer plus particulièrement sous un angle susceptible d'éclairer le domaine qui nous intéresse, celui de la scolarité des enfants et de la relation des familles au collège.

La répartition des « rôles » et des « compétences » au sein de la famille est une première indication. « Les parents... enfin les hommes, explique K, par rapport à l'immigration, ils arrivent, ils sont illettrés, ou ils ont été très peu à l'école, la seule chose c'est d'aller travailler. Généralement c'est de la maçonnerie, c'est du chantier. ». Le rapport au travail, ici, de toute évidence, laisse peu de place au « rapport à l'école » et aux apprentissages scolaires. Du moins en termes de « compétences » : que nous ne devons pas confondre avec la valorisation de l'école et de l'étude, tout à l'inverse de cette distance obligée, comme nous le verrons. Et du côté des femmes ? Il serait trop simple de dire que leur est dévolue la responsabilité de la scolarité des enfants. Leur mode de socialisation sans doute penche un peu plus de ce côté là. Mais certainement pas sous l'aspect de la responsabilité « rationnelle » et culturellement « impliquée » dont rêvent souvent les enseignants. « Au niveau des mamans, poursuit K, ce que je connais le mieux, chez les berbères, très très très peu travaillent. C'est : journées à la maison, s'occuper des enfants, généralement familles nombreuses ». Mais, loin d'être du coup en position d'être des intermédiaires entre la famille et l'école, les femmes semblent basculer dans un collectif qui ne favorise guère cette relation avec le monde extérieur dont le collège demeure l'un des émissaires à la fois proche et très lointain. Les femmes, selon K, passent en effet « tout leur temps sur le quartier. Majorité du temps à la maison, un peu de temps chez les voisines qui sont dans la même situation, mêmes origines... Difficile d'aller parler avec une voisine française, au Maroc y a l'arabe, puis y a le berbère de l'Atlas... ; ça forme des clans, des copines Rif, des copines berbères, c'est malheureux mais c'est comme ça ». Propos masculins, qui peineraient à comprendre cette socialité féminine ? Peut-être. Ils n'en constituent pas moins une analyse qu'il importe d'entendre de traits culturels éloignés des attentes de l'école.

Cette analyse débouche sur la préoccupation centrale de l'entretien que m'a accordé K : la « barrière de la langue ». Il avait commencé par là, il y revient, il y reviendra en fin d'entretien. Comme je lui demande si cette socialité ne nuit pas aux échanges entre communautés, si par exemple elle ménage tout de même des échanges, même entre marocains, K marque la même réserve désenchantée :

« Le problème c'est la barrière de la langue... C'est la facilité, on est berbère, on va parler avec des berbères... ça demande pas beaucoup d'efforts, c'est des familles, c'est pas comme d'aller rencontrer quelqu'un qu'on ne connaît pas... C'est des familles qu'on connaît... qu'on connaissait Ici à la Paillade, les familles, c'est beaucoup une immigration de troisième génération, des années 90. Moi-même j'en ai fait l'expérience, je suis rentré en France en 91, je ne suis pas né ici, je suis arrivé, je suis entré en sixième⁸ directement... Pareil c'est des papas qui étaient là tous seuls, pour le travail, la France avait besoin de main d'œuvre, c'est plus facile de rentrer, et ces parents, ils se sont réveillés, c'était presque en même temps, les années 90, c'est là que les berbères sont rentrés sous forme de regroupement familial... Le papa était là il ramène sa femme et ses enfants... Comme moi, j'ai passé onze ans de ma vie là-bas ».

J'ai reproduit ici la réponse de K dans sa quasi intégralité. Elle avait d'ailleurs été proférée d'un seul tenant, brassant l'expérience personnelle et l'observation quasi-sociologique à laquelle sa propre position d'« étranger de l'intérieur » le préparait efficacement.

D'ailleurs, selon lui, ce monde féminin n'est pas aussi enclavé qu'il l'a laissé initialement entendre. Certes, « les occupations des femmes ici, malheureusement y en a pas beaucoup, c'est la maison c'est un petit tour chez la copine, mais bon, ça reste à l'intérieur, si ce n'est pas dans la maison c'est chez la copine...Le marché, le marché du mardi matin, vendredi matin, samedi matin, et là », mais ajoute K, « ça bouge quand même y a des associations dans le quartier qui mettent en place des petits cours.... ». En réponse à ma question, K le confirme : il s'agit bien d'alphabétisation. « Cela existe depuis un petit moment, les résultats ça porte pas encore ses fruits... C'est sur la base du volontariat, et surtout c'est du bouche à oreille ». Mais aussi, dans le sillage, K fait état de tentatives de prosélytisme religieux : « Y a des associations qui ont essayé de les attirer, des cours d'arabe de religion, et à côté des cours d'initiation, français... ».

Qu'en est-il en effet de l'emprise religieuse sur le quartier ? Là encore, K en donne une peinture modérée bien éloignée des clichés et fantasmes. Je crois nécessaire de la reproduire ici, pour rendre compte d'une intrication complexe des questions culturelles, religieuses, linguistiques, éducatives. On soulignera une expression « bon imam » dans laquelle la mobilisation des valeurs derrière de terme « bon » loue à la fois « un sens de la sagesse » capable de se faire entendre auprès des jeunes, et le choix d'un prêche « à la fois en arabe et en français ».

8 Il faudrait donc penser à faire un portrait des élèves de la CAE – de la 6ème 2 – en prenant en compte cette caractéristique : en France depuis quand ?

« La religion est très très présente sur le quartier. Je parle au nom des miens, on a la chance d'avoir une grande mosquée, un imam plutôt bon, un bon imam, et qui prêche à la fois en arabe et en français, ça permet d'attirer les jeunes ; Qui – là encore au revient au problème⁹ – je parle pour les berbères – qui dit berbère dit au niveau de l'arabe on le comprend pas très bien, moi je le comprends, j'arrive à le parler un petit peu, à force de le fréquenter... Les berbères en général ils comprennent l'arabe, mais pour répondre c'est difficile.. Et puis il y en a qui ne comprennent pas beaucoup l'arabe, c'est des échelons... Donc le prêche il est fait en arabe et en français, du coup il y a beaucoup de jeunes qui vont à la mosquée, c'est ce que j'ai remarqué ces deux dernières années, il y a de plus en plus de jeunes qui vont à la mosquée, qui prient... Et cette religion quand même elle apporte un petit peu de sagesse... au niveau des petits. On a un imam qui fait des bons prêches, très sages, des prêches dans le sens de la sagesse, ça m'arrive d'être étonné par des gamins qui prêchent la bonne parole, je vois pas du tout cela comme une montée... ».

Particularités gitanes selon K

Le quartier de la Mosson compte toutefois une autre communauté dont K me parle peu : la communauté gitane. Non pas qu'il l'ignore, ou la déconsidère : plutôt parce qu'elle semble relever pour lui d'un autre monde, lointain et clos sur lui-même, un peu énigmatique, dont les codes lui sont inconnus ou le déroutent. Une première indication m'est donnée lorsque je demande à K s'il reconnaît les enfants sur la photo de la classe artistique que je lui soumetts : « Là c'est une gitane. Les gitans, c'est encore autre chose...Moi je n'ai pas énormément de relations...Là j'ai un regard extérieur... J'ai l'impression... C'est des clans... On voit rarement les deux groupes se mélanger...Il y a quelques exceptions, il y a eu des mariages mixtes, j'en connais trois ou quatre, c'est pas énorme.... D'ailleurs on a un ou deux exemples dans le collège... Des gitans qui se marient avec des marocains, des algériens.... ». Propos, là encore, emprunts de nuances ; la Fête de l'Aïd fait ainsi partie du calendrier commun¹⁰ ! Mais propos qui n'en peignent pas moins la communauté gitane comme une communauté « à part ». Je dois ici faire état des grandes difficultés rencontrées dans mes tentatives d'enquête auprès des familles gitanes. Même lorsqu'un rendez-vous me semblait obtenu, la personne me faisait faux bond. Cette absence constitue assurément la lacune de cette enquête.

⁹ On aura compris que pour K, ce problème est celui de la langue.

¹⁰Les enfants gitans, « avec l'expérience, ils savent qu'ils ne doivent pas venir ! Le prof se retrouve avec 3 ou 4 élèves, il ne fera pas cours...Les enfants gitans ils ne viennent pas, ils mettent la fête religieuse sur le carnet, ça m'arrive de le voir... ».

Ce que K en sait relève d'impressions, d'échos, de quelques déductions. « A la récréation, vous aurez l'occasion de le voir, les groupes gitans qui se forment, les petites cousines... ». K regarde aussi avec une certaine perplexité la relation qu'entretient la communauté gitane avec l'école. « Les parents les obligent d'être là, de venir en cours, du coup on les retrouve un petit peu... on voit qu'ils n'ont pas envie, ils sont obligés d'être là, c'est pas évident à gérer. Des fois ils s'arrangent pour se faire exclure... Des fois [en permanence] on a une heure, deux, trois, quatre gitans... Des fois on se demande s'ils ne le font pas exprès ». En reprenant ici cette déclaration de K, et sachant que les enfants gitans auront fait preuve d'un absentéisme bien moins important dans la classe artistique que dans le cours ordinaire, avec ce recul, je mesure l'impact du dispositif sur ces enfants, sans toutefois en tirer quelque conclusion « optimiste » sur leur scolarité future. Même prudence chez K : « Dans les familles gitanes il y a beaucoup de parents qui sont jeunes, les femmes sont mariées assez jeunes... Je ne sais pas trop quoi vous dire là-dessus... Même s'ils ne vont pas longtemps à l'école, ils vont à l'école, quand ils sortent de l'école ils savent lire... Donc les parents plus jeunes doivent pouvoir avoir un suivi de leurs enfants.... Mais pour ça il faut qu'ils aient une vie stable, et qu'il y ait pas trop de problèmes... Malheureusement les parents sont dépassés, le souci de l'enfant ça passe après.... ».

Les jeunes du quartier selon K

On aura compris que le regard que porte K sur les jeunes de La Paillade est fort éloigné des clichés habituels. Aux thèmes de la « violence », de la « haine » ou de la « délinquance », il oppose un terme inattendu : l'insouciance. Quand je lui demande de me dire comment il voit les jeunes du quartier, il me répond aussitôt : « Moi, ce que je vois c'est l'époque de l'insouciance » et ajoute : « Je les vois de 12/13 jusqu'à 17/18 ans, c'est un peu l'insouciance, pas très conscients, c'est un peu comme on sent les choses, y a l'effet de société, le langage du quartier de la rue c'est un fait de société, il va sortir des mots, ce ne sera pas de sa faute, c'est les mots qu'il entend autour de lui, c'est l'environnement qui veut cela.. ».

Les parents du quartier face à leurs enfants

Il n'en demeure pas moins, selon K, que face à leurs enfants, les parents des quartiers s'avèrent « dépassés ». Mais dépassés par quoi, et pour quelles raisons ? Au cœur des difficultés éducatives parentales, il semble bien que se trouve la scolarité. Lorsque je demande à K de me parler de l'idée que se font les familles du collège, de la perception qu'elles en ont, la première chose dont il me fait part concerne une forme de *désarroi* des parents face aux

comportements scolaires de leurs enfants : « On me dit toujours, nos enfants, on ne les comprend pas, ils ont eu ce qu'on a pas eu... La plupart des parents ne comprennent pas pourquoi leurs enfants ne travaillent pas, ne s'appliquent pas, ... leurs enfants ont une chance qu'ils n'ont pas eu, eux n'ont pas eu la chance d'aller à l'école... c'est un plus pour s'en sortir, ils veulent que leurs enfants travaillent pour devenir.... Alors que pour leurs enfants c'est plus un passe temps... ». Cette forme d'incompréhension parentale me semble capitale pour comprendre la relation que ces familles entretiennent avec le collège. L'idée selon laquelle les parents des familles populaires, particulièrement les familles immigrées, seraient peu investies, marqueraient un « désintérêt » pour l'école, et au moins un éloignement peu compatible avec le « métier » de parents, demeure un préjugé tenace, notamment chez les enseignants, préjugé auquel la sociologie elle-même n'est pas entièrement étrangère. Le propos de K nous fait comprendre que cet apparent éloignement de l'école est tout au contraire la conséquence de la valeur suprême qui lui est accordée. De surcroît, il semble que cette valeur accordée à l'école et l'attente à son égard se soient aujourd'hui encore accrues : « Avant on entendait « dans le pire des cas je ferai de la maçonnerie », maintenant c'est plus comme ça, c'est « travaille, essaie de faire mieux que moi... On a pas eu cette chance, on a travaillé tôt, on est pas allé à l'école »... », rapporte K. Ce que les parents méconnaissent, ce n'est donc pas « l'école », dont ils se font au contraire l'idée la plus haute, ce n'est donc pas « l'idée d'école », mais bien la réalité de l'école. Cette réalité leur échappe d'autant plus que son idée est si haute qu'on en attend quelque chose comme une efficacité *sui generis*. Les parents de ces familles immigrées sont comme habités du modèle idéal de « l'école républicaine », et s'ils ne semblent pas comprendre pourquoi « leurs enfants ne travaillent pas, ne s'appliquent pas », c'est que le travail scolaire, l'effort d'apprendre, leur semblent en quelque sorte procéder de l'école elle-même, *inhérents* à l'école.

On comprend alors leur désarroi face à l'échec scolaire, ou pis peut-être, face à l'absentéisme. L'incapacité d'être informé, faute tout simplement de pouvoir lire les carnets de liaison, laisse le parent illettré face à une boîte noire. K connaît bien cette situation : « Le papa.... On a des carnets [au collège], ils ne savent même pas si ils ont signé... C'est malheureux mais les parents sont dépassés... Parfois on les appelle, on leur dit que leur enfant est absent, ils sont surpris... Le minimum c'est d'ouvrir le carnet...mais ils ne savent pas ce qu'il y a dedans ». Et bien sûr, pour l'enfant pris en faute, la tentation est grande de profiter de la situation : « Les parents soit ils sont cools, soit le petit leur ment, « j'ai pas cours », ou bien « on rentre plus tard ». On appelle à la maison et puis « il m'a dit qu'il rentrait plus tard »... Mais eux, soit ils ont pas le réflexe de prendre le carnet, [soit] ils ne peuvent pas le lire, téléphoner, dire tel prof

il est bien absent... ». K résume à sa façon les effets de cette boîte noire que devient la scolarité de leurs enfants pour ces familles : « Les parents même s'ils veulent ils ne savent pas ce qui se passe ». A la belle transparence de l'idéal d'école s'est ainsi substitué un monde non seulement inaccessible et opaque, mais un univers dans lequel les parents ont perdu toute prise sur leurs enfants, ou même se sont les enfants qui ont prise sur les parents.

Au-delà de la traduction : langue, culture et reconnaissance

Suffirait-il cependant de traduire l'information donnée aux familles pour en finir avec la boîte noire ? Le désarroi des parents relève-t-il seulement d'un problème de langue ? K. semble le croire. L'entretien s'était ouvert sur cette idée. Et lorsque je demande à K. de me dire quelles seraient ses propositions pour développer la relation du collège avec les familles, il y revient aussitôt : « Oui voilà, ma première proposition ce serait : traduction. Traducteur traductrice, au moins faciliter l'accès à ceux qui veulent venir... Et je le sais, je l'ai déjà vécu, on me l'a déjà dit, il y a un bon nombre de mamans qui ne viennent pas parce qu'elles sont pas sûres de comprendre ce qu'on va leur dire.... ».

Pourtant, l'ensemble des propos de K montre bien que l'incompréhension, voire le désarroi des parents de La Mosson face au collège ne peuvent être réduits à une simple difficulté linguistique. La « boîte noire » dont nous parlons ne peut se défaire sous le seul éclairage rationnel de la langue. Le terme même de « compréhension » doit alors être entendu dans le sens large que lui donne la langue ordinaire, comme lorsque nous adressant à l'autre nous déclarons : « tu ne me comprends pas ». L'incompréhension ici, porte moins sur le « message » - qui serait mal compris – que sur l'émissaire du message lui-même, qui se sent « incompris ». Comprendre, selon l'étymologie, c'est « prendre avec ». Etre compris, c'est bien « être pris avec » ; être « incompris », c'est alors « ne pas se sentir pris avec », c'est l'expérience de quelque chose d'essentiel en nous et pour nous qui demeure extérieur à la façon dont l'autre nous perçoit, nous reçoit. En d'autres termes, l'incompréhension en ce sens recouvre un déficit de *reconnaissance*. Et notre image de la « boîte noire » doit être lue comme le lieu même de cette méconnaissance. Axel Honneth (2006) prend soin de distinguer la *connaissance* de la *reconnaissance*, et montre comment la reconnaissance est première. La connaissance se résume à un acte d'identification cognitive. Comme l'explique le traducteur d'Axel Honneth dans sa préface à *La société du mépris*, « la simple identification cognitive présuppose de neutraliser la relation de reconnaissance mutuelle apprise par les êtres humains

et qui leur est constitutive »¹¹. J'aurai par la suite à m'inspirer de ces analyses. En effet, la philosophie sociale d'Axel Honneth a pour point d'ancrage l'analyse des situations de *déni de reconnaissance*, considéré comme origine des formes les plus répandues de « pathologie sociale ». Dans quelle mesure peut-on voir dans la métaphore de la « boîte noire » une forme de pathologie sociale. Les propos de K me semblent bien exprimer à leur façon ce passage d'une « demande de connaissance » – la traduction – à une demande de « reconnaissance ». Revenant à mon sujet, à la médiation, j'en étais venue à demander à K quels efforts selon lui devraient faire les professeurs pour faciliter la relation du collègue avec les familles. Sa réponse ne marquait nulle hésitation : « Essayer de comprendre les parents ». Et son explicitation est tout aussi claire : « Les professeurs pensent que les parents n'en ont rien à foutre.... [Ils font] des comparaisons avec tel ou tel collègue... Il n'y a pas lieu de faire des comparaisons.... S'ils arrivent à se mettre à la place des parents, ils pourraient apporter des solutions.... On revient toujours au même problème... Qu'il y ait de la communication avec les parents ». La question de la traduction revêt alors une autre dimension. Il s'agit bien, dans l'esprit de K. d'un moyen, d'un outil destiné à permettre la reconnaissance des parents comme parents dans leurs responsabilités et leurs « compétences » de parents. Ce qui est englouti au fond de la « boîte noire », c'est peut-être la foi des parents en eux-mêmes, en leur capacité à comprendre. J'interroge K : est-ce que les parents pensent avoir la capacité de comprendre ? S'en donnent-ils le droit ? Le droit de dire oui, c'est « normal » de poser des questions, c'est mon enfant qui est là ? Dans sa réponse, K emploiera plusieurs fois le mot « comprendre », comme un leitmotiv, confirmant du même coup toute la portée que me suggérait l'étymologie : « Ils aimeraient se le donner ce droit, mais il y a cette peur, comment je vais me faire comprendre... La question qu'ils se posent c'est : Comment je vais me faire comprendre ?... ». Lorsque enfin, au terme de l'entretien, j'interroge K sur l'opportunité de me rendre dans les familles pour les entretiens que je souhaite avoir avec elles, et mes scrupules à le faire, K à ma demi surprise m'y encourage. J'en retiens l'idée que ces entretiens ne seront pas une simple procédure méthodologique : il ne s'agira pas pour moi tout simplement « d'interroger » les parents, mais tout autant de témoigner, par ces entretiens mêmes, de la reconnaissance d'eux-mêmes que je me devrais d'accorder aux parents. L'entretien compréhensif, puisque c'est la méthodologie que j'ai choisie de mettre en oeuvre, prend alors tout son sens.

¹¹ Olivier Voirol, Préface à A. Honneth, *La société du mépris*, La découverte, 2006, p. 30.

Faire contre... ou faire avec ?

Le terme de « reconnaissance » a bien été prononcé aux cours des deux entretiens exploratoires que m'ont accordés deux enseignants ayant une bonne connaissance du collège, mais non impliqués dans la classe artistique expérimentale. Mais il s'agissait d'abord de la reconnaissance *des parents* envers les *enseignants*. Sans donner à cette inversion une signification excessive, le thème même de ma recherche, mettant les relations entre les parents et le collège au centre de mes interrogations, comme la perspective pratique qui l'orientait : conseiller en matière de médiation famille/classe artistique, m'ont rendu particulièrement attentive à cette symétrie inversée.

Avant de m'y arrêter, il convient que je consacre quelques lignes à une brève présentation de mes deux interlocuteurs enseignants. Tous deux doivent à une ancienneté suffisante une bonne connaissance du collège, des familles et du quartier. Mme L. enseigne le français aux Escholiers de la Mosson depuis une douzaine d'années. Au cours de l'année 2010/2011, elle est professeure d'une classe de quatrième assez particulière – mais elles sont nombreuses dans ce collège – accueillant des élèves en grandes difficultés, hormis les difficultés liées à l'absentéisme, très répandu au collège, surtout dans les familles gitanes : ont été réunis dans cette quatrième des élèves en mesure de s'engager de façon crédible dans un « contrat d'assiduité ». Monsieur M. connaît également bien le collège, où il est en poste pour y enseigner la physique depuis sept années. Au cours de l'entretien, il tient d'emblée à signaler qu'il est professeur principal d'une classe de quatrième depuis plusieurs années, qu'il est également professeur référent, et « préfet des études », fonction que, en réponse à ma demande d'explication, il situe un peu ironiquement : « je ne sais pas si [c'est] un petit adjoint, ou [un] super prof principal ». Mon choix ne s'était pas porté de façon délibérée sur ces deux personnes ; pourtant, au cours des entretiens, elles ont dessiné par leurs propos et leurs jugements deux figures différentes, opposées et complémentaires, susceptibles d'assez bien résumer l'éventail des postures enseignantes possibles dans ce collège. Mme L, nous le verrons, connaît bien les élèves et les familles, et les difficultés qui sont les leurs face au collège, au travail scolaire, aux enseignants : elle en conclut que sa tâche et sa responsabilité sont de « lutter contre ». Monsieur M. connaît et mesure tout autant ces difficultés : mais il faut selon lui « faire avec ». Nous allons dans les lignes qui suivent revenir sur leurs propos, en essayant de comprendre ce que chacune de ces postures permet de saisir du regard porté sur les familles et les élèves, sur les relations qu'entretiennent les enseignants avec les

familles, et dans la mesure du possible d'entendre comment s'y développe ou non la demande de reconnaissance dont nous avons choisi de faire le fil rouge de notre recherche.

Le suivi parental nécessaire, oui, mais...

La nécessité de l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants est sans doute l'une des certitudes professionnelles les mieux ancrées dans le monde enseignant. Un terme très présent dans le propos des professeurs de collège résume ce credo : *le suivi*. Quand j'interroge Mme L. sur les familles et leur implication dans le collège, le thème du suivi vient très vite dans notre échange : « Même s'ils sont souvent présents quand on les sollicite – moi j'ai rarement eu des soucis pour rencontrer des familles – le suivi à la maison est souvent inégal. Le suivi scolaire... ». Ce suivi scolaire qui fait défaut consiste en attentions très concrètes : « chercher le cahier dans le sac », vérifier le matériel, regarder l'agenda. Un peu plus loin, le suivi scolaire est désigné comme ce qui fait cruellement défaut chez ces élèves en échec scolaire, mais aussi comme ce qui est hors de portée pour ces familles débordées, dépassées par la tournure que prend la scolarité chaotique de leurs enfants. Mme L. commence par me dire que les rencontres avec les familles se passent « bien, très bien », mais ajoute : « Même si c'est un peu décevant, on sent les familles sans moyens, un peu dépassées par les événements, qui savent que l'enfant est en échec, mais qui ne savent pas comment faire. Souvent débordées à la maison... Ils se plaignent beaucoup de l'attitude de l'enfant, qui répond, qui fait ce qu'il veut... Les problèmes aussi viennent de là. Sur le suivi scolaire il n'y en a aucun... Mais c'est normal, ce sont des gamins en situation d'échec scolaire ». Il y a dans cette analyse de Mme L. un constat lucide, même s'il ne la conduit pas à baisser les bras : le suivi scolaire est ici à la fois nécessaire et impossible. Ce constat n'est pas démissionnaire : « Je pense que ça serait plus facile si les familles étaient davantage sur le dos des enfants, s'impliquaient davantage dans le travail scolaire, maintenant ça n'empêche pas les enfants de réussir ». L'enseignante estime alors qu'il lui appartient « de faire en sorte que les enfants prennent conscience qu'il faut travailler », apprennent ce que certains sociologues appellent le « métier d'élève ».

C'est pourquoi ce professeur a choisi de faire d'abord porter son travail sur les enfants eux-mêmes : « Moi, j'estime que je travaille avec les enfants, et avant tout avec les enfants... Je préfère *parler* avec l'enfant, et essayer de régler le problème avec l'enfant. Maintenant, sur le suivi à la maison, c'est plus compliqué ». Pour illustrer son propos, mon interlocutrice se souvient d'une expérience marquante, qui semble montrer les limites de l'implication parentale tant sollicitée. Elle avait souhaité rencontrer les parents d'un enfant. Un enfant « qui

vraiment était très gênant, en classe, qui ne faisait rien, rien, rien. Et les parents sont venus tous les deux. C'était très bien, au rendez vous ; ils ont beaucoup parlé de l'enfant et la maman a pleuré en disant qu'elle n'y arriverait pas... [Je me suis] rendu compte que c'était un peu plus compliqué, puisque la maman [avait] quitté le père pour violence et l'enfant n'acceptait pas du tout ça... Je leur avait demandé de signer le carnet, il avait une punition, et de signer la punition, donc rien n'était fait.... ». A quoi bon, semble penser Mme L., faire entrer dans la classe ce qui ne peut rien régler dans la classe ?

Le même choix de porter tout l'effort sur le travail avec les élèves eux-mêmes est également revendiqué par mon second interlocuteur enseignant, et cette fois d'une façon beaucoup plus délibérée. « Moi, me déclare-t-il, je me concentre plus sur l'élève ». Cette centration est délibérément opposée par Monsieur. M. à la sollicitation parentale pourtant présentée comme une nécessité du « métier » chez de nombreux enseignants. Dès le début de notre entretien, ce professeur a voulu se démarquer ostensiblement sur cette question, en des termes qui pourraient sembler provocateurs, mais qui laissent aussi bien percer une forme de culpabilité latente. Interrogé sur sa perception des familles du quartier, Monsieur M. me rétorque aussitôt : « Moi, personnellement, j'ai l'impression d'avoir un peu plus de pudeur, je ne sais pas si c'est le mot exact, par rapport à d'autres collègues... J'ai l'impression, en tant que professeur principal, de ne pas suffisamment, de *moins* faire intervenir les parents que d'autres collègues... Par exemple, si je prends cette année, j'ai en début d'année demandé la liste des numéros de téléphone de toutes les familles, on est à trois mois après la rentrée, et j'en ai appelé *aucune* » L'accent insistant sur ce terme, *aucune*, sonne un peu comme un défi, mon interlocuteur sait bien qu'il enfreint là un credo professionnel majeur, mais la comparaison aux « autres collègues », dans le ton, n'est pas exempte de culpabilité.

Mais ce qui retient mon attention se trouve dans les raisons, les motifs invoqués à l'appui de cette posture atypique. Leur tonalité générale pourrait être résumée ainsi : *A quoi bon s'acharner à demander aux familles ce qu'elles ne peuvent donner, d'apporter ce que l'on sait pertinemment qu'elles ne peuvent pas apporter ?* Les raisons qu'avance Monsieur M. sont en effet des illustrations de ce sentiment d'ensemble, comme celle-ci : « Si on demande à des élèves de lire des livres régulièrement, on sait bien que dans la plupart des familles, il n'y a pas forcément des livres, voilà. On a des limites, quoi ». Mon interlocuteur le dit sans détours : « Je pense qu'il faut mieux demander des choses réalistes, faisables, plutôt que des choses inaccessibles ». Doit-on penser que Monsieur M, découragé, baisse les bras, et se laisse aller au pessimisme ? On pourrait le croire, à ne retenir que ce genre de déclaration :

« Ce n'est pas nous qui allons, qui pouvons tout changer.... Les choses étant ce qu'elles sont, on ne peut pas remédier à tout ».

La réunion de parents, lieu de la « méconnaissance » ?

Toutefois, à bien entendre l'entretien dans sa continuité, le cœur du propos de Monsieur M. est ailleurs : du côté du sort que réserve le collège, et selon lui bon nombre des enseignants, aux parents d'élèves. Lorsqu'il évoque les moments où les parents entre en relation avec le collège et ses professeurs, rencontres de fin de trimestre, convocations, ce professeur fait d'emblée état de son désaccord, et de son profond malaise face aux modalités et aux contenus de ces rencontres. Il exprime ce malaise par cet aveu : « Souvent, je suis parents d'élèves avant d'être prof ». Et cette identification au parent, venue recouvrir le statut, voire la fonction d'enseignant, conduit Monsieur M, par une sorte d'empathie, à décrire le désarroi et la souffrance des parents affrontés à ce monde qu'ils ne comprennent pas et qui ne les comprend pas en des termes particulièrement vifs. Et dans cette situation, la volonté « explicative » des enseignants, leur bonne volonté professionnelle elle-même, si l'on suit ce qu'en perçoit Monsieur M., tournent à l'acharnement : « Je vois des collègues qui sont très virulents contre les parents, ils ont raison, moi je n'y arrive pas... Je vais dire ce qui ne va pas, mais j'essaie quand même de relativiser, il y a aussi le problème du langage, donc j'essaie de leur parler [autrement] ». Le terme de « virulence », bien sûr, retient l'attention, pas son excès, qui outrepassé peut-être même la pensée explicite de mon interlocuteur. Il a cette particularité de se situer du côté du « ressenti » parental, et d'éclairer de façon brutale mais salutaire le profond *malentendu* dans lequel peut basculer la relation des familles avec les enseignants et le collège. Quand Monsieur M, après avoir taxé de « virulents » les propos adressés par les enseignants aux parents et les attitudes qui les accompagnent, ajoute, de façon assez étonnante : « ils ont raison », que veut-il dire au juste ? Je crois que cette formule désigne la logique ou la rationalité d'où procèdent ces propos, ou encore la justesse de ces propos selon *le type de rationalité* qui les porte et les légitime. L'ennui est que cette rationalité ne « passe pas », et qu'au lieu de faire des parents, comme sans doute tout enseignant conscient de sa mission le veut, des interlocuteurs à part entière, elle les exclut de l'interlocution, les maintient à l'extérieur du dialogue nécessaire. Le malentendu repose sur une sorte de cercle vicieux : les modalités même du dialogue, la posture qui les commande, empêchent le dialogue de s'instaurer. La bonne volonté enseignante en vient alors à participer à ce qui peut être reçu comme une forme d'acharnement professoral : « J'ai des collègues, ils appellent tous les quinze jours, moi, je ne peux pas, je me mets aussi en tant que parent d'élève.... Que mon

gamin « marche » ou ne « marche pas », ça me « gonflerait » de savoir que le collègue m'appelle toutes les semaines ou tous les quinze jours ». Monsieur M décrit ensuite ce qui attend le plus souvent le parent venu à une réunion avec les enseignants, dans un collège où se trouvent de nombreux élèves en difficultés. « On n'est pas un collège avec de très bons résultats – et ce n'est pas forcément le collège qui est en cause – mais quand les parents viennent en réunion avec les professeurs, c'est une des rares fois où ils viennent, et en plus c'est pour se faire remettre en question.... C'est une des raisons pour lesquelles je reste modéré, quand je commente le bulletin avec eux ». Paradoxe douloureux : des parents peu scolarisés, voire illettrés, ne rencontrent alors les enseignants que dans la double posture de « mauvais élève » (par délégation, ils représentent leur enfant) et de « parent redevable » (part fonction) d'une situation éducative qui leur échappe. Les conditions du malentendu sont de plus en place avant même la tentative de dialogue : « Je trouve qu'on accueille mal les parents, aussi ». Monsieur M n'est pas seul à le penser, mais tout semble fait pour que ces conditions demeurent intangibles. La réunion à laquelle sont « conviés » les parents concernent principalement le professeur ... principal. Et les autres professeurs ? « Le professeur qui n'est pas prof principal, dans ces soirées là, il reste un quart d'heure, il voit personne, et puis il s'en va ». Monsieur M décrit ensuite les parents en attente dans le couloir : « Moi, je vais dans le couloir, je crois qu'on est que deux ou trois à le faire, je vais voir les familles, elles sont là et elles poirotent, une heure, assises sur leur chaise, je vais les voir, on discute, on échange un mot ». Même chose du côté de l'administration du collège : « Ils sont retranchés dans leurs bureaux, les parents défilent à l'entrée, puis c'est tout, quoi ». Et tout cela « pour entendre tout un tas de reproches, de critiques sur le gamin, et puis dans la plupart des cas on ne comprend pas tout forcément, parce que on a aussi notre langage à nous, notre jargon [de profs]... Donc ils ressortent de là, il est tard, sept heures, huit heures, il faut rentrer, famille nombreuse, je sais ce que c'est.... Il a fallu s'organiser, peut-être faire garder la petite, il a fallu faire intervenir la grand-mère, où je ne sais quoi.... Alors qu'on en a pris « plein la tronche » par rapport au gamin. C'est pas facile...Je suis pas sûr que tout le monde en ait conscience ».

Oui, mais que faire pour casser cette machine anonyme, et atteinte d'une sorte de surdité qui l'empêche d'entendre ceux auxquels elle prétend pourtant vouloir s'adresser ? Pour sa part, Monsieur M, on l'aura noté au cœur de cette description empathique du parent d'élève égaré au collège, s'efforce d'adresser à ces parents là tout un ensemble de signes d'accueil et de bienvenue, ou même de simple convivialité. Ces familles assises dans le couloir, il va au devant d'elle, échange un mot, on discute. De même, dès le début de notre entretien, évoquant

une première fois la réunion des professeurs et des parents, il confie : « Il y a des familles qu'on recroise, on voit les grands frères, les grandes sœurs, ... J'essaie d'avoir un lien chaleureux..... J'essaie de casser un peu le truc du prof... Voilà, je me mets au niveau, quoi ». Le terme de « niveau » ne doit pas être entendu ici en un sens intellectuel, mais relève d'une sorte de sociologie spontanée attachée à dissocier la personne et la fonction, comme le confirme cet autre passage de l'entretien : « On peut se croiser au conseil d'administration, ou même au moment où je passe dans les couloirs, là, je ne suis pas [en tant que] prof principal, et je peux discuter avec eux. On se sert la main, on essaie d'avoir un contact quand même, je ne sais pas comment expliquer.... Plus chaleureux ». Ce ne sera pas forcer le propos de mon interlocuteur que d'employer ici la notion clé à laquelle tant notre état scientifique des lieux que nos premiers entretiens nous renvient : la notion de *reconnaissance*. Ce que Monsieur M semble bien s'efforcer d'adresser aux parents, ce sont bien quelques signes de cette reconnaissance qui fait tant défaut dans l'ordinaire des rencontres au collège. Et nous ne pouvons pas l'entendre sans y lire une illustration des thèses de Axel Honneth, lequel, précisément, montre comment et pourquoi la véritable reconnaissance – opposée à ce qu'il nomme « l'invisibilité sociale », passe par la manifestation de signes expressifs, par une médiation expressive.

Dissipons toutefois un éventuel malentendu. Il ne s'agit pas de tirer du discours de Monsieur M, pas plus que de celui de Madame L, ou de K, une vérité concernant les relations parents au collège. Par contre, au fur et à mesure de l'avancée de mon travail, j'ai acquis la conviction qu'affleurent dans ces discours *deux modèles* susceptibles d'éclairer la problématique de la reconnaissance. Selon le premier modèle, la relation parents/enseignants est pensée et élaborée dans la visée d'une *entente rationnelle* : il s'agit en somme de s'adresser à la raison parentale, afin qu'elle entre dans le dialogue rationnel qu'attend la raison professorale. Le parent y est attendu comme membre d'une communauté rationnelle qui en partage les codes. On aura reconnu ici, à l'arrière-plan, la théorie de *l'agir communicationnel* proposée par Jurgen Habermas. Dans le second modèle, ce qui est mis au premier plan de la relation parents/enseignants, c'est moins la participation à une même communauté rationnelle que la reconnaissance comme fondement de toute existence sociale, et préalable à tout véritable dialogue. Ce second modèle s'éclaire particulièrement à la lumière de la théorie de la reconnaissance élaborée par Axel Honneth

Une reconnaissance dissymétrique

Mon premier interlocuteur, K, m'avait déjà mis sur la piste de la reconnaissance. La façon dont Madame L tente d'apporter une solution aux problèmes de compréhension liée aux difficultés de langage l'illustre également. Cette question de compréhension est à son origine pensée, me semble-t-il, dans le modèle de l'entente rationnelle. Mais peut-on rabattre cette question de la compréhension linguistique sur le seul registre de la rationalité : tu me traduis, je comprends, et j'entre dans le cercle vertueux de l'entente rationnelle ? Je ne le crois pas. Aucune langue n'est réductible à la raison qu'elle véhicule. Au cours de l'entretien qu'elle m'accorde, Madame L me présente l'ingénieux système de codage qu'elle a mis en place pour permettre aux parents même illettrés de « lire » et « signer » le carnet de leur enfant en connaissance (minimum) de cause : « Par exemple signer. Vérifier le carnet de correspondance, signer. Moi j'entoure toutes les signatures en rouge, pour qu'ils sachent exactement où signer, parce que la plupart du temps, ils ne savent pas trop bien se repérer. Je leur donne les pages, j'entoure les numéros de pages, en leur disant que quand c'est entouré et qu'il y a un mot, c'est qu'il a fait une bêtise... Voilà donc un système pour qu'ils voient à un certain endroit du carnet de correspondance s'il y a une note, s'il y a une remarque, une information. Et puis, à d'autres endroits du carnet, quand c'est entouré en rouge, ça veut dire qu'il s'est passé quelque chose de pas bien... ». Madame L a bien compris que pour ces parents là, la scolarité de leurs enfants, le collège, constituent, selon la métaphore que nous avons employée, une « boîte noire ». La situation à laquelle son système de codage tente de remédier est bien un des effets de cette boîte noire. Madame L. veut donc redonner aux parents du collège quelques prises sur la scolarité de leurs enfants. Et quelques moyens de comprendre (un peu) mieux sont assurément des prises de cet ordre, et même sont susceptibles d'aider à la restauration du rôle et de la responsabilité parentaux. Mieux, ils participent d'une forme de reconnaissance de la « compétence parentale ». Madame L a même cette formule : « les parents ne s'autorisent pas ». Sous-entendu : à être parents ? C'est bien ce que laisse entendre le propos suivant : « Je pense que c'est un travail qu'il faudrait faire. Montrer aux parents qu'ils peuvent se comporter comme des parents ». Le problème est que cette reconnaissance reste étroitement tributaire et prisonnière du fonctionnement de la « boîte noire », bref qu'elle risque d'enfermer dans un univers de *codes* et de *signaux*, quand il s'agit plus profondément d'accéder au *sens*. Paradoxalement, la multiplication des signaux fait écran au sens. Je voudrais défendre ici l'idée que *l'accès au sens passe par une véritable reconnaissance*, et que la classe artistique en offre peut-être les conditions singulières. Je tire cette idée de la lecture des travaux de Bernard Lahire, et plus particulièrement de ces enquêtes

où le sociologue montre comment, dans les familles immigrées où les enfants n'ont pas l'appui de parents scolarisés, voire même alphabétisés dans la langue de l'école, la réussite scolaire demeure possible, grâce au rôle de « passeur » que peut jouer un membre de la famille ou de l'entourage, susceptible d'être porteur du sens et de la valeur de l'école, de l'étude, de la culture.

Nous ne pourrions toutefois nous engager dans la voie de cette problématique de la reconnaissance sans une dernière considération, tirée de mes entretiens. Le thème de la reconnaissance s'y manifeste en effet avec une grande force et en toute clarté lorsqu'il ne s'agit plus des parents... Mais des enseignants ! Les propos de Madame L comme de Monsieur M sont là-dessus en parfait accord : ici, au *Echoliens* – sous-entendu : ce n'est pas toujours ainsi ailleurs, et notamment dans les collèges « privilégiés » – les enseignants trouvent chez les parents une grande considération. « Les parents, m'explique Madame L, nous font extrêmement confiance, donc ils sont très attachés à ce qu'on leur dit, à ce qu'ils entendent au collège, et ils se reposent beaucoup sur nous ». Madame L suggère dans ce simple propos comment la même attitude parentale peut faire l'objet de deux lectures presque inversées. L'une du côté d'une délégation de confiance ; l'autre du côté de la « démission ». Nous avons vu comment la littérature scientifique n'est pas exempte de ces deux points de vue. Madame L n'est pas insensible à cette ambivalence, mais privilégie une lecture positive : « C'est vraiment un avantage ici, les familles ne remettent pas en cause la parole de l'enseignant... C'est important. C'est vrai qu'après il n'y a pas d'implication pédagogique, etc., mais il n'y a pas de remise en cause, et je pense qu'ils sont très reconnaissants du travail qui est fait... ». Monsieur M analyse de façon comparable l'ambivalence apparente des attitudes parentales : « C'est « faites ce que vous voulez ». Enfin, ce n'est pas... c'est « allez-y, de toute façon on vous fait confiance ».

Nous verrons que la classe artistique a bénéficié assez aisément de cette confiance des familles. Mais la confiance, dans son ambivalence même, ne suffit sans doute pas. Elle ne tient qu'à une reconnaissance unilatérale. Dans la suite de ce rapport, nous devons examiner si la classe artistique peut être le lieu d'une reconnaissance *partagée*.

2.2 Les relations Parents-Collège du point de vue des parents

Des parents « qui font confiance »

Recueillir, écouter, reconnaître la parole des parents était bien entendu au cœur des investigations nécessaires pour apporter des éléments de réponse opératoires à la problématique de la médiation. A vrai dire, les entretiens dont j'ai fait état ci-dessus nous ont déjà permis d'entendre, par personnes interposées, la parole et surtout la présence paradoxales des parents dans le collège : à la fois voulues, mais difficiles, pas toujours bien comprises, et souvent attendues ailleurs que là où elles sont. C'est pourquoi j'ai proposé que le problème d'une médiation réussie entre le monde de l'école et celui des parents soit examiné à partir du postulat de deux modèles, et à leur croisement : considérer les parents comme des partenaires rationnels qu'il suffirait d'informer n'est pas suffisant ; une médiation plus efficiente doit être porteuse de reconnaissance, et même d'une reconnaissance expressive. De ce point de vue, je crois pouvoir dire que les entretiens que j'ai eu avec les familles, parce qu'ils étaient porteurs d'une forme de reconnaissance, auront eu un véritable effet médiateur, et il faudra peut-être en tenir compte quand il s'agira de formuler quelques préconisations de médiation au profit de la classe artistique. Ce n'est pas le lieu dans le cadre de ce rapport d'engager une réflexion méthodologique ; dans la mesure toutefois ou la méthodologie utilisée – l'entretien compréhensif – a bien été selon mon expérience un vecteur de reconnaissance, dans la mesure où les entretiens auront souvent permis aux parents et à moi-même de réfléchir ensemble, de « co-construire du sens », cela mérite toutefois d'être signalé.

Et la classe artistique, peut-on me demander ? En effet, ces considérations concernent les relations parents/collège d'une façon générale, mais qu'apportent-elles d'éclairages plus spécifiques pour la classe artistique ? A cette interrogation, deux réponses sont nécessaires. En premier lieu, la question de la médiation est bien d'abord celle de la relation générale des parents avec le collège et plus largement l'institution éducative ; la classe artistique n'est pas un îlot isolé, mais s'inscrit dans ce cadre d'ensemble. Ceci, d'ailleurs, peut être lu d'une façon qui donnera à la classe artistique une portée qui touche à l'ensemble du collège et de la scolarité : mettre en place entre la classe artistique et les parents des médiations réussies, c'est travailler pour améliorer la relation entre les parents et le collège tout entier. En d'autres termes, *s'il y a un potentiel médiateur propre à la classe artistique* – comme le laisse à penser l'ensemble des enquêtes réalisées cette année par l'équipe de recherche mobilisée autour de la classe – *mobiliser, tirer le meilleur profit de ce potentiel bénéficiera au collège*

tout entier, ou au moins à la relation que les parents de cette classe entretiennent avec le collège.

En second lieu, et contrairement aux craintes qui ont pu se manifester au début du projet, la plupart des parents du Collège des *Escholiers de la Mosson* ont accueilli cette classe avec confiance, la confiance qu'ils accordent très spontanément au collège et aux enseignants. Puisque le collège avait décidé de créer cette classe, ce ne pouvait être qu'une bonne chose pour les enfants qui s'y trouveraient. On aurait pu redouter que consacrer tant d'heures à l'art, et de plus à la danse contemporaine, éveille chez certains parents des réticences : cela n'allait-il pas se faire au détriment des apprentissages ? Ces réticences semblent bien avoir été assez rares. Il en aurait vraisemblablement été autrement dans un collège de centre ville. Du coup, les entretiens que j'ai pu réalisés auprès des parents, même lorsque je m'efforçai de les ramener à des interrogations portant sur la classe elle-même, sur l'art, sur la danse, montrent les parents en revenir vite à des interrogations plus larges, sur l'éducation des enfants, sur le collège, sur la vie des enfants dans le quartier, etc. Cette confiance générale qu'accordent au collège ces familles populaires et immigrées est sans doute à double tranchant : elle légitime aisément la classe artistique auprès des parents, mais elle lui confère du même coup une sorte d'obligation de réussite qu'il est important de ne pas décevoir. Donner aux parents des informations qui témoignent des progrès de leurs enfants dans le cadre de la classe artistique est alors une nécessité à laquelle il convient de réfléchir. ***Cette information est une dimension de la médiation qui ne doit pas être négligée***

Propos de parents sur l'éducation, la scolarité, le collège.... Et la classe artistique

Des entretiens que j'ai pu réalisés avec les parents, la plupart pourrait être repris dans une perspective de recherche. En effet, chaque entretien fait état d'une singularité, à l'image de la singularité des élèves de la classe considérés un à un. Pour ce rapport, j'en retiendrai deux qui me paraissent assez représentatifs, et contrastés. Dans le premier entretien, il s'agit de la famille d'un enfant ne connaissant pas de problème à l'école, dans le second l'enfant connaît des difficultés. L'analyse peut être restituée, pour ses principaux aspects, en distinguant six thématiques (l'éducation, les enfants, la scolarité, le collège, la classe artistique, la culture), que je présenterai ici en les divisant en deux grands domaines, en allant du plus général au plus spécifique, de ce que m'ont dit les parents – ou plus exactement les mères ! toutes ces paroles sont paroles de mamans ! – sur l'éducation en général, à ce qu'ils 'ont dit de la classe artistique et de la culture plus particulièrement. On verra que la singularité des cas

n'empêchent pas que des traits communs puissent être dégagés et puissent guider la réflexion et l'action dans le domaine de la médiation.

Ce que la maman de A. pense de l'éducation en général, du collège et de la classe artistique en particulier

Il serait peut-être excessif de parler d'une « philosophie de l'éducation spontanée » dans la bouche des mamans. Pourtant, bien souvent, des propos relevant d'une conception générale de l'éducation, des réflexions généralisatrices au sujet des enfants, peuvent être relevés dans les entretiens. Ma première interlocutrice, la maman de A., d'origine marocaine, n'a pas fait d'études en France. Elle y est installée depuis vingt-et-une années. Sa scolarité au Maroc s'est arrêtée en classe de CM2. Mais elle travaille quand même, « elle a fait des stages », de remises à niveau. La difficulté pour elle, confie-t-elle, c'est l'écriture. Actuellement, elle travaille auprès des personnes âgées. S'agissant de l'éducation de son fils, la première chose qu'elle me dit exprime une crainte que je retrouverai chez plusieurs mamans : que l'enfant, ici le fils, ne se « laisse entraîner » dans l'engrenage de la violence latente. Entraîner par les « grands » : « *Voilà. Il est pas habitué à faire des bagarres ou quoi. J'ai peur qu'il se laisse faire, ou quoi... Mais pour l'instant, j'espère que ça, ça continue* ». Comme si le principal danger que court les enfants était dans les mauvaises influences. Il faut donc les en préserver : « Des fois il me [parle de bagarre] alors je dis, bon, toi tu cherches personne, si il y a quelqu'un qui te fait quelque chose, tu me le dis, ou tu me dis ». Ceci vaut pour les garçons, mais aussi pour les filles. Me parlant de sa fille plus âgée, actuellement en classe terminale, cette maman me dit : « Jamais elle s'est bagarrée avec personne, jamais de problème avec personne ou quoi ».

Le passage des propos sur l'éducation à la scolarité s'effectue de façon continue, quasi immédiate. Ces parents savent pertinemment que l'école, l'étude sont désormais partie intégrante de la « condition des enfants », et clé de leur destin. Aucune hésitation sur l'importance de l'école : « Faut qu'ils réussissent... Sans les études, et les diplômes... Elle va faire comme moi, elle va faire les ménages... C'est pour ça, on fait tout pour qu'ils réussissent, quoi ». C'est pourquoi sans doute, la conscience du risque de l'échec, chez cette maman, est très vive. Dans cet échec, selon elle, les « facilités » dont bénéficient les enfants d'aujourd'hui jouent un grand rôle. « *Aujourd'hui ils ont tout, mais ils veulent pas étudier* ». Ce propos est avancé par cette maman comme un principe, une « théorie » de l'échec, et détermine une posture éducative que je retrouverai chez d'autres parents. Comme je lui fait remarquer que selon elle il faut toujours « être derrière eux », ses rires accompagnent sa

réponse : « Voilà. On les lâche pas ou quoi ! ». La description qu'elle me donne de ce cadrage montre bien qu'il ne s'agit pas de simples paroles. Comme je lui demande de m'expliquer pourquoi, selon elle, l'école fonctionne bien pour certains, comme pour ses enfants, qui marchent plutôt bien, et pas pour d'autres, le rôle et la responsabilité des parents sont explicitement décrits : « Mon avis à moi, je crois que ça vient des parents, non ? Cela vient des parents. Si par exemple il fait pas ses devoirs, il faut regarder s'il fait ses devoirs. Je sais pas moi, il faut regarder ce qu'il fait à l'école. Si on n'est pas derrière, c'est normal qu'il lâche. Qu'il lâche un peu. Y en a qui regardent même pas, il y a des familles, c'est vrai qu'ils ont pas été à l'école, ils savent pas lire... *Les enfants, plus les parents ils savent pas lire et tout, plus ils profitent* ». Je souligne ce dernier propos, prononcé comme un véritable principe, et que mon interlocutrice illustre aussitôt par son propre cas : « Les miens, ils te font signer un mot, tu lis, moi, moi d'abord avant, j'ai été à l'école au Maroc, mais quand même je sais lire, c'est juste un peu l'écriture[qui est difficile pour moi], avant que je signe quelque chose, je lis ». Sur le plan des études proprement dites, ou pour les devoirs, les parents, ni la mère, ni moi encore le père, ne peuvent aider leurs enfants. Cela selon cette maman ne doit pas empêcher l'encadrement, la surveillance, et même une forme de « motivation », de « mobilisation » qui consiste à faire sentir aux enfants l'importance que les parents accordent à l'étude, au travail, à l'école. Dans cette famille, le père lui-même, bien qu'illettré et indisponible, semble jouer son rôle de « passeur » vers l'école et les apprentissages scolaires, comme les travaux de Bernard Lahire l'ont montré. Parlant du père cette maman me dit : « Lui, il y a que l'école qui compte quoi. Il leur dit en fait, il leur dit... »

De la même façon qu'elle redoutait les mauvaises influences qui feraient tomber son fils dans la violence latente des « grands », la maman de A se fait une image du collègue tributaire de l'environnement et des conditions d'études qu'il peut offrir aux enfants. Cette image est plutôt bonne, puisque ces enfants y ont une « bonne » scolarité, mais le risque et la crainte associée au risque sont d'emblée formulés. La maman de A se souvient de son inquiétude à propos de sa fille aînée : « ma fille, elle m'en a parlé, je peux pas vous dire exactement, est-ce que c'était en sixième, en cinquième ou en quatrième, je me rappelle pas, elle avait une classe mais vraiment, vraiment...,quoi. Oui. Ils font le bordel, ils font beaucoup..., elle m'a dit, on a du mal à travailler ». Une même inquiétude est manifestée pour la scolarité de A, le jeune fils cette année dans la sixième artistique : « Mon fils aussi, dans sa classe cette année, il y avait un enfant qui est un peu hyperactif ou je sais pas, il peut pas rester en place... Il était devant lui, ou derrière, je sais pas moi, il me dit à chaque fois, il me dérange. Il me laisse pas suivre le travail. Il lui parle. ». Cette maman n'ignore pas la « réputation » du collègue, même si cette

connaissance est fort loin de l'image du ghetto et de la relégation qu'à l'extérieur certains propagent. Cet extrait de notre échange au sujet de l'image du collègue le montre assez bien : « Toujours la même chose, je sais pas, y en a qui parlent, y en a qui parlent pas. Ils disent oui, le collègue c'est pas bien ça, ça. C'est vrai qu'avant que [avant que A entre au collège], on s'inquiétait beaucoup. Son professeur de CM2, une fois il en a parlé à mon mari, il lui a dit « tu sais, mes enfants, ils étaient tous passés aux Escholiers de la Mousson. ». C'est pas une question de dire le collègue il est pas bien ou quoi... Si les enfants ils travaillent bien, à l'école, à la maison, il lui a dit, y a pas de problème. C'est pas que les gens, des fois c'est les enfants aussi, ils ont envie de faire des bêtises ou franchement dans leur tête ils ont pas les études ou quoi dans leur tête. C'est pas le collègue qui est pas bien ».

Mais le cœur de la relation avec le collègue qu'entretiennent ces familles dont la maman de A est assez représentative se lit selon moi dans une demande qui exprime toute la stratégie parentale : la demande de changement de classe. Pour conclure son récit à propos de cet enfant de la classe de sixième « perturbateur » et qui empêche A de travailler, cette maman déclare : « Si ça continue comme ça, j'irai voir le proviseur pour qu'il te change de classe qu'il te laisse pas à coté de lui ». Aller voir le proviseur ou aller voir les professeurs, pour ces parents là, ceux qui sont pourtant les plus engagés dans la scolarité de leurs enfants, cela n'intervient qu'en tout dernier recours, et qu'en cela va mal, quand les difficultés ou pire les manquements de l'élève sont patents. Pour le reste, c'est la délégation de confiance qui tient lieu de relation normale au collègue et aux enseignants. Le devoir de ceux-ci est d'abord d'informer les parents des difficultés. Nombreux sont dans les propos de ma maman de A. les déclarations qui illustrent cette posture. Cet extrait de notre échange en est bien représentatif : « Quand il y a des problèmes. Quand ça va, quand ils travaillent correctement y a pas de problème, ça va. Mais quand y a des problèmes, moi je crois que c'est mieux de se voir souvent pour trouver la solution, quoi. Sinon si les parents ils savent pas ce qu'il fait leur enfant, si le professeur convoque pas les parents, il y aura pas de solution quoi. C'est vrai que les professeurs sont ils le voient tous les jours en classe et tout. C'est pas qu'ils les connaissent mieux que nous, mais ils voient les difficultés quand même. Voilà. Ils voient en premier, c'est eux qui voient les difficultés des enfants. Alors que nous il rentre, il mange, ou il te dit « moi j'ai fait les devoirs », comme je disais tout à l'heure,... Quand t'as pas fait des études, tu peux pas tout voir, y en a qui sont pires que moi... Voilà, ils peuvent pas, ils peuvent pas suivre ou quoi, il va dire, oui, mon fils, ou ma fille, il va à l'école, elle travaille bien. Y en a il prend le cartable, il reste là-bas devant le collègue, Tu le sais pas, si ils t'appellent pas ». La principale, sinon la seule rencontre avec les parents, celle qui suit les conseils de classe, est

vécue et perçue avec cet arrière-plan, et ce vécu dépend très étroitement de l'absence ou de la présence de « difficultés ». Pour la maman de A, lorsque je lui demande si elle s'estime suffisamment informée, la réponse ne tarde pas : « Bah alors là, moi, je fais confiance... Comme la dernière fois [où il] y avait conseil de classe, c'est, c'était moi qui est partie [qui y est allée], on a vu presque tous les professeurs d'A., et j'ai confiance quoi, une fois qu'ils m'ont vue, ils m'ont dit « rien à dire. Il travaille très bien »... Voilà. Oui moi je, j'ai confiance, quand ils te disent les professeurs « il travaille bien », ».

Et la classe artistique dans tout cela ? Le premier constat que je dois faire peut engendrer une certaine déception : elle demeure perçue de façon assez floue, et pour l'essentiel peut dissociée de cette perception globale qu'on les parents à un collège en lequel ils ont « confiance », dans le sens qu'il faut accorder à ce terme à la lumière des propos de la maman de A., et que j'ai d'ailleurs retrouvé chez de nombreux parents. Une confiance qui n'enveloppe pas la nécessité d'entretenir avec les enseignants, la classe, le collège, une relation suivie, du moins tant que « tout va bien ». Mais A. parle-t-il à ses parents de la classe artistique ? « Oui, il m'en parle, mais il parle pas beaucoup ». C'est là encore un constat assez général. Comment dès lors faire des enfants des médiateurs pour la classe artistique ? Il faudra y revenir : certainement pas en comptant sur leur récit spontané. Ni même sur une fonction de « messenger », ou de passeur d'informations. L'entretien avec la maman de A a eu lieu le 25 février 2011. Il faut en tenir compte. Mais selon sa maman A. n'est guère loquace sur l'atelier. Quand on lui demande s'il a sport ce jour, il répond qu'il a « danse ». Toutefois, elle a remarqué qu'il se livre à des exercices sur le tapis, à la maison. Et lorsque je lui demande ce qu'elle pense de la classe artistique, mes efforts sont assez vains à lui faire dire autre chose qu'un constat : A en parle peu, mais « cela lui plaît ». Ce critère du « plaisir », du bien-être, que je trouverai aussi chez plusieurs parents, paraît bien central dans la vision de cette classe artistique assez mal identifiée par les parents. Du moins tant que « cela va bien », et qu'il n'y a pas de « difficultés » avec l'école. « Bah, si ça lui plaît, alors... Qu'il fasse un truc qui lui plaît ; il m'a jamais dit « ça me plaît pas », ou quoi, « j'aime pas le faire », donc... ». Son fils a-t-il changé, note-t-elle en lien avec cette activité des changements ? Je n'obtiens pas de réponse, malgré toute la bonne volonté de la maman. De toute évidence, ce n'est pas là sa préoccupation éducative, et c'est somme toute bien compréhensible. Si la classe artistique peut être un vecteur du lien entre le collège et les familles, ce n'est pas en les enrôlant – en espérant les enrôler – comme « partenaires rationnels », comme « co-éducateurs » ; décidément ce modèle de la rationalité ne suffit pas. C'est peut être comme support, vecteur

d'un plaisir partagé, sur l'horizon d'une reconnaissance mutuelle, que la classe artistique peut développer son potentiel médiateur.

Cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'informer les parents est inutile, bien au contraire. Pour nuancer ou préciser cette analyse, il faut noter que les parents de A. ne se sont pas rendus au spectacle auquel ils avaient été invités. Pourquoi ? « Je n'y suis pas allée, je travaillais ». Et le papa n'était pas là. Mais la maman se souvient bien que A. était heureux et impatient de s'y rendre. Elle se souvient aussi que l'information n'était pas bien comprise par elle et par d'autres familles : « On s'est pas compris, moi j'avais pas le temps d'aller voir son professeur qui va les accompagner, j'ai dit si il vous ramène, il revient quand même, vers 8h et demie je crois, en plus c'était ma belle sœur qui l'accompagnait quand même à saint Paul... ». Tout ceci n'est pas très clair, et illustre la difficulté à tout simplement communiquer une information.

La perception qu'a de la classe la maman de A., ou du moins ce qu'elle peut alors m'en dire, s'enrichit dès lors qu'elle se souvient du plaisir de son fils à aller au spectacle de Anne Lopez. « Je me souviens, il m'a dit « oui j'ai envie d'y aller », euh, « Ca fait tard » il m'a dit, « mais j'ai envie d'y aller voir les danseurs ». Mon interlocutrice a alors une réflexion qui peut-être témoigne d'un léger changement de son regard sur la classe artistique au cours de notre entretien, et qui peut-être une indication pour notre réflexion sur les médiations nécessaires : « *ça les motive, à... à aimer le collègue, je sais pas, moi, à aller en cours, ça c'est, c'est plus...* ».

Ce que la maman de B. pense de l'éducation en général, du collège et de la classe artistique en particulier

Ma seconde interlocutrice, la maman de B., également marocaine, n'est pas née à La Paillade. Elle y est arrivée à l'âge de six ans. Elle y a donc effectué sa scolarité. Elle a « grandi ici », comme elle me le dit, et sa scolarité s'est faite au collège *Les Escholiers de la Mosson*. Elle est âgée de 43 ans. B., son fils, élève de la sixième artistique, appartient à une fratrie de quatre enfants : « Le premier il va avoir 26 ans, le deuxième il aura 22 ans cette année, la troisième 17 ans, et B. qui aura 13 ans au mois d'août ». B. est donc le petit dernier. Et cette maman me dit élever seule ses enfants : « Je suis toute seule, je les élève toute seule ». Elle travaille : employée de restauration.

Comme la maman de A., le premier propos que me tient cette maman concernant l'éducation de ses enfants, de son fils, c'est la crainte de le voir « mal tourner », ou plutôt d'être à son tour pris dans la violence du quartier, des enfants plus grands. Cette crainte, très clairement, est

chez elle ravivée par ce qu'elle connaît – ou croit connaître – du collègue et de l'expérience qu'a constitué le passage de ses aînés au collègue. Voilà comment elle me dit avoir vécu cette première entrée de B. aux Escholiers : « Honnêtement, pour B, j'avais du mal, il est rentré cette année, il a fait une première sixième au collègue Alco (?), parce que j'avais peur, j'avais un peu peur, B. c'est quand même un enfant réservé, pas bagarreur ». Là encore, l'éducation, la scolarité, à partir de l'âge du collègue, sont perçues sur fond de ce risque de violence susceptible de tomber sur l'enfant, de le dévier de son trajet. Comme si il fallait être un enfant aguerrri pour affronter le collègue, un enfant suffisamment « débrouillé » pour faire face au principe de réalité qu'est le collègue. Et dans la « débrouillardise », il y a dans l'esprit de ces parents quelque chose d'un peu inquiétant. La « débrouillardise » et la déviance, ou la familiarité avec la « bagarre » sont assez proche : « B. il est pas bagarreur, il est pas... Peut-être c'est moi aussi qui le vois comme ça. Je le sens pas débrouillard quoi » .

Cette violence latente redoutée n'est pas une peur infondée. La maman de B. me dit l'avoir déjà rencontrée pour sa fille, au collègue : *« Moi j'ai eu ma fille, celle qui est juste avant B., j'ai du l'enlever des Escholiers, parce qu'elle s'est fait frapper à l'interclasse, par plusieurs filles. Elle s'était fait frapper par plusieurs filles à l'interclasse, et moi, franchement, on peut tout me faire, mais pas frapper mes enfants. Je préfère à la limite qu'on me frappe moi, mais pas mes enfants. Et je suis toute seule, je les élève toute seule, et franchement je peux pas. C'est quelque chose que je peux pas supporter. Je peux pas »*.

Décrit par sa mère comme un enfant très proche d'elle, B. pourrait aussi être regardé comme un enfant hyper protégé ; sans doute, mais la perception qu'à cette maman – et beaucoup d'autres – de ce « danger » que constitue en lui-même l'entrée au collègue où règnent les « grands » renforce cette tendance maternelle, dont les dimensions culturelles percent ci ou là dans les propos. Je note chez les mamans que j'i rencontrées un amour des enfants très marqué, qui pourrait même parfois dominer tout autre considération, y compris sur le plan de la scolarité. Ce qu'on peut appeler en s'inspirant de Luc Boltanski un « principe domestique » est au cœur de l'éducation. « Il voulait absolument pas manger à la cantine, Bilal c'est un enfant très très très proche de nous, donc il ne mange pas à la cantine. Il fallait qu'il rentre à la maison. Il mangeait à la cantine le jeudi. Parce qu'il avait soutien, entre les heures, il avait pas le temps de rentrer à la maison, il l'ont oublié une fois, Ah ça a été terrible. Il a pas dit, il a pas été dire oui, voilà, vous m'avez oublié, comment ça se fait, j'ai soutien après, mais depuis ça a été fini, il a plus voulu manger à la cantine ».

Je relève dans cet entretien ce passage où une certaine « philosophie éducative », une conscience de la responsabilité d'éduquer se trouvent expressément formulées : « Comme je

dis les enfants faut savoir les éduquer. Bon, on fait pas toujours ce qu'on veut...Des fois quand j'entends les gens, les parents, ça m'énerve, parce que des fois je [me] dis c'est pas que les parents, des fois c'est les enfants. Chez les parents, c'est des anges, une fois qu'ils sont dehors, voilà, avec des copains ou des copines.... ».

Comme on l'aura compris, B. a fait une première sixième – qui ne sait pas bien passée – dans un autre collège. Ce choix était clairement celui d'une stratégie d'évitement. Selon sa maman B est un enfant timide : « Timide, et je me suis dit franchement, aux Escholiers, ils vont me le tuer ! ». Des rires accompagnent cette déclaration, mais le propos persiste : « Ils vont me le tuer, ouais. Et donc, je l'ai inscrit à Alco (?) , en sixième à Alco, bon après Alco c'est le trajet. Moi j'ai pas la voiture... ». *Changer d'école*, cette stratégie que nous avons déjà vu à l'œuvre chez la maman de A, est ici aussi le principal recours. La maman de B. l'avait déjà fait à la suite de la « bagarre » dont sa fille avait été victime. Le collège avait entendu cette maman, et une « mise à pied » (sic !) de l'enfant fautive était proposée. Mais la décision de cette maman fut différente : « [Le CPE] devait lui mettre une mise à pied à la petite et tout, j'ai dit « non », j'ai dit je veux pas qu'on lui mette une mise à pied, c'est une gamine elle aussi, bon voilà, elle avait pas à frapper ma fille, c'est vrai, je veux pas qu'elle ait de mise à pied, moi je demande qu'elle en ait pas, mais par contre je demande de changer ma fille. Et je l'ai changée ».

Pour diverses raisons, et en partie à la demande de l'enfant qui se sentait isolé de ses copains dans un autre collège, B effectue donc sa seconde sixième aux Escholiers. « B. il voulait y aller, j'ai dit « mais t'es sûr de toi ? T'es sûr de toi ? », il m'a dit oui, j'ai dit bon ». Et selon la mère, tout se passe pour le mieux, comme lui apprend le conseil de classe. Comme on le perçoit clairement dans ce que me raconte la maman de B à ce sujet, cette rencontre avec les professeurs en attente du verdict scolaire, est une épreuve où la timidité, la crainte d'être en faute, la peur du verdict lui-même et du jugement qui par ricochet touchera les parents au plus vif de leur responsabilité de parents se mêlent et génèrent des sentiments pénibles : « Puis là honnêtement, [quand] il a fallu que j'aille chercher les évaluations, j'étais dans le couloir, je me disais « oh là là, qu'est-ce qu'ils vont me dire encore » (rires) Parce que même mes autres enfants, ils travaillaient pas mal, mais il y avait toujours quelque chose, ils avaient toujours à me dire « il faut qu'il passe mieux, il faut qu'il s'accroche ». Les trois autres. Et là je me suis dit franchement, quand je suis arrivée et qu'ils m'ont dit « ah mais B., mais alors félicitations, c'est un enfant modèle » (grande inspiration) J'avais les larmes aux yeux, ils m'ont dit « mais qu'est-ce que vous avez ? » J'ai dit : « Mais franchement c'est la première fois qu'on me dit

ça ». Et, ça se passe bien. Franchement ça se passe bien. Mais moi c'était la peur des autres... ». Cette description de la réunion parents élèves, on se souviendra que je l'avais déjà entendue dans l'entretien que m'avait donné Monsieur M.; par identification aux parents, par empathie, ce professeur avait bien donné une version très juste du vécu parental dans ces circonstances. Le moins qu'on puisse attendre d'une médiation parents collège, c'est bien entendu qu'elle brise cette relation hiérarchique, en surplomb, infantilisante, où la « reconnaissance » tombe comme une grâce et selon la satisfaction que l'enfant donne – ou ne donne pas – aux professeurs. Cela va de soi. Comme il va de soi que ces attitudes n'ont rien de délibérées ou de volontaires. Elle semble bien avoir un caractère structurel, et avoir la claire conscience de cette pente est un préalable à toute médiation.

Cette « divine surprise » du conseil de classe semble même avoir modifiée l'image du collège pour la maman de B. : « Honnêtement, je pense que ils ont quand même fait des progrès là, depuis quelques années, vis-à-vis des élèves, des élèves qui étaient insolents, qui...les bagarres ».

Toutefois, cette maman, comme la maman de A., n'envisage les relations des parents avec le collège et ses professeurs que dans les cas de difficultés. C'est bien, comme nous l'avons vu, l'autre face de la délégation de confiance fondant le rapport au collège de ces parents. Avec pour conséquence une relation au collège et aux enseignants qui n'est pas exempte d'ambiguïté, puisqu'elle porte en creux la réduction du parent ou de la relation aux parents au seul registre des « difficultés ». La classe artistique offre l'opportunité d'établir des liens d'un autre ordre, basés comme je l'indiquai sur un plaisir partagé ; mais y parvenir ne va pas de soi, les parents n'entrent pas spontanément dans cette relation là, sans doute parce qu'elle n'est pas conforme à cette relation basique bâtie sur le couple délégation de confiance/signalement des difficultés.

Quand je demande à la maman de B si elle se rend au collège, si elle s'adresse aux enseignants, sa réponse est bien dans ce sens : « Moi, honnêtement, comme je vous dis, j'ai été à la réunion au début de l'année, et après le jour pour aller récupérer les notes, et après j'y suis pas retournée ». Tout comme son explication, sa motivation : « Non, pour l'instant j'ai pas de raison particulière, moi je sais que quand ma fille a eu ce souci, on m'a de suite reçue, on s'est occupé de moi, on a cherché à comprendre, à l'entendre, à m'entendre ». Oui, ici, maman de B. a eu le sentiment d'être *écoutée*.

La seconde partie de l'entretien portait sur la classe artistique. Comme nous l'avons vu avec la maman de A., c'est sur cet arrière-plan de la relation générale au collège qu'il faut penser la médiation entre la classe artistique et les parents. Ceci vaut comme un principe directeur. La

difficulté à mobiliser les parents, et même à les informer, me semble en partie tenir à ce que les attentes de l'équipe engagée dans la classe artistique ne sont pas dans le modèle relationnel habituel des parents, se situe en dehors de ce diptyque délégation de confiance/signalement des difficultés. Le paradoxe est que la classe artistique offre la possibilité de sortir de ce schéma peu satisfaisant, voire humiliant pour les parents, comme le montrait Monsieur M, mais que c'est précisément parce qu'elle sort de ce schéma que son message est flou, que les parents peinent à suivre ou même à prendre en compte les informations données comme le montre ce moment de mon entretien avec la maman de B. : « On avait eu une réunion, au début, ils avaient expliqué, tout ça, un peu, tout, mais franchement, quand la réunion c'est le soir, moi je sors du travail, je suis là, j'écoute, mais.... Ils nous avaient expliqué, ouï, un petit peu, que c'était une classe, qu'ils avaient pris une classe dans le collège, c'est tombé sur cette classe là, ils nous avaient dit ne vous inquiétez pas, ne croyez pas qu'ils font ça parce que.... Et B. c'est pareil, il me dit : « on danse on fait pas de cours. De toute façon on travaille pas ». Là j'ai dit B. c'est pas vrai. T'as les cours comme les autres, t'as les mêmes heures que les autres. / Les professeurs nous avaient expliqué. Ils nous avaient dit n'ayez crainte, ne croyez pas qu'ils vont moins travailler. Non, ils nous avaient expliqué ».

Cette déclaration recouvre aussi un autre constat qui fut pour moi objet d'étonnement. J'avais vu, et à plusieurs reprises, lors de mes visites à la classe artistique, le sérieux et même l'intérêt que mettait B. dans l'atelier de danse et la création conduite par Anne Lopez ; et voilà que je découvrais que ce même B. prétendait, auprès de sa maman, ne pas aimer la danse, et même en dénigrer l'intérêt ! « Il le fait, ouais. mais il aime pas, me dit sa maman. Ou il me teste, ou je sais pas. Parce que avant il avait tous les vendredis après-midi danse, tous les vendredis à midi et demi, à peine sorti de l'école il m'appelle au travail pour me dire maman, je vais pas à la danse. Maman s'il te plaît s'il te plaît, je vais pas à la danse. Non, tu vas à la danse. Moi je vais au travail, j'ai pas envie, j'y vais, donc tu vas à la danse. Mais j'aime pas cette danse, là, j'aime pas cette danse ! ». Propos décevant ? Plutôt propos qui invite à ne pas juger en éducation selon la seule règle du « bon plaisir ». Je laisserai de côté ici l'image de la danse chez un garçon comme B., sans toutefois ne pas omettre de signaler ce double jeu de B., trouvant un certain plaisir dans une activité dont l'image qu'il en a ne lui permet pas d'en faire l'aveu. Je pense aussi qu'il n'est pas inutile de noter que dans la classe B. n'en joue pas moins le jeu, en élève qui accepte les contraintes que l'école impose, mais n'en pense peut-être pas moins. Tout ceci au fond est assez sain. Même dans la classe artistique, les élèves restent encore des élèves, et apprennent leur « métier d'élève ».

L'important est qu'ils y apprennent autre chose. Et de ce point de vue, la suite de mon entretien laisse percer des espérances que je soulignerai pour terminer sur cet entretien. Comme j'interrogeai la maman de B. sur son opinion à l'égard de cette classe, sur ses effets positifs, les réponses obtenues révélaient chez cette maman – et je le crois chez la plupart des parents dès lors qu'ils sont suffisamment concernés par la classe artistique – des idées et des appréciations très encourageantes pour le dispositif lui-même. Voici par exemple comment la maman tente de convaincre son fils sceptique : « Pour l'instant, honnêtement, il est jeune encore, mais pour l'instant, même quand il sort avant, ou qu'il passe au travail me dire maman je suis sorti, Bon, pour l'instant, il est petit, un fois qu'il sera en quatrième ou troisième, je pense qu'il le fera plus, mais bon, pour l'instant, il aime pas. Il aime pas la danse. Moi je lui dis mais c'est bien la danse, pourquoi tu n'aimes pas ? Mais c'est pas de la danse, il me dit, ils nous mettent par terre, ils faut se rouler ». Ce qui est frappant dans cette réponse, du point de vue de l'expérience que constitue la classe artistique, c'est la projection dans l'avenir que met en avant la maman de B. Elle y reviendra à plusieurs reprises au cours de notre entretien : « Au moins, ils auront découvert ce que c'était, et comme vous dites, peut-être que y en a un qui plus tard aura aimé, et qui dira, même s'il a pas suivi jusqu'en troisième, qui dira, ah mais telle année j'avais ça, j'aime bien, je vais en refaire ». La maman de B. a ici conscience de la durée nécessaire, et rejoint les ambitions du dispositif « classe artistique » en lui restituant sa durée, sa temporalité spécifique. Cette dimension, à mon avis, doit être présente dans les modalités de médiation qui seront mises en place. Le deuxième entretien que j'ai réalisé avec la maman de B appuie définitivement cette thèse de la durée nécessaire « après le direct du grand final, mon fils m'a demandé comment j'avais trouvé le spectacle, il m'a posé plein de questions, il était très heureux, il m'a dit que maintenant il aimait la danse et que c'était dommage que l'année prochaine la danse sera remplacée par le théâtre ».

Un peu plus avant dans notre entretien, la maman de B. en vient spontanément à des considérations qui touchent aux visées mêmes, aux objectifs de la classe artistique. « Moi je pense qu'aussi, même entre eux, ça peut, je sais pas comment dire, les... plus les unir entre eux, aussi. Des fois on n'aime pas tout le monde dans notre classe, mais justement de faire ça, de participer, de faire ça avec lui, tu connais plus la personne, et après tu l'apprécies mieux aussi... ». Et en effet, les enseignants unanimes, les artistes, soulignent l'existence dans cette classe d'un niveau d'écoute et de respect entre élèves bien supérieur à l'ordinaire. L'explication spontanée de cette maman tourne autour d'un mot que le projet de classe artistique en effet met en première ligne : la confiance en soi. « Ils prennent plus confiance, je pense... Au début pour eux, c'est nul, c'est ci, et puis après ils commencent à aimer, à prendre

confiance ».Le gain de confiance en soi n'est pas seulement une idée d'ordre général, cela touche aussi son fils : « Oui, il a confiance en lui maintenant...Oui, carrément il a changé. Par rapport à l'année dernière ; Il se sent plus... Je sais pas si c'est le fait de se retrouver dans ce collège, ou si c'est le fait qu'il a grandi, ou que c'est le fait aussi de ça [la classe artistique], mais... ».

3.QUELLES MEDIATIONS POUR LA CLASSE ARTISTIQUE : PRECONISATIONS

Comme nous avons pu le constater tout au long de ce rapport la question de la médiation dans le collège est complexe et comporte plusieurs dimensions. Avant de présenter nos principales préconisations il est important d'en donner une vision d'ensemble. Nous l'organiserons autour de quatre principaux points. Dans les analyses qui précèdent, pour rendre compte des particularités de la relation parents/collège/classe artistique, j'ai été amenée à recourir à l'usage de la métaphore, et à proposer deux principales références théoriques. J'ai décrit le collège, du point de vue des parents, comme une « boîte noire » ; j'ai également singularisé leur rapport général au collège comme un dispositif à deux faces : *délégation de confiance* versus *signalement des difficultés*. Sur le plan théorique, la différence entre le modèle de l'entente rationnel défendu par Jurgen Habermas et celui de la reconnaissance élaboré par Axel Honneth, m'a permis de montrer la différence de vision entre les enseignants et les parents, source de nombreux malentendus. Enfin, la notion de médiation esthétique avancée par Jean Caune m'a semblé susceptible de guider la problématique de la médiation propre à la classe artistique.

Sortir de la boîte noire

Tous les entretiens réalisés avec les parents démontrent que l'on ne peut pas dissocier leur vision de la classe artistique de leur relation générale au collège.

De toute évidence, l'information circule mal, la communication s'avère difficile et la première mesure devrait être de tout mettre en œuvre à la fois pour la faciliter, et pour faire du collège un lieu plus accessible pour les parents, un univers moins opaque. Tout ce qui ouvre un peu la boîte noire ne peut être que bénéfique. Toutefois, la difficulté n'est pas seulement d'ordre matériel. Eclairer au mieux la « boîte noire » est un préalable, mais cet éclairage, malgré toute la bonne volonté d'informer qu'on y mettra, ne peut suffire si le modèle général de la relation

des parents au collège – dont la description de la réunion consécutive au conseil de classe donne une idée qui n’a rien de caricaturale – n’est pas modifiée dans sa structure même.

Comme on le sait le problème de la langue est un obstacle non négligeable aux Escholiers. La suggestion faite par l’un de mes interlocuteurs de recourir à la traduction, ne devrait pas être écartée. Toutefois, elle ne saurait suffire sans y inclure une relation empathique envers des parents qui se sentent « méconnus » ou profondément étrangers au monde scolaire. Le recours à la traduction n’a de sens que s’il est porteur d’une véritable reconnaissance. Des réunions d’information, de ce point de vue, même traduites, ne sont pas suffisantes ; elles doivent être conçues comme des moments de plaisirs et de références partagées. La classe artistique s’y prête particulièrement, et le collège tout entier peut en tirer profit. Malgré les efforts consentis par les enseignants, et Herault Musique Danse, pour que les parents soient tenus au courant et conviés à des manifestations liées à la classe artistique, l’information est demeurée souvent floue et lointaine et même incomprise par un certain nombre de parents. C’est sans doute la manière de communiquer qui est en question, et il faudrait alors réfléchir à d’autres modèles de communication, pariant plus sur des rapports de proximité. L’expérience de communication mise en place dans le dispositif anglo-saxon dont je fais état dans la première partie de ce rapport, la création d’un « arbre téléphonique », en est un exemple. Une communication réussie et porteuse de reconnaissance demande assurément de faire preuve d’imagination, bien des modalités possibles restent à inventer.

Par ailleurs, il n’est pas possible de compter sur les seuls enfants pour assurer cette communication de proche en proche nécessaire. Les élèves, comme j’ai pu le constater, ne communiquent pas énormément sur la classe artistique au sein de leurs familles. Il n’y a pas lieu de s’en étonner, leur âge, la conquête de l’autonomie, ont besoin d’un jardin secret, et la scolarité appartient à leur vie personnelle naissante. Si l’on souhaite se servir des enfants comme des relais efficaces, alors il faut l’organiser *pédagogiquement*, l’inscrire dans le travail pédagogique lui-même (par exemple : invitations aux parents conçues et réalisées par les enfants eux-mêmes, avec l’aide des enseignants ...). Là aussi l’imagination est nécessaire.

La classe artistique, outil de médiation pour sortir du dyptique délégation de confiance/signalement des difficultés ?

Les parents, comme on l’a vu, accordent la plus grande confiance aux enseignants et au collège. Et la classe artistique bénéficie a priori de cette confiance. Cette délégation de

confiance, comme je l'ai déjà souligné, n'est pas sans inconvénient. Les parents peuvent sembler s'en remettre aux enseignants. Là où ceux-ci attendent leur implication et leur collaboration dans le déroulement de la scolarité, les parents n'envisagent cette implication que dans les cas où ce déroulement pose problème. C'est le sens de ce dyptique délégitimation de confiance/signalement des difficultés qui m'a paru assez bien résumer l'attitude de bien des parents. Non, les familles que j'ai rencontrées ne sont pas passives face à la scolarité de leurs enfants ; au contraire le désir de réussite est manifeste dans toutes les familles, mais il est souvent masqué par une passivité apparente, qui est l'autre face d'une réelle confiance en l'institution scolaire. On peut la regretter. Mais il est peu vraisemblable que cette attitude profondément inscrite dans l'idée que se font les parents de l'école et de son rôle puisse être aisément modifiée. Pour la plupart des parents la classe artistique n'est pas une « expérimentation », mais un dispositif qui bénéficie de la confiance dont bénéficie le collègue en général. Il semblerait que la classe artistique hérite implicitement des exigences et des attentes générales des parents envers le collègue : permettre aux enfants de « réussir », de bien marcher à l'école, de progresser. Mais il faut préciser que pour les parents, les bénéfices visibles de cette classe se rapportent surtout au bien-être de l'enfant, à son épanouissement personnel. Je renvoie sur ce point aux entretiens avec les parents : c'est là l'un des points communs à mes divers interlocuteurs. Je crois donc qu'il serait bénéfique de donner des « gages » aux parents quant au rôle de la classe artistique dans la scolarité de leurs enfants. Concrètement, et sans charger la classe artistique d'un excès d'évaluation qui aboutirait à la dénaturer, informer les parents des progrès réalisés par leurs enfants au sein de la classe artistique serait une façon d'en renforcer la légitimité scolaire à leurs yeux, mais aussi et du même coup une modalité de reconnaissance des parents. De même, lorsqu'un élève manifeste un réel talent dans un champ artistique ou culturel, ou un intérêt marqué, l'une des fonctions médiatrices en lien avec la classe artistique que peut jouer notamment Hérault Musique Danse est un rôle de passeur entre les familles et des institutions qui leur sont étrangères ou inaccessibles. Au passage, ce souci d'orientation, de prise en compte du devenir des élèves, aussi modeste soit-il, contribue à la légitimité scolaire de la classe artistique.

La modification du regard des parents sur le collègue et sur leurs propres enfants est donc un aspect important du potentiel médiateur de la classe artistique. A l'issue de la dernière manifestation issue de la classe artistique, « Le grand direct », plusieurs parents m'ont confié que voir leur enfant sur scène avait changé leur regard sur lui ; pour une fois, l'école leur donnait la possibilité d'être émerveillés par leurs performances. Ce changement, on peut

aisément le supposer et en relever des signes dans le discours des parents, produit aussi, indirectement, un autre regard sur le collègue. Et la possibilité d'une autre relation.

Une médiation porteuse de reconnaissance

La distinction entre un modèle rationnel, qui voudrait des parents « du même bord » que les enseignants, partageant les mêmes codes, et un modèle de la reconnaissance permettant aux partenaires d'être acceptés pour eux-mêmes, m'a paru très éclairante pour mieux analyser le « malentendu » sur lequel repose la relation parents/enseignants ; mais elle ne doit pas être posée comme un absolu. Si les parents « font confiance » au collègue, et donc au bien-fondé d'une classe artistique, ils n'en portent pas moins un jugement personnel sur cette classe, et n'hésite pas à l'exprimer au cours de l'entretien dès lors que leur interlocutrice n'est pas perçue comme un « émissaire » du collègue. Plus exactement, la distinction de deux modèles ne signifie pas que les parents seraient dans le seul registre d'une demande de reconnaissance et d'empathie, et indifférents au dialogue rationnel que souhaitent les enseignants ; elle signifie que la « mobilisation » des parents comme partenaires du dialogue rationnel nécessaire n'est possible et efficace que sur la base d'une reconnaissance préalable. Celle-ci suppose que les parents soient accueillis et puissent partager l'expérience de la classe artistique. Comment y parvenir ? Comme l'écrit Axel Honneth « la reconnaissance a la caractéristique d'une action : un acte de reconnaissance ne peut se réduire à de purs mots puisque seuls les comportements correspondants lui donnent la crédibilité qui est normativement importante pour le sujet reconnu ». Il faut donc que les parents puissent agir *pour* la classe artistique, *dans* la classe artistique, *avec* la classe artistique et selon ce qu'ils sont, selon leurs cultures... Il faut donc donner une visibilité aux parents, leur permettre de s'exprimer. Comment ? en développant des relations de proximité, en leur accordant des espaces de parole. Les entretiens que j'ai réalisés auprès des parents, *par eux-mêmes*, en sont une illustration : pour la première fois, des parents ont pu s'exprimer en tant que parents, en tant que personne, pour parler de leurs enfants et d'eux-mêmes. Pour la première fois leur avis sur l'école était écouté et pris en considération. Bien sûr, il n'est pas envisageable qu'une campagne d'entretiens en tout point analogues à ceux que le travail de recherche et la commande Hérault Musique Danse m'ont conduite à mener accompagne régulièrement et chaque année la classe artistique ; mais leur fonction proprement *médiatrice* dont je viens de faire état doit être soulignée au moment où il s'agit de proposer, sinon des modalités de médiation *clé en main*, au moins des axes pour la penser et la mettre en œuvre.

Selon Axel Honneth, une reconnaissance authentique doit en passer par ce qu'il nomme précisément une « médiation expressive ». Très concrètement, cette formule renvoie aux signes, aux manifestations à la fois sensibles, physiques et sociales que sont l'expression du visage, les signes manifestes ou latents d'accueil – ou de rejet – de l'autre inscrits dans les postures corporelles, les rituels, les messages que peut véhiculer le langage corporel, etc. Pour le dire de façon plus directe, donner aux relations parents/enseignants/collège une dimension sensible, leur imprimer des caractères de « convivialité » moins souvent présents qu'on le croit, ou bien peu perçus en tant que tels, cette préoccupation a bien une portée médiatrice « basique », fondatrice. Encore une fois, il faut noter que la classe artistique est à cet égard particulièrement opportune pour favoriser une médiation expressive, porteuse de reconnaissance. Des parents qui accompagnent leurs enfants au spectacle, des rencontres entre les enseignants et les parents sur un autre registre que le registre ordinaire sont déjà un premier pas.

Il est sans aucun doute plus aisé de faire place à la dimension sensible de la relation dans le cadre des activités artistiques que dans toute autre activité. L'expérience de l'année écoulée a d'ailleurs connu de pareils moments. Ils pourraient plus systématiquement être anticipés et exploités dans leur dimension médiatrice.

Utiliser le potentiel médiateur de l'art et de la sensibilité esthétique

De ma lecture de *Pour une éthique de la médiation*, de Jean Caune j'ai retenu quatre principaux thèmes, centraux dans ma réflexion concernant la classe artistique, le thème de la médiation culturelle comme « pont » dans un monde éclaté; celui du sujet, de son action et sa parole comme cœur et visée de la médiation; le thème de la proximité et de l'intersubjectivité comme fondement de la médiation et base de reconstitution d'un espace public; enfin, le thème essentiel du passage de la médiation artistique à la médiation esthétique, de l'art à l'expérience esthétique. C'est la thématique de l'expérience esthétique que je retiendrai plus particulièrement.

Pour aller plus loin il faudrait peut-être permettre aux parents de partager l'expérience pédagogique et culturelle de la classe artistique, mais aussi la dimension proprement *esthétique* de cette expérience. Lorsque certains parents se sont rendus à l'exposition de Martin Reed, et ont osé traverser la forêt de ballons, c'est bien une expérience esthétique

partagée avec les enfants et les enseignants, qui leur a été ouverte. De surcroît, comme les témoignages recueillis le montrent, cette expérience partagée est susceptible de modifier les regards que les enseignants portent sur les parents, autant que ceux portés par les parents sur les enseignants : une autre reconnaissance devient possible. Le souhait parfois exprimé par Anne Lopez – et qui sera peut-être repris par les artistes qui lui succéderont, à leurs façons – d’accueillir aussi les parents dans un atelier de danse peut sembler utopique ; mais il s’agit d’une utopie fondatrice, et peut-être moins éloignée des familles concernées qu’on pourrait le croire. Le constat, au fil de mes entretiens, d’une « ouverture culturelle » du côté des parents, plus importante et diversifiée que présumée dans la vision dominante largement partagée par les enseignants et les politiques d’un « désert culturel », d’un « déficit culturel », d’un « handicap culturel », me conduit à rebattre les cartes de la « donne » culturelle. L’exemple de cette famille où la passion de la grande sœur pour les films « Bollywood » devient le vecteur d’appropriation de la danse contemporaine découverte grâce à la classe artistique, parmi d’autres, invite à ne pas enfermer la fonction culturelle de la classe artistique dans une sorte de misérabilisme culturel, tel qu’il n’y aurait en face d’elle que le désert. Non, à leurs façons certes, à condition qu’on favorise cette appropriation, les familles du collège – les familles populaires immigrées – ont des ressources culturelles propres susceptibles d’offrir des points d’accroche et de pénétration à la culture que porte la classe artistique. Une attention à ces ponts, à ces points d’accroche, me semble être très importante du point de vue de la médiation recherchée. Pour le dire dans les termes de la sociologie de la culture, les « profils culturels dissonnants » pénètrent les classes populaires, comme l’a montré Bernard Lahire. Y compris dans les milieux issus l’immigration où la culture d’origine reste forte, faut-il ajouter. Et s’en réjouir. Au départ, étant donné que la majorité des élèves de la classe est issue de l’immigration ou de la culture gitane, le problème de la culture pouvait être perçu comme une difficulté. Or, tout au long de cette recherche, j’ai pu constater que les barrières de la langue et des différences culturelles n’étaient pas nécessairement des obstacles en soi. La demande de reconnaissance, dont j’ai fait à plusieurs reprises état, englobe cette question ; la reconnaissance des parents comme partenaires englobe la reconnaissance culturelle.

Ces quelques préconisations n’ont bien sûr aucune prétention à l’exhaustivité, et il s’agit pour moi non pas d’apporter des solutions « clé en main » mais d’indiquer des pistes qui me semblent fécondes. La lecture des pages qui précèdent, celles des entretiens dont je n’ai donné ici que quelques aspects, nourrira, je n’en doute pas, l’inventivité collective. C’est d’ailleurs leur fonction.

S'il fallait résumer en quelques mots ou en une formule ce qui me paraît être le noyau, le cœur des considérations auxquelles aboutissent mes investigations, je m'en tiendrais à une idée avancée à plusieurs reprises et sous différentes formes : *la toute première tâche, dans la perspective de la médiation, doit être de mobiliser les effets médiateurs de la classe artistique en tant que telle*. A qui incombe, à qui confier cette tâche ? Ajouter à nouveau un médiateur aux nombreux et divers médiateurs à l'œuvre dans le quartier et dans l'environnement du collège ne me semble pas opportun. Au terme de ces analyses, je crois pouvoir dire que la médiation nécessaire doit être portée par l'ensemble de l'équipe éducative collectivement et *individuellement* (enseignants, artistes, conseillers d'éducation, assistants d'éducation, etc...) et ne peut pas être déléguée simplement à une tierce personne externe ou interne au collège. Il me semble important de préciser l'importance du rôle de Hérault Musique Danse dans son rôle de coordination pour faciliter les mises en place de ces médiations.

BIBLIOGRAPHIE

Jean Caune, *Pour une éthique de la médiation.*, Presse universitaire de Grenoble, 1999

Pierre Périer ; *Écoles et familles populaires–sociologie d'un différend.* Presses Universitaires de Rennes, 2005

Axel Honneth , *La société du mépris-Vers une nouvelle théorie critique.*, Editions la Découverte, 2008

Institut National de la Recherche Pédagogique *La lettre de la VST-N°22*, novembre 2006. Paul Durning, *Education Familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris: L'Harmattan

La Revue Française de Pédagogie, *Pratiques éducatives familiales et scolarisation*, 2005

Tazouti Youssef, Flieller André & Vrignaud Pierre, *Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés(populaire et non populaire): Pratiques éducatives familiales et scolarisation*, *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29-46.2005

Jaeggi Jean-Marc, Osiek Françoise & Favre Bernard. *Famille, école et quartier: De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire.* Genève : Service de la recherche en éducation., 2003

Daniel Verba., *Échec scolaire : travailler avec les familles.*, Paris : Dunod., 2006

Rollande Deslandes & Richard Bertrand (2004). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire.* *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004.

Jean-Marie Miron . *La difficile reconnaissance de l'expertise parental.* *Recherche et Formation*, n° 47, p. 55-68., 2004

G.Crozier . *Parents, Children and the School Experience: Asian Families' Perspectives.* Research Report. Swindon : ESRC., 2004