

# L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire.

## L'exemple des dispositifs relais

**Mathias Millet, Daniel Thin**

DANS **SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES** 2012/2 n° 86 , PAGES 59 À 83

ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 1150-1944

ISBN 9782724632767

DOI 10.3917/soco.086.0059

Date de mise en ligne : 16/05/2012

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2012-2-page-59?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Mathias MILLET,  
Daniel THIN

## L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais

Les familles populaires sont, depuis longtemps, la cible de politiques publiques ayant pour objectif l'encadrement et la transformation de leurs pratiques les moins conformes aux normes familiales et aux normes d'éducation dominantes. De fait, ce sont les modalités institutionnelles d'encadrement et de conversion des pratiques familiales les plus hétérodoxes qui ont été étudiées, plus rarement le rapport des familles aux dispositifs institutionnels qui leur sont imposés. Cet article se propose au contraire d'étudier ce rapport sous l'angle du point de vue des parents de collégiens en ruptures scolaires pris en charge par un dispositif relais, observatoire privilégié des façons dont se structurent les relations des familles populaires aux institutions d'encadrement et de socialisation. L'article montre que, face aux prises en charge dont ils sont l'objet, les parents des familles populaires ne peuvent être pensés du seul point de vue de la domination et opposent aux logiques de prise en charge un ensemble de résistances objectives (ambivalence, pratiques d'évitement, appropriations hétérodoxes, etc.). Il souligne à la fois la situation d'acquiescement contraint dans laquelle se trouvent les familles face à l'intervention institutionnelle et leurs tentatives de saisir celle-ci selon leurs logiques propres. Il montre comment les décalages entre les espoirs des parents suscités par la prise en charge de leurs enfants en ruptures scolaires et les pratiques des dispositifs relais nourrissent l'ambivalence de parents de classes populaires à l'égard d'une action institutionnelle de remédiation scolaire teintée de socio-éducatif, ambivalence qui les conduit à osciller entre « jouer le jeu » institutionnel et se retirer du jeu, utiliser les dispositifs institutionnels et résister à leurs logiques.

Les familles populaires les plus dominées et les plus démunies sont, depuis longtemps, la cible de politiques publiques ayant pour objectif l'encadrement et la transformation de leurs pratiques les moins conformes aux normes familiales et aux normes d'éducation dominantes<sup>1</sup> (Donzelot, 1977, Fritsch, Joseph, 1977, Boltanski, 1969, Lenoir, 2003). Souvent prises en charge par des institutions visant une socialisation de conversion (Darmon, 2006), ces familles répondent à la définition de la classe objet comme classe-pour-autrui (Bourdieu, 2002 : 255), leurs « problèmes » étant définis de l'extérieur et imposés par d'autres, et d'abord par des agents des institutions de socialisation et d'encadrement. Pourtant, face à ces prises en charge, les familles ne sont pas intelligibles à partir du seul point de vue de la domination<sup>2</sup> (Grignon, Passeron, 1989). Elles

1/ En termes, par exemple, de présence parentale, de régulation des conduites, de contrôle des activités scolaires, de mode d'autorité, de manifestations de l'affectivité, etc.

2/ Il y a bien asymétrie de la relation entre les familles et les institutions ne serait-ce que parce que ces dernières peuvent imposer, si nécessaire (c'est-à-dire généralement en cas de désaccord ou de conflit), par

oscillent en effet souvent entre reconnaissance et défiance vis-à-vis de l'action institutionnelle. Elles lui opposent à la fois des préventions lorsque celle-ci est perçue comme une menace, et une « bonne volonté » lorsqu'elle est saisie comme une ressource. Loin de seulement subir, elles opposent aux impositions institutionnelles des formes de résistances objectives (pas nécessairement volontaires), et mettent en œuvre des tactiques du « faire avec » (De Certeau, 1990). D'un côté, ces tactiques cherchent à limiter l'impact des interventions institutionnelles jugées les plus intrusives ; d'un autre, elles tentent de tirer parti des ressources liées à la présence institutionnelle, comme elles le font à l'égard des administrations (Siblot, 2006).

Sur ces points, les dispositifs relais constituent un observatoire privilégié des façons dont se structurent les relations des familles populaires aux institutions d'encadrement et de socialisation. Créés en 1996 au sein de l'institution scolaire, ils ont pour mission de prendre en charge des collégiens en ruptures scolaires, considérés comme transgressant l'ordre scolaire par non-respect de ses règles, que ce soit les règles de discipline, celles du travail scolaire ou celles de l'obligation scolaire. Présentés à l'origine comme des expériences appelées à ne pas durer<sup>3</sup>, les dispositifs relais ont été pérennisés et se sont multipliés<sup>4</sup> au fil du passage d'orientations officielles privilégiant la lutte contre les inégalités sociales à un discours sur la « violence scolaire » associé à la perception d'une menace intérieure venant des quartiers populaires les plus déshérités<sup>5</sup>. Censés répondre simultanément à des problèmes d'ordre scolaire, d'ordre public<sup>6</sup>, d'« enfance en danger » (Millet, Thin, 2003 ; Douat, 2011 ; Serre, 2009)<sup>7</sup>, ils mobilisent des agents d'institutions différentes sous la responsabilité de l'institution scolaire : des enseignants (du primaire et du secondaire) et responsables d'établissements scolaires, des éducateurs de prévention et de la protection judiciaire de la jeunesse, des assistantes sociales, parfois des psychologues ou des médecins, des animateurs d'associations d'éducation populaire. En outre, ils

la contrainte, leurs vues. Mais, comme les analyses qui suivent le montrent, cette asymétrie ne signifie pas que les familles subissent passivement ou docilement l'action institutionnelle.

3/ B. O. n° 13 du 28 mars 1996.

4/ Leur nombre passe ainsi d'une centaine en 1998-1999 à 180 pour 2 600 élèves l'année suivante, puis à 286 en 2002-2003 pour 4 500 élèves. En 2006-2007, on recensait 373 dispositifs (255 classes relais et 118 ateliers relais) qui accueillaient environ 7 000 élèves.

5/ On se fera une opinion de ce basculement en confrontant la lecture de deux textes : la circulaire du 1/7/1981 créant les Zones d'Éducation Prioritaire et le discours ministériel introductif aux Assises nationales des ZEP, les 4 et 5 juin 1998.

6/ Fait significatif, les dispositifs relais sont évoqués dans une circulaire intitulée « Délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure », circulaire du 6/11/1998, BO n° 45 du 3/12/1998.

7/ Les élèves accueillis sont très majoritairement des garçons (8/10e environ), âgés de 13 à 15 ans, ayant en moyenne un an de retard et faisant souvent l'objet de mesures éducatives judiciaires ou administratives.

travaillent en étroite relation avec d'autres professionnels comme les éducateurs chargés du suivi éducatif des familles et des collégiens ou les assistantes sociales qui agissent auprès des familles (Kherroubi, Millet & Thin, 2005). Ils réalisent ainsi une sorte de maillage de professionnels et de logiques institutionnelles autour des collégiens et de leur famille.

L'action des dispositifs relais est centrée sur les collégiens. Elle passe pour une part par des activités pédagogiques afin de permettre aux collégiens de se « réconcilier » avec les apprentissages scolaires (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009). Elle se caractérise surtout par un travail de (re)socialisation visant à transformer les pratiques et les dispositions des collégiens dans le domaine scolaire et les autres dimensions de leur existence. À ce titre, l'action des dispositifs en direction des familles est très présente, les formes de la vie familiale étant pensées comme déterminantes pour l'évolution sociale et scolaire des collégiens et comme un levier nécessaire de l'action de remédiation. Les dispositifs relais sont l'occasion d'un travail avec les parents qui prend souvent la forme d'un travail effectué sur les parents en les invitant à transformer leurs pratiques, à encadrer davantage les activités des collégiens ou encore à réduire leurs aspirations scolaires. C'est en ce sens que l'on peut parler d'institution de conversion à leur propos. Leur étude permet ainsi de revenir sur les rapports des familles populaires aux institutions de socialisation et d'encadrement dans le cadre d'une approche qui, sans omettre ce qu'ils doivent aux rapports nécessairement asymétriques de la relation institutionnelle, s'attache à rendre compte des pratiques d'appropriation dans l'ordre des logiques familiales.

Ces rapports seront abordés ici du point de vue des parents des collégiens en ruptures scolaires, à partir des résultats d'une recherche ayant pour thème les relations entre les dispositifs relais et les familles (Kherroubi, Millet & Thin, 2005) qui visait à rendre compte des modes d'interventions des dispositifs en direction des familles et à saisir les rapports des familles aux actions de prises en charge. Outre une première phase d'enquête par questionnaires dont il ne sera pas question ici, une seconde phase nous a conduit à étudier les relations entre dispositifs relais et parents des collégiens pris en charge dans cinq dispositifs des régions Rhône-Alpes, Poitou-Charentes, Centre et Ile de France. Elle a consisté d'une part en un ensemble d'observations du fonctionnement des dispositifs et des rencontres entre les parents et les membres des dispositifs relais, conduit sur la durée d'une année scolaire. Elle s'est appuyée d'autre part sur une campagne d'entretiens avec ces derniers et les parents rencontrés à leur domicile, soit 32 entretiens le plus souvent réalisés avec la mère, parfois seule en charge de la socialisation des enfants, et quoi qu'il en soit souvent chargée d'affronter les marchés officiels dans le cadre d'un partage sexué des rôles. Les parents ont été contactés directement par les enquêteurs après avoir été croisés sur le terrain lors du travail d'études des

dossiers et au cours des observations des rencontres avec les membres des dispositifs. La petite interconnaissance ainsi créée a facilité l'accord des parents et le choix du domicile pour l'entretien a souvent été accepté parce qu'il évitait aux parents de se déplacer au dispositif. Souvent rencontrés dès le début de la prise en charge de leur enfant, parfois dès l'accueil au dispositif de celui-ci, mais interrogés en entretien plus tard dans l'année, les parents ont pu être questionnés sur les différents moments de la prise en charge et dans certains cas jusqu'à son terme, des conditions d'entrée au dispositif jusqu'aux modalités de sortie de celui-ci. Les entretiens invitaient les parents à un retour sur les modalités de la prise en charge et permettaient ainsi de saisir les évolutions du rapport à celle-ci.

Dans un premier temps, on s'attache à montrer que les perceptions comme les relations que les parents des collégiens pris en charge développent vis-à-vis des dispositifs relais se caractérisent par une forte ambivalence. Ancrée dans l'histoire de leur rapport aux institutions, elle se traduit dès l'abord de la prise en charge par un mélange de reconnaissance et de résistances, parfois d'hostilité à l'endroit de l'action des dispositifs. Une deuxième partie s'intéresse à la façon dont cette ambivalence initiale des parents est ensuite nourrie, au fil du temps, par les modalités mêmes de la prise en charge et les pratiques des membres des dispositifs relais à l'égard des collégiens et des parents. Enfin, l'article insiste sur la manière dont cette ambivalence est cristallisée par l'existence de malentendus sur le sens de la prise en charge et par la manière dont les parents s'approprient l'action des dispositifs. L'écart entre les attentes des parents au départ de la prise en charge (sortir des conflits et des impasses, trouver une orientation...) et les principes de réalité de l'action institutionnelle (qui souvent conduit à en rabattre) a ainsi pour effet de perpétuer et de renforcer l'ambivalence des parents vis-à-vis des dispositifs relais, et de faire se succéder chez eux, dans le temps même de la prise en charge, espoirs et désillusions parfois assorties de rancœurs.

**Le terme générique de dispositif relais** désigne à la fois les classes relais (créées les premières) et les ateliers relais (créés en 2002). La distinction entre les deux ne s'est construite que progressivement, les ateliers relais s'occupant le plus souvent des collégiens plus jeunes devant retourner, après un court passage, dans leur collège, et les classes relais ayant plus souvent à s'occuper de collégiens pour lesquels il faut trouver une autre voie que le retour dans un cursus de scolarisation ordinaire. Cette distinction est cependant toute relative et la question de l'« orientation » des collégiens se pose aussi souvent dans les ateliers relais. Les dispositifs relais se voient ainsi assignés comme objectifs de transformer les pratiques des collégiens qui s'écartent des manières d'être attendues dans les institutions de socialisation, de les rescolariser et de leur trouver une formation ou encore un

établissement susceptible de les accueillir quand l'institution scolaire estime ne pas pouvoir les réintégrer en son sein. De fait, si les dispositifs relais ont pour objectif officiel la rescolarisation, la situation d'une grande majorité des collégiens au sortir de la prise en charge correspond davantage à une sortie de scolarité encadrée qu'à une reprise de scolarité ordinaire (Millet, Thin, 2003).

Les collégiens pris en charge dans les dispositifs relais sont massivement issus de familles populaires, souvent des fractions inférieures. Rares sont les parents qui n'appartiennent pas aux catégories « ouvriers » ou « personnels de service »<sup>8</sup> et l'étude des caractéristiques familiales montre des collégiens dont l'histoire familiale est marquée par une dégradation des conditions d'existence, des ruptures professionnelles, une fragilité économique qui affaiblissent et ébranlent les ressources non seulement économiques, mais aussi relationnelles ou scolaires. Si une partie d'entre elles conserve une relative stabilité économique, au prix souvent d'une désynchronisation des rythmes professionnels et familiaux (Millet, Thin, 2005b ; Lesnard, 2010), les parcours révèlent toujours des périodes d'instabilité professionnelle et la présence ou la menace de la précarité économique. Les dossiers des dispositifs étudiés<sup>9</sup> montrent en outre qu'un seul des parents est présent dans la moitié des cas, le plus souvent la mère. Séparations, décès, accidents du travail, maladie, invalidité, exil, déménagement, déracinement, chômage, prison, conflits, trament régulièrement les histoires sociales des familles étudiées qui sont a minima menacées de désaffiliation (Castel, 1995).

## UNE FORTE AMBIVALENCE DÈS L'AMONT DE LA PRISE EN CHARGE

### ■ Une défiance des parents ancrée dans l'histoire de leur rapport aux institutions

Au moment de la prise en charge, le rapport des parents aux dispositifs relais est d'emblée caractérisé par une forte ambivalence. Or celle-ci n'est compréhensible qu'à partir des attentes et des perceptions forgées au cours de l'histoire heurtée de leur rapport aux institutions, et d'abord à l'école et à la scolarisation de leur enfant. On se contentera de rappeler ici que les familles populaires, largement converties aux études longues (Poullaouec, 2010), placent dans l'école un ensemble d'aspirations, au premier rang desquelles on

8/ Parmi les professions renseignées dans les dossiers des dispositifs et outre les nombreuses personnes sans emploi ou au chômage, on trouve : chauffeur-livreur, agent de service, gouvernante, mécanicien automobile, cariste, agent de propreté, soudeur, employée de maison, monteur-couvreur, maçon, femme de service, agent de sécurité, routier...

9/ Les dispositifs relais établissent des dossiers pour l'ensemble des élèves pris en charge ou qui leur sont signalés. Ces dossiers contiennent de nombreuses indications sur les parcours des collégiens, leur scolarité, les suivis éducatifs et aussi les caractéristiques familiales objectives ainsi que les perceptions des familles par les différents agents institutionnels qui ont concouru à la constitution des dossiers. Ils ont été analysés dans la mesure où ils comportaient des informations importantes sur la situation scolaire et familiale des élèves pris en charge, où ils permettaient ainsi d'avoir une vue générale du profil social et scolaire de la population accueillie par les dispositifs enquêtés et où ils permettaient d'approcher les enjeux de la prise en charge pour chaque collégien.

trouve l'attente que les enfants échappent aux conditions sociales les plus précaires de la vie salariale et accèdent à une situation stable. Mais l'école est aussi source d'inquiétudes comme celles qui résident dans le risque de voir les enfants rejetés aux marges de l'école masquée et dans l'impossibilité d'obtenir une qualification scolaire protectrice du chômage. Les promesses sociales portées par l'école font en outre peser des risques sur l'économie des relations familiales : risques liés à l'acculturation susceptibles de rendre les enfants étrangers à leurs propres parents (Beaud, Pialoux, 1997)<sup>10</sup> ; risques de disqualification symbolique qu'une scolarité chaotique des enfants fait peser sur la famille et les pratiques éducatives parentales (Charlot, Rochex, 1996 ; Millet, Thin, 2011) ; risques enfin de conflits intra-familiaux nourris des difficultés de la scolarité (Beaud, 1995). Aussi, dans les familles où un enfant (parfois plusieurs) est affecté à un dispositif relais, l'ambivalence est-elle d'autant plus forte que la prise en charge accentue la tension entre la soumission aux classements scolaires négatifs, la résistance à la stigmatisation de la prise en charge, et l'espoir que celle-ci résoudra les problèmes scolaires et institutionnels des enfants.

Dans ces conditions, le rapport des parents aux dispositifs relais est d'abord un rapport de défiance car l'injonction de prise en charge marque l'aboutissement d'un long parcours de ruptures scolaires, au fondement de relations conflictuelles avec l'institution scolaire. Les manquements aux règlements, les écarts de conduites, les retards, les absences, qui accompagnent la scolarité des collégiens, ont conduit à la multiplication des avertissements ou des menaces (courriers, appels téléphoniques, convocations, mots à signer, démarches administratives, etc.). Les parents racontent leurs relations avec les établissements scolaires sur le registre de la brimade, de l'injustice et du stigmatisme.

Quand Denis a eu des problèmes en sixième, moi j'étais convoquée par le professeur principal et puis la conseillère d'orientation, ben, je vais vous dire, je suis sortie, j'ai presque pleuré parce que mon enfant ne travaillait pas, ça venait de la famille, on devait se taper dessus... (Mère, ouvrière non qualifiée. Père, soudeur<sup>11</sup>).

Parce que moi, ça m'est arrivé d'exploser en chialant devant eux hein. Je vous le cache pas hein. Parce que vous savez, quand on vous dit toujours « Votre fils ci, votre fils ça », on se demande et puis moi je me suis dit « mais c'est vraiment de ma faute s'il est comme ça » [...] (Mère, ouvrière en usine de confection. Père, ouvrier).

10/ Les textes d'Annie Ernaux, *Les armoires vides* ou *La place* sont une belle illustration des effets sur les familles de ce processus d'acculturation scolaire.

11/ Pour tous les extraits d'entretiens, le parent premier cité est l'auteur des propos rapportés.

On l'enfonçait plutôt qu'on l'aidait. Voilà ce que je pense, moi, hein. « Votre fils finira en prison », par le directeur, ça se dit pas ça enfin, moi, j'ai l'impression d'être vraiment abaissée, et j'ai été vraiment abaissée, alors que y a pire que lui, c'est pas un voyou, au fond de lui, je sais qu'il peut s'en sortir, il est capable, en l'aidant, et quand on parle comme ça, c'est injuste, ça devrait pas se dire. Donc, ça abaisse l'enfant, ça m'abaisse moi. (Mère, ouvrière non qualifiée, emploi précaire)<sup>12</sup>.

Au fil du parcours de ruptures scolaires, les parents construisent la perception d'un engrenage négatif qui les met en cause, et qui se greffe souvent à d'autres prises en charge institutionnelles : familles sans ressources stables et sans emploi, qui dépendent entièrement des aides sociales pour leur survie quotidienne et relèvent de la catégorie des assistés (Paugam, 2002 ; Duvoux, 2009) ; histoire familiale émaillée d'ennuis judiciaires comme des poursuites pour des dettes non acquittées ou encore des enfants pris dans des petits délits liés aux formes de sociabilité d'une partie des jeunes de milieux populaires.

C'est à l'aune de ces expériences institutionnelles que se comprennent les relations aux agents des dispositifs et à leurs actions. Pour les parents, l'entrée d'un enfant dans un dispositif relais surajoute un repérage et un encadrement institutionnels. Elle trace une frontière institutionnelle objective entre leurs enfants et les « vrais » collégiens. C'est ainsi que cette mère regrette l'absence d'attributs scolaires dans le dispositif relais qui dénote la séparation de sa fille du statut d'élève « normal » à son âge : « Oui, ça ne me plaît pas parce que ma fille avant elle était avec un cartable, avec les cahiers et après comme elle va je sais pas moi sans cartable sans rien avec un petit cahier comme ça j'aime pas ça. J'aime bien ma fille avec les cartables, avec les livres dans le cartable, avec plein de choses [...]. C'est pas l'école ça » (Mère au foyer. Père ouvrier non qualifié au chômage). Accepter l'entrée dans un dispositif relais, c'est donc reconnaître l'écart à la norme scolaire et sociale, et prendre le risque d'un éloignement définitif des voies scolaires valorisées. Les réserves des parents vis-à-vis des dispositifs reposent en outre sur la perception que ce sont des lieux qui regroupent des adolescents « déviants », des délinquants potentiels ou avérés, des adolescents perturbés au plan psychologique. Les préventions des parents à l'égard des dispositifs relais recourent ainsi les défiances des familles populaires à l'endroit des dispositifs dérogatoires au statut scolaire commun, et visant les « anormaux d'école » (CLIS, SEGPA...) <sup>13</sup>.

**Pour les parents, l'entrée d'un enfant dans un dispositif relais surajoute un repérage et un encadrement institutionnels.**

12/ L'absence d'information sur le père signifie que la mère élève seule ses enfants suite à une séparation d'avec celui-ci ou à son décès.

13/ La résistance à la stigmatisation associée aux classes spécialisées semble aussi vieille que ces classes : « L'entreprise n'est pas sans rencontrer d'obstacles et dans certains quartiers les classes acquièrent la répu-

Bon souvent les parents, ils sont pas très favorables à [...] l'admission de leur enfant à la classe relais, parce qu'ils ont des préjugés sur les classes relais. Pour eux, d'après tous les reportages qu'on voit à la télévision, ils se disent tout de suite que la classe relais, c'est un dépotoir, c'est une classe pour les délinquants : « mon petit chéri, il va devenir délinquant » [...] Parce que souvent c'est perçu comme ça. [...] même les enfants eux-mêmes se disent : « tiens, ben, voilà, [...] je suis affecté en classe relais, c'est terminé, je suis délinquant, je suis un bandit, je vauz rien », mais c'est pas le cas, et c'est vrai qu'on a souvent rencontré des élèves qui sont venus sur le dispositif en nous disant que leurs profs leur avaient dit que la classe relais, c'est une classe pour délinquants. (Aide-éducatrice à temps plein).

Ah, je voyais ça beaucoup plus délinquance, je voyais ça beaucoup plus délinquance. Je pensais que c'était des jeunes, classe relais, des jeunes qui voulaient plus aller à l'école, qui faisaient des larcins, du racket, des trucs comme ça, je voyais ça beaucoup plus enfoncé dans le... et c'était pas ça. (Père, policier municipal. Mère, femme de ménage).

Pour les parents, les dispositifs portent le risque d'une stigmatisation, notamment par assimilation aux catégories des « violences scolaires ». Mais malgré leurs réticences, les parents interrogés ont fini par donner leur accord à l'admission dans un dispositif relais : un accord contraint par les conséquences institutionnelles du processus de ruptures scolaires, la désaffiliation scolaire étant soit d'actualité, soit imminente au moment de la prise en charge.

### ■ Un accord contraint par les impasses du parcours scolaire des enfants

La prise en charge des collégiens par les dispositifs relais intervient à la suite de longues périodes de conflits dans les établissements scolaires ou d'errance scolaire. Celles-ci constituent d'abord une menace pour les familles : les parents étant soupçonnés de faillir à leur tâche éducative, ils courent le risque de sanctions institutionnelles mais aussi d'une réprobation morale. Elles posent ensuite le problème de l'affectation des enfants et celui de leur devenir. De ce fait, la prise en charge est généralement perçue comme un moment de répit dans une période de heurts institutionnels. Elle permet de suspendre la vacuité scolaire et institutionnelle des collégiens, de lever des difficultés pratiques liées au contrôle de leurs activités ou encore de les préserver des conflits avec le personnel des collèges. À cet égard, le dispositif relais représente un pis-aller, évitant les risques de la rue, d'une dégradation supplémentaire de la scolarité

tation de "classes d'idiots". Ce sont les directeurs d'écoles et les instituteurs spécialisés qui mènent des campagnes d'explication sur la "nécessité d'enseigner individuellement les enfants en retard" et celle de "surveiller les turbulents". Certaines familles refusent : "Mais monsieur, mon fils n'est pas idiot" ; "Monsieur, je n'enverrai jamais mon enfant dans vos écoles d'apaches" » (Muel, 1975 : 73).

**La prise en charge est généralement perçue comme un moment de répit dans une période de heurts institutionnels.**

et de nouvelles sanctions institutionnelles. Il est une voie pour ne pas laisser les collégiens hors de toute raison sociale légitime. Comme le dit Cécile, pour sa mère, le dispositif relais, ce n'est « pas ma place, mais elle pensait c'est mieux d'aller en cours que de rester là à ne rien faire » (Père, maçon intérimaire. Mère, sans emploi), c'est-à-dire d'être livré à soi-même et sans place institutionnellement définie (Glasman, 2004). Une mère déclare encore : « C'est le fait qu'il ait été casé, c'est déjà un soulagement » (Mère : sans emploi) ; une autre : « Non moi j'ai dit c'est bien, comme ça c'est mieux, elle va là-bas, c'est que le matin, de huit-neuf heures à midi. Je lui dis "comme ça tu restes pas à la maison, comme ça tu t'ennuies pas" » (Mère, sans emploi). Au moment de la prise en charge, les dispositifs relais apparaissent ainsi comme une aide de dernier recours, une dernière chance. Une éducatrice raconte qu'elle entend souvent les parents dire : « c'est une chance que vous avez donnée ». Ce qui domine, dans les propos des parents, c'est la perception d'une impasse scolaire et institutionnelle à laquelle ils sont eux-mêmes associés. Des expressions comme « il n'y avait plus d'autres solutions » sont récurrentes dans les entretiens quand est abordée la question des conditions d'entrée de leur enfant dans un dispositif relais. Alors que l'ensemble des solutions scolaires semble avoir été épuisé, celle-ci offre une trêve, un espoir de normalisation et de recouvrer un avenir. Cet espoir offert est donc un espoir en désespoir de cause, surdéterminé par l'absence « d'autres solutions » pesant sur l'accord des parents donné le plus souvent sans conviction, parfois sans comprendre le fonctionnement du dispositif. Ainsi, cette mère relatant son premier entretien avec les responsables du dispositif relais montre qu'elle se soumet à la prise en charge sans être persuadée de son efficacité, à distance du niveau d'adhésion attendue des familles par les membres des dispositifs.

J'entends parler de choses bon que on comprenait rien. Ce qu'on lit dans les journaux, de ce qu'on lit partout etcetera. Par contre au moment d'arriver aux choses sérieuses du style comment ça va se passer pour Christine, qu'est-ce qui va y avoir etcetera, « oh ben écoutez on vous le dira au fur et à mesure ! », point. Je ne dis rien parce que de toute façon j'ai pas d'autres solutions ! (Mère au RMI).

« Ne pas avoir d'autres solutions » renvoie souvent à une situation imposée par l'école, notamment quand le dispositif relais apparaît comme l'alternative à une exclusion définitive du collège : « Je vous dis, on avait soit la possibilité qu'il soit encore exclu d'un collège, ou soit venir ici, donc bon, nous c'était plus ici » (Mère collaboratrice de son mari petit artisan). Dans cette situation fermée, les règles de l'école et les logiques des institutions d'encadrement

s'imposent avec la menace de sanctions, qu'il s'agisse d'exclusions ou de conseils de discipline, ou qu'il s'agisse de signalement ou de placement. Les parents sont alors mis devant l'obligation de sortir de l'impasse dans laquelle se trouve leur enfant, et par là d'accepter la « solution » du dispositif relais qui ne souffre plus vraiment de discussion. Ce tissu de contraintes permet ainsi de comprendre la combinaison d'espoirs et de préventions de la part de parents dépassant finalement leurs réticences à l'endroit d'un dispositif qui les sort d'une impasse institutionnelle en même temps qu'il précipite la rupture scolaire. Il permet également de comprendre que l'accord des parents ne correspond pas nécessairement à l'« adhésion » espérée par les dispositifs relais qui attendent des parents qu'ils acceptent les logiques éducatives de la prise en charge des collégiens.

## UNE AMBIVALENCE ENTRE RECONNAISSANCE ET RÉSISTANCES NOURRIE DES MODALITÉS DE PRISE EN CHARGE

Une fois la prise en charge enclenchée, l'ambivalence initiale des parents se nourrit des relations entretenues avec les membres des dispositifs relais, et oscillent entre reconnaissance et résistances : reconnaissance pour l'aide apportée à leur enfant et défiance ou même hostilité quand l'action menée devient trop contraignante ou déçoit leurs attentes.

### ■ La reconnaissance de l'aide apportée par les membres des dispositifs

Durant la prise en charge, la reconnaissance des parents va à l'attention portée aux collégiens, à la prise en compte de leurs problèmes, au travail de requalification symbolique visant non seulement l'amélioration de l'image d'eux-mêmes, dégradée par les déboires scolaires, mais aussi des relations intra-familiales souvent rendues difficiles par les conflits récurrents importés de l'univers scolaires. Pour plusieurs parents, les dispositifs fournissent un suivi et un encadrement qui permettent aux collégiens de ne pas être abandonnés à leur sort, de travailler leurs difficultés d'apprentissage et de retrouver confiance. Ils apparaissent comme des lieux de récupération scolaire et symbolique, notamment parce qu'ils autorisent la mise entre parenthèses des tensions les plus immédiates de leur scolarité en sortant les élèves des conflits cristallisés avec les enseignants du collège et en suspendant provisoirement la question des contrôles des connaissances.

Ils [les membres des dispositifs relais] sont là pour ça, et ils savent le gérer. Ils savent se comporter avec l'enfant, ils le brutalisent pas. Non mais ces élèves, ils sont fragiles quand même. Quelque part, s'ils sont là c'est que ils sont pas, pour mon fils, j'ai jamais remarqué qu'il est solide. En classe, par rapport aux élèves et tout ça, quand il est bousculé par la prof : « tais-toi, fais ça et... », on se sent quand même humilié. C'est ça qui fait craquer l'enfant. (Mère sans emploi).

Moi, ce qui me paraissait important, c'est que Maxence, il avait un suivi personnalisé ! Donc en même temps je me suis dit ça va peut-être lui permettre d'évacuer toute cette tension qu'il a eu pendant toute cette année scolaire, toute cette pression et tout. Ben déjà il va l'évacuer parce qu'il sera plus dans ce milieu. Il sera plus dans le cercle éducatif [...], malgré qu'il restait toujours sous cette protection... [...] Ouais, ça lui permettait d'évacuer cette pression et d'aboutir à quelque chose de sérieux. (Mère, sans emploi, ancienne agent de service en hôpital. Père, ouvrier viticole).

Pour les parents, les modalités d'action des dispositifs relais (qui bénéficient d'un fort taux d'encadrement) favorisent la prise en compte des difficultés de leur enfant en même temps qu'une relative pacification de ses relations avec les enseignants et les éducateurs. En outre, l'instauration d'un rapport personnalisé rencontre les dispositions des familles populaires qui se défient des institutions (Thin, 2010) et nourrit la reconnaissance des parents fondée sur la perception d'une forme de don des agents des dispositifs qui s'escriment à « trouver des solutions » pour leurs enfants. La gratitude des parents va aussi à leurs relations avec les membres des dispositifs qui contrastent avec l'expérience de rapports « heurtés » avec les agents des collègues. Les membres des dispositifs, cherchant à obtenir ce qu'ils nomment l'« adhésion » des parents<sup>14</sup>, essaient de resserrer les liens avec les familles par des contacts fréquents, des invitations à des réunions régulières pour « faire le point », aborder un problème ou évoquer l'avenir du collégien, et par une grande disponibilité pour recevoir les parents. Ils cherchent à associer ces derniers aux différentes étapes de la prise en charge pour les informer des évolutions dans les comportements des collégiens et des perspectives qui se dessinent, pour obtenir des informations sur les pratiques et comportements des collégiens au domicile familial, sur les relations intrafamiliales, pour impliquer les parents dans la démarche du dispositif et les préparer à la suite de la prise en charge. Les parents perçoivent souvent positivement ces relations qu'ils décrivent comme moins stigmatisantes et tendent en même temps à les saisir comme la possibilité d'une aide personnelle.

Là-bas c'est plus personnellement au [dispositif]. Au collège bon c'est un peu général j'veux dire, il passe des gens... Vous avez d'autres questions ? [...] Ouais c'est plus individuel là-bas au [dispositif] qu'au collège.

14/ Ils s'inscrivent ainsi dans la logique du « partenariat avec les familles » apparue avec les zones d'éducation prioritaires et la politique de la ville (Glasman, 1992 ; Périer, 2005).

(Père, conducteur de bus. Mère, aide à domicile en milieu rural en arrêt du travail pour dépression)

Avec monsieur Mallar (enseignant responsable du dispositif), j'ai jamais été culpabilisée. Bon, peut-être que le fait que Denis ne travaille pas bien à l'école, peut-être que ça vient de nous, je sais pas, peut-être, je sais pas hein. Mais avec monsieur Mallar, non, y avait pas ce... Lui, il a essayé de savoir pourquoi l'enfant n'arrivait pas quoi ! J'pense qu'il voulait pas juger les parents ! (Mère, ouvrière en fonderie. Père, soudeur)

*J'imagine que c'est parfois un peu difficile quand même de parler de soi, de ses difficultés avec ses enfants... avec des gens qui sont d'une institution...*

Mère : Ben avec eux non. Ça m'a jamais posé d'problèmes non. Non non, non avec eux c'est vrai, [...] ça s'est tout de suite bien passé quoi. Bon c'est vrai j'parlerais pas de ça avec tout l'monde... [...] Ils jugeaient pas quoi... Comme elle m'disait souvent : « on n'est pas là pour juger quoi... vous culpabilisez assez » (Mère, auxiliaire de vie)

L'écoute, la posture d'alliance et de support promues par les membres des dispositifs conduisent parfois les parents à s'appropriier leur action comme un soutien à leur rôle de parents, outrepassant la prise en charge des collégiens, et à l'utiliser comme un lieu ressource pour affronter les difficultés de leur existence.

Alors par exemple pour le scooter, ils m'ont dit que c'est vraiment une grosse connerie que j'avais fait, c'est-à-dire que moi le scooter c'était un peu la carotte, si tu vas à l'école, si tu fais ci, tu fais ça, t'en auras un, bon ! Il m'a tanné en m'disant : « mais tu vas voir maintenant je vais faire ci nanana » pis bon je l'ai donné avant, chose que j'aurais jamais dû faire, il a eu un accident avec, 3 jours après donc déjà ! ?... ? bon moi j'ai dit ?... ? je m'en occupe pas, y en a encore pour je sais pas combien alors j'ai dit : « on arrête ! »... bon ben ça par exemple elle (l'éducatrice du dispositif relais) m'a dit : « essayez de tenir le coup de pas la faire réparer etc. » [...] c'est que moi j'aurais été capable de l'apporter au garage pour qu'il la reprenne quoi. (Mère, auxiliaire de vie).

Les parents dont l'histoire a été la plus affectée par les malheurs sociaux, les déboires institutionnels, les conflits intrafamiliaux, peuvent ainsi s'accrocher au cadre moins impersonnel et moins formalisé du dispositif relais, qui leur donne l'impression d'être ouvert à leurs difficultés et à la discussion. Ils viennent alors pour épancher leurs problèmes ou pour obtenir des aides dans leurs démarches avec telle ou telle administration, parfois pour obtenir des conseils concernant leur situation familiale ou professionnelle. Traduisant les logiques portées par les dispositifs dans l'ordre de leurs propres préoccupations, comme le fait d'espérer que la prise en charge leur permette de ne plus avoir à faire face seuls aux difficultés de leur enfant, les familles font ainsi « avec » ce qu'elles n'ont pu éviter et tentent d'en tirer parti selon leurs logiques propres, dans le cadre d'appropriations qui altèrent ou dépassent peu ou prou les logiques portées par la prise en charge.

**Les familles font ainsi « avec » ce qu'elles n'ont pu éviter et tentent d'en tirer parti selon leurs logiques propres.**

Lors d'une journée d'observation dans un dispositif, une mère passe à l'improviste le matin. Elle apporte un formulaire qui fait état des revenus de la famille et de ses dettes. Une discussion s'engage. La mère, inquiète de ne pouvoir faire face à son quotidien, précise que sa machine à laver ne marche plus. L'éducatrice lui indique qu'elle a droit à des prêts CAF, qu'elle devrait rencontrer l'assistante sociale de secteur car elle peut l'aider pour ses problèmes financiers. Mais la mère dit que l'assistante sociale a changé et qu'elle ne connaît pas la nouvelle. Elle évoque alors des conflits qu'elle a eus avec son gardien d'immeuble (qui s'en prenait à ses enfants) et le refus d'intervenir de l'assistante sociale. L'éducatrice insiste sur l'importance de se faire aider par l'assistance sociale, dit que c'est son travail, qu'elle connaît le droit et peut être une aide. La mère parle longuement de ses difficultés, du fait que son mari est invalide et ne travaille pas, qu'elle ne travaille pas beaucoup elle non plus, et que c'est compliqué de s'en sortir. Elle raconte qu'elle est embauchée et débauchée « à la demande », dit qu'elle préférerait travailler tous les jours, qu'elle ne trouve pas normal cette situation qu'on lui impose puis termine en disant que c'est « mieux que rien ». Elle explique que c'est dur au quotidien, que financièrement, elle fait avec ce qu'elle a. (Mère, intérimaire. Père, invalide et sans emploi).

Ces pratiques par lesquelles les parents se saisissent des postures des membres des dispositifs afin de tenter de les constituer en support pour faire face à leurs difficultés sociales ou éducatives ne sont toutefois pas le signe d'une remise de soi, sans condition, des parents aux actions institutionnelles menées par les dispositifs relais. D'une part, elles témoignent d'une appropriation spécifique de la présence institutionnelle qui en détourne peu ou prou (à leur profit) les logiques (ou finalités). D'autre part, elles cohabitent souvent avec des pratiques qui résistent plus directement aux activités des dispositifs.

### ■ La résistance des parents aux ingérences institutionnelles dans la vie familiale

Les tensions produites par ces appropriations qui ne sont pas toujours conformes aux attentes des membres des dispositifs, comme celles qui résultent du manque de « coopération » des parents aux yeux de l'institution, entretiennent la défiance, parfois l'hostilité, des parents à l'égard des dispositifs et de leurs membres. Des parents expriment ainsi la perception d'être tenus à distance et insuffisamment informés du sort de leur enfant alors qu'ils souhaitent s'assurer de la conformité de la prise en charge à leurs attentes.

Manque d'explication sur le contenu, et puis la participation des parents, même si les parents ne sont pas invités dans la classe à faire le boulot avec, on s'en fiche ça, parce que c'est pas notre problème, c'est leur problème avec l'enfant, mais avoir, comment dirais-je une relation, un retour plus qu'un retour [...] ça m'aurait semblé logique d'avoir un retour à la

fin de la classe relais, j'aurais bien aimé avoir un rapport écrit de ce qu'ils en avaient reçus, ressentis de Christine et la proposition. [...] Je voyais pas pourquoi je n'avais pas le droit d'être au courant de ce qui se passait. (Mère, RMI).

Il est sans doute étonnant de noter ce contraste entre la posture adoptée par les membres des dispositifs relais consistant à multiplier les interactions avec les parents pour les associer au travail effectué avec les collégiens et en faire des « alliés », et la perception de plusieurs parents d'être un peu écarté de ce qui se passe avec leur enfant dans le dispositif. Outre le fait que tout ne leur est pas toujours rapporté, cette perception critique reproduite par plusieurs parents repose sur l'écart entre leurs attentes et ce que les membres des dispositifs abordent lors des rencontres avec eux. Pour des parents espérant d'abord des activités qui seraient un décalque des apprentissages scolaires du collège, les interactions avec les membres des dispositifs qui traitent surtout les questions de comportements, de relations ou les dimensions psychologiques des collégiens ne les informent pas toujours sur ce qui est à leurs yeux essentiel : la scolarité et le devenir scolaire de leur enfant.

En outre, lorsque, du point de vue des dispositifs, les pratiques socialisatrices et la structure des relations familiales apparaissent comme une entrave à l'amélioration de la situation des collégiens ou lorsque des divergences d'appréciation entre familles et membres des dispositifs se font explicites, ces derniers tendent à se montrer plus injonctifs. Ils s'appuient alors parfois sur le pouvoir des institutions qui les mandatent pour contraindre les parents, par exemple en rappelant les sanctions prévues en cas de manquement à l'obligation scolaire ou, comme on a pu l'observer, en mettant dans la balance le maintien du RMI. Les rapports de pouvoir qui structurent les relations des dispositifs relais aux parents ne s'exercent plus alors sur le mode euphémisé du « partenariat » et l'asymétrie de la relation avec les parents est ainsi rappelée. Les observations montrent alors des réunions au cours desquelles les parents sont sommés de transformer leurs pratiques ou sont renvoyés à la responsabilité de leurs pratiques éducatives dans les difficultés de leur enfant.

Les nombreux retards et absences de Patrick posent problème aux membres du dispositif. Souvent, il ne vient pas, refuse de se lever le matin, etc., alors que son obligation de présence est relativement réduite. Lors d'une rencontre entre les membres du dispositif et sa mère, les pratiques éducatives de cette dernière sont mises en cause.

La mère se tient la tête par le menton et semble résignée. L'éducateur dit : « Patrick nous mène en bateau, il est en danger, on ne peut plus attendre, ce gamin il va finir SDF ou à l'hôpital psychiatrique ! ».

La mère acquiesce sans broncher.

Puis l'éducateur lance à la mère, sur un ton sec : « À quoi ça sert d'aller à l'école ? Il a une play station, il a une télé, etc., il a tout, alors pourquoi faire un effort ? ». Il continue : « Si pour lui c'est tout bénéfique de rester à la maison, il a une vie tranquille, il peut aller en boîte, il a tout ce qu'il veut, pourquoi il viendrait ? Vous, si vous travaillez c'est parce que c'est le seul moyen de gagner de l'argent. Il a aucun intérêt d'aller à l'école, il a tout ce qu'il veut ».

La mère encaisse en acquiesçant de la tête.

L'éducateur poursuit : « S'il ne vient pas à l'école, il sera hors la loi. Vous aussi madame, parce que l'obligation scolaire, c'est la loi, vous aurez des problèmes avec la justice. »

La mère encaisse sans rien dire.

Son impression, dit-il, est qu'il est « très protégé par vous, par les frères, si les adultes le surprotègent, il ne peut pas avancer. »

La mère réagit : « Si je dis non pour les cigarettes, pour la play-station, à la boîte, je sais comment il est, il va tout me casser, il va faire comme son père, il faisait avant. »

L'éducateur sentant la mère sur la défensive relâche un peu la pression : « Je ne vous critique pas, on fait comme on peut avec les gamins... mais je ne vous dis pas de le priver de tout, c'est trop tard... » (Mère, femme de ménage. Père, ouvrier maçon).

Les familles vivent alors les relations avec les agents institutionnels comme un désaveu de leurs prérogatives éducatives, comme injustice et violence exercées à l'encontre de leur rôle de parents. Certains évoquent la suspicion que ces agents font peser sur leurs relations éducatives, parfois sur leurs modes de vie, le ton parfois intrusif de leurs questionnements, les jugements moraux dont ils seraient l'objet et que révéleraient les injonctions éducatives qui leur sont adressées, le sentiment enfin d'être en définitive moins écoutés que malmenés lors des échanges.

Pour elle [l'éducatrice] y a toujours un vice caché. Et ça, ça lui jouera des mauvais tours parce que y a pas toujours des vices cachés, ce que je veux dire on a le droit d'être malade hein, c'est vrai ! Et pourquoi mettre en doute la parole du médecin, qu'elle mette sa parole en doute à lui [son fils] à la limite bon mais, en plus, elle met celle du médecin, elle met celle de ma mère aussi ! Parce que dans l'histoire y avait ma mère, c'est ma mère qui l'a emmené chez le médecin, vous voyez ? Elle met tout le monde dans le doute et c'est pas normal. [...] Elle m'a dit et ben que non que Maxence il avait qu'une envie c'était de buller ! Elle m'a dit « toute façon Maxence il a qu'une envie c'est de buller, buller, buller ! Il vous mène en bateau. Il vous fait croire des choses qui sont pas vraies, il a qu'une envie c'est de buller, buller, buller ». Mais non, c'est pas vrai il a pas non plus envie que de buller... (Mère, sans emploi, ancienne agent de service en hôpital. Père ouvrier viticole).

Le rappel parfois impérieux des règles et des normes éducatives auxquelles les parents sont sommés de se conformer est souvent efficace parce que les relations sont inscrites dans un rapport de domination symbolique mais aussi pratique, les institutions ayant le

**Face aux pratiques institutionnelles les plus intrusives, les parents tendent aussi à opposer un plus grand nombre de résistances.**

pouvoir de contraindre les parents à renoncer aux pratiques les moins conformes. Mais face aux pratiques institutionnelles les plus intrusives, les parents tendent aussi à opposer un plus grand nombre de résistances. Ils rechignent à répondre aux sollicitations, pratiquent la rétention d'information, développent des tactiques de protection en ne communiquant pas un bon numéro de téléphone, en ne répondant pas aux convocations ou en cherchant des excuses aux enfants. On a pu observer plusieurs parents apparemment « favorables » à la prise en charge se montrer beaucoup plus réticents et moins disponibles à mesure que l'action du dispositif conduisait à interroger, voire à mettre en cause, les pratiques et les modes de relations familiaux. Les parents tentent de se saisir des possibilités de relations plus personnalisées et dans lesquelles ils peuvent trouver un soutien pour faire face aux difficultés liées au parcours de ruptures scolaires. Leur ressentiment n'en est que plus grand lorsque les relations s'avèrent finalement tendues, que leurs attentes se heurtent au principe de réalité institutionnel et à des formes de rappels à l'ordre qu'ils vivent comme des ingérences dans la vie familiale.

## DES MALENTENDUS SUR LE CONTENU ET LES OBJECTIFS DE LA PRISE EN CHARGE

Les rapports des parents aux dispositifs sont enfin tramés par des malentendus sur le contenu de l'action conduite par les dispositifs. Pour une part, ces malentendus se nourrissent de la faible lisibilité des dispositifs relais qui n'appartiennent pas à une organisation scolaire et institutionnelle clairement identifiable. Du coup, les parents leur donnent un sens en puisant dans les catégories à leur disposition. Il en va ainsi de ce père qui, entendant le mot « apprentissage » dans le nom du dispositif (intitulé, « dispositif de socialisation et d'apprentissage »), se méprend et, faisant référence à ses propres expériences, s'attend à trouver dans le dispositif un centre d'apprentissage. De même cet autre père, sensible à la question de l'encadrement de sa fille, voit le dispositif relais comme une sorte de maison de correction, à rebours des objectifs éducatifs du dispositif. Mais le malentendu le plus important concerne la question des apprentissages scolaires.

### ■ Des attentes scolaires... déçues

Conformément à leurs attentes initiales et à leur interprétation des difficultés de leur enfant, les parents s'approprient les dispositifs

comme un lieu de reconstruction scolaire accordant une place importante aux apprentissages scolaires. Ceux-ci doivent en outre adopter des modalités consonantes avec leurs propres catégories de perception du scolaire, c'est-à-dire prendre la forme d'un travail sérieux, éloigné des formes pédagogiques « ludiques » (Bernstein, 1975) et de ce qui ressemble davantage à leurs yeux à de l'animation (Thin, 1998). Souhaitant que le dispositif offre les conditions d'un travail scolaire conforme aux exigences du collège, ils se saisissent de tous les indices qui leur permettent de rattacher ses activités à celles d'une classe ordinaire.

On fait les mêmes matières comme au collège, et puis en plus, ils font l'informatique, ils font du dessin, ils font plus de trucs. Et puis, la professeur qui est avec lui le prend en tête-à-tête pour voir comme il écrit. (Mère, au chômage).

Une autre mère accepte le suivi de son fils parce qu'il lui apparaît comme un soutien scolaire et remplace la prise en charge, quand celle-ci s'arrête, par le soutien scolaire du centre social...

*Et on vous a présenté ça comment ? Vous vous souvenez ? Plutôt un soutien scolaire, une aide à l'organisation...*

Mère : Je dirais plus un soutien scolaire. Ouais.

*Et vous avez accepté tout de suite ou...*

Mère : Ah oui, de toute façon, pour aider Denis. Là il est en troisième, mais l'année dernière il était en cinquième, et j'avais vu monsieur Mallar et comme il m'avait dit qu'ils allaient arrêter tous les deux, moi j'avais dit que je mettrais Denis au centre social à Blairieu. Qui faisait ses devoirs deux fois par semaine. Une aide de devoirs. (Mère, ouvrière non qualifiée. Père soudeur).

L'écart entre ces attentes initiales et les pratiques effectivement constatées dans les dispositifs nourrit désillusions et perceptions négatives de l'action des dispositifs, notamment celle d'une perte de temps pour la scolarité des collégiens.

Je trouve qu'y a pas assez d'heures, y a pas assez de cours comme y font en cinquième, quatrième quoi. [...] Je pensais qu'y avait quand même des heures de cours normales comme à Dargent. [...] Sheila, l'année prochaine, quand elle va aller en quatrième et ben, elle va être paumée hein, ça c'est clair hein. Elle va être carrément paumée dans ses cours hein ! Ben, normalement mais bon c'est pareil hein, c'est l'école et puis elle a perdu moi je dis carrément une année. (Mère, employée non qualifiée intérimaire. Père carreleur).

À l'encontre de leurs aspirations scolaires, les parents prennent conscience, au fil de la prise en charge, de la coloration socio-éducative de nombreuses activités mises en place par les dispositifs

relais, centrées sur la transformation des pratiques et manières d'être des collégiens, au détriment du temps scolaire d'apprentissage *stricto sensu*. La priorité accordée à l'action de « resocialisation », c'est-à-dire à l'action pour transformer les pratiques et les dispositions des collégiens les moins conformes aux exigences scolaires et aux normes éducatives des institutions de socialisation, vient ainsi télescoper les attentes des parents. Le temps de la prise en charge leur apparaît alors comme une perte de temps scolaire qui, loin d'être réparatrice des retards scolaires, risque de les aggraver.

Ceci est d'autant plus vrai que les activités scolaires qui y sont effectuées (ordinateurs, dessins, jeux, etc.)<sup>15</sup> s'éloignent aussi des représentations du travail comme travail sérieux dans les milieux populaires, comme en témoigne cette mère : « [La classe relais] c'était plus un amusement que l'école » (Mère, employée non qualifiée intérimaire. Père carreleur.). Les formes les plus ludiques de l'activité pédagogique sont surtout appréhendées comme activité d'apprentissage par des parents fortement scolarisés (Chamboredon, Prevot, 1973). En revanche, pour les parents peu scolarisés et dont les emplois favorisent la coupure entre travail et non-travail, les pratiques qui semblent éloignées du travail scolaire sont suspectes, d'autant qu'elles apparaissent comme un retard pris sur le programme des collèves.

Il y a un truc que je comprends pas, c'est que chaque fois qu'il vient, il ne ramène rien, et il n'y a pas de cours. Même s'il ramenait quelque chose c'est vraiment des dessins. Alors ce que je me suis dit, c'est une école spécialisée puis ils leur apprennent à faire des dessins, les exposer, c'est pas quelque chose qui va instruire l'enfant hein. (Sœur d'Abdel. Mère auxiliaire de vie en CDD. Père maçon).

Quand il m'en parlait, il me disait « Oh, c'est bien, la classe relais, mais on fait rien ». Voilà (rires). « On fait rien, on fait que s'amuser ». (Mère, employée de bureau. Père brocanteur).

C'est aussi l'utilisation du temps effectivement passé au dispositif relais et les modalités de son occupation qui sont interrogées par les parents et qui, pour nombre d'entre eux, paraissent difficilement lisibles. Les parents ont ainsi du mal à comprendre ce qui leur apparaît comme des temps morts dans les emplois du temps des dispositifs relais, ces journées qui ne commencent qu'à neuf heures trente ou qui ne durent qu'une demi-journée, ces pauses durant lesquelles il semble ne rien se passer, ces moments « perdus » à boire un café, en courses pour acheter à manger. Ce qui fait sens

15/ Qui relèvent d'une pédagogie du « détour » cherchant à esquiver les difficultés qui rebutent les collégiens (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009).

pour les professionnels qui, à travers ces différents registres d'activités, effectuent un travail d'éducation et de suivi, est difficilement compréhensible pour les parents qui attendent d'abord un redressement scolaire.

L'entretien prévu avec la mère se déroule en présence de la fille prise en charge dans la classe relais. Celui-ci prend, par moments, la forme d'un dialogue entre la mère et la fille.

Mère : Je savais pas qu'ils te faisaient pas un suivi scolaire en fait parce que quand tu vas là-bas tu fais quoi ? Tu papotes, vous buvez le café ?

Stéphanie : On boit le café jusqu'à dix heures moins quart, à dix heures moins le quart...

Mère : Après, vous avez une pause ?

Stéphanie : À dix heures moins le quart, on fait un peu de boulot, enfin moi qu'est-ce que j'ai fait de dix heures moins le quart à dix heures et quart ? J'ai fait des photocopies (rire) pour avoir les résultats des exercices qu'ils m'ont donnés (rire) et après on a enchaîné avec Marie-Céline sur l'album photo.

[...]

*Vous ça vous énerve un peu ça ?*

Mère : Oui ! Ça ça m'agace oui, oui, oui.

*Vous avez l'impression qu'ils vous font perdre un peu votre temps ?*

Mère : Oh ouais, ils font pas leur boulot surtout (Mère, RMI. Père petit commerçant).

Le désaccord est à son comble quand, en outre, l'activité effectuée vient heurter la morale éducative familiale.

*Pour amener quoi pardon, j'ai pas compris ?*

Mère : Des dessins de cannabis et tout, j'trouve que c'est un peu...

[...]

*Ça vous a dérangé, ça vous a, ou choqué ?*

Mère : Moi oui sincèrement oui. Venant du [dispositif] ça m'a choqué. [...] Bon, excusez-moi mais bon déjà le cannabis et tout c'est déjà interdit ici, donc quand je vois ma fille qui amène... [...] Bon, ben sérieusement quand je vois que bon ben elle va au [dispositif] et puis ma fille arrive avec ça, « tiens maman on a travaillé sur ça aujourd'hui » ben... c'est pas des cours que ça va donner ça. Non, vous êtes pas de mon avis ? (Mère, employée non qualifiée intérimaire. Père carreleur).

Ici, la critique du dispositif porte non seulement sur le fait que les activités n'y sont pas assez scolaires mais en plus sur le fait que certaines de ces activités amènent à s'intéresser à des objets contraires à la morale des parents. Alors que les membres du dispositif se saisissent d'une question de collégiens sur le cannabis pour effectuer un travail de recherche botanique et un travail de prévention avec les collégiens, les parents qui ne rattachent pas cette activité à un apprentissage scolaire la jugent dangereuse et contraire au travail

éducatif censé être effectué au dispositif. Il y a donc là l'objet d'un double désaccord ou malentendu : sur le sens scolaire de l'activité et sur son sens « éducatif ».

C'est donc l'attente d'une école non pas ordinaire mais accomplissant un travail scolaire effectif qui fait l'objet de la déception des parents qui craignent ainsi que soit compromise la possibilité d'une reprise d'un cursus ordinaire de scolarisation. Le suivi, par observations et entretiens, des relations entre les parents et les professionnels montre que cette déception tend à se construire au fil du temps et que le rapport des parents au dispositif se transforme pour devenir plus critique quand se pose la question du devenir des collégiens.

### ■ Espoirs quant à l'avenir et désillusion quant au devenir

Pour les parents, en effet, la prise en charge de leur enfant permet d'espérer un retour à un parcours scolaire ordinaire et une nouvelle ouverture des possibles scolaires et sociaux fermés par le parcours de ruptures scolaires. Souvent, cette prise en charge réveille les aspirations scolaires à la fois parce que les dispositifs se présentent comme des solutions pour sortir de l'impasse des parcours, parce qu'ils tendent à requalifier symboliquement les collégiens et parce que ces derniers y travaillent sur un projet de formation. Déçus par le peu de place laissée aux activités scolaires et les décalages avec les classes ordinaires de collège, les parents le sont aussi fréquemment par les orientations proposées qu'ils regardent comme n'étant pas à la hauteur des attentes soulevées par la prise en charge. C'est le cas quand les parents constatent que les orientations proposées ne sont pas viables et conduisent à la reproduction des difficultés. C'est encore le cas quand l'orientation proposée hors d'une classe ordinaire est perçue comme une relégation supplémentaire ou lorsque les collégiens demeurent sans solution institutionnelle au sortir de la prise en charge, c'est-à-dire sans que soit réglé le problème de leur scolarité présente et de leur avenir proche.

C'est qu'ils m'ont dit elle va rattraper ici à la classe relais et après on va la remettre dans une classe normale. [...] Au début, elle m'a dit ça, et après ils ont changé d'avis, ils ont dit ben non ils veulent pas l'accepter parce qu'ils ont dit qu'elle est trop en retard et tout, elle arrive pas à attraper tout ce qu'elle a perdu, faut que elle va en SEGPA. (Mère, sans emploi).

En septembre Maxence il avait aucune solution et rien ! Et pis personne pour écouter ce qu'il voulait, personne pour entendre ben ce qu'il voulait. Ils s'étaient mis dans la tête, enfin la classe relais l'avait pré-inscrit en quatrième [...]. Fallait qu'il aille en quatrième [...], et lui il était pas

d'accord et pis je sais que quand il a dit non c'est non. C'est pas la peine d'insister. (Mère, sans emploi, ancienne agent de service en hôpital. Père, ouvrier viticole).

Si les parents observent parfois des améliorations dans les conduites sociales de leur enfant, ils en déplorent souvent le caractère éphémère. En outre, le travail effectué dans les dispositifs sur l'orientation conduit souvent les parents à en rabattre de leurs aspirations « à la fois ouvertes et fermées par l'École » (Bourdieu, 1993 : 224). Les expressions ne manquent pas chez les professionnels pour qualifier ce travail : il est question de « remettre les choses un peu dans la réalité », « d'aider à faire le deuil », etc. Du coup, beaucoup de parents manifestent une acceptation résignée. Une mère dont le fils est entré en BEP déclare : « il a pu faire que ça ». Tous disent qu'ils auraient aimé autre chose et qu'ils se résignent parce que les options sont limitées ou parce qu'ils ne peuvent aller contre la résistance des collégiens à la scolarisation.

Ben moi j'aurais voulu qu'il reste à l'école, ç'aurait été, j'aurais préféré... j'aurais préféré mais...alors au départ on disait qu'il redouble la quatrième mais si il fait la même chose, ça sert à rien quoi, il va encore glander pendant un an à rien faire. (Mère, auxiliaire de vie).

Moi j'aurais voulu ça quoi, qu'ils le remotivent réellement, qu'ils le remettent en troisième, en redoublement en troisième parce que moi à la limite, j'étais pour ce redoublement, et qu'il fasse après une troisième, une seconde et après au lycée seconde, première au lycée, bac et pis après voilà quoi... (Mère, sans emploi, ancienne agent de service en hôpital. Père ouvrier viticole).

Pour beaucoup de parents, le débouché qui suit le passage dans les dispositifs relais constitue une épreuve de renoncement au cours de laquelle ils voient se réaliser l'envers de leurs aspirations et sont conduits à accepter les destinées qu'ils ne voulaient pas. Ils se résignent en outre d'autant plus facilement aux orientations proposées par les dispositifs qu'ils ont par ailleurs intériorisés les contraintes sociales qui pèsent sur les trajectoires familiales et que les orientations professionnelles courtes appartiennent à leur horizon social. Le passage dans les dispositifs relais conduit finalement les parents à combiner renoncement et, pour une part d'entre eux, soulagement d'avoir échappé, au moins provisoirement, au défaut d'affectation institutionnelle qui laisserait leur enfant en dehors de toute obligation sociale.

La gratitude et la reconnaissance des parents pour l'action conduite par les agents d'un dispositif qui acceptent de travailler avec leurs enfants que plus personne ne veut prendre en charge, et qui semblent sans perspective, le dispute ainsi au ressentiment

**Pour beaucoup de parents, le débouché qui suit le passage dans les dispositifs relais constitue une épreuve de renoncement au cours de laquelle ils voient se réaliser l'envers de leurs aspirations.**

lorsque la prise en charge conduit à la confirmation des désillusions. Ce sont finalement les mêmes dimensions présentées comme positives lorsque l'espoir est encore permis qui donnent lieu à des critiques à l'encontre de l'action conduite par les dispositifs relais quand celle-ci ne comble pas les aspirations scolaires et sociaux des parents.

## CONCLUSION

**L'ambivalence des parents à l'égard des dispositifs relais s'inscrit dans le cadre du rapport des familles populaires aux institutions, et plus particulièrement à l'école.**

L'ambivalence des parents à l'égard des dispositifs relais s'inscrit dans le cadre du rapport des familles populaires aux institutions, et plus particulièrement à l'école<sup>16</sup>. Elle est ici d'autant plus importante que les relations des dispositifs avec les parents repose sur la posture d'« alliance » professée par les agents institutionnels et qui suppose une action double d'aide aux parents et d'encadrement de leurs pratiques. Pour autant, cette posture ne doit pas occulter l'asymétrie constitutive des relations. D'un côté, elles mettent en scène des dispositifs institutionnels, porteurs des règles et des normes d'institutions mandatant leurs membres ; d'un autre côté, des familles dont un des enfants est institutionnellement « déviant » et souvent perçues comme défaillantes. Les membres des dispositifs relais sont ainsi souvent conduits à développer des pratiques d'encadrement pouvant prendre des formes plus ou moins contraignantes, pesant sur la vie familiale et imposant aux parents des changements dans leurs pratiques socialisatrices.

C'est dans ce contexte que certains parents donnent aux membres des dispositifs relais l'impression de tenir un double langage, devant eux et en famille. Or ce qui est perçu comme un « double jeu » est largement imputable d'une part à la double dimension de support et d'encadrement de l'action des dispositifs, et d'autre part aux différentes appropriations, fonction des histoires et des attentes, qu'en font les parents et qui conduisent ces derniers à de fortes oscillations entre « jouer le jeu » institutionnel et se retirer du jeu, utiliser les dispositifs institutionnels et résister à leurs logiques.

**Ce rapport des parents aux dispositifs relais témoigne ainsi de leur capacité à « en prendre et en laisser » dans les messages des locuteurs légitimes.**

Ce rapport des parents aux dispositifs relais témoigne ainsi de leur capacité à « en prendre et en laisser » dans les messages des locuteurs légitimes, sorte de ruse du « faible » qui consiste à ne pas s'opposer de front aux logiques dominantes mais à faire en sorte qu'elles ne modifient pas non plus véritablement la manière de faire habituelle. Les pratiques d'appropriation des dispositifs relais et de

16/ Ambivalence qui trame plus globalement les rapports des membres des classes populaires au monde dominant. (Grignon, Passeron, 1989).

leurs activités par les parents montrent que, gagnés à la « nécessité » de la prise en charge de leur enfant dans un dispositif relais, ils tendent aussi à se l'approprier dans leurs logiques propres, selon leurs perceptions des difficultés de leur enfant et de la manière d'y remédier comme le montre l'exemple du contenu des activités. Appropriations hétérodoxes, au sens où elles sont non congruentes avec les logiques éducatives des dispositifs relais, ces pratiques d'appropriation manifestent l'ambivalence des parents à l'endroit d'une institution de conversion, renforcent les malentendus qui traitent les relations entre familles et dispositifs relais et agissent enfin comme autant de résistances non intentionnelles aux logiques institutionnelles. Néanmoins, parler de résistances objectives ne revient pas à refaire le « coup de la résistance populaire » (Grignon, Passeron, 1989 : 88). Il serait probablement plus juste de parler de pratiques qui résistent que de familles ou de parents qui résistent, d'autant que l'on peut observer des « résistances objectives » jusque dans des pratiques par lesquelles les familles tentent de se conformer aux exigences des institutions.

Mathias Millet  
GRESKO (EA3815)  
Université de Poitiers  
mathias.millet@univ-poitiers.fr

Daniel Thin  
Équipe « Modes, Espaces et Processus de Socialisation »  
Centre Max Weber (UMR5283)  
Université Lumière Lyon 2  
Daniel.Thin@univ-lyon2.fr

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S., 1995 *L'usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*, thèse de doctorat de sociologie, Paris : EHESS.
- BEAUD S., PIALOUX M., 1997 *Retour sur la condition ouvrière. Enquêtes aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : Fayard.
- BERNSTEIN B., 1975 *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Minuit.
- BOLTANSKI L., 1969 *Prime éducation et morale de classe*, Paris : Mouton.
- BOURDIEU P., 1993 *La Misère du monde*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU P., 1997 *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU P., 2002 *Le Bal des célibataires*, Paris : Seuil.

- CASTEL R., 1995 *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris : Fayard.
- CERTEAU M. de, 1990 *L'invention du quotidien*, T1, Arts de faire, Paris : Gallimard.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., 1973 Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, n° 3, p. 295-335.
- CHARLOT B., ROCHEX J.-Y., 1996 L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire, *Lien social et politiques – RIAC*, n° 35, p. 137-251.
- DARMON M., 2006 *La socialisation*, Paris : A. Colin, col. 128.
- DONZELOT J., 1977 *La police des familles*, Paris : Minuit.
- DOUAT E., 2011 *L'école buissonnière*, Paris : La Dispute.
- DUVOUX N., 2009 *L'autonomie des assistés*, Paris : PUF.
- FRITSCH P., ISAAC J., 1977 *Discipline à domicile. L'édification de la famille*, Recherche n° 28.
- GLASMAN D., 1992 *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D., 2004 Qu'est-ce que la « déscolarisation », in : Glasman D., Oeuvarard F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989 *Le savant et le populaire*, Paris : EHESS-Gallimard-Seuil.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F., THIN D., 2009 Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique, Rapport de recherche, GRS (UMR 5040 CNRS), Université Lyon 2.
- KHERROUBI M., MILLET M., THIN D., 2005 *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Paris : Études et recherches n° 8, CNFE-PJJ.
- LENOIR R., 2003 *Généalogie de la morale familiale*, Paris : Seuil, coll. « Liber ».
- LESNARD L., 2010 *La Famille désarticulée. Les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*, Paris : PUF.
- MAUGER G., 2001 Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes, *Regards sociologiques*, n° 21, p. 78-86.
- MILLET M., THIN D., 2003 Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 32-41.
- MILLET M., THIN D., 2005 *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF.
- MILLET M., THIN D., 2011 La « déscolarisation » comme parcours de disqualification symbolique, in : Glasman D., Oeuvarard F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, p. 281-294.
- MUEL F., 1975 L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, p. 61-74.
- PAUGAM S., 2002 *La Disqualification sociale*, Paris : PUF.
- PERIER P., 2005 *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes : PUR.
- POULLAOUEC T., 2010 *Le Diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris : La Dispute.

- SERRE D., 2009 *Les Couloirs de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris : Raisons d'agir.
- SIBLOT Y., 2006 *Faire valoir ses droits au quotidien. Les services publics dans les quartiers populaires*, Paris : Presses de Sciences Po.
- THIN D., 1998 *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon : PUL.
- THIN D., 2010 *Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2, 22 novembre 2010.