HAL
open science

L'accompagnement scolaire : un pivot entre famille et école ? Enquête dans huit centres sociaux porteurs de Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité à Versailles (2019)

Clara Thiébaut

To cite this version:

Clara Thiébaut. L'accompagnement scolaire : un pivot entre famille et école ? Enquête dans huit centres sociaux porteurs de Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité à Versailles (2019). Sociologie. 2019. dumas-02420021

HAL Id: dumas-02420021

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02420021v1

Submitted on 19 Dec 2019

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

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

Mémoire de master 2 Sociologie – parcours Politiques Sociales Territoriales et Développement Social Urbain

Année académique 2018-2019

L'accompagnement scolaire : un pivot entre Famille et École ?

Enquête dans huit centres sociaux porteurs de Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité à Versailles (2019)

Clara THIEBAUT
clara.b.thiebaut@gmail.com

Rendu : 29 août 2019
Soutenance : 05 septembre 2019

Mémoire préparé sous la direction de **Laure DE VERDALLE**, chargée de recherche en sociologie rattachée au Laboratoire Printemps (UVSQ).

Deuxième membre du jury : **Sandrine NICOURD**, maîtresse de conférences en sociologie rattachée au Laboratoire Printemps (UVSQ)

Remerciements

Merci à Laure de Verdalle, directrice de ce mémoire, d'avoir accepté de m'accompagner une nouvelle fois dans mon travail de recherche. Merci pour l'attention et le temps que vous avez accordé à mon travail, pour votre disponibilité, vos conseils et votre bienveillance.

Merci à toute l'équipe de la Direction de la Vie des Quartiers, des Loisirs et de la Jeunesse (DVQLJ) de Versailles pour leur accueil si chaleureux, leur soutien tout au long de ce travail et leur bienveillance à mon égard, pendant comme après mon stage. Chacun à sa façon m'a apporté et appris et je vous en remercie.

Un remerciement tout particulier à Patricia pour son accompagnement dans la rédaction de ce mémoire, pour toutes ces discussions enrichissantes et constructives qui m'ont aidée à avancer dans ma réflexion.

Merci à Isabelle, tutrice de stage, de m'avoir fait confiance durant ces deux années consécutives et de m'avoir permis, par cela, de poursuivre mon travail de recherche.

Et une attention toute particulière à toutes ces personnes, famille et ami-e-s, qui m'ont soutenue, de près comme de loin, dans la réalisation de ce travail.

Table des matières

Remerciements **3**

Chapitre introductif **9**

Enquêter sur un dispositif d'accompagnement à la scolarité et de soutien à la parentalité : un écho personnel 13

Le croisement des méthodes 15

L'observation 16

Les entretiens 17

Le travail des sources écrites 18

Cadre théorique et choix d'écriture 20

Éducation, famille et action publique 20

Une sociologie aux inspirations interactionnistes : la question du rôle 21

Choix d'écriture 21

Chapitre 1 : Le CLAS au croisement de plusieurs questions sociales **23**

I. La scolarité comme enjeu important pour les familles 23

A) La montée du poids de l'institution scolaire chez les familles 24

B) Les limites du système scolaire : faire face au constat d'une efficacité partielle 25

II. La parentalité comme nouvelle question sociale 26

A) La parentalité : d'un « fait social ordinaire » à un « enjeu d'intervention étatique » (Martin, 2014a) 27

1. La parentalité : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action 27

2. Les politiques de soutien à la fonction parentale aujourd'hui 28

B) Le soutien à la parentalité : entre objectifs affichés et enjeux dissimulés 30

1. Aider le parent dans l'intérêt de l'enfant… 30

2. … mais aussi dans l'intérêt collectif 31

III. Portage politique et transmission de normes 32

A) Qu'est-ce qu'un « bon parent » ? 33

B) Sur la réussite scolaire : le « bon parent » est à l'École 34

C) Le prise de position de l'État dans la relation familles/École 35

Chapitre 2 : La naissance d'un dispositif multidimensionnel d'accompagnement global 37

I. D'une superposition de dispositif à la mise en place d'un dispositif unique 37

A) AEPS, RSE et CLAS 37

B) Les grands principes du dispositif : un dispositif de « soutien à la parentalité par l'école » (UNAF, 2013) 39

1. Le CLAS : un dispositif multidimensionnel 39
2. Pourquoi parler de dispositif d'accompagnement ? 40
3. Quel public au CLAS ? 41

C) Pilotage et financement 42

D) Quelle place dans le paysage des politiques éducatives ? 44

II. L'éducation comme mission partagée : les attentes réciproques des différentes parties 45

A) Attentes des familles et rapport au dispositif 45

1. Qu'attendent-elles du dispositif ? 46
2. Entre appréhensions, confiance et mécompréhension 47

B) Ce que pensent les écoles : entre consensus et réticences 48

1. Une démarche consensuelle... 48
2. … teintée de quelques réticences 49

C) Les attentes des coordinateur-trice-s du dispositif 50

1. Une famille présente 50
2. Une école collaborative 51

Chapitre 3 : Zoom sur le CLAS versaillais 53

I. L'organisation concrète de la mise en application du dispositif 53

A) La maison de quartier comme structure porteuse 53

1. Qu'est-ce qu'un centre social ? 53
2. Le portage du CLAS par la Ville à travers les centres sociaux 55

B) De facto : qu'en est-il concrètement sur le terrain ? 56

1. Les difficultés rencontrées par le public du CLAS à Versailles 56
2. Une année au CLAS 57
3. Le déroulement d'une séance du CLAS 58

II. Les acteur-trice-s locaux du CLAS : les coordinateur-trice-s 59
A) Qui sont-ils/elles ? 60
1. Une surreprésentation des femmes chez les coordinateur-trice-s 60
2. Des parcours scolaires et professionnels divers 61
B) De l'individu au professionnel : l'importance des éléments biographiques 62
1. Une socialisation primaire influente : l'importance accordée à la scolarité 62
2. Des expériences conflictuelles avec le milieu scolaire 63
3. Une socialisation à l'aide à autrui 65
C) La traduction de ces éléments dans les pratiques professionnelles : quelle dimension privilégier ? 65
1. L'attrait pour le détour pédagogique et l'offre culturelle 66
2. Les travailleurs sociaux et le soutien à la parentalité 67
3. Attachement au dispositif et échos personnels forts 67

Conclusion 71

Bibliographie 73

Annexes 76
Annexe 1 : Tableau récapitulatif du travail d'enquête 76
Annexe 2 : Carte des besoins détectés et de l'offre en dispositifs CLAS sur le département des Yvelines 77
Annexe 3 : Liste des coordinateur-trice-s (sept interrogé-e-s et trois non-interrogé-e-s) et éléments biographiques majeurs 78

Chapitre introductif

« *Dans le mouvement moderne d'ébranlement des institutions, on compte alternativement trop sur la famille ou trop sur l'école. L'idée d'un troisième lieu éducatif trouve ici l'une de sa justification. Il est d'abord un espace où de toute façon il faut bien chercher à compenser autant que possible quelque chose de ce que la famille ou l'école n'ont pas apporté alors qu'il leur revenait de le faire.* » (Coq, 1994)

Educere. Éduquer. Ou « *conduire un être non social à devenir social* » (Cherkaoui, 2010). L'action d'éduquer a par tous les temps été celle d'un individu adulte, et donc socialement travaillé, sur celle d'un enfant, considéré comme objet naturel qu'il convient de dresser. Éduquer, c'est aussi socialiser, c'est-à-dire transformer, voire même convertir l'individu, lui transmettre les valeurs et les normes propres à son groupe ou à la société dans laquelle il a le devoir, plus ou moins clairement exprimé, de s'intégrer. L'aspect collectif est important puisqu'éduquer est souvent et traditionnellement une action collective (un couple parental, une famille, une institution, un groupe...). De même, le caractère normatif de l'action d'éduquer est important puisque ce sont ces normes qui mènent à différencier, au sein du groupe, les individus intégrés des individus dits déviants.

Cette action - voire même mission - éducative, n'a pas toujours été attribuée au-x même-s acteur-trice-s. Alors qu'à certaines époques nombre d'enfants étaient confiés durant leur jeune âge à des nourrices ou à des institutions religieuses, la famille (dans son sens large comprenant tant les parents que les grands-parents ou autres membres de la famille élargie) apparait depuis la fin du XIXe comme le principal acteur de l'éducation de l'enfant. Les parents, en donnant la vie, endossent des rôles d'éducateur-trice-s et doivent faire de leur progéniture un individu social.

La Famille a alors longtemps été la seule instance éducatrice de l'enfant. La création de l'École, et surtout son rendu obligatoire, a ensuite été l'officialisation de la place d'un nouvel acteur dans cette mission éducative. Responsable des apprentissages et du développement des savoirs, elle s'ajoute à la transmission de valeurs et de savoir-être effectuée par la sphère privée de la famille. La répartition des rôles éducatifs semblait alors pertinente mais, depuis plusieurs

décennies, son efficacité est remise en cause. Les deux institutions que sont la Famille et l'École voient leur influence sur les enfants s'amoindrir.

La Famille est de plus en plus instable : ses formes se multiplient (recentrement sur la famille nucléaire, hausse du nombre de séparations et donc de familles monoparentales, de gardes alternées...), les femmes sont de plus en plus nombreuses à occuper un emploi (et ont donc moins de temps à consacrer à l'éducation de leurs enfants qui sont, quant à eux, de plus en plus gardés)... Ces changements structurels ont mené à percevoir de façon différente l'éducation puisque la sphère familiale éducative se réduit à la famille nucléaire composée des parents et des enfants (moins de membres intervenants dans l'éducation des enfants comme les grands-parents). La multiplication des séparations créée aussi régulièrement des différences, voire des désaccords, entre les intentions éducatives des deux parents. Enfin, l'installation des femmes sur le marché de l'emploi va, quant à elle, avoir un double effet en éloignant en partie les mères de leurs rôles socialement prescrits de femmes au foyer et d'éducatrices (avec un temps à consacré aux enfants moins important) tout en donnant un rôle croissant aux professionnel-le-s de la petite enfance, puis de l'enfance, à travers le développement de modes de gardes. La famille telle qu'on la connaissait avant se trouve alors déstabilisée alors même que les normes de parentalité sont, quant à elles, de plus en plus importantes et exigeantes. En effet, bien que le parent soient parfois moins présents physiquement en termes temporel auprès de l'enfant (et c'est peut-être même là la source de ce changement), on attend de lui qu'il le soit de plus en plus en matière d'accompagnement.

Les rôles sont alors redéfinis et de nouveaux-elles acteurs-trice-s rentrent dans le travail éducatif. On peut ainsi dire que « *le travail collectif est devenu la nouvelle norme du travail éducatif* » (Kherroubi et Lebon, 2017).

Simultanément, l'institution scolaire va elle aussi connaitre une crise. La massification, puis la démocratisation, scolaire vont mettre en avant ses limites et, derrière son aspect élitiste, son inefficacité à mener sa mission face à certaines situations sociales.

La lumière va alors être mise sur un espace, situé entre la Famille et l'École et laissé jusqu'ici vaquant, et dans lequel on trouve un nombre croissant d'enfants et de jeunes pour lesquels les deux institutions se sont retrouvées inefficaces et/ou démunies. L'image peut alors être celle de deux plaques tectoniques que seraient les deux institutions. Plus elles sont stables, solides et proches (ce qui serait ici une proximité sociale, culturelle), plus le passage de l'une à l'autre est

aisé. Mais si elles sont éloignées et qu'en plus de cela, l'une et/ou l'autre est friable, l'équilibre devient bien plus précaire.

C'est alors face à ces différentes crises et constats que vont être développés des dispositifs d'accompagnement à la scolarité mais aussi à la parentalité. Reprenant l'image précédente, leur objectif serait alors de réduire (voire de combler) la fracture entre ces deux plaques mais aussi de (re)solidifier dans la mesure du possible la plaque perçue comme la plus importante à cet équilibre mais aussi la moins difficile à travailler : la Famille.

A Versailles, mon terrain de stage et d'enquête, c'est à travers la mise en place de Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) dans les maisons de quartier que va se traduire cette tentative de soutien et de comblement. D'après la Charte officielle du dispositif publiée en 2001, le CLAS correspond à « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Il s'adresse aussi aux parents de façon à les accompagner dans le suivi de la scolarité de leurs enfants* ». Le CLAS a donc aussi pour particularité de s'adresser « *tant aux enfants qu'à leurs parents* » (Ministère du travail, de l'emploi et de la santé et Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, 2011) en faisant partie des six dispositifs nationaux de soutien à la parentalité.

Le CLAS est un dispositif instauré en 2001 par la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF) dans le but de répondre à un objectif de réussite éducative et d'accompagnement de la parentalité. Ce dispositif ne s'adresse pas à tous mais bel et bien à des enfants et/ou familles chez qui des besoins ont été détectés. Ces besoins peuvent être liés à différentes causes comme à des parents non-francophones ne pouvant participer à l'aide au travail scolaire, à un contexte familial difficile ou encore à des difficultés d'apprentissage particulières.

Caractérisé de « *pédagogie de détour* », le dispositif s'appuie sur un principe de réinterprétation du travail scolaire. On entend par « *pédagogie de détour* » le détournement de l'action pédagogique afin qu'elle « *passe inaperçue* » (Tomkiewicz, 2013). Cette notion s'est alors développée comme une réponse au constat du caractère négatif que peut représenter les « *situations d'apprentissage explicites* » (Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013) chez certains enfants et jeunes. Intervenant souvent dans des relations plus ou moins conflictuelles de l'enfant ou du jeune avec l'institution scolaire, ce choix pédagogique permet au dispositif d'avoir une approche mêlant « *travail sur les apprentissages (dans une perspective de « remédiation »*

scolaire) et le travail sur la « socialisation » visant à transformer durablement les comportements et les dispositions » (Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013).

Cela correspond à l'idée d'occupation de rôles bel et bien distincts de la Famille et de l'École en tant qu'institutions et donc à la notion d'espace intermédiaire pour les enfants et les jeunes (Glasman, 2001).

Le CLAS se donne trois missions principales qui sont les suivantes :

- Accompagnement de l'enfant dans l'effort scolaire (méthodes, confiance, valorisation des acquis, autonomie, apprentissage de la vie collective) ;
- Ouverture culturelle (élargir les centres d'intérêts…) ;
- Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant.

Le CLAS s'inscrit dans une triangulaire auprès de la Famille et de l'École et insiste sur l'implication des différentes parties. Dans sa désignation même, on trouve la notion de contrat qui, sur le terrain, se concrétise par la signature d'un document officialisant la participation et les engagements de chacun (parent-s, enfants et accompagnateur-trice-s du dispositif).

Ma mission de stage était alors d'effectuer un état des lieux de la mise en application de ce dispositif dans l'ensemble des structures de la ville de Versailles (78).

Dominique Glasman, sociologue français spécialisé dans l'éducation, est un auteur incontournable lorsque l'on s'intéresse aux dispositifs d'accompagnement scolaire. Dans *L'accompagnement scolaire. Sociologie en marge de l'école.* (2001), il fait part du fait que les dispositifs d'accompagnement à la scolarité soient souvent qualifiés par les professionnel-le-s et intervenant-e-s concernés comme des « *tiers lieux éducatifs* » ou encore des « *espaces intermédiaires* ». L'apparition de ces nouveaux dispositifs et acteur-trice-s complémentaires va alors mener à une redéfinition du travail éducatif s'est progressivement élargie. Ainsi, « *À la suite de Marcel Tardif (2010, p. 2), le « travail éducatif » peut être défini comme « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation – y compris bien sûr les enseignants – qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves »* » (Kherroubi et Lebon, 2017).

Selon le travail effectué par Gilles Coq, « *l'une des fonctions du tiers lieu éducatif est d'assurer le rééquilibrage quand l'école ou la famille défaille, quand le rapport entre les deux se dégrade* » (Coq, 1994). Le CLAS semble alors tout à fait correspondre à cette idée-là. Ce présent travail s'intéressera donc à ce concept d'espace intermédiaire et posera la problématique

suivante : **Dans quelles mesures le CLAS peut-il être défini comme un tiers-lieu éducatif jouant un rôle pivot entre la Famille et l'École ?**

Afin de répondre à cette problématique, nous nous intéresserons dans un premier chapitre aux grandes questions sociales, rapidement évoquées ci-dessus, auxquelles répond la création des dispositifs de soutien à la parentalité et d'accompagnement à la scolarité. Par un rapide panorama socio-historique, nous interrogerons ce qui a causé cette prise de position entre la Famille et l'École mais aussi ce qu'elle entraine elle-même en termes de diffusion de normes de parentalité.

Dans un second chapitre, nous nous intéresserons de façon plus précise à la naissance du dispositif CLAS, à ses caractéristiques et aux grandes idées qu'il porte. Pour cela, aux descriptions politiques et administratives s'ajouteront les principes idéologiques auxquels il répond mais aussi les attentes de chacune des parties concernées de près par sa mise en place : les familles, les écoles et les coordinateur-trice-s du dispositif.

Enfin, dans un troisième et dernier chapitre, nous nous focaliserons sur le cas versaillais à travers la mise en application du dispositif dans les huit maisons de quartier de la Ville. Nous nous intéresserons alors dans un premier temps à l'organisation globale en s'intéressant aux centres sociaux municipaux comme lieux d'accueil du dispositif ainsi qu'à l'organisation concrète des CLAS à Versailles en explicitant de façon pratique le déroulement d'une année d'accompagnement et d'une séance. Pour finir, et après ces descriptions techniques, nous nous intéresserons aux individus qui portent le dispositif à l'échelle de la ville et au sein des maisons de quartier en interrogeant leurs parcours personnels et professionnels antérieurs et l'influence que ceux-ci peuvent avoir sur la mise en application du dispositif.

Avant de débuter le développement du mémoire, il me faut tout d'abord évoquer la méthode employée pour réaliser cette enquête.

Enquêter sur un dispositif d'accompagnement à la scolarité et de soutien à la parentalité : un écho personnel

L'écriture de ce présent mémoire se trouve être le résultat d'une présence relativement longue sur mon terrain d'enquête. Tout d'abord, j'avais déjà réalisé l'an passé un stage dans une maison de quartier de la ville de Versailles et avais consacré mon mémoire de master 1 au dispositif du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité à travers la problématique suivante : dans quelles mesures le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), en

tant que dispositif de proximité d'accompagnement scolaire et de soutien à la fonction parentale, constitue une porte d'entrée pour une prise en charge globale des familles vulnérables.

Mon intérêt pour le dispositif, présent depuis ma découverte de ce dernier l'an passé, n'est pas sans lien avec des expériences personnelles, tant dans ma sphère familiale que dans mon expérience de la scolarité. Je suis la seconde d'une fratrie de cinq enfants issus de trois relations différentes et 30 ans séparent la plus grande du plus jeune. J'ai grandi jusqu'à mes 18 ans avec mes deux parents et ma seule « vraie » sœur de trois ans plus jeune que moi. Quant à ma grande sœur, de huit ans mon aînée, elle vivait avec sa mère. J'ai rapidement compris que nous n'avions pas la même vie et que l'éducation qu'elle recevait était bien différente de celle que ma mère nous offrait (mon père travaillant beaucoup). Issue d'un milieu relativement favorisée, la socialisation primaire que j'ai vécue m'a permis une adaptation facile à l'institution scolaire. En effet, l'habitus que l'on m'a transmis, au sens de Pierre Bourdieu, correspond aisément à celui attendu à l'école et je me retrouve donc à ne vivre aucune forme d'acculturation ou de violence symbolique durant ma scolarité. J'ai grandi dans une famille où règne le calme, les sorties culturelles et même, par ma mère, l'injonction à la lecture. Les différences avec le milieu dans lequel évolue ma sœur aînée sont alors flagrantes et éveillent en moi beaucoup de questionnements. A ces différences de structure et d'équilibre familial s'ajoutent des différences plus qu'importante dans le parcours scolaire. Je n'ai pas le souvenir d'avoir connu ma sœur dans une relation positive à l'école mais me souviens par contre très bien du calvaire que représentait pour elle le travail scolaire jusqu'à sa déscolarisation en classe de première après plusieurs redoublements. Le lien entre contexte familial, éducation et scolarité m'est alors rapidement paru comme très clair et le caractère un peu fatal de la question m'a rapidement désolé. Dès le début de ma pratique de la sociologie, je me suis donc particulièrement intéressée aux problématiques liées à la famille et à l'éducation. C'est donc sans surprise qu'à ma découverte du CLAS lors du stage de master 1, j'ai été particulièrement intéressée par un tel dispositif. Alors que je m'apprêtais à réaliser à ce moment-là un mémoire sur les familles monoparentales (sujet dans lequel on retrouve d'ailleurs les aspects évoqués précédemment et un écho personnel très important), réorienter mon travail sur ce dispositif m'est apparu comme une évidence et je pense aujourd'hui avoir développé un réel attachement à ce dernier qui, si elle y avait eu droit, aurait peut-être pu aider ma sœur.

Le croisement des méthodes

C'est donc portant tout cela et suite à l'écriture de ce précédent mémoire et les nombreuses pistes de réflexions qu'elle a suscitées que j'ai eu envie de prolonger mon analyse lors de mon stage et pour mon travail de recherche de master 2. J'ai alors effectué une demande de stage auprès de la Direction de la Vie des Quartiers, des Loisirs et de la Jeunesse (DVQLJ) de Versailles, service auquel sont rattachées l'ensemble des maisons de quartier de la ville. Comme évoqué précédemment, pour cette période de six mois, ma mission était de réaliser un état des lieux du fonctionnement du CLAS dans les différentes maisons de quartier de la ville. Pour ceci, je suis donc allée à la rencontre des différent-e-s acteur-trice-s en lien avec la mise en application du CLAS avant de rédiger un compte rendu de mes observations et analyses effectuées sur le terrain, tout en faisant part de préconisations concrètes dans le but d'améliorer la mise en place du dispositif.

Ce mémoire s'appuie donc à la fois sur l'enquête réalisée dans le cadre de ma mission de stage, particulièrement basée sur la réalisation d'observation et d'entretiens informels, et sur une enquête réalisée, en parallèle, pour répondre à la problématique précédemment citée, cette dernière s'appuyant principalement sur la réalisation d'entretiens mais aussi sur un intense travail documentaire et bibliographique. Les six mois de présence sur le terrain, auxquels s'ajoute ma présence et mon travail de l'an passé, mène au recueil d'un très grand nombre de données de natures diverses, cet « é*clectisme des sources [ayant] un grand avantage sur les enquêtes fondées sur un seul type de données* » (Olivier de Sardan, 1995). Ainsi, les différentes méthodes de recueil de données utilisées m'ont permis une vision à la fois large et relativement complète de la réalité observée.

> « *L'enquête de terrain […] repose très schématiquement sur la combinaison de quatre grandes formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtés), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites* » (Olivier de Sardan, 1995)

Dans ce travail, trois de ces quatre méthodes ont été mobilisées et ont fait l'objet de croisements. Je vais les développer maintenant.

L'observation

Tout d'abord, l'observation a été ici une activité très importante, particulièrement de manière participante. Ma position de stagiaire étant claire pour l'ensemble des employé-e-s du service, au siège comme dans les structures maisons de quartier, mon statut d'observatrice était perçu mais je me plaçais souvent en action afin de sembler d'avantage co-actrice que témoin. En effet, lors des observations que j'ai pu réaliser lors des séances du CLAS en maison de quartier, mais aussi lors de réunions diverses réunissant les différent-e-s coordinateur-trice-s (réunions de préparation d'évènements, d'informations, formations, commissions...), je me suis souvent placée au cœur de l'interaction en participant plus ou moins directement à l'action observée, en aidant par exemple des enfants dans leurs devoirs ou aux ateliers et activités qui leur étaient proposés. Au fil de mes observations, j'ai rapidement compris que la prise de note instantanée allait être compliquée et attirait une attention me semblant contre-productive pour ma démarche. Il m'est alors semblé préférable de privilégier une prise de note a posteriori. Durant mes phases d'observations, ma position participante était le résultat d'une double dynamique qu'était mon envie de faire de ma présence une situation la plus banale possible mais aussi une mobilisation de la part de mes enquêté-e-s. Il m'a aussi semblé important de faire un travail de réflexion sur ce qu'a pu entraîner ma présence. En effet, il est important de partir du principe que « *tous ceux avec qui [le chercheur] entre en interaction effectuent eux aussi des opérations permanentes de « mise en scène »* » et que la position de chercheur n'accorde pas de monopole en termes de contrôle de la situation d'interaction. Dans le contexte qu'est celui de mon travail, cette idée d'individu acteur et de mise en scène peut être vue comme accentuée par le fait que les individus observés soient en situation professionnelle et jouent donc un rôle encore plus « (en)cadré » que ce ne serait peut-être le cas dans leur situation personnelle.

La situation d'observation, source de recueil de données pouvant être très précieuses, ne reste pas moins une situation dont de nombreux paramètres doivent être pensés : l'influence de notre présence dans la situation que l'on observe, les éléments de stratégies pouvant être établies par les acteurs, mais aussi les éléments qui peuvent, par la socialisation même du chercheur, influencer sa vision de la situation. C'est ce biais inévitable qui fait que l'on peut affirmer que « *l'observation pure et « naïve » n'existe pas »* et qu'il est important de prendre en compte que « *la plupart des données sont produites à travers ses propres interactions avec les autres, à travers la mobilisation de sa propre subjectivité, à travers sa propre « mise en scène ». Ces*

données incorporent donc un « facteur personnel » non négligeable » (Olivier de Sardan, 1995).

Les entretiens

En plus des nombreuses observations effectuées, j'ai réalisé, dans le cadre de cette enquête, 20 entretiens. Le but de cet exercice phare en sociologie est de « *produire des données discursives* » (Olivier de Sardan, 1995) afin de pouvoir rapporter de la façon la plus exacte possible les paroles de chacun de mes enquêté-e-s.

J'ai, dans un premier temps, rencontré chaque coordinateur-trice CLAS, accompagné-e ou non du/de la directeur-trice de sa structure, afin d'échanger sur leurs pratiques professionnelles et la mise en place concrète du dispositif dans leur maison de quartier. Ces entretiens étant parfois mes premiers moments d'échanges avec les coordinateur-trice-s, j'ai volontairement choisi de les effectuer de la manière la moins formelle possible en « *rédui[sant] au minimum l'artificialité de la situation d'entretien* » (Olivier de Sardan, 1995). Pour cela, je n'ai utilisé ni guide d'entretien dans le face à face (bien que ceux-ci aient été travaillés avant l'entretien), ni enregistrement. L'objectif était alors de créer une relation de confiance avec ces enquêtés et de mettre au maximum à distance les craintes qu'ils pouvaient avoir s'agissant du contrôle que pouvait représenter ma présence et mes questions sur leurs pratiques professionnelles sachant qu'ils me savaient en stage au siège du service.

J'ai ensuite rencontré une deuxième fois certain-e-s de ces enquêté-e-s (sept) mais dans une démarche différente. Afin de prendre le sujet dans son ensemble, je voulais réaliser des entretiens biographiques qui questionneraient les trajectoires personnelles des différent-e-s professionnel-le-s et donc l'écho que pouvait avoir la participation à un tel dispositif. En amont de tous ces entretiens, qui ont duré en moyenne 1h45, des guides avaient été créés dans le but de mettre à plat les questions que je me posais et auxquelles je voulais des réponses. Néanmoins, ces derniers, relus avant chaque rendez-vous, n'ont jamais été utilisés durant le déroulement des entretiens. J'ai alors retrouvé dans cette démarche l'idée intéressante développée par Olivier de Sardan qui distingue les « *questions qu'on se pose* » des « *questions qu'on pose* », le passage de l'un à l'autre étant lié au travail d' « *improvisation et au « métier »* » même du sociologue (Olivier de Sardan, 1995). J'ai donc travaillé, au fil du temps, ma capacité d'improvisation et d'adaptation à chaque enquêté-e mais ai aussi utilisé chaque entretien comme expérience à analyser pour améliorer la réalisation des suivants. La réalisation d'entretiens biographiques, pouvant être difficile par le fait même qu'elle traite de sujets personnels, n'a ici présenté aucun

problème particulier lors de leur réalisation. Cela n'est sans doute pas sans lien avec ma présence, depuis l'année dernière, sur le terrain mais aussi avec mon approche lente et progressive auprès des enquêté-e-s. Néanmoins, alors que le manque de temps m'a empêché de réaliser deux entretiens, j'ai conscience que ma demande de traiter de sujets plus personnels a été un frein à la réalisation d'un autres des entretiens. Face à ma demande, l'enquêtée en question a alors esquivé la situation à deux reprises en me proposant d'autres activités : travail sur des documents ressources, organisation d'une rencontre avec les bénévoles du CLAS de sa maison de quartier... Face à ce comportement, j'ai alors préféré accepter ses démarches mais aussi le fait que cette demande puisse la mettre mal à l'aise, d'autant plus que j'avais cerné en elle une grande réserve et timidité.

En plus de ces entretiens avec mes enquêté-e-s « principaux » que sont les coordinateur-trice-s du CLAS, j'ai rencontré, à travers la réalisation d'entretiens, certains partenaires majeurs du dispositif. Je me suis alors entretenue avec la Coordinatrice de projets en charge des dispositifs départementaux - Pôle des interventions sociales et familiales de la Caisse d'Allocations Familiales des Yvelines, la Directrice Générale Adjointe de la Ligue de l'Enseignement des Yvelines (partenaire dispensant des formations aux professionnel-le-s du dispositif) ou encore les deux professionnel-le-s de l'Action Educative Jeunesse et Famille, travailleurs sociaux étant les relais principaux des coordinateur-trice-s lors de situations familiales complexes.

Comme s'agissant de l'exercice d'observation, le recueil des données discursives par l'entretien doit faire l'objet d'analyse. Les données recueillies ne doivent pas être vues comme des vérités absolues et « *Il ne s'agit pas de confondre les propos de quelqu'un sur une réalité et cette réalité elle-même* » (Olivier de Sardan, 1995).

Ces entretiens, durant en moyenne 1h45, ont ensuite été l'objet de retranscriptions partielles.

Le travail des sources écrites

Enfin, le travail des sources écrites est un procédé d'une réelle importance, d'autant plus primordial pour un sujet comme le nôtre où l'on traite d'un dispositif étant donc régi par des textes officiels.

Les sources écrites « *permettent alors une « familiarisation » ou, mieux, l'élaboration d'hypothèses exploratoires et de questionnements particuliers* » (Olivier de Sardan, 1995). Dans le cas de ce travail, il s'agissait pour moi de traiter à la fois la littérature scientifique disponible sur les sujets traités mais aussi de travailler de manière approfondie les écrits

officiels encadrant la mise en pratique du dispositif. C'est donc à travers la lecture de nombreux articles et de quelques ouvrages que j'ai constitué une bibliographie sur le sujet.

Concernant le dispositif, j'ai passé un temps considérable à travailler sur les documents officiels rédigés dans le cadre de la mise en place et mise en application, nationale et locale, du dispositif. Ainsi, j'ai consulté plusieurs circulaires interministérielles, les cahiers des charges départementaux de la Seine Maritime (2015) et des Yvelines (2019), les référentiels départementaux d'intervention de la CAF des Deux-Sèvres (2012) et des Yvelines (2019), mais aussi des documents du Schéma Départemental des Services aux Familles (SDSF) des Yvelines, du Haut Conseil à la Famille et de la CNAF.

Deux ouvrages, par leur proximité à mon sujet, m'ont aussi tout particulièrement accompagnée dans mon enquête et la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord, *L'accompagnement scolaire. Sociologie en marge de l'école.* (2001) de Dominique Glasman a été pour moi une base très intéressante. Malgré le nombre d'années qui sépare mon travail de sa publication, un grand nombre de données sont encore d'actualité et les réflexions qu'ils soulève restent très pertinentes. Il passe en revue l'historique de l'émergence des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et s'intéresse à la fois aux réponses qu'ils apportent et aux interrogations qu'ils suscitent. Le second ouvrage est *« Etre un bon parent ». Une injonction contemporaine.* (2014) rédigé sous la direction du sociologue spécialiste de la politique familiale Claude Martin. Ce dernier s'intéresse de façon plus récente à l'émergence de la notion de parentalité, à l'intérêt politique croissant accordé à son soutien ainsi qu'aux normes que ce dernier véhicule.

En termes de méthodologie, j'ai donc opté pour un mélange de technique permettant selon moi une vision la plus exhaustive possible de la réalité étudiée. C'est alors par itération, c'est-à-dire à travers des allers-retours entre théorie (lectures, textes officiels) et terrain (observations, entretiens…), « *entre problématique et données* » (Olivier de Sardan, 1995), que j'ai effectué ce travail (dont un tableau récapitulatif est disponible en ***Annexe 1 : Tableau récapitulatif du travail d'enquête***). Malgré cela, je garde en tête les limites potentielles de ce travail qui font que cette objectivité peut être mise en question. Comme l'écrit Olivier de Sardan, *« depuis longtemps le positivisme scientiste a perdu la partie dans les sciences sociales* ».

Après avoir présenté ma démarche méthodologique, je vais maintenant exposer dans quel cadre théorique mon travail se place.

Cadre théorique et choix d'écriture

Éducation, famille et action publique

Afin d'étudier le dispositif du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, je me suis appuyée sur les sources théoriques et des écrits appartenant à la fois à la sociologie générale, de la famille, de l'éducation et de l'action publique mais aussi aux sciences politiques et de l'éducation.

La sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation ont ceci de pertinent qu'elles permettent de saisir l'importance accordée à la dimension éducative dans notre société. Pouvant être définie comme « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » (Durkheim, 1922), l'éducation fait donc, selon Durkheim, partie du processus de socialisation en se trouvant être une forme de cadrage du devenir de l'individu. Nous parlerons ici de l'éducation de manière globale en nous intéressant à la fois à l'éducation exercée par le parent sur l'enfant, la famille étant perçu comme premier instance éducative, à celle fournie par l'institution scolaire mais aussi, et c'est l'aspect central de ce travail, à celle exercée par ce que l'on peut qualifier de tiers lieux éducatifs que sont les structures d'accompagnement scolaire. La sociologie de la famille et de l'éducation permet donc de cerner le système dans lequel le dispositif du CLAS ainsi que mon enquête s'inscrivent, autant concernant les enfants accueillis dans le cadre du dispositif que concernant leurs parents, mais aussi de comprendre les rapports qu'entretiennent les parents avec les professionnel-le-s de l'accompagnement scolaire et de l'institution scolaire.

Quant à la sociologie de l'action publique, elle est ici pertinente dans le cadre de l'étude du CLAS puisqu'il s'agit de l'application d'une politique publique placée à la fois dans un contexte social donné, dans le temps (prend le relais de dispositifs plus anciens et dans un contexte de pouvoir décentralisé) et dans l'espace (décision nationale et application départementale). Il est donc intéressant d'étudier la sociologie de l'action publique car « *La mise en œuvre des politiques publiques suppose tout d'abord la formulation d'un problème public justifiant une intervention publique* » (Beitone et al., 2009). Partant de ce postulat, s'intéresser à la sociologie de l'action publique permet de comprendre à la fois le cheminement qui permet de passage de la détection d'un problème à sa prise en charge mais aussi de saisir dans quel mécanisme et dans quels enjeux la mise en place du CLAS s'intègre.

Une sociologie aux inspirations interactionnistes : la question du rôle

Puisant dans ces différentes disciplines et thématiques, je me suis positionnée, dans mes procédés d'enquête et dans le travail de mes sources et matériaux, dans une démarche d'inspiration interactionniste. L'interactionnisme symbolique, représenté par des sociologues comme Herbert Blumer et Everett Hugues puis Erving Goffman et Howard Becker, consiste à dépasser l'opposition entre perception individualiste et holiste des comportements des individus et à mettre en évidence les comportements rationnels de ces derniers ainsi que leur grande adaptabilité. Il s'agit en fait de voir les comportements des individus comme en permanence adaptés aux différentes situations et aux différents acteurs avec qui ils se trouvent en interaction. L'interactionnisme part du principe qu'il n'y a « *pas d'interaction neutre et [que] la connaissance sociologique a pour objet d'analyser ce que l'entretien et l'observation doivent aux spécificités des interactions et des scènes sociales sur lesquelles ils se jouent.* » (Combessie, 2007). Les individus occupent des rôles en permanence et ceux-ci sont différents selon le contexte dans lequel se joue l'action. Dans le cadre de cette enquête et de ce mémoire s'intéressant aux pratiques professionnelles, l'idée de rôle et d'adaptation de la posture est importante.

Choix d'écriture

Le choix de ce sujet, la méthode utilisée, mais aussi mes intentions personnelles, m'ont menée à devoir prendre certaines décisions en matière d'écriture.

Tout d'abord, ce travail traitant d'institutions importantes comme la Famille ou l'École, qui sont aussi des entités statistiques (pour la famille) ou des lieux (les écoles), une attention toute particulière a été apportée à la bonne utilisation de ces termes et donc à la différenciation entre famille, Famille, école et École. Que l'on s'appuie sur la définition large de l'institution donnée par Berger et Luckmann qui voit en elle tout élément contrôlant les conduites humaines ou sur une définition plus restrictive la définissant comme un outil de l'État pour exercer son autorité, il est clair que l'École, mais aussi la Famille, sont des institutions. Il semble alors important de distinguer l'École en tant qu'institution, en lien avec l'Éducation Nationale, de l'établissement scolaire. De même, la famille en tant qu'unité statistique et que ménage ne représente pas la même chose que la Famille dans son sens d'institution transmettant une éducation donnée, des normes et des valeurs. L'utilisation des majuscules permettra donc de différencier simplement ces termes.

En termes de forme, j'ai aussi décidé d'utiliser des encadrés pour certaines citations d'enquêtées étant trop longues pour être intégrées au corps du texte. Enfin, certains documents se trouvent en annexe. Indiquées dans le sommaire, elles seront présentes entre parenthèses et des renvois directs seront possibles concernant les versions informatiques de ce document.

Après avoir mis en évidence les bases de la réflexion qui sera menée dans ce mémoire ainsi que la méthode utilisée pour l'enquête et la rédaction de celui-ci, il est temps d'en entamer le développement. Comme annoncé précédemment, le premier chapitre sera consacré à l'émergence des questions sociales, autour de l'École et de la parentalité, ayant menée à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement scolaire comme le CLAS.

Chapitre 1 : Le CLAS au croisement de plusieurs questions sociales

« *Le succès de l'enfant est davantage garanti par le soutien qu'il reçoit de ses parents, bien avant celui de la communauté ou de la collectivité, d'où l'intérêt de prendre pour cible les pratiques éducatives et les comportements des parents* » (Martin, 2014a)

La mise en place de politiques publiques, telle qu'elle est pensée par le politiste Patrick Hassenteufel, est liée à la perception d'une question comme problématique et à la décision de la prendre en charge à un niveau politique. Ainsi, il exprime que la mise sur agenda d'un problème social est le résultat d'un processus durant lequel, « *avant de décider de mesures de politiques publiques, les autorités publiques choisissent de traiter plutôt tels problèmes et de ne pas en traiter tels autres* » (Hassenteufel, 2010). Le premier chapitre de notre réflexion aura donc pour objectif d'étudier ce processus en interrogeant à la fois ce à quoi répond l'offre d'un dispositif tel que celui du CLAS mais aussi l'émergence de l'idée d'une prise de position nécessaire de l'État entre les familles et l'institution scolaire mais aussi au sein même de la sphère familiale. Nous nous intéresserons donc à l'importance croissante prise par la scolarité des enfants au sein des foyers mais aussi à la mise en lumière progressive des limites du système scolaire et de son incapacité à jouer son rôle auprès de certains enfants. C'est face à ces constats qu'a alors été pensée une dynamique nouvelle de politique de soutien à la parentalité. Considérant le parent comme premier éducateur de son enfant et la famille comme base de son développement, l'idée qu'il faut soutenir le parent pour aider l'enfant se développe et c'est à partir de cela que se mettent en place des dispositifs dits de soutien à la parentalité accompagnant les parents dans leur fonction mais diffusant aussi une image bien précise de ce qu'est, ou n'est pas, un bon parent.

I. La scolarité comme enjeu important pour les familles

L'accès à l'École a longtemps été un privilège réservé aux hommes issus des classes supérieures. Aujourd'hui ouverte à tous, elle est considérée comme un espace d'instruction et de socialisation majeur et comme l'institution ayant le plus d'impact sur le devenir des individus après la famille. Le diplôme, passeport pour l'emploi et pour une forme de considération sociale, était et est porteur d'une valeur symbolique importante. Les phénomènes de démocratisation et de massification scolaires perçus en France depuis les lois Ferry de 1881 et

1882 ont progressivement permis l'accès aux écoles à la fois à un nombre bien plus important d'individus mais aussi à des individus différents : les femmes y trouvent leur place, les classes les moins favorisées aussi (Beaud, 2003). La question scolaire touche donc aujourd'hui tous les individus et le recul de l'âge jusqu'auquel la scolarité est dite obligatoire accentue lui aussi ce phénomène. Ces différentes évolutions ont donc amené à considérer la place de l'École d'une façon nouvelle.

A) La montée du poids de l'institution scolaire chez les familles

La hausse du nombre d'individus sur les bancs de l'École et pour un nombre d'années de plus en plus important a accru le phénomène de compétition entre les élèves et les étudiants et entrainé une importance croissante de la scolarité et des résultats scolaires chez les familles de tous les milieux sociaux confondus. Chez les familles les plus aisées ayant accès à l'École depuis plusieurs générations, l'importance accordée à la scolarisation n'est pas chose nouvelle. Néanmoins, pour les catégories plus précaires intégrant nouvellement les établissements scolaires, l'enjeu est de taille : ils entrent dans une institution aux normes différentes des leurs et déjà intégrées par les classes supérieures. L'École, lieu perçu comme pouvant permettre de réinstaurer un équilibre entre les classes sociales, va devenir, pour les familles populaires, le principal moyen d'espérer une ascension sociale pour leurs enfants. L'accompagnement de la scolarité des enfants va devenir au fur et à mesure « *le tout premier lot des préoccupations* » des parents qui vont donc s'y investir particulièrement (Martin, 2014a). Comme l'écrit Maria do Céu Cunha, « *de nombreux auteurs ont montré que les parents des couches populaires, loin de se désintéresser de la scolarité de leurs enfants, y investissent, au contraire, des attentes nombreuses. Les parents des couches populaires investissent […] des espoirs très importants dans la scolarité de leurs enfants.* » (Cunha, 1998). En effet, face à cette massification, les familles populaires se mettent à accorder beaucoup de confiance à l'institution scolaire en tant que moyen d'ascension sociale. Toujours selon Maria do Céu Cunha, « *Plus que d'autres, les familles populaires ont à craindre l'échec scolaire, celui-ci apparaissant directement connecté à la réussite et à l'ascension sociales* » (Cunha, 1998). Ce phénomène de massification scolaire, pouvant être perçu comme un phénomène permettant à tous d'avoir les mêmes chances, a donc rapidement mis en évidence des inégalités flagrantes et entraîné une dramatisation des situations dans lesquelles la relation entre l'enfant et l'École semble complexe. C'est ainsi que sont nées de nouvelles problématiques jusqu'ici inexistantes autour des idées d'échec scolaire mais aussi, plus récemment, de décrochage. Ces constats sont alors mis en rapport avec des problématiques

purement sociales et de nombreuses recherches mettent en avant le rapport direct entre le milieu social d'origine de l'enfant et son rapport à l'institution scolaire.

B) Les limites du système scolaire : faire face au constat d'une efficacité partielle

Nombre de chercheurs ont mis en évidence le fait que le système éducatif, tel qu'il est organisé, semble être d'avantage adapté à certains enfants qui sont, par leur milieux sociaux, mieux préparés à s'y insérer que d'autres (Bourdieu et Passeron, 1964) et donc qu'un certain nombre d'enfants et de jeunes ne parviennent à trouver leur place dans ce système aux normes nombreuses et complexes. Cette rationalisation des situations, de réussite comme d'échec, est un constat important questionnant le système en place. C'est alors qu'a commencé ce qui a pu être qualifié de crise de l'institution scolaire (Dubet, 2002), voire même de l'éducation au sens large (Arendt, 1989 ; Laval, 2006). C'est donc la remise en question d'une partie du rôle de l'École sur une partie des enfants qu'elle accueille qui émerge puisqu'on constate que « *face aux enfants en difficulté(s), scolaire ou sociale, l'école ne se suffit pas à elle-même pour sa propre action pédagogique* » (Glasman, 2001).

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se sont intéressé à l'institution scolaire ainsi qu'au rôle de la famille dans la réussite scolaire. Ils ont alors développé la notion de capital culturel. Bien qu'il puisse d'agir d'un capital matériel (à travers la possession de diplôme par exemple), il s'agit surtout de l'ensemble des savoirs, savoir-faire des individus qui vont se traduire par des compétences, des goûts particuliers. Transmis principalement par le milieu familial, ce capital se retrouve de façon très inégale d'un individu à l'autre et, dès l'école, d'un enfant à l'autre. Ce qui pourrait être seulement des différences culturelles se traduisent alors rapidement en inégalités puisque, par son histoire, l'institution scolaire met en valeur certains savoirs, savoir-faire et certaines compétences plus que d'autres, ceux-ci étant ceux que l'on retrouve dans les classes supérieures. En effet, l'institution scolaire attend des enfants un certains nombres d'éléments implicites, de savoirs comme de comportements, qu'elle n'enseigne pas. Ceci explique alors que, dès l'entrée à l'école maternelle, des différences soient perceptibles entre les enfants quant à leur capacité à répondre aux attentes de l'institution. C'est alors que l'enfant de classe supérieure, par la proximité de son capital à celui attendu par l'École va se trouver, dès le départ, dans une relation plus simple à celle-ci que l'enfant n'ayant pas été familiarisé à ses attentes implicites. Ces constats poussent alors à questionner les potentielles solutions de rééquilibrage.

Questionner le système scolaire, c'est donc nécessairement se questionner sur les potentielles manières de détourner ce qui ressemblait parfois à une fatalité : Comment accompagner ces

enfants plus éloignés des attentes de l'École ? Comment éviter aux plus vulnérables d'entre eux de la quitter ? Le mythe du mauvais élève laisse sa place à une réalité toute autre : celle de l'enfant en difficulté. « *Si tout n'est pas joué à la naissance, il y a donc lieu de faire quelque chose.* » (Glasman, 2001). Cette prise de conscience des inégalités sociales et scolaires et des déterminismes sociaux entraînant réussite ou échec scolaire, mène alors au constat d'une forme d' « *impuissance de l'école à contribuer à l'ascension sociale [des] enfants* », ce qui atteint donc en partie sa légitimité (Cunha, 1998). Si changer le mode de fonctionnement même de l'institution scolaire en minimisant la place accordée à l'origine sociale et au capital culturel semble très compliqué, il ne reste qu'une chose à faire : agir sur les familles en dotant les enfants des milieux plus défavorisés d'un capital culturel permettant de rééquilibrer les rapports sociaux de classe. De tout cela émerge donc l'idée d'une nécessité d'aider les moins favorisés. Mais comment construire cette aide ? Construite pendant longtemps autour de solidarités à petite échelle à travers des systèmes d'entraide familiaux ou de voisinage, le passage d'une solidarité mécanique où les individus sont proches par leurs ressemblances à une solidarité organique marquée par une plus grande distance entre les individus, présente une division des tâches nouvelles et une diminution de ces aides gratuites et relationnellement proches (Durkheim, 1893). C'est donc une nouvelle solidarité qui va devoir voir le jour : celle de l'État à destination des familles, et plus particulièrement des parents.

Aux vues de l'importance que représente l'effort scolaire au sein de la sphère familiale et dans le travail parental, mais aussi des difficultés que cette activité peut représenter pour bon nombre de parents, un lien direct est établi entre problématique scolaire et problématique de parentalité. Ce qui semblait alors être deux champs d'action distincts deviennent alors en rapport étroits et les politiques de soutien à la parentalité deviennent un « *levier d'action pour satisfaire l'intérêt de l'enfant* » (Dauphin, 2009b) en minimisant l'impact des origines sociales et parcours des parents sur ceux de leurs enfants.

II. La parentalité comme nouvelle question sociale

L'action sociale et politique à destination des parents est un nouveau champ de l'action publique. Celui-ci, s'intégrant dans les politiques familiales, cible principalement le comportement éducatif des parents envers leurs enfants. On se détache alors du simple aspect biologique de l'adulte devenu parent par la naissance d'un enfant de son sang (parenté) pour s'intéresser au « parent social » en tant qu'adulte responsable de son enfant (parentalité) (Boisson, 2008).

A) La parentalité : d'un « fait social ordinaire » à un « enjeu d'intervention étatique » (Martin, 2014a)

Comme l'a écrit Marine Boisson, « *la parentalité, tout en restant liée à l'intimité familiale, devrait être considérée comme un domaine relevant aussi de politiques publiques* » (Boisson, 2007). La première définition de la parentalité a été proposée en 1999 par Didier Houzel qui la présentait comme composée de trois dimensions différentes que sont « l'exercice » (fait d'être parent, approche juridique, légale), la « pratique » (actions concrètes, on y retrouve le travail éducatif) et « l'expérience » (le vécu, ressenti) (Mellier et Gratton, 2015). Nous allons ici nous intéresser à la traduction en termes de prise en charge politique de ce nouveau concept émergeant pour qualifier une réalité existante depuis toujours.

1. *La parentalité : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action*

L'émergence du champ de l'intervention auprès des parents s'inscrit dans une démarche de reconnaissance de l'enfant comme individu détenteur de droit (Fossier, 2008), instituée entre autre par l'écriture de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) en 1989. En tant qu'individu à part entière, le respect de ses droits se doit d'être garanti par les pouvoirs publics. Cette prise d'importance de la place de l'enfant en tant qu'individu, dans comme en dehors de la sphère familiale, va être accompagnée d'une fragilisation de cette même sphère qui va faire de l'enfant l'élément central, car « *seule réalité pérenne* » (Le Gall et Bettahar, 2001) de la construction et de la définition familiale.

C'est alors à partir de différents constats que sont pensés l'aide et le soutien aux parents dans leur rôle :

- L'importance de l'« *impact de l'éducation familiale et des conduites parentales sur le niveau de bien-être de l'enfant et, à plus long terme, sur les trajectoires socio-économiques individuelles* » (Boisson, 2010) ;
- La fragilisation de la Famille comme institution (multiplication des formes de configurations familiales, effritement des liens de solidarités intrafamiliaux..) et son impact sur les nouvelles générations ;
- Le constat des « *limites ou des échecs des stratégies de compensation des inégalités précoces de développement constatées chez les jeunes générations* » (Boisson, 2010)

C'est donc à partir de cela que l'on va assister à ce qui a été appelé de « *turn to parenting* » dans les années 1990-2000 avec une focale mise sur les parents et leurs comportements

éducatifs à l'égard de leurs enfants. A la fin des années 1990, on a alors pu assister au développement d'une « *logique punitive de responsabilisation des parents incapables et donc coupables des mauvais comportements de leur progéniture* » avec le développement de ce que Jacques Donzelot appelait la « *police des familles* » (Donzelot, 1977). Cela s'est traduit par la mise en place de sanctions mais aussi de contrats comme les Contrats de Responsabilité Parentale (CRP)[1] en 2006 basés sur la « responsabilité du fait d'autrui » entraînant des sanctions envers certains parents ou encore, en 2007, la création des conseils pour les droits et les devoirs des familles.

Alors même que le poids de l'institution Famille se voit affaibli d'un point de vue interne, celle-ci se trouve politiquement solidifiée en devenant une « *affaire d'État* » (Cahier de l'Action, 2011). La parentalité, « *secteur relativement nouveau des politiques sociales et familiales* » (Martin, 2014a), se développe comme champ politique d'une grande importance et les dispositifs se multiplient.

2. *Les politiques de soutien à la fonction parentale aujourd'hui*

Face à l'apparition d'un tel champ, il semble important de questionner son étendue mais aussi les frontières de ce dernier. En effet, il s'agit, comme l'écrit Claude Martin, d'un « *vaste champ d'intervention dont les frontières sont difficiles à établir avec beaucoup de domaines des politiques sociales et, plus généralement, de l'action publique* » comme l'enfance, l'éducation, la justice des mineurs ou encore la prévention (Martin, 2014a).

Aujourd'hui, l'action politique de soutien à la parentalité est un secteur porté par la Branche Famille de la CNAF et localement porté par les CAF situées dans chaque département. On peut lire dans la circulaire d'orientation de l'action sociale familiale 2005-2008 que « *l'action des CAF dans le domaine de la parentalité contribue au maintien des liens entre parents et enfants. Elle favorise l'épanouissement de chacun des membres de la famille, valorise les compétences parentales et leur responsabilité éducative* ».

A l'échelle nationale, on compte quelques dispositifs (que nous pouvons voir dans le schéma ci-dessous) dits « de premier cercle » destinés à soutenir et accompagner les parents dans leur rôle. Les Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP), mis en place dès 1999, sont perçus comme les outils précurseurs du développement de politiques de

[1]Le contrat rappelle les obligations des titulaires de l'autorité parentale et comporte toute mesure d'aide et d'action sociale de nature à remédier à la situation (https://www.droitsenfant.fr/loi_responsabilite.htm)

soutien à la parentalité en France. Il s'agit d'un dispositif porté par des structures d'accueil variées et ayant pour objectif la « *mise en réseau des opérateurs participant à l'appui à la fonction parentale* » (Haut Conseil de la Famille, 2016). Il y a ensuite les Lieux d'Accueil Enfants-Parents (LAEP), espaces accueillant à la fois les parents et les enfants de moins de 6 ans pour des moments de partage encadrés par des professionnel-le-s. On trouve ensuite la Médiation Familiale proposant donc une offre nouvelle en matière de résolution de conflits intrafamiliaux ou d'apaisement des relations au sein de la famille ainsi que les Points d'Informations aux Familles (PIF, ou Point Info Famille aujourd'hui) ayant pour objectifs de diffuser de l'information concernant l'accès aux droits des familles. Pour finir, le cinquième dispositif, volontairement évoqué en dernier, est le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS). Celui-ci représentant le cœur de notre travail ici, je le détaillerai par la suite.

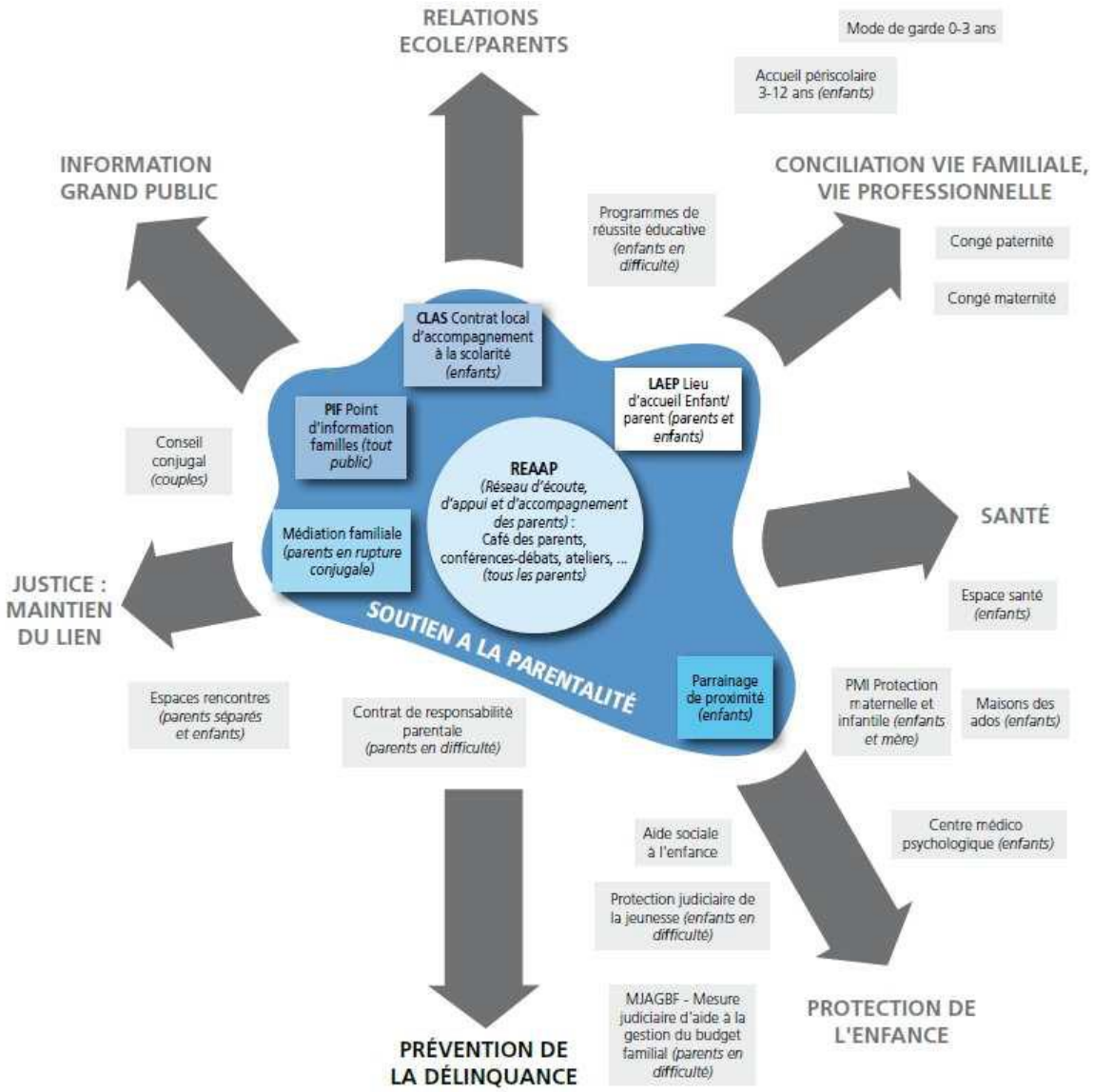


Schéma réalisé par l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF) pour la revue « réalités familiale » (2013)

Comme on peut le voir dans le schéma précédent, aux cinq dispositifs centraux de soutien à la parentalité présentés précédemment s'ajoutent de nombreux dispositifs annexes spécifiques aux problématiques rencontrées par les familles. Tous ces dispositifs répondent néanmoins à un objectif commun pouvant se résumer par le fait de vouloir « *maintenir ou conforter les parents, même vulnérabilisés, dans une position de « premier responsable » du bien-être et de la réussite éducative de leur enfant* » (Boisson, 2010).

Concernant plus spécifiquement la politique de soutien à la parentalité mise en place dans le département des Yvelines, on trouve sur le territoire la présence de dispositifs CLAS (voir ***Annexe 2 : Carte des besoins détectés et de l'offre en dispositifs CLAS sur le département des Yvelines***), de LAEP, de REAAP, de services de médiation familiale mais aussi d'espaces de rencontre[2], des Points d'Accueil Ecoute Jeunes (PAEJ), le dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE), le conseil conjugal et familial ainsi que des dispositifs d'aide et d'accompagnement à domicile.

B) Le soutien à la parentalité : entre objectifs affichés et enjeux dissimulés

Les politiques de soutien à la parentalité répondent à des objectifs différents, plus ou moins affichés et explicites. Marine Boisson présente comme objectif principal des politiques de soutien à la parentalité le fait de « *mieux satisfaire aux intérêts de l'enfant et de la collectivité en intervenant directement auprès des parents dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives* » (Boisson, 2010). À partir de cela, nous allons nous intéresser ici à ces différents objectifs en interrogeant la façon dont sont conciliés, à travers ces dispositifs, les intérêts individuels et collectifs.

1. *Aider le parent dans l'intérêt de l'enfant…*

Le constat a été fait que, pour aider l'enfant, il fallait tout d'abord aider son ou ses parent-s. Comme on peut le lire dans un numéro du Cahier de l'action, « *L'action publique de jeunesse et d'éducation ne peut plus faire l'impasse sur la question de la parentalité* » (Cahier de l'Action, 2011). Et c'est ce constat-là qui explique l'engouement récent pour ces questions de soutien à la parentalité. Au rôle important du parent sur l'enfant s'ajoute alors celui de l'État sur le parent, toujours dans l'objectif affiché d'un « *intérêt supérieur de l'enfant* » (Boisson, 2010). Ce principe d' « *intérêt supérieur de l'enfant* » est fortement développé dans la CIDE

[2]Les espaces de rencontre ont vocation à accueillir les entrevues entre parents et enfants quand ceux-ci sont régulés par une décision judiciaire ou quand les conditions de la famille ne permettent pas d'assurer des situations de rencontres sereines entre l'enfant et son parent.

et stipule que « *Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.* ». Central dans les décisions politiques qui le concernent, directement ou non et dans tous les domaines, l'intérêt supérieur de l'enfant doit aussi être « *le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation [...] cette responsabilité incombe en priorité à ses parents* ». Il s'agit donc à la fois de prendre en compte ce qui est bon pour l'enfant en tant qu'individu mais aussi de lui laisser le droit à la parole et de la prendre en compte (Hammarberg, 2011).

Dans notre cas, concernant la mise en place de politiques de soutien à la parentalité dans l'intérêt de l'enfant, il faut comprendre que c'est tout l'aide pensée qui, bien qu'elle soit destinée aux parents, a pour objectif sous-jacent de répondre aux besoins de l'enfant en tant qu'individu (et qu'individu vulnérable) et de garantir ses droits, en l'occurrence celui de l'égalité des chances.

Il s'agit donc de passer par les parents pour atteindre indirectement le vécu et la situation des enfants de manière individuelle. Néanmoins, penser uniquement l'intérêt de l'enfant en tant qu'individu de droit revient à faire abstraction d'enjeux importants et collectifs.

2. *... mais aussi dans l'intérêt collectif*

Derrière l'objectif affiché qu'est celui du bien-être de l'enfant se trouvent des éléments moins explicites mais tout aussi importants. En effet, on ne peut nier que derrière cette aide focalisée sur l'enfant, sa famille et ses besoins se trouvent des objectifs bien plus collectifs et d'intérêt public.

Tout d'abord, ces démarches d'accompagnement des parents auprès de leurs enfants dès leur jeune âge ne peuvent être perçues sans lien avec une forme de prévention contre des comportements déviants pouvant advenir plus tard. Nombre d'auteurs, dont Dominique Glasman, mettent en évidence le rôle préventif de ces dispositifs et particulièrement de prévention de la délinquance (Glasman, 2010) qui est régulièrement mise en lien, depuis le milieu des années 1980, avec une « défaillance » ou « démission » des parents (Damon, 2006). Comme l'écrit Marine Boisson, « *Les difficultés de l'action publique à corriger – par l'école, la solidarité, voire la protection de l'enfance - la divergence très précoce des trajectoires argumentent nettement en faveur de stratégies plus préventives, dont le soutien à la fonction parentale est une des dimensions* » (Boisson, 2010). En prenant l'enfant en charge tôt, on peut donc penser limiter les risques d'avoir à le prendre en charge plus tard et donc potentiellement

de façon plus lourde, administrativement comme économiquement. Partant du constat qu'« *une parentalité défaillante, de faible qualité, ou l'absence de ce qu'on appelle des compétences parentales, est tenue pour responsable de l'élevage d'enfants dysfonctionnels qui, par la suite, deviennent des adultes inadaptés* » (Furedi, 2014), il s'agit finalement de penser le coût de la gestion d'un adulte déviant et de percevoir l'avantage d'une prise en charge précoce. Cette dimension sécuritaire associée aux dispositifs de soutien à la parentalité est de plus en plus clairement exprimée jusqu'à être clairement écrite : « *le soutien à la fonction parentale ne s'inscrit pas uniquement dans le cadre de la politique de la famille, c'est aussi un axe prioritaire de la prévention de la délinquance* » (CNSP, 2012). Il y a donc parfois, derrière le soutien à la parentalité, une intention de « *contrôle des enfants et de leurs familles* » (Francis et Milova, 2011).

En plus de cette idée de prévention de la délinquance et de prise en charge précoce des comportements déviants, l'important coût que représente le placement d'un enfant ou d'un jeune en services de protection de l'enfance justifie aussi l'investissement qui est développé pour éviter de se trouver dans cette situation. Mieux vaut alors accompagner au maximum les parents dans la résolution des problèmes de leur famille et éviter tant que possible d'avoir à prendre en charge l'enfant.

Nous avons pu voir que, comme l'écrit Marine Boisson, « *Le traitement d'un certain nombre de questions sociales, telles que l'échec scolaire ou la délinquance juvénile, passe aujourd'hui par un soutien aux parents dans leurs fonctions* » (Boisson, 2010). Nous allons maintenant nous intéresser au fait que cette intervention de l'État sur la relation éducative qui lie les parents à leurs enfants mais aussi les parents à l'institution scolaire, centrale pour l'avenir de leurs enfants, sont porteuses de normes et d'une idée précise de ce qu'est un bon ou un mauvais parent.

III. Portage politique et transmission de normes

Mettre en place un champ politique de soutien à la parentalité revient à considérer la place légitime de l'État dans ces questions ayant longtemps été exclusivement d'ordre privé. Cependant, si le politique estime y avoir sa place, c'est qu'il estime avoir les connaissances de ce qui est bon, de ce qui doit être fait et les capacités pour apporter un changement positif. L'intervention politique, par la législation comme par l'intervention concrète de professionnel-le-s dans le champ, est alors porteuse de valorisation de certaines pratiques par rapport à d'autres et d'une « *production normative* » (Bastard, 2006) que nous allons étudier ici.

A) Qu'est-ce qu'un « bon parent » ?

Les dispositifs d'accompagnement et de soutien à la parentalité traduisent le passage explicité par Michel Foucault d'une société de la loi à une société de la norme. Alors que les droits de l'enfant sont légiférés par la CIDE et font foi depuis longtemps sans contestation, c'est à l'aspect normatif que l'on s'intéresse ici avec le développement de ces dispositifs. Comme l'écrit Claude Martin, « *Au-delà de l'enjeu juridique et de l'importance des lois qui régissent et encadrent la famille, l'enjeu est ici normatif* » (Martin, 2014a).

Ici, et en accord avec la définition de la norme développée en introduction, il s'agit donc de règles qui sont celles qui doivent être suivies par le parent pour être un bon parent. On assiste donc, en parallèle du développement des politiques de soutien à la parentalité, à une normalisation extrême du rôle parental. Se développe l'idée d'une « bonne parentalité » à promouvoir et garantir pour le bien être les enfants et qui serait opposée à une « mauvaise parentalité » qu'il faudrait éviter. Pour cela, la démarche punitive ne serait ici pas prioritaire (bien que les dispositifs comme le CRP en soient des exemples) et on favoriserait un accompagnement vers la « bonne parentalité » et des actions de « parentalité positive ». Pour Marine Boisson, « *Il s'agit aussi, non seulement de neutraliser les formes de parentalité négative (poor or bad parenting), caractérisées par un écart manifeste par rapport à la norme éducative, mais encore d'activer des formes de parentalité positive* » (Boisson, 2007). L'accompagnement effectué dans le cadre des dispositifs de soutien à la parentalité est donc finalement un accompagnement vers la norme afin de faire du parent ce qu'on attend de lui.

Cette démarche de normalisation, c'est-à-dire littéralement de « mise aux normes », se trouve être finalement un objectif, bien que souvent implicite, des politiques sociales et du travail social effectué par les professionnel-le-s. Les travailleurs sociaux deviennent alors des « entrepreneurs de morale » au sens explicité par le sociologue interactionniste Howard Becker dans son ouvrage classique *Outsiders* (Becker, 1985). Si l'on analyse sa pensée, les entrepreneurs de morale seraient donc des « *personnes qui se mobilisent pour faire adopter ou maintenir une norme sociale* » (Pavie et Masson, 2014). Dans le cas présent, il peut s'agir des professionnel-le-s et intervenants divers des dispositifs de parentalité qui transmettent une vision bien définie de ce qu'est un bon parent et ont même pour objectif de conduire ce qu'ils considèrent comme un parent défaillant à devenir un bon parent.

De façon concrète, le bon parent est une mère ou un père sachant allier affection et autorité, et transmettant à l'enfant une éducation qui le prépare à affronter le monde et la vie en société. Mais le bon parent est aussi un parent présent dans l'accompagnement de son enfant tout au

long de sa vie, et particulièrement dans son jeune âge, à l'intérieur comme à l'extérieur de la sphère familiale. Face à la place croissante de la préoccupation scolaire au sein des foyers que nous avons évoquée précédemment, il serait incorrect de penser que la place des parents dans l'école et dans l'effort scolaire de leur enfant n'est pas devenue centrale dans la définition de leur mission éducative.

B) Sur la réussite scolaire : le « bon parent » est à l'École

Le lien entre la présence et l'implication des parents dans l'établissement où est scolarisé leur enfant et les résultats de ce dernier a de nombreuses fois été étudié, confirmé et explicité par des enquêtes directes de terrain comme ça a pu être le cas avec « La mallette des parents », politique d'implication des parents dans les collèges, expérimentée à Créteil (94). C'est donc maintenant de ce lien étroit entre la présence des parents à l'école et la réussite scolaire des enfants et jeunes dont nous allons parler.

Tout d'abord, le constat de la corrélation entre la présence des parents à l'école et la réussite scolaire des enfants n'est pas récent. La politique volontariste déployée en 1981 par l'Education Nationale faisait déjà du parent le « *premier partenaire de l'école* » (Martin, 2014a) et diffusait l'idée de la primordialité d'un travail collectif du parent et de l'école. A ce sujet, de nombreuses expressions existent et sont utilisées pour désigner la place prise (ou non) par les parents dans les établissements scolaires. Nous privilégierons ici, comme beaucoup de chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation, l'expression d'implication parentale et même celle d'« Implication Parentale dans la Scolarité de l'Enfant » (IPSE) (Tazouti, 2014). Des études empiriques ont été effectuées afin de mesurer l'impact réel de cette implication sur la scolarité des enfants. Celles-ci montrent tout d'abord les multitudes de formes et degrés que peut prendre cette démarche d'implication (suivi du travail scolaire à la maison, communication avec l'école, participation aux évènements de l'établissement, etc.) (Larivée, 2011). Alors donc que de nombreux écrits montrent l'impact positif de l'implication des parents sur la réussite scolaire, nombre d'autres montrent l'impact négatif que peut avoir l'absence des parents dans l'école de leurs enfants et les « *conséquences néfastes en termes de réussite scolaire »* qu'elle peut avoir sur ces derniers (Cunha, 1998). Les inégalités scolaires, pouvant être perçues de manière très précoces dans le parcours scolaire – la plupart des inégalités perçues en classe de 6e l'étaient déjà à l'entrée en cours préparatoires (Caille et Rosenwald, 2006) - se trouvent alors souvent mises en corrélation avec la présence, ou non, du parent dans l'enceinte de l'établissement scolaire. De même, il semblerait que « *Cet intérêt des parents pour le milieu scolaire favoriserait l'attrait du collège pour les élèves* » (Glasman, 2004).

Néanmoins, il est clair que les classes les plus favorisées ont un accès plus aisé et régulier aux établissements que les plus précaires. Les normes de l'École étant proche de celle des classes dites « supérieures », les relations que celles-ci entretiennent aux écoles sont simples. A l'inverse, au même titre que les enfants des familles plus populaires se trouvent confrontés à de plus grandes difficultés dans l'effort scolaire, leurs parents se situent face à une institution qui leur est, si ce n'est complètement étrangère, porteuse de normes souvent éloignées des leurs. C'est ainsi que certains auteurs expliquent les constats qui sont parfois faits par les enseignants du manque d'implication des parents des classes populaires, alors même que leurs enfants présentent souvent plus de besoins que d'autre. Daniel Thin écrit alors que « *Pour une partie des parents, la méconnaissance ou l'absence de maîtrise des savoirs et des méthodes scolaires, mais aussi le sentiment d'incompétence et d'illégitimité en la matière, conduisent à une absence de participation au travail scolaire à la maison* » (Thin, 2009). Ce sont donc des éléments, encore une fois, sociaux qui expliquent en grande partie la capacité du parent à s'impliquer dans la scolarité de son enfant, souvent en lien avec sa propre relation à l'institution scolaire et avec l'évaluation qu'il fait de l'importance qu'aurait cette implication pour la réussite celui-ci.

C'est donc face à ces constats et en portant ces différentes normes de ce que doit être un bon parent que l'État va se trouver légitime à se positionner dans la relation qu'entretiennent entre eux les familles (les parents) et l'école (en tant qu'établissement mais aussi qu'institution).

C) Le prise de position de l'État dans la relation familles/École

Les nouvelles préoccupations des familles et les constats des limites de l'institution scolaire vont conduire les pouvoirs publics à réfléchir à des manières de prendre en charge ces nouvelles problématiques et à trouver des solutions afin de « compléter », dans une certaine mesure, l'École. Il s'agit en fait d'investir un champ nouveau qu'est celui de « *l'école hors l'école* » (Glasman, 1992). Ce champ va alors être investi à la fois par les familles, l'École elle-même mais aussi par l'État et les structures locales amenées à gérer ces nouveaux temps. En plus d'être lié au constat d'un enjeu en matière de scolarité des enfants, il s'agit aussi de répondre à une problématique liée à une forme de distribution des rôles : il n'est pas du rôle de l'École de prendre en charge les familles. Celle-ci a une mission de transmission de savoirs et de connaissances à destination d'un enfant ou d'une jeune mais il n'est pas attendu d'elle qu'elle investisse le champ familial. Il s'agit donc de trouver des acteurs et/ou institutions qui pourraient jouer ce rôle jusqu'ici inoccupé, ou à tout le moins le compléter. C'est donc parce que « *La nécessité d'un appui supplémentaire s'est imposée [que] depuis les années 1970, nombre de dispositifs se sont développés dans ce sens*. » (Calmes, 2009). Ces dispositifs

évoqués ici ont donc pour vocation de venir occuper un champ d'intervention sociale laissé jusqu'ici vacant qui est celui de l'accompagnement de la famille dans son rapport à l'institution scolaire en devenant donc un « tiers » participant à la conciliation de deux sphères centrales pour le développement de l'individu que sont l'École (et la question scolaire dans sa globalité) et la Famille.

Nous avons pu voir dans ce premier chapitre les éléments socio-historiques pouvant mener à la décision politique de mettre en place des dispositifs de soutien à la parentalité par l'école comme le CLAS. Nous avons pu voir que l'École a pris une place croissante au sein des foyers avec une pression de plus en plus importante sur les enfants au sujet de leur scolarité que sur les parents dans leur capacité à accompagner leur enfant dans l'effort scolaire. Cette idée de défaillance parentale a alors donné naissance à un champ d'action nouveau et très normatif qu'est celui du soutien à la parentalité. Partant donc du constat que la Famille et l'École, en tant qu'acteurs de co-éducation de l'enfant, ne parviennent à garantir le bien être de chacun et l'égalité des chances, la nécessité de faire intervenir un tiers dans une démarche de complémentarité est apparue indispensable. Après avoir donc fait un panorama général de ces questions, nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement au dispositif observé dans le cadre de cette enquête : le CLAS.

Chapitre 2 : La naissance d'un dispositif multidimensionnel d'accompagnement global

« *Parmi les dispositifs qui marquent cette externalisation de questions a priori « scolaires » vers les parents, celui des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) est sans doute le plus marquant* » (Martin, 2014b)

Aux vues de ce que nous avons développé dans la partie précédente, accompagner la famille et l'enfant dans l'expérience de la scolarité peut sembler d'une grande importance. Nous allons expliciter, dans ce deuxième chapitre, la naissance du dispositif CLAS, ses modalités, mais aussi les grands principes auxquels il répond et les attentes que chacun des acteurs – parents, écoles, coordinateur-trice-s – a de ce dernier.

I. D'une superposition de dispositif à la mise en place d'un dispositif unique

La Branche famille de la Sécurité Sociale, rattachée à la CNAF, finance depuis 1992 des initiatives d'accompagnement à la scolarité et, depuis 1996, une prestation de service spécifique : le CLAS.

A) AEPS, RSE et CLAS

Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) est un dispositif collectif visant à soutenir le parent dans sa fonction parentale en procurant une aide au travail scolaire mais aussi en favorisant l'ouverture culturelle. Le dispositif tel qu'il est en place aujourd'hui relève de la fusion, en 2000, d'une première ébauche des CLAS initiée en 1996, des Réseaux Solidarité Écoles (RSE) et des Animation Éducatives PériScolaires (AEPS).

Les AEPS, en place depuis 1982 dans les Zones d'Éducations Prioritaires (ZEP) et multipliées dès 1990, étaient financées par le Fond d'Action Sociale pour les Travailleurs Immigrés et leurs Familles (FAS ou FASTIF). C'est donc seulement un an après l'élection de François Mitterrand à la fonction de Président de la République que les AEPS sont mises en place. Premier gouvernement représenté par un parti de gauche dans la cinquième république, il lance une nouvelle dynamique d'action sociale et sera à l'initiative d'un certain nombre d'évolutions sociales importantes précédant la mise en place du CLAS tel qu'on le connaît aujourd'hui. S'agissant des AEPS, il s'agit d'actions tout d'abord censées être destinées aux enfants de

primaire d'origine étrangères mais élargies, dès leur mise en place, à l'ensemble des enfants présents sur le territoire où elles sont implantées. Il s'agit d'un « *accompagnement complémentaire* » (Circulaire AEPS, 1990) à l'école composé à la fois de pratiques scolaires mais aussi d'animations favorisant le développement culturel. Les AEPS ont aussi pour objectif de favoriser les relations entre les parents et les professeur-e-s.

En 1992 est rédigée et publiée la charte de l'accompagnement scolaire qui définit alors le cadre de l'accompagnement scolaire dans sa globalité ainsi que les dispositifs qui en font, ou non, partie.

Quant aux RSE, créés en 1995, ils prennent place dans le prolongement des AEPS mais en élargissant les dispositifs aux collégiens jusqu'en classe de 3e.

C'est ensuite en 1996 que sont créés les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS), destinés à être mis en place dans les ZEP et les Zones Urbaines Sensibles (ZUS). À ce moment-là, et jusqu'en 2002, cohabitent le Président Jacques Chirac, personnalité politique de droite, et le gouvernement de gauche de Lionel Jospin. Ce dernier sera par exemple à l'origine de l'instauration des emplois-jeunes ou encore de la Couverture Maladie Universelle (CMU). C'est aussi durant cette période que seront donc développés les CLAS. Ceux-ci se situent alors en lien plus proche avec les écoles que les AEPS, ceci étant visible dès la présence claire de l'adjectif « *scolaire* » dans l'intitulé même du dispositif. La circulaire officielle présente en premier objectif celui de « *réussite scolaire* » (Circulaire CLAS, 1996) tandis que celle des AEPS avait pour objectif premier d'être un complément à l'école et de permettre aux enfants de « *développer leurs aptitudes* » (Circulaire AEPS, 1990). Il s'agit d'un accompagnement « *avant tout destiné à ceux qui ne bénéficient pas de conditions suffisantes de réussite scolaire et sociale* » (Circulaire CLAS, 1996) et mis en place de l'école primaire au baccalauréat. Financé par le FAS et la CNAF, il est piloté à l'échelle nationale et départementale.

Décrivant ces différents dispositifs relativement semblables, on comprend la décision prise, en 2000-2001, de fusionner AEPS, RSE et CLAS afin de donner un dispositif unique et donc pouvant être plus efficace : le CLAS. Souvent qualifié dans les textes officiels (charte, circulaires...) de dispositif « *unique* », le CLAS a donc pour objectif de « se substituer » à cette multitude de dispositifs, de les « *harmoniser* » et de pallier la « *juxtaposition* » d'un trop grand nombre de ceux-ci en permettant leur « *articulation* ».

B) Les grands principes du dispositif : un dispositif de « soutien à la parentalité par l'école » (UNAF, 2013)

L'Union Nationale des Associations Familiales qualifie le CLAS de dispositif de « soutien à la parentalité par l'école ». Cette expression résume alors très bien les éléments que nous avons étudiés dans le chapitre précédent. Mathias Millet et Daniel Thin écrivent eux qu'« *à partir de la question scolaire s'établissent en définitive des catégories d'action et d'appréciation non scolaires des situations* » (Millet et Thin, 2003).

1. *Le CLAS : un dispositif multidimensionnel*

D'après la Charte officielle qui l'encadre, le CLAS correspond à « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'École, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire* » (2001). Il peut être qualifié de « multidimensionnel » puisqu'il ne se contente pas de fournir un accompagnement exclusivement scolaire. Dans le cadre de ce dernier, et on peut le percevoir dans les textes officiels, on parle de l'accompagnement d'un enfant ou d'un jeune et non d'un élève (Calmes, 2009). Le choix des termes est alors déjà ici important. Parler d'élève reviendrait à s'assimiler aux actions de l'école chez qui l'enfant devient élève. Dans les CLAS, c'est à l'enfant, en tant qu'individu de jeune âge, en lien avec une structure familiale, auquel on s'intéresse : « *Tout est pris en compte, de ses activités scolaires à ses loisirs, de ses relations familiales à ses copinages, de son caractère à son comportement, de ses notes à sa motivation* » (Calmes, 2009).

Le CLAS peut être qualifié de dispositif multidimensionnel dans le sens où il compte trois axes, souvent répartis sur les temps et à travers des activités différentes, que sont le travail scolaire, l'ouverture culturelle et le soutien à la parentalité.

Le temps de travail scolaire a pour objectif de travailler en lien avec les contenus étudiés en classe et d'apporter une aide méthodologique et un approfondissement. L' « apprendre autrement », la « pédagogie de détour », voilà quelques expressions permettant de faire comprendre le lien à la fois étroit et distinct à l'apprentissage scolaire. L'objectif n'est pas de faire de l'enfant un élève excellent mais de l'accompagner dans l'effort scolaire, lui donner des « *billes* »[3] de compréhension, de méthodologie et lui permettre de prendre confiance en lui afin d' « *instaurer un autre rapport à l'apprentissage et à l'école* » (Francis et Milova, 2011). En

[3] Terme utilisé par une de nos enquêté-e-s, Camille.

effet, l'idée est que l'« *On ne peut combler toutes les lacunes, mais on peut amener les enfants et les jeunes à ne pas décrocher, à trouver une motivation pour l'apprentissage et les aider à s'organiser dans leur travail scolaire pour être plus efficaces*. » (Calmes, 2009). La notion de confiance est centrale dans le dispositif. Il s'agit à la fois pour le-la professionnel-le de donner à l'enfant une plus grande confiance en lui mais aussi d'établir avec lui et avec ses parents, une relation de confiance.

En plus du travail scolaire assez évident effectué dans le cadre du CLAS, un accent important est mis sur l'ouverture culturelle des enfants et des jeunes dans le cadre du dispositif. Dans cette démarche aussi, l'objectif de réduction des inégalités est sous-jacent. La sociologie, de la plus classique à la plus récente, fait part des inégalités culturelles présentes d'un foyer à un autre, de l'impact non négligeable que celles-ci peuvent avoir dans le parcours scolaire et dans le rapport à l'institution scolaire. Ces inégalités de dotation en ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron appelle le capital culturel (que nous avons évoqué dans la chapitre précédent), font donc ici l'objet d'un jeu de compensation. En donnant accès à l'enfant à de nouvelles ressources culturelles par l'acquisition des connaissances nouvelles ou l'exercice de nouvelles pratiques, l'idée est de lui transmettre ce que d'autres connaîtront par leur environnement familial et ainsi réduire petit à petit les écarts.

Bien que ces deux actions principales réalisées avec les enfants et les jeunes répondent à l'objectif de soutien à la parentalité, des actions spécifiques sont aussi mises en place et la relation entre les coordinateur-trice-s du dispositif est primordiale pour le bon déroulement de l'accompagnement. Il s'agit alors de la partie la plus directement sociale du dispositif puisqu'il s'agit d'effectuer un accompagnement par des échanges réguliers, un soutien dans la réalisation de certaines démarches, la redirection vers des professionnel-le-s du social spécifiques, etc. Pour Marine Boisson, « *Ces dispositifs se singularisent en ce qu'ils cherchent à "équiper" les individus au point de vue moral, relationnel et/ou émotionnel pour mener à bien leur projet de vie* » (Boisson, 2007). C'est alors là que la dynamique de soutien à la parentalité se trouve être la plus explicite.

2. *Pourquoi parler de dispositif d'accompagnement ?*

Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité est, d'après une brochure créée par la Caisse d'Allocations Familiales du Vaucluse, un « *dispositif [qui] propose aux enfants et aux jeunes l'appui et les ressources complémentaires dont ils ont besoin pour s'épanouir et réussir à l'école et qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social* ». Afin de justifier l'emploi régulier du terme de « *dispositif* » concernant le CLAS, il est important de

définir cette notion. Michel Foucault la travaille en tant qu'objet où l'on trouve « *des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives [...]* » (Foucault, 1975). Partant de cela, le dispositif semble être constitué de théories et de textes officiels et doit répondre à des objectifs qui passent par la mise en place concrète d'actions. Comme l'ont écrit Peeters et Charlier, « *avec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin... À ce titre, le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés* » (Peeters et Charlier, 1999). C'est ainsi qu'il semble intéressant d'étudier le CLAS comme un de ces « *environnements aménagés* ».

La notion d'accompagnement est aussi centrale dans ce dispositif. Néanmoins, celle-ci est loin d'être spécifique à ce dispositif et on constate qu'elle est extrêmement présente dans l'ensemble de l'action sociale. Comme l'écrit Jean Foucart, « *Là où se manifestent des situations socialement et psychiquement intolérables caractérisées par une rupture des virtualités ayant une valeur existentielle (échec scolaire, deuil…), se mettent en place des dispositifs d'accompagnement* » (Foucart, 2009). L'accompagnement semble donc être de nos jours une action devenant un outil de réponse à la question sociale mais aussi une « *nouvelle prescription du social* » (Drulhe, Lefebvre et Puyuelo, 2009). Selon Lin Grimaud, « *Pour le travail social, l'accompagnement – comme le signale Rémy Puyuelo dans l'argument de ce numéro de la revue Empan – « procède à un déplacement : il n'est plus prescripteur d'un cadre-remède ; il s'efforce d'être le révélateur de pistes réalisables entre lesquelles son "partenaire" peut choisir de se risquer »* » (Grimaud, 2009). Il y a donc derrière cela l'idée que le professionnel est un support pour le bénéficiaire de l'aide mais que c'est lui-même qui doit être acteur de la résolution de sa problématique. L'accompagnement se présente alors comme lié à une démarche d'activation du public mais s'inscrit aussi « *dans un impératif social d'« affiliation »* » (Foucart, 2009). On retrouve alors l'idée de retour à la norme évoquée à la fin du chapitre précédent et donc de public en décalage avec celle-ci et qu'il faut donc aider.

3. Quel public au CLAS ?

Un document d'évaluation des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité a été publié en 2016 afin d'établir un panorama des actions CLAS et de mettre en évidence à la fois les données concrètes de la mise en application du dispositif et les difficultés qu'elle rencontre. On trouve aussi, dans ce document, né d'une enquête de terrain de grande ampleur, les caractéristiques globale du public bénéficiant de ces accompagnements.

À l'échelle nationale, on comptait, pour l'année scolaire 2014-2015, près de 3 000 structures porteuses du dispositif et l'ensemble des départements français en était doté (à l'exception de Mayotte et de la Guyane). Ceux-ci accompagnaient donc environ 200 000 enfants et jeunes de 6 à 17 ans, soit 2% de la population de cette tranche d'âge, et par là plus de 130 000 familles.

Tout d'abord, le constat a été fait que les enfants scolarisés en élémentaire représentaient plus de 60% des effectifs du dispositif. Bien que le dispositif s'adresse aux enfants et jeunes du CP à la terminale, ce chiffre ne semble pas étonnant. Il semblerait en effet que le travail de parentalité soit plus aisé à effectuer auprès des jeunes enfants pour qui les parents sont obligés de se déplacer, ne serait-ce que pour accompagner et venir chercher les enfants aux séances du CLAS. De même, aux vues de l'objectif de réduction des inégalités du dispositif, une prise en charge tôt dans la scolarité semble préférable afin d'apporter une aide dès l'acquisition des apprentissages de base. De même, deux tiers des enfants et jeunes bénéficiant du dispositif sont issus de territoires prioritaires, ces derniers accueillant aussi la majorité des porteurs de projets CLAS.

S'agissant des situations familiales des enfants accueillis, on trouve une majorité de situations précaires voire de familles défavorisées. On compte une majorité d'enfants dont les parents ont un niveau scolaire inférieur au niveau baccalauréat et deux tiers des familles présentent des revenus nets inférieurs à 2 000 € par mois pour l'ensemble de la famille, celles-ci étant en majorité des familles nombreuses. Enfin, deux tiers des familles sont issues de l'immigration (de l'un ou des deux parents) et, dans six cas sur 10, une autre langue que le français est pratiquée au sein de la sphère familiale.

Ces différentes caractéristiques semblent être en concordance avec les objectifs même du dispositif puisque « *les actions de soutien aux parents d'élèves visent le plus souvent ceux qui sont les moins outillés en termes de compétences scolaires* » (Martin, 2014b). On retrouve ici une précarité sociale, des origines sociales pouvant présenter des freins à la réussite scolaire des enfants et des parents éloignés du système scolaire.

C) Pilotage et financement

Le pilotage du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité est interministériel et ceci est significatif des différents enjeux qu'il porte. En effet, on trouve dans les signataires de la Charte à la fois le ministère de l'Éducation Nationale, celui délégué aux Familles, à l'Enfance et aux Personnes handicapées, le ministère de la Jeunesse et des Sports ou encore celui délégué à la Ville. Néanmoins, c'est bel et bien la Caisse d'Allocations Familiales qui est l'acteur

principal de sa gestion. Sandrine Dauphin écrit que « *Adossé aux missions liées aux prestations familiales et à la lutte contre la précarité (minima sociaux), le travail social des Caf prend appui, tout à la fois, sur le versement des prestations légales, sur l'aide à la création et au fonctionnement d'équipements et de services en faveur des familles, ainsi que sur le versement d'aides financières (aides aux vacances, prêts et secours).* » (Dauphin, 2009a). Le CLAS, en tant que prestation de service de la CAF, est géré à travers l'existence d'un comité technique, gérant aussi les REAAP et les PIF, mais aussi d'un comité de pilotage composé d'acteurs représentants les institutions concernés par le dispositif comme le Département (Préfecture, Direction Départementale de la Cohésion Sociale) ou l'Education Nationale.

En matière de financement, le CLAS représente « *le plus gros poste dans les crédits affectés par la branche Famille de la Sécurité sociale (CNAF) à la parentalité, soit 33,2% de l'ensemble des dépenses* » (Martin, 2014b).

La gestion et le financement par la CAF est significatif des valeurs qu'il porte. Tout d'abord son portage par une institution d'aide aux familles permet de se distinguer d'un certain nombre de dispositifs de parentalité passant par la responsabilisation, voire la sanction, des parents, en en privilégiant l'accompagnement.

Comme écrit précédemment, j'ai rencontré, dans le cadre de la réalisation de mon travail de stage et de mon mémoire, la Coordinatrice de projets en charge des dispositifs départementaux - Pôle des interventions sociales et familiales de la CAF des Yvelines que nous appellerons ici Madame Cafy. Celle-ci a alors clairement exprimé, durant notre entretien, la centralité de la parentalité dans la mise en place du dispositif CLAS.

Extrait d'entretien :

Madame Cafy : « *le lien familles-écoles fait partie bien sûr de cet axe parentalité et c'est au travers du CLAS qu'on essaye effectivement de faciliter ce lien familles-écoles. Donc là faut bien comprendre que si nous on finance et on soutient le CLAS c'est vraiment sur la dimension parentalité et sur l'approche globale de la famille* […] *si c'est pour du soutien scolaire ou de l'aide aux devoirs bah on ne finance pas, ce n'est pas notre job, ce n'est pas notre mission, on n'est pas là-dedans* ».

L'objectif des comités de pilotage est de garantir la qualité du service rendu et surtout sa réponse aux objectifs affichés. Pour cela, la labellisation CLAS et le financement se fait à la suite de la transmission, des structures à destination de la CAF, de dossiers d'appels à projets. C'est donc une démarche qualitative qui est privilégiée et ce de plus en plus.

Extrait d'entretien :

Madame Cafy : « *la CAF des Yvelines, [...] fait partie d'une expérimentation, avec 9 autres CAF, où on est sur un financement à la subvention, c'est-à-dire qu'on regarde la qualité du projet. Et on regarde la qualité du projet sur 4 axes : l'axe en direction de l'enfant, qu'est-ce qu'on fait sur la méthodo, la curiosité intellectuelle, l'apprendre autrement, enfin voilà ; en direction des parents, comment on implique les parents dans les démarches ; en direction de l'école, comment c'est fait en partenariat avec l'école, les allers-retours, les bilans avec les enseignants, etcetera ; et le dernier axe c'est tout l'axe partenarial donc les autres, le lien avec les autres dispositifs parentalité* »

On comprend par ce discours que la priorité est officiellement mise sur la qualité du projet et son aspect partenarial est central. Le financement même des actions est lié à cette idée et c'est pourquoi elle clôture son discours sur les appels à projet en disant qu'il *« faut rentrer dans les cases [pour être] financé*. ».

D) Quelle place dans le paysage des politiques éducatives ?

Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité a pour particularité de se placer dans le champ des politiques de soutien à la parentalité mais aussi, par ses modalités d'action, dans celui des politiques éducatives. Il se rapproche en particulier sur de nombreux aspects d'un autre dispositif majeur en termes de politiques locales favorisant la réussite éducative qu'est le Programme de Réussite Éducative (PRE). Comme le CLAS, le PRE est un dispositif national proposant un accueil individualisé pour enfants dits « en fragilité ». Mis en place suite à la loi de cohésion sociale de de 2005, il est placé sous la l'égide du Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) et de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) et sa mise en place est privilégiée dans les Quartiers Politique de la Ville (QPV). Comme s'agissant du CLAS, « *le « diagnostic » porté sur l'enfant veut englober les diverses dimensions de son existence, sans se cantonner au repérage et au « traitement » de ses difficultés scolaires* » (Glasman, 2007). L'aspect systémique et l'idée d'un accompagnement global sont alors prioritaires dans ces deux dispositifs.

On trouve donc un très grand nombre de similitudes entre ces deux dispositifs. Néanmoins, le PRE ne fait pas partie des dispositifs dits de parentalité mais bel et bien des dispositifs de politique de la ville. Comme le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, il fonctionne sur la base d'un travail collectif et partenarial important mais ce dernier est plus formalisé que dans le CLAS. En effet, il fonctionne à partir de la constitution d'équipes pluridisciplinaires réunissant différents acteurs gravitant autour de l'enfant dans différents contextes. On peut y trouver des enseignants, des animateurs, de travailleurs sociaux, des médecins, psychologues,

etc. C'est donc par la mise en place de commissions que se concrétise cet aspect partenarial, bien moins formalisé dans le cas du CLAS.

La proximité de ces deux dispositifs les rend parfois réciproquement flous. Cependant, on peut aisément constater qu'on ne trouve que rarement les deux dispositifs sur un même territoire. Il semble donc qu'ils présentent une forme de complémentarité.

II. L'éducation comme mission partagée : les attentes réciproques des différentes parties

Comme nous avons pu le voir jusqu'ici, la naissance de dispositifs dits « relais » comme le CLAS est aussi celle de nouveaux acteurs dans le travail éducatif déjà préalablement partagé par la Famille et l'École. La mission éducative est donc accordée à des acteurs divers et c'est pourquoi on peut dire que « *Les espaces et les professionnels de l'éducation se multiplient et l'éducation aujourd'hui est reconnue comme une « mission partagée » qui appelle la cohérence éducative* » (2011). On peut donc parler, aux vues de l'émergence de l'offre d'accompagnement scolaire, de « co-éducation ». Selon Martine Kherroubi et Francis Lebon, « *Utiliser le terme de « co-éducation », c'est insister fortement, au sein même de ce nouveau contexte, sur la transformation des relations entre l'école et les divers groupes professionnels « hors l'école » dont témoigne l'usage d'un nouveau vocabulaire politico-administratif dans les textes officiels. Ainsi, les notions de « communauté éducative », de « partenariat » et de « contrat » sont liées pour désigner des injonctions à « faire ensemble » et des actions localisées de la sphère éducative*. » (Kherroubi et Lebon, 2017). On retrouve donc l'idée de contrat présente dans le cas du CLAS jusque dans son nom, idée se rapportant à celle d'un travail collectif. Cette multiplicité et diversité d'acteurs se traduit aussi par des fonctionnements différents et des attentes diverses puisque chaque acteur a des attentes particulières envers le dispositif mais attend aussi un comportement donné des autres parties, et c'est à cela que nous allons ici nous intéresser.

A) Attentes des familles et rapport au dispositif

Les premiers acteurs de ce contrat qu'est le CLAS sont évidemment ceux qui sont considérés comme les premiers éducateurs de l'enfant : ses parents. Ce dispositif de parentalité part logiquement du principe que l'accompagnement de la famille (parent comme enfant) ne peut se faire sans l'adhésion de cette dernière aux idées qu'il porte et sans participation active (que nous évoquerons par la suite) des parents en son sein. Mais ceux-ci ont aussi des attentes bien définies envers les dispositifs d'accompagnement scolaire qu'ils considèrent de façon

particulière. Comme l'écrit Maria Do Ceu Cunha, « *nombre de parents qui manifestent envers l'institution scolaire une agressivité croissante ne conçoivent pas du tout la même animosité vis-à-vis des dispositifs d'accompagnement scolaire, les créditant unanimement d'une volonté d'aider leurs enfants à se ressaisir de l'échec… produit par l'école* » (Cunha, 1998). Cette distinction des dispositifs d'accompagnement scolaire par rapport à l'École tout en en étant proche rend la position du dispositif particulière pour les familles.

1. *Qu'attendent-elles du dispositif ?*

Les familles, qu'elles s'approchent du CLAS dans une démarche personnelle ou en y étant encouragées par un acteur tiers, y viennent afin de trouver des solutions à des problèmes qu'elles rencontrent et donc une amélioration de leur situation. Les attentes des parents, souvent inquiets, sont alors souvent concrètes et clairement exprimées : diminution des tensions entre les enfants et les parents pour faire les devoirs, augmentation des résultats scolaires, amélioration du comportement (à la maison et/ou à l'école) (Francis et Milova, 2011). Leurs attentes vont alors être plus ou moins fortes selon la gravité, avérée ou ressentie, de la situation qu'ils traversent. Par une enquête réalisée sur un panel de professionnel-le-s prenant en charge des situations d'échec scolaire précoce, Stanislas Morel évoque l'inquiétude des parents mais aussi son caractère progressif avant la démarche de recherche d'aide (Morel, 2012). Il explique alors que la prise de contact avec les dispositifs d'accompagnement, comme ici le CLAS, se fait après un temps plus ou moins long où, chez le parent, l'inquiétude est née, s'est installée et pendant lequel la perception des difficultés rencontrées a évolué. La prise de contact avec le dispositif se fait alors quand celles-ci ont été perçues, non plus comme passagères, mais comme ancrées. Face à ce constat, c'est la question de la nécessité d'être aidé qui émerge et c'est le caractère concret des problèmes rencontrés par l'enfant, les parents ou la famille qui va expliquer la nature toute aussi concrète des attentes exprimées par les parents envers le dispositif.

Généralement, les attentes des parents envers le dispositif sont très différentes selon s'il s'agit d'un enfant ou d'un adolescent et des enjeux qui en découlent. Pour exemple, les parents intégrant le dispositif pour un jeune en situation de décrochage ou de problèmes de comportements mettent une confiance considérable en le dispositif pour faire face à une situation souvent très conflictuelle avec le jeune et pesante au quotidien. En effet, c'est souvent lorsque les problématiques scolaires (ou rencontrées à l'école) s'introduisent d'une façon ou d'une autre dans le foyer, et que les parents en subissent donc les conséquences directes, que ces derniers expriment le plus d'attentes mais s'investissent aussi le plus dans le dispositif. Les

attentes des différents parents, bien que variées, ne se résument pas nécessairement à la scolarité et quand c'est le cas, on constate alors que l'objectif est pour tous le mêmes : il ne s'agit pas de faire de l'enfant un élève excellent mais de lui permettre une « *réussite moyenne, c'est-à-dire une réussite suffisante pour pouvoir continuer d'étudier* » (Ott, 2006).

Enfin, si l'on s'intéresse rapidement aux enfants et aux jeunes, les attentes sont souvent bien moins explicitées de même que leur présence n'est que très rarement liée à une envie et/ou demande de leur part. Bien qu'ils y trouvent pour beaucoup un grand nombre d'avantage une fois qu'ils y sont habitués, le rapport étroit avec le travail scolaire - lequel est en plus souvent pour ses enfants/jeunes source de difficultés – ne créée logiquement pas de motivation particulière. Comme au fil de l'âge les attentes des parents sont différentes, celles des jeunes, lorsqu'ils-elles grandissent, évoluent aussi. C'est ainsi qu'on retrouve en général une plus grande conscience des difficultés au fil de l'âge mais aussi une prise de conscience de l'enjeu grandissant autour de la question (examens, orientation...). Leurs attentes sont alors purement scolaires et l'objectif est unanimement l'amélioration des résultats.

Les problèmes auxquels les parents doivent faire face et qui les ont amenés à pousser la porte du dispositif explique donc à la fois la « *dimension anxiogène de leur engagement* » mais aussi le soulagement qu'entraîne souvent l'entrée dans le dispositif (Morel, 2012).

2. *Entre appréhensions, confiance et mécompréhension*

Concernant les rapports entretenus par les parents avec le dispositif une fois qu'ils y sont insérés, on constate à la fois qu'ils sont divers mais aussi très souvent évolutifs.

Tout d'abord, il est parfois difficile dans un premier temps pour le parent de faire confiance en un dispositif, par le fait même qu'il en soit un. En effet, le « *risque de fichage* » (Joly-Rissoan et al., 2006) lié à l'entrée dans un dispositif éveille parfois la méfiance des parents qui, devant faire face à une situation qu'ils ne maîtrisent pas (ou plus) et faisant appel à un tiers pour les aider, craignent un phénomène de stigmatisation. Tandis qu'Erving Goffman travaille la notion de stigmatisation concernant le processus d'étiquetage et de mise à l'écart de l'individu situé en dehors de la norme. Cette notion se traduit ici, dans les faits, par la crainte d'être jugé et rabaissé par le fait de demander de l'aide et donc d'assumer son incapacité à résoudre seul ses problèmes.

Néanmoins, ces craintes sont souvent passagères et disparaissent en général au fil du développement d'une relation de confiance avec les accompagnateur-trice-s à la scolarité. Ainsi, la plupart des parents, en le voyant comme une solution potentielle à leur problème, « *accordent*

un grand crédit à l'accompagnement scolaire, qu'ils conçoivent essentiellement comme une aide aux devoirs » (Cunha, 1998) et donc comme un soutien à une tâche qui leur échappe par ce qu'ils considèrent comme un manque de compétence de leur part. Face au sentiment de ne pouvoir effectuer la totalité de sa mission de parent en ne pouvant aider son enfant dans son travail scolaire, le fait de faire appel à un dispositif comme le CLAS devient alors une action parentale signe de « *bonne volonté* » (Millet et Thin, 2012) en étant à la fois une façon de percevoir et d'assumer son problème mais aussi d'y faire face dans l'intérêt de l'enfant.

Il est cependant fréquent que les parents ne saisissent pas la totalité des ambitions du dispositif et fasse l'impasse sur sa dimension de soutien à la parentalité.

De manière générale, « *en se créant « aux côtés » de l'école, l'accompagnement scolaire semble avoir trouvé une vraie légitimité auprès des parents* » (Cunha, 1998). Liée donc à la fois à la position institutionnelle (accentuée parfois par un portage officiel comme c'est le cas à Versailles par la municipalité dont nous parlerons par la suite) et au travail de proximité exercé par les accompagnateurs CLAS, cette légitimité se trouve être cependant bien plus difficile vis-à-vis de l'institution scolaire et des établissements scolaires.

B) Ce que pensent les écoles : entre consensus et réticences

Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité étant un partenaire de l'École, il est explicitement du devoir des enseignants de se placer dans une démarche de collaboration avec les professionnel-le-s qui en ont la charge et qui suivent des enfants et/ou jeunes de leur-s groupe-s classe-s. Une réelle importance est donc apportée, dès les bases du dispositif caractérisé par un partenariat entre la CAF et l'Éducation Nationale, aux « *interactions entre le monde professionnel des enseignants et les mondes professionnels non enseignants complémentaires* » (Kherroubi et Lebon, 2017). Cependant, derrière l'importance évidente d'un lien fluide entre les accompagnateurs CLAS et les enseignants pour garantir l'efficacité des suivis des enfants, des jeunes et des familles mais aussi l'évidence d'objectifs communs se trouvent des tensions liées à la proximité des deux champs d'action.

1. *Une démarche consensuelle...*

Si l'on s'intéresse concrètement aux missions de l'École et à celles portées, de façon plus récente, par les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, il semble évident que ces deux institutions et groupes de professionnel-le-s ont un objectif similaire : la réussite de l'enfant. Leurs missions respectives, bien que proches sur le contenu, restent différentes et présentent en théorie une vraie complémentarité. Alors que l'École transmet le savoir de façon homogène à

tous les enfants, le CLAS va tenter d'aider les plus précaires d'entre eux à s'en saisir en adaptant le suivi à leurs problématiques.

C'est donc à travers des fonctionnements et formes différentes que tous deux vont travailler en ce sens. L'École, en tant qu'institution, se trouve être alors logiquement partenaire du dispositif et un certain nombre d'enseignant-e-s voit en lui un outil de soutien à leur travail, à leur mission, mais aussi une instance permettant de prendre un temps avec l'enfant et sa famille qu'elle-même ne peut accorder. On retrouve souvent cette idée dans le discours des professeur-e-s qui voient en grand avantage du CLAS son effectif réduit et son taux d'encadrement permettant un travail au plus proche de l'enfant. De même, la démarche de soutien à la parentalité, ne faisant pas partie du travail de l'École, se trouve, pour les enseignant-e-s très précieuse afin de mieux saisir l'ensemble des éléments de contexte du milieu d'évolution de l'enfant et d'appréhender donc différemment ses difficultés potentielles. Sur le terrain, les échanges entre écoles et accompagnateur-trice-s CLAS se trouvent souvent être utiles à chacune des parties qui saisit des éléments nouveaux. En plus donc d'être un outil permettant à l'école d'appréhender différemment les situations des enfants qu'elle accueille, le soutien à la parentalité est aussi un élément officialisant le fait qu'École et CLAS n'occupent pas le même champ et participe à la légitimation du secteur, la mission sociale n'étant pas celle de l'École.

Néanmoins, bien que cela se passe parfois ainsi sur le terrain, l'établissement de relations de long terme et de qualité avec les écoles reste aujourd'hui, d'après le document d'évaluation des CLAS de 2016, la plus grosse difficulté des accompagnateur-trice-s à la scolarité, ceci étant dû en grande partie à un manque de reconnaissance des professionnel-le-s de l'Éducation Nationale du travail effectué par ces derniers.

2. *... teintée de quelques réticences*

Le champ scolaire et celui de l'accompagnement scolaire, tout en usant de formes différentes, investissent des espaces qui sont proches tout en se présentant sous des formes différentes et par des démarches qui le sont elles aussi.

Cette proximité se trouve alors parfois être source de confusions mais aussi de tensions. En effet, lorsque le CLAS est perçu et considéré par les enseignant-e-s ou directeur-trice-s d'école comme un simple accompagnement au travail scolaire, il arrive que ceux-celles-ci ne saisissent pas son utilité et remette même en question ses actions. La plupart des écoles proposant aujourd'hui des séances dédiées aux devoirs (les « études »), l'impression est parfois celle d'une tentative d'ajout d'un service déjà existant. À cela s'ajoute ensuite l'idée que le travail

scolaire est la mission unique de l'enseignant et que des professionnel-le-s du social, comme c'est le cas ici dans les maisons de quartier, n'est pas nécessairement en capacité de l'exercer mais n'a surtout pas à le faire.

L'importance de la différenciation claire des champs, en plus d'être présente dans le discours des professionnel-le-s de terrain, se retrouve chez Madame Cafy qui a fait part du fait que « *parfois ça ne se passe pas bien la relation avec l'école parce que les enseignants ont l'impression qu'on essaye de faire à peu près la même chose qu'eux en moins bien. Faut pas être sur le même terrain, faut être en complémentarité* ». Elle appuie donc l'importance qui doit être accordée à la fois au travail collectif et à la distinction des missions à travers la notion de complémentarité.

L'importance des relations écoles/CLAS fait l'unanimité chez les coordinateur-trice-s du dispositif ou même chez ses gestionnaires mais le manque d'information sur les réelles intentions du dispositif peut parfois desservir le travail fourni. Si l'enseignant-e se sent en concurrence avec un tel dispositif ou en a l'image d'un appareil ne pouvant pas servir ses élèves (et pouvant même les desservir par des apports de connaissance mal retranscrite), il est difficile d'espérer de sa part une collaboration de qualité.

Il est important d'avoir conscience des enjeux qui lient les écoles et le dispositif mais aussi de s'intéresser aux réticences qui peuvent émaner du corps enseignant au sujet d'un dispositif comme le CLAS à la fois proche et bel et bien distinct de leur institution. Cependant, outre l'objectif principal suivi par les deux groupes professionnels, un autre élément les met d'accord. Cet « *étrange consensus* », comme l'écrit Maria do Céu Cunha, est le suivant : « *sans la « participation » des parents, point de succès scolaire pour les enfants* » (Cunha, 1998).

C) Les attentes des coordinateur-trice-s du dispositif

Les coordinateur-trice-s, acteur-trice-s centraux dans la mise en place du dispositif, ont évidemment eux aussi une vision précise et liée à leur position dans ce dernier ainsi que des exigences particulières envers les autres parties sans qui leur travail ne pourrait être que partiel.

1. Une famille présente

La présence des parents dans le dispositif, en plus d'être centrale dans sa démarche de soutien à la parentalité, est reconnue par les professionnel-le-s de l'accompagnement à la scolarité comme indispensable à réussite de leur mission.

En tant que dispositif de parentalité financé pour ceci, il est évident que la présence des parents est considérée comme la base de l'accompagnement. Le parent, premier éducateur de l'enfant et du jeune, mais aussi premier responsable de ce dernier, a un des rôles les plus importants dans la mise en place de l'accompagnement. La signature du contrat en début de suivi (et à chaque début d'année si l'accompagnement est prolongé) a pour mission de rendre l'engagement du parent explicite.

Bien que l'on retrouve l'idée de cette importance dans le discours de tou-te-s les coordinateur-trice-s rencontré-e-s dans le cadre de cette enquête, on retrouve aussi de façon très importante l'expression d'un regret face à l'absence de certains parents. La notion de contrat, derrière son objectif d'officialisation de l'engagement présent jusque dans le nom même du dispositif, se trouve parfois bien plus artificielle que ne le souhaiteraient les coordinateur-trice-s. C'est ainsi que « *le plus souvent, après la signature des « contrats » (et malgré les détours et les ruses inventés par les responsables de l'accompagnement scolaire pour les rencontrer), [les parents] répondent « absents » tout au long de l'année, jusqu'à la signature du nouveau contrat, un an après…* » (Cunha, 1998). Sur notre terrain, ces ruses évoquées par Maria do Céu Cunha seront par exemple la mise en place de rendez-vous réguliers obligatoires organisés par certain-e-s coordinateur-trice-s.

À ce sujet, il est intéressant de comparer les discours. Parmi les dix coordinateur-trice-s rencontré-e-s, près de la moitié déclare que l'absence et/ou la non-implication du parent dans l'accompagnement est un motif de cessation de ce dernier. Alors que pour ceux-ci, l'accompagnement ne peut être efficace sans la présence d'au moins un des deux parents (ceux-ci souligne souvent que le CLAS est avant tout un dispositif de soutien à la parentalité), l'autre moitié se focalise sur ce que le dispositif peut apporter à l'enfant ou au jeune et préfère continuer au mieux avec l'enfant que de suspendre son suivi et le « laisser ».

Il est donc clair qu'un dispositif de parentalité ne peut exercer sa mission correctement sans avoir de relations avec le parent. Cependant, on ne peut pas non plus penser que ce dispositif, appuyé sur un accompagnement à la scolarité, ne puisse atteindre ses objectifs sans avoir de relations avec les écoles, deuxième lieu principal de présence et de socialisation de l'enfant et du jeune.

2. *Une école collaborative*

Comme nous avons pu le voir précédemment, la relation entre le dispositif et l'institution scolaire à travers les enseignant-e-s, est primordiale pour garantir l'efficacité de

l'accompagnement. A la fois officielle (les textes et circulaires présente l'École comme partenaire du dispositif) et officieuse (le personnel enseignant n'étant pas signataire du contrat unissant les familles au dispositif), cette relation est aussi ambiguë que nécessaire. Il fait donc partie des attentes des coordinateur-trice-s du dispositif de travailler aux côtés des enseignant-e-s et l'un des objectifs principaux est de parvenir à entretenir avec ces derniers des relations régulières et de bonne qualité.

La totalité des discours de coordinateur-trice-s recueillis dans le cadre de cette enquête met en évidence l'importance des échanges sur les situations rencontrées par les enfants/jeunes et leurs familles. Tout d'abord, les relations entretenues avec les établissements scolaires permettent aux coordinateur-trice-s du dispositif de se saisir de nouvelles informations concernant l'enfant, le jeune, et les difficultés qu'il rencontre concrètement à l'école. Concernant les enfants, cet aspect se trouve être particulièrement important. Si l'enfant et sa famille peuvent rapporter des faits, il s'agit surtout, pour l'enfant, de ressentis et, pour le parent, de ce que lui rapporte son enfant puisque lui-même ne passe que très peu de temps au sein de l'établissement. Obtenir le point de vue des enseignant-e-s ou personnels de l'établissement peut donc potentiellement permettre au/à la coordinateur-trie de saisir la situation d'un point de vue à la fois plus globale et plus détachée des ressentis individuels. De même, en parvenant à créer ces échanges réciproques, le corps enseignant peut aussi, comme nous l'avons vu précédemment, apprendre des éléments pouvant lui être utile sur les situations familiales par exemple.

De plus, ces échanges sont importants pour que le-la coordinateur-trice puisse adapter l'accompagnement de l'enfant en prenant connaissance de ses difficultés méthodologiques, scolaires, et de ce qui peut être perçu comme des priorités (souvent fondées sur des lacunes profondes sur lesquelles les enseignant-e-s ne peuvent pas revenir par manque de temps).

Enfin, communiquer avec les écoles peut aussi permettre aux coordinateur-trice-s de jauger la pertinence de certaines actions menées pour améliorer la vie de l'enfant à l'école en obtenant le point de vue direct des enseignant-e-s.

Ce chapitre nous a permis de comprendre la naissance du dispositif, le contexte administratif et politique dans lequel il s'inscrit mais aussi les grands principes auxquels il répond dont celui de co-éducation. Nous allons maintenant, dans un troisième et dernier chapitre, mettre la focale sur la mise en pratique concrète du dispositif dans la ville des Versailles.

Chapitre 3 : Zoom sur le CLAS versaillais

« *Chaque professionnel, en fonction de ses propres représentations, s'approprie diversement les attendus des circulaires et s'en empare, dans un style particulier et singulier* »
(Martin, 2014b)

Après avoir fait le panorama des aspects historiques, idéologiques et techniques du dispositif, nous allons ici nous focaliser, par l'enquête réalisée sur le terrain, sur le cas versaillais. Ainsi, dans ce chapitre, nous interrogerons la mise en application concrète du dispositif CLAS à Versailles en nous intéressant au cadre dans lequel il s'inscrit : du portage municipal aux maisons de quartier en tant que centres sociaux et structures porteuses d'un tel dispositif. Nous mettrons ensuite en évidence l'aspect organisationnel de la mise en application du dispositif, à travers leurs différences et leurs similitudes, les pratiques de professionnel-le-s qui en ont la charge mais aussi, dans une démarche plus biographique, les trajectoires personnelles et professionnelles de ces derniers.

I. L'organisation concrète de la mise en application du dispositif

Porté par des instances départementales, le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité de Versailles étudié dans le cadre de mes deux stages se trouve sous l'égide de la Caisse d'Allocations Familiales des Yvelines et est mis en application par la municipalité. Le département des Yvelines, en comparaison de bon nombre de départements, compte un nombre important de CLAS puisqu'il comptait 55 porteurs de projets pour l'année 2014/2015 dont 42% étaient des associations et 58% des communes (soit 28 communes dont la moitié en politique de la ville). Tous ces porteurs réalisaient alors cette année-là l'accompagnement de 4 447 enfants.

A) La maison de quartier comme structure porteuse

C'est au sein même de ces infrastructures de proximité que sont les maisons de quartier que se passe la totalité de l'accueil du CLAS et que travaillent les professionnel-le-s qui l'ont en charge. Ces structures sont, sans exception, des centres sociaux.

1. *Qu'est-ce qu'un centre social ?*

Nés en Angleterre et présents en France depuis le XXe siècle, les centres sociaux ont longtemps été des œuvres sociales menées par des philanthropes poursuivant un objectif de

développement d'une vie locale dans les quartiers ouvriers (Martin, 2014b). C'est après la seconde guerre mondiale que le secteur public va s'intéresser à ces structures et les investir jusqu'à la création, en 1984, d'un agrément spécifique obligatoire pour être officiellement qualifié de centre social.

Sandrine Dauphin et Colette Legat ont proposé une définition du centre social comme étant un « *équipement de proximité […] ouvert à tous* » ayant pour finalité « *d'apporter des services adaptés aux besoins spécifiques des habitants, d'aider à la socialisation et de créer des liens entre les personnes, et enfin de contribuer à la cohésion sociale sur le territoire* » (Dauphin et Legat, 2009). À cela, elles ajoutent que le centre social :

- « *offre des services […], des activités éducatives et de loisirs*
- *met à disposition des moyens […] pour aider les personnes à réaliser les projets de « mieux-vivre ensemble » qu'ils souhaitent mettre en œuvre ;*
- *crée les conditions du développement de la citoyenneté et de la prise de responsabilités par les habitants*
- *organise des manifestations festives, culturelles, de loisirs qui favorisent les liens entre les personnes et contribuent à donner une vie sociale sur le territoire d'implantation* »

Partant de cette définition, il n'y a aucun doute sur le fait que les maisons de quartier à Versailles, en plus d'être agréées, répondent aux attentes que sont celles des centres sociaux. Il est d'ailleurs intéressant de voir que ces dernières s'appelaient, jusqu'en 2008, centres socio-culturels. C'est le nouveau bureau municipal, à son arrivée en 2008, qui a décidé de procéder à un changement d'appellation dans l'objectif de minimiser le caractère social de l'offre de ces structures.

Les maisons de quartier à Versailles répondent alors aux objectifs des centres sociaux en mêlant prestations de services et activités, accompagnement à la réalisation de projets collectifs et lieux d'échanges citoyen (CAF des Yvelines, 2011). On retrouve aussi dans les objectifs du centre social, et de façon très visible sur le terrain, une volonté de croisement générationnel. Cela se traduit dans les faits par des activités régulières destinées à tous les publics, des plus jeunes enfants aux retraité-e-s, mais aussi par la réalisation de moments conviviaux intergénérationnels.

Les huit structures, en tant que centres sociaux, touchent donc des subventions de la CAF des Yvelines par l'obtention annuelle de l'agrément Animation Collective Famille (ACF). Il s'agit d'une prestation de service à destination des centres sociaux (eux-mêmes cadrés par des projets sociaux), c'est-à-dire d'un financement ayant pour objectif de participer aux frais liés à leurs actions à destination des familles et faisant des professionnel-le-s des « *porte-parole de la politique sociale familiale* » de la CAF (Martin, 2014b). Cette prestation couvre, entre autre, certaines charges salariales comme celles des référent-e-s familles des structures en question, acteurs majeurs de la vie et des actions du centre social. La CAF subventionne aussi certaines actions comme l'accueil de loisirs et comme, évidemment, le CLAS.

2. *Le portage du CLAS par la Ville à travers les centres sociaux*

Versailles comptant huit maisons de quartier, compte tout autant de dispositifs CLAS et c'est la Direction de la Vie des Quartiers, des Loisirs et de la Jeunesse, le service responsable de ces huit structures, qui en a la gestion.

Le fait que le CLAS soit porté par un service de la ville participe à asseoir sa légitimité à agir, auprès des familles comme des écoles. Alors que ce rattachement municipal contribue à rassurer les familles sur la fiabilité de l'action menée, il incite aussi le corps enseignant à considérer plus sérieusement l'intervention que si celle-ci était menée par une association dont il ignore les fondements. De même, le fait que ce soit la DVQLJ, service en charge des centres sociaux, qui ait la gestion du dispositif CLAS, a aussi pour avantage de lier ce dernier au secteur social et non au secteur purement scolaire comme ce pourrait être le cas s'il se trouvait rattaché au service des Affaires Scolaires.

Le centre social, en accueillant tant le CLAS qu'une multitude d'autres activités socio-culturelles, donne une image de lieu de partage, de vie, de loisirs et cela semble participer à l'allègement du poids social du CLAS comme dispositif dédié à des familles vulnérables. L'accompagnement scolaire devient un lieu et/ou une activité parmi d'autres et la maison de quartier offre à chacun un cadre rassurant, convivial et surtout totalement distinct de l'école. Ainsi, le dispositif se trouve souvent être une porte d'entrée dans la maison de quartier pour certain-e-s habitant-e-s qui ne la fréquentaient pas auparavant. Grâce au dispositif, certaines familles plus précaires trouvent la possibilité de participer à des ateliers ou des activités nouvelles à moindre coût mais aussi de rencontrer des professionnel-le-s très différents.

B) De facto : qu'en est-il concrètement sur le terrain ?

Durant l'année scolaire 2018-2019, 449 enfants et jeunes ont été accompagnés par un des huit dispositifs CLAS de la ville dont 48% d'enfants scolarisés en classes élémentaires, 44% en collège et 8% au lycée. Ils ont été encadrés par 10 coordinateur-trice-s et 183 bénévoles et technicien-ne-s (vacataires). Dans les faits, le CLAS se traduit par la mise en place d'accueil les lundis, mardis, jeudis et vendredis après l'école.

1. Les difficultés rencontrées par le public du CLAS à Versailles

Le CLAS, en étant présent dans chacune des maisons de quartier, couvre l'ensemble de la ville et donc des différents quartiers de cette dernière, ceux-ci présentant des panoramas sociodémographiques très divers. Néanmoins, il n'existe pas de différences criantes s'agissant des caractéristiques des publics accueillis au CLAS dans les différentes structures. Le dispositif étant réservé à des enfants et familles présentant des signes de vulnérabilité, on retrouve des éléments très similaires dans les profils des familles bénéficiaires d'un quartier à l'autre.

Une grande partie des enfants accueillis dans le cadre du CLAS - à Versailles comme à l'échelle nationale d'ailleurs - sont issus de familles dont les parents sont immigrés et une grande partie d'entre eux sont non-francophones. La non-maîtrise (ou maîtrise difficile) de la langue française par les parents représente évidemment une difficulté dans les rapports que ceux-ci entretiennent aux établissements scolaires mais aussi pour les enfants/jeunes qui ne peuvent pas avoir, au domicile, une aide dans le travail scolaire.

On trouve aussi de nombreux enfants chez qui des troubles ont été détectés et diagnostiqués (souvent par le CMPP ou la MDPH[4]) tels que des troubles « dys », de l'attention ou du comportement entraînant des rapports plus compliqués voire conflictuels avec l'institution scolaire et/ou avec le travail scolaire. Beaucoup d'enfants sont suivis par des orthophonistes ou par le CMPP, qui s'avère être des partenaires précieux pour les coordinateur-trice-s.

Chez les élèves du secondaire, on retrouve majoritairement des jeunes ayant accumulé-e-s un important retard dans l'acquisition des bases. On déplore alors la présence de nombreux collégiens ne maîtrisant pas parfaitement la lecture et/ou certaines règles d'orthographe pourtant enseignées en primaire. On trouve aussi chez les jeunes davantage de situations dans

[4] Centre médico-psycho-pédagogique et Maison départementale des personnes handicapées.

lesquelles les adolescents posent de gros problèmes de comportement, à l'école et/ou à la maison. Certaines familles rencontrent aussi des difficultés intrafamiliales importantes.

Enfin, on trouve dans de nombreuses maisons de quartier, la présence d'enfants ne présentant, à première vue, ni de difficultés à l'école, ni dans l'effectuation du travail scolaire mais ne disposant pas d'un cadre de travail adéquat à la maison (familles nombreuses, situation familiale complexe…). Chez la plupart d'entre eux, le travail scolaire est devenu trop compliqué et/ou source de conflit au sein du foyer.

2. *Une année au CLAS*

Le dispositif est mis en place sur la quasi-totalité de l'année scolaire. La période consacrée au CLAS (trente semaines de fin septembre à mi-juin) est officiellement identique dans chacune des maisons de quartier car fixée de manière collective, bien que certaines, de façon informelle, ajoute des séances afin d'accompagner les jeunes jusqu'aux examens (brevet, bacs…) et/ou faciliter l'organisation de certains parents.

En plus des séances régulières, des temps de convivialité sont organisés. Certaines maisons de quartier organisent par exemple un apéritif dinatoire la semaine précédant les vacances de Noël ou encore un temps à la fin de l'année scolaire. Cela contribue à encourager la présence des parents dans la maison de quartier, ces évènements étant exprimés par certain-e-s coordinateur-trice-s comme les plus efficaces pour les mobiliser.

La communication quotidienne avec les parents n'est pas toujours évidente. La majorité des coordinateur-trice-s proposent une réunion de rentrée et rencontrent les familles individuellement (avec ou sans les enfants/jeunes) pour l'inscription de leur enfant au mois de septembre. Certain-e-s coordinateur-trice-s CLAS tiennent aussi à établir des bilans avec les familles (souvent après avoir effectué une réunion avec les équipes d'intervenant-e-s, bénévoles et technicien-ne-s), en présence des parents, souvent accompagnés de l'enfant, à la fin de chaque trimestre scolaire. Rendre ces rendez-vous trimestriels obligatoires, et ainsi garantir des entrevues régulières avec les parents, est une demande qui avait déjà été formulée l'an passé lors d'une commission réunissant l'ensemble des coordinateur-trice-s.

Concernant la fréquence d'accueil des enfants, on trouve d'importantes divergences atteignant la vision même de l'intérêt du dispositif. Tandis que certain-e-s coordinateur-trice-s acceptent d'accueillir les enfants/jeunes les quatre soirs de la semaine, d'autres le refusent volontairement

car considèrent que le faire revient à ne laisser que peu de place à la famille dans le travail scolaire, l'objectif n'étant en aucun cas de remplacer le parent sur la totalité de cette mission.

Il est aussi important de s'intéresser à l'aspect temporaire du suivi des enfants et jeunes par le CLAS. L'objectif du dispositif n'est pas de les accompagner dans le long terme mais de leur donner, à eux comme à leurs parents, les outils pour améliorer leur situation. Comme l'a dit un-e des coordinateur-trice-s, s'il l'on garde un enfant toute sa scolarité, c'est un « *échec* », c'est que l'« *on n'a pas réussi ce qu'on voulait faire* ». Une sortie du dispositif est donc attendue mais ne signifie pour autant pas une sortie de la maison de quartier, et ici se trouve un vrai enjeu. Le CLAS constitue pour beaucoup de famille une porte d'entrée dans la maison de quartier mais aussi une plateforme permettant une redirection vers d'autres dispositifs. De même, ces structures, par leur fonctionnement et ce qu'elles proposent, peuvent devenir pour certaines familles et/ou enfants/jeunes, un réel lieu de socialisation, offrant un cadre rassurant et un espace pour créer du lien.

3. *Le déroulement d'une séance du CLAS*

Une séance de CLAS dure, sur notre terrain et selon la structure, entre 1h15 et 2h. Dans chacune des maisons de quartier, pour les plus petits, le début des séances est amené à être un moment convivial permettant à l'enfant de goûter et d'échanger sur sa journée avec ses camarades ou avec les intervenant-e-s présent-e-s.

Dans la plupart des CLAS, le temps de travail scolaire vient directement à la suite du temps de goûter et précède les activités ou ateliers potentiels. L'organisation des temps de travail est différente d'une structure à l'autre et selon les enfants (distinction primaire/secondaire).

La plupart des CLAS primaires des maisons de quartier organise le travail scolaire en rassemblant les enfants par niveaux de classes mais aussi en créant des groupes intervenants/enfants, fixes ou réguliers. Une attention particulière est apportée à la méthodologie et à la démarche même de mise au travail et d'effectuation des devoirs par l'utilisation rigoureuse de l'agenda, l'organisation des affaires scolaires dans le cartable, etc. Ce moment de travail scolaire peut être qualifié de moment d'« aide aux devoirs » et représente souvent la majorité du temps de présence des enfants. D'après Madame Cafy, « *A Versailles on n'est quand même beaucoup sur le scolaire* ». Cette réalité est alors encore plus importante chez les élèves du secondaire pour qui, sauf exception, la présence au CLAS se résume exclusivement à la réalisation du travail scolaire. L'accent est alors mis sur l'autonomie par une

présence des intervenants servant davantage de soutien en cas de problème que d'accompagnement total comme c'est le cas avec les plus petits.

Le temps des activités ou des ateliers est alors celui présentant les divergences les plus importantes entre les maisons de quartier. Tout d'abord, en termes de rythme, certaines proposent des activités tous les soirs, d'autres de façon hebdomadaire, d'autres de façon périodique ou bien ponctuellement. Dans la majorité des cas, lorsqu'elles ont lieu, elles se déroulent après le travail scolaire (30 à 45 minutes) ou durent, de façon exceptionnelle, sur l'ensemble de la séance. La présence d'activités ludiques et d'ouverture culturelle lors de (certaines) séances fait partie intégrante des grands principes du dispositif. On retrouve dans de nombreuses maisons de quartier des activités similaires comme la pratique du théâtre ou bien des arts plastiques.

On se trouve donc, dans le déroulement même de l'année et des séances du CLAS, dans un exercice de jonglage entre un soutien dans le travail scolaire rendu plus ou moins ludique, une dynamique d'ouverture culturelle et des activités destinées aux parents et/ou aux familles. Concernant les coordinateur-trice-s du dispositif, chacun semble avoir saisi la complexité de ce jeu d'équilibrage entre ces différentes dimensions. Néanmoins, chacun, par ses représentations et son parcours (de vie et professionnel), détermine son propre équilibre et donc la couleur qu'il/elle souhaite donner à la mise en application du dispositif dans sa structure. Nous allons donc maintenant nous intéresser à ces déterminants plus individuels s'insérant plus ou moins consciemment dans les pratiques professionnelles des agents et ayant des conséquences sur la mise en application de ce dernier.

II. Les acteur-trice-s locaux du CLAS : les coordinateur-trice-s

« *Les dispositifs d'accompagnement scolaire hors école sont organisés par des acteurs extrêmement divers. Travailleurs sociaux (assistantes sociales, animateurs, éducateurs, conseillers en éducation sociale et familiale), militants associatifs, habitants du quartier, étudiants des universités et Grandes Écoles environnantes, retraités, sont les cas les plus fréquemment rencontrés* » (Glasman, 2001). Dans cette citation, on retrouve de façon très exacte la composition des encadrants divers et variés du CLAS observé dans la ville de Versailles. Les bénévoles et technicien-ne-s sont en majorité des retraité-e-s vivant dans le quartier ou membre d'associations mais aussi, pour beaucoup, étudiant-e-s. Nous ne nous attarderons pas ici sur les profils, les motivations et le travail de ces personnes, ceci représentant

un travail considérable qui n'a pas pu être réalisé. Néanmoins, nous allons nous intéresser à ces mêmes questions concernant les coordinateur-trice-s du dispositif.

A) Qui sont-ils/elles ?

Dans le contexte de mon terrain d'enquête, les coordinateur-trice-s du dispositif sont au nombre de dix (la mission, dans deux structures, est partagée entre deux professionnel-le-s) dont huit femmes et deux hommes âgés de 24 à 54 ans. Alors que certain-e-s occupent ce poste et/ou travaillent en maison de quartier depuis plus de vingt-cinq ans, certain-e-s n'ont intégré-e-s le service et le poste depuis moins d'une année (***Annexe 3 : Liste des coordinateur-trice-s (sept interrogé-e-s et*** trois non-interrogé-e-s)).

1. *Une surreprésentation des femmes chez les coordinateur-trice-s*

La féminisation de la fonction est ici assez claire mais n'est pas spécifique au territoire et correspond aux données globales existantes concernant les professions du social. Comme l'écrit Sandrine Dauphin, dans ce secteur, « *certaines [...] professions sont toujours largement féminisées, avec des taux d'occupation d'emploi par les femmes allant de 63 % dans les métiers de l'éducation spécialisée (qui comprennent les éducateurs spécialisés, les moniteurs-éducateurs, les éducateurs de jeunes enfants, les éducateurs techniques spécialisés) à 95 % dans les métiers de l'aide sociale (assistant de service social), voire 100 % dans le cas des assistantes familiales ou des familles d'accueil.* » (Dauphin, 2009). On ne peut ignorer l'aspect historique et social présent derrière ce constat. Né d'une activité purement féminine à travers l'institutionnalisation du métier d'assistante sociale (exclusivement réservé aux femmes) en 1932, le secteur social est, dès son fondement, associé à des activités et compétences socialement perçues comme féminines avec des fondamentaux basés entre autres « *sur le soin, l'écoute, l'aide et le conseil* » (Rousseil, 2007). Tout est alors une histoire de socialisation de genre, à la fois familiale et diffusée par l'École et tout au long du parcours de l'enfant. Comme l'écrit Muriel Rousseil, les choix d'orientation et de profession, bien qu'ils puissent sembler « libres de toutes contraintes, [...] sont influencés par les dimensions de socialisation » qui font que les garçons se dirigent très peu vers les carrières du social et qu'il existe « *une division sexuée des disciplines, des filières de formation et des métiers [qui] génère un processus de sélection et de professionnalisation particulier*. » (Rousseil, 2007). En plus d'être visible sur notre terrain concernant les coordinateur-trice-s du dispositif CLAS, elle est plus que flagrante chez les référentes familles des maisons de quartier qui sont exclusivement des femmes (dont cinq cumulent d'ailleurs cette fonction avec celle de coordinatrice CLAS). L'aspect éducatif

des missions famille et CLAS en rajoute à l'idée que ces missions sont socialement plus destinées aux femmes qu'aux hommes, ces dernières ayant historiquement été perçues, en tant que mères de famille, comme responsables de la mission éducative sur les enfants.

On retrouve aussi cette surreprésentation féminine concernant les autres intervenant-e-s du dispositif, c'est-à-dire les bénévoles et technicien-ne-s où les femmes représentent les trois quarts des effectifs.

2. *Des parcours scolaires et professionnels divers*

S'agissant des parcours scolaire et professionnels antécédents des coordinateur-trice-s, on trouve plusieurs profils différents. Dans notre échantillon, seulement deux coordinatrices ont des diplômes de travailleurs sociaux, l'une étant Conseillère en Économie Sociale et Familiale (CESF) et l'autre éducatrice spécialisée de formation. Néanmoins, parmi les huit restant-e-s, la moitié est issue de formations universitaires s'orientant clairement vers des métiers du social par le biais de licence d'intervention sociale, d'un master de sociologie spécialisé sur le Politiques Sociales Territoriales et le Développement Social Urbain, d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) en Carrières Sociales ou plus largement d'un master en sciences humaines, spécialité sociologie culturelle. Concernant les quatre autres, on trouve un animateur et trois coordinateur-trice-s ayant effectué des formations dans des domaines très éloignées de leur emploi actuel comme l'hôtellerie restauration, la pâtisserie et le développement durable.

Alors donc que certain-e-s, par leurs formations très éloignées du secteur social, ont exercé des professions qui le sont tout autant auparavant, bon nombre de coordinateur-trice-s ont, dans le passé, exercé d'autres métiers du secteur. La coordinatrice qui est CESF de formation a par exemple eu une très grande expérience en tant qu'animatrice et qu'éducatrice auprès de publics handicapés auprès de l'Association des Paralysés de France (animatrice bénévole pour des séjours d'été) ainsi que dans un centre de rééducation pour enfants handicapés. De même, une des coordinatrices a coordonné ce qui était le Plan d'Aide à la Lecture (PAL, supprimé en 2010) tandis qu'une autre a été coordinatrice CLAS dans un centre social d'une autre municipalité. Quant à la coordinatrice ayant un diplôme d'Education Spécialisée, elle a exercé comme tel durant sa formation et on verra par la suite que ces expériences n'ont pas été sans lien avec ses pratiques professionnelles actuelles.

Face à ces quelques données biographiques évoquées ci-dessus, on ne peut que se questionner sur l'influence qu'elles peuvent avoir sur les pratiques professionnelles en s'intéressant également aux éléments des parcours personnels des coordinateur-trice-s.

B) De l'individu au professionnel : l'importance des éléments biographiques

Les entretiens effectués avec les professionnel-le-s ont permis de constater que l'on retrouve chez bon nombre d'entre eux des éléments biographiques pouvant avoir une influence sur la façon dont ils considèrent leur mission au sein du dispositif et la mette en place. En effet, on y trouve des contextes familiaux divers, des rapports à l'école particuliers, et pleins d'autres éléments de socialisation se retrouvant aujourd'hui dans les pratiques des professionnel-le-s.

1. *Une socialisation primaire influente : l'importance accordée à la scolarité*

Tout d'abord, sur les sept coordinateur-trice-s avec qui je me suis entretenue concernant leurs parcours, la plupart ont évoqué par eux-mêmes le fait que leur famille accordait une importance non-négligeable à leur scolarité, ceci ne pouvant être sans lien avec la construction et l'entretien de rapports donnés à l'institution scolaire. Ainsi, « *Selon plusieurs chercheurs, les élèves qui ont la possibilité de partager leur expérience scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe. L'engagement parental peut même atténuer certains facteurs socio-économiques parfois défavorables aux enfants* » (Glasman, 2004).

Pour certain-e-s d'entre eux-elles, ils expriment que c'est pour leur garantir un avenir meilleur que celui qu'ils ont eux-mêmes eu que certains parents ont exercé une pression sur le travail scolaire. Yamina, âgée aujourd'hui de 54 ans et arrivée en France depuis l'Algérie à 7 ans, exprime le fait qu'elle sortait peu étant enfant et que le travail scolaire était d'une grande importance pour sa famille. Elle m'a alors dit que ses parents « *misaient beaucoup sur l'école* ». Chez Camille, âgée de 23 ans et en poste depuis la rentrée dernière, on retrouve cette pression de la part de sa mère. Elle exprime alors la chose suivante : « *ma mère faut voir comment elle nous matait, si tu travaillais mal à l'école autant te dire que les activités c'était fini quoi. […] j'étais obligée d'aller à l'école, obligée d'aller à la fac, de faire un master… (souffle) elle nous a bien mis la pression !* ». Elle ajoute aussi que cette pression n'était pas sans lien avec le fait qu'elle-même n'ait pas fait d'étude et qu'elle n'ait pas été épanouie dans son travail. Ainsi, elle « *ne voulait surtout pas qu'on reproduise le même schéma qu'elle, c'est-à-dire on s'arrête au brevet puis qu'on galère pour trouver un travail quoi. Parce que ma mère elle a fait des tafs de merde quoi. Et elle s'est dit mes enfants n'auront pas un taf de merde* ». Cette pression ayant

pris un poids nouveau au décès de cette dernière, elle va jusqu'à dire sur son master de sociologie : « *je l'ai fait juste pour ma mère, je ne l'ai pas fait pour moi* ».

Dans les deux cas précédents, les parents se trouvaient dans une situation dans laquelle ils ne pouvaient pas aider leur enfant dans le travail scolaire mais insistaient tout de même sur l'importance qu'il représentait. Pour d'autres, cette importance passait par une aide et une attention directe sur les devoirs comme pour Gaëlle : « *ma sœur m'aidait beaucoup pour travailler et j'avais des parents présents, ou je travaillais avec une de mes tantes, mais des parents qui faisaient attention aux devoirs* ».

Chez Tom, on trouve un élément plus paradoxal mais tout aussi intéressant. Ses parents et ses frères et sœur n'apportaient que très peu d'importance à l'école. Il dit avoir grandi dans un « *quartier difficile* » où « *les copains étaient dans la rue* ». Il continue cela en disant que ce sont les livres qui l'ont « *sauvés* » : « *avec l'école, j'avais un bon rapport. J'essayais d'en apprendre le maximum. On n'avait pas beaucoup accès à la culture, aux livres* ». Il a aussi fait part de l'étonnement qu'il a eu en arrivant en France d'avoir accès à tant d'éléments culturels et lieux de connaissances si facilement mais aussi du fait qu'il lui semblait que les gens ne s'en saisissaient pas comme ils le pourraient. Cet élément va finalement, comme nous le verrons après, prendre une place certaine dans la façon dont il travaille avec les jeunes.

Nous avons pu voir ici que l'importance accordée par les parents (ou la famille dans son ensemble) à l'aspect scolaire de l'enfant, souvent en lien avec la vision qu'ils ont de leurs propres trajectoires, a une importance considérable dans la façon dont ils ont vécu leur parcours et ce qu'ils en ont gardé. Dans cette même idée, certains coordinateur-trice-s font part, dans leur discours, du fait qu'ils se soient à un moment donné retrouvés dans leur propre parcours dans une situation relativement complexe avec l'institution scolaire.

2. *Des expériences conflictuelles avec le milieu scolaire*

Certain-e-s coordinateur-trice-s, comme Gaëlle et Nina, ont fait part d'expériences négatives vécues durant leur parcours scolaire.

Gaëlle, après avoir eu une expérience positive de ces premières années de scolarité, exprime ne pas avoir du tout aimé sa rentrée en seconde. On comprend l'aspect négatif et de long terme que cela a eu pour elle car elle dit qu'il s'agit d'un « *souvenir très proche même si les années du lycée sont lointaines* ». Elle fait alors part d'un vécu qui peut s'assimiler à l'expérience d'une violence symbolique forte.

Extrait d'entretien :

Gaëlle : « *Ma prof principale en math nous avait classé par ordre de réussite au brevet des collèges […] et tout au long du premier trimestre elle nous reclassait donc si t'étais bon élève t'étais devant, si t'étais moyen au milieu, et cetera. Et moi j'ai fini au fin fond de la classe jusqu'au mois de juin* ».

Dans ce récit, on comprend que les difficultés scolaires ont été traduites en un système physique, spatial, visible par tous et symboliquement fort. En étant au dernier rang, Gaëlle se trouvait confrontée quotidiennement à ses difficultés à travers une méthode ne se fiant en aucun cas aux efforts fournis ou aux progrès effectués mais uniquement aux résultats.

Chez Nina, on retrouve aussi une expérience négative de l'institution scolaire. Lorsqu'elle évoque son parcours scolaire, elle fait preuve d'un certain détachement.

Extrait d'entretien :

Nina : «*j'ai été en établissement privé au collège. En 3e j'ai été exclue de l'établissement au mois d'avril parce que j'avais eu une histoire avec une fille. C'était le début de Facebook, du cyber harcèlement… bref, ils ont voulu faire un exemple, j'ai été virée. Je suis arrivée dans un établissement public à Versailles, en seconde ça s'est bien passé. J'ai demandé à faire une première S, ça a été refusé, on m'a demandé de faire ES. Donc du coup je ne suis pas retournée à l'école au mois de septembre.* »

En exprimant cela, elle n'exprime pas de sentiments clairs face à ces évènements bien que l'on sente tout de même une certaine rancœur. C'est plus tard dans son discours, en évoquant son expérience de stage en tant qu'éducatrice en milieu scolaire (en Section d'enseignement général et professionnel adapté – SEGPA – dans un collège) qu'elle exprime un sentiment de déception.

Extrait d'entretien :

Nina : « *déjà moi ma scolarité s'est pas forcément bien passée, là de voir qu'on laisse des gamines se faire virer alors qu'il y a un contexte familial et social, et qu'elles sont en SEGPA en plus, et qu'on est en ZEP, et qu'on a les moyens de les accompagner, j'ai trouvé ça très dur… Ouais ce stage m'a laissé un putin de goût amer* ».

Nous avons pu voir que certain-e-s coordinateur-trice-s ont grandi dans des milieux où l'enjeu scolaire était particulièrement important et/ou ont eu des expériences de l'École pouvant avoir une influence, que nous interrogerons ensuite, sur leur façon dont ils exercent leur mission. Mais on trouve aussi derrière certains, une socialisation qui n'est pas nécessairement en lien avec la scolarité mais bel et bien avec le social.

3. *Une socialisation à l'aide à autrui*

Rachel, dans son enfance, a vécu une socialisation l'ayant confronté très tôt à la vie en collectivité et donc à l'entraide. Issue d'une grande famille catholique en Bretagne, elle passe huit ans en pension « *chez les religieux* ». Elle exprime le fait que tous les enfants de sa famille ait été mis en pension et que l'objectif poursuivi par la famille n'était pas scolaire. Elle parle alors d'une « *tradition familiale ou on met les enfants en pension, non pas pour les diplômes, mais surtout pour l'éducation que ça apportait. Une rigueur, une réflexion, de la bienveillance envers les gens, le côté religieux...* ». Comme on peut le lire au sujet de l'engagement politique et/ou militant, la socialisation religieuse implique souvent l'intégration de valeurs altruistes. C'est ainsi qu'on peut lire que « *Les socialisations initiales portées par le contexte familial, social et générationnel restent effectivement déterminantes. On le voit notamment dans la récurrence du facteur religieux dans les engagements* » (Nicourd, 2007). Chez Rachel, cela se traduit par une expérience de pensionnat, expérience souvent très marquante par son aspect très chronophage et éducatrice, et donc le développement d'une habitude à la vie en collectivité. À cela s'ajoute une incitation à l'altruisme souvent liée aux valeurs religieuses. Tout cela mène Rachel à exprimer que « *le lien aux autres, tout ça, [elle a] grandi là-dedans* ».

Nous nous sommes intéressés à certains éléments biographiques ayant marqués les trajectoires de nos enquêté-e-s concernant les champs qui nous intéressent ici. Nous allons donc, par la suite, nous questionner à l'influence concrète que peuvent prendre ces éléments de parcours dans les pratiques professionnelles des coordinateur-trice-s.

C) La traduction de ces éléments dans les pratiques professionnelles : quelle dimension privilégier ?

Claude Martin exprime que « *chaque professionnel, en fonction de ses propres représentations, s'approprie diversement les attendus des circulaires et s'en empare, dans un style particulier et singulier* » (Martin, 2014b). C'est alors ce que l'on peut percevoir dans les discours que les enquêté-e-s ont sur leurs pratiques mais aussi dans les observations que j'ai pu réaliser. La socialisation qu'ils ont connue et les diverses expériences vécues vont alors avoir un impact sur les dimensions du dispositif qu'ils vont privilégier : le travail scolaire, la confiance de l'enfant, la relation aux parents, le lien aux établissements scolaires…

1. *L'attrait pour le détour pédagogique et l'offre culturelle*

Si l'on prend l'exemple de Gaëlle, il semble clair que son expérience personnelle de l'École se traduise donc son attachement mais aussi sa mise en application du dispositif. Lorsqu'elle fait le récit de sa scolarité, elle met en évidence certains choix pédagogiques lui ayant semblé très positif mais aussi ceux ayant été ressentis comme dévalorisants. En évoquant ce qu'elle appelle le travail du « hors scolaire », elle montre un intérêt tout particulier : « *j'ai eu deux maîtresses très attentives qui, à l'époque, nous faisait déjà travailler du... hors scolaire. On faisait des ateliers en classe et ça je me rappelle que j'aimais beaucoup* ». A l'inverse, son expérience en classe de seconde évoquée précédemment a, pour elle, eu une symbolique forte. Dans l'ensemble de son discours sur sa scolarité (non exhaustif ici), on comprend l'importance qu'elle accordait aux enseignant-e-s et à leurs méthodes respectives. Ces deux expériences trouvent un écho fort dans la mise en application d'un dispositif comme le CLAS. Alors que la première expérience met en avant l'idée de pédagogie de détour et d'apprendre autrement, élément central des grands principes du dispositif, la seconde illustre la violence que peuvent prendre certains choix pédagogiques créant un sentiment de dévalorisation. Ce dernier élément correspond de façon exacte à ce qui veut être évité dans le dispositif basé sur la bienveillance et le développement de la confiance en lui de l'enfant. C'est pour cela qu'on peut lire dans le dossier d'évaluation des CLAS de 2016 que « *Les CLAS s'adressent aux enfants et aux jeunes, dans l'objectif de renforcer leur confiance dans leur capacité de réussite personnelle et scolaire.* ». Ces deux éléments que sont le détour pédagogique et la mise en confiance se retrouvent alors de façon concrète dans les pratiques de Gaëlle. S'agissant du premier aspect, j'ai pu observer, durant ma période de stage, l'organisation de sa part d'un stage ayant eu lieu tous les matins pendant une semaine des vacances de printemps et ayant pour thématique « Les fables détournées ». Avec - et grâce à - l'intervention d'une auteure et éditrice pour enfant, elle a mis en place ces cinq séances durant lesquelles des enfants du CLAS de sa maison de quartier, volontaires, ont réalisés des fables : de la compréhension des normes d'écriture de la fable, en passant par l'écriture de celle-ci et son illustration, ils ont pu travailler leur imagination, leur capacité de rédaction, l'orthographe ou encore l'affirmation de leurs goûts et envies propres.

Dans les démarches de Yamina et de Tom, c'est l'ouverture culturelle des enfants qui se trouve être un des objectifs principaux. Yamina, ayant réalisé un master de sociologie culturelle et ayant obtenu suite à celui-ci un diplôme en médiation culturelle, accorde beaucoup d'importance au fait d'emmener des groupes visiter des lieux culturels, ce qu'elle met en place plusieurs fois dans l'année. On retrouve cela chez Tom qui accorde une très grande importance

à l'ouverture culturelle des jeunes à travers, entre autre, un usage important des outils de connaissance comme les livres. De façon très concrète, j'ai pu observer, dans les accueils du CLAS de sa maison de quartier, un très grand nombre de livre mis à disposition des enfants et jeunes et une invitation de la part de lui-même et de son équipe à les consulter.

2. *Les travailleurs sociaux et le soutien à la parentalité*

Rachel et Nina, les deux travailleurs sociaux de notre échantillon, ont pour particularité de donner une attention toute particulière à la gestion sociale des familles et donc à mettre de l'importance dans la dimension de soutien à la parentalité. Celles-ci vont alors, par leurs formations réciproques de CESF et d'Éducatrice spécialisée, accorder énormément d'importance à leur connaissance des situations familiales et à l'aide qu'elles peuvent apporter pour aider ces dernières. Il est intéressant de voir que celles-ci, dans nos échanges, parlent immédiatement des situations des enfants et familles qu'elles accompagnent tandis que les autres n'ont parfois que très peu d'informations sur ce qui se passent au sein des foyers. Nina exprime le fait que, dans ses accompagnements, « *il y a des situations qui sont pas simples* », ce à quoi elle ajoute que c'est peut-être elle qui les attire. J'évoque alors le fait que, plus que les attirer, elle doit surtout avoir un regard plus sensible à ces situations. Elle me répond alors la chose suivante : « *Oui oui, parce que je les vois, que j'ai envie de les traiter, j'ai envie de m'en occuper, c'est sûr hein. Mais voilà du coup c'est un gros atout quand même d'avoir toutes ces expériences-là.* ». Cette envie dont elle parle de s'intéresser et de prendre en charge ces situations est alors en lien direct, et explicité par elle-même, avec sa formation et se traduit dans les faits, comme nous l'avons vu, par une attention toute particulière aux familles. Rachel et Nina apporte en effet une grande importance à l'aspect parentalité du dispositif. Dans les faits, cela se traduit par des échanges plus réguliers avec les familles qui semblent chercher plus qu'ailleurs à échanger avec elles, même de manière informelles, sur des problématiques de l'ordre privé. De même, leur connaissance des autres métiers et professionnel-le-s du secteur social les mènent à mobiliser davantage les partenaires présents sur le territoire, sans difficulté et de façon précise.

3. *Attachement au dispositif et échos personnels forts*

Concernant Camille, elle fait preuve d'un attachement important au dispositif. Bien que certain-e-s autres y soient certainement tout aussi très attaché-e-s, elle est celle qui me l'a exprimé le plus clairement. Si on analyse son discours, cela semble être lié à deux éléments.

Tout d'abord, c'est dans le discours de celle-ci que l'on retrouve la plus forte allusion à ce qu'on appellera ici le « moi, enfant ». En effet, dans son discours, nous sommes confrontés à plusieurs reprises à une mise en relation de son enfance, de son vécu d'enfant, à celui des enfants qu'elle accompagne comme lorsqu'elle exprime la chose suivante : « *moi on ne m'a jamais aidé pour faire mes devoirs quand j'étais petite, même mes parents ils galéraient à m'aider pour faire mes devoirs. Et j'aurais trop aimé être dans un centre et qu'on m'aide à faire mes devoirs tu vois, qu'on m'aide…* » ou encore, sur sa mission, la réflexion qui consiste à dire que « *c'est intéressant de donner les billes que j'aurais pu donner à mes parents* ». Ce « moi, enfant » peut sans doute expliquer l'attachement qu'elle exprime, attachement lié à sa mission et au sentiment d'utilité qui l'accompagne. Elle m'a alors dit la chose suivante : « *aujourd'hui on m'enlève le CLAS je suis perdue* ». Le « moi, enfant » se retrouve alors concrètement dans l'explication qu'elle fait de certaines situations qu'elle a pu rencontrer.

Extrait d'entretien :

Camille : « *j'ai une petite par exemple, le même schéma que moi c'est-à-dire que début d'année, une famille de 4, la maman décède à 38 ans. Ma mère est décédée à 39 hein. Et elle laisse derrière elle un papa qu'est complètement à l'ouest et 4 enfants. Bah le choc hein quand j'ai vu ça, j'ai fait ouuh. Et au final j'ai super bien aidé le papa, je lui ai bien expliqué quand j'avais vécu la même situation hein, bah que mon père s'est retrouvé tout seul avec 4 gamins et que si jamais il y avait besoin d'aide et bah nous on était là. […] mais voilà du coup la petite qu'est en CE2 je l'accompagne vachement bien parce que moi… […] le papa est super gentil, de temps en temps il vient me voir dans mon bureau. La dernière fois il vient, il pleure hein. Donc j'étais à deux doigts de fondre en larme, j'ai dit mais je sais ce que vous vivez monsieur. Il me dit non mais c'est hyper dur, j'ai perdu ma femme, mais je sais. Donc du coup le fait que moi je lui raconte ma propre histoire il s'est dit bon je ne suis pas tout seul. Du coup il vient me voir de temps en temps.* ».

Le deuxième élément que l'on peut considérer comme explicatif de son enthousiasme et de son attachement particulier au dispositif (mais aussi son engagement, plus que professionnel, envers ce dernier) est son jeune âge et le fait qu'il s'agisse de sa première expérience professionnelle. Ceci semblerait pouvoir expliquer une énergie nouvelle et donc un investissement important dans sa fonction mais aussi une prise de distance encore réduite vis-à-vis des usagers. L'acquisition d'une posture professionnelle est le résultat d'un processus évolutif. À ce sujet, Stéphanie Boujut a rédigé un article dont l'objectif est de montrer que, dans le travail social, « *la position professionnelle est le produit de la gestion de ses émotions par le travailleur social dans le cours de la relation* » (Boujut, 2005). Dans le discours de Camille rapporté ci-dessus, certains éléments exprimés sont effectivement de l'ordre de l'émotion. On ne retrouve pas ces éléments dans le discours de Nina sur ses pratiques actuelles, celle-ci étant pourtant âgée du même âge. Ayant été éducatrice en protection de l'enfance, Nina a été contrainte d'apprendre

à rester à distance des situations qu'elle rencontre, ce que Camille semble avoir des difficultés à faire. C'est là une des différences qui peut exister entre les formations au travail sociale (comme l'a connue Nina) et les formations plus théoriques à l'université comme celle vécue par Camille. Les formations de travail social proposent « *des enseignements pratiques [ayant] pour objectif de faire réfléchir les impétrants à leur attitude face au public, en particulier leur projection subjective voire idéologique sur les usagers auprès desquels ils souhaitent travailler* » (Boujut, 2005). Dans ce même article, on trouve le témoignage d'une assistante sociale qui dit la chose suivante : « *si ça te remue à l'intérieur, c'est qu'il y a un truc qui ne va pas; c'est que tu n'arrives pas à mettre l'appareillage ou la distance en place* ».

Ce dispositif, par son aspect multidimensionnel, correspond facilement à chacun qui y trouve des intérêts plus ou moins forts d'une dimension à l'autre. Chacun investit finalement sa mission avec ce qui lui est propre par rapport à son vécu et ses goûts, eux aussi construits par leurs expériences.

Conclusion

Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, en tant que dispositif d'accompagnement scolaire et de soutien à la parentalité, se positionne entre deux institutions majeures et influentes dans le développement de l'enfant : la Famille et l'Ecole. La Famille, voyant ses formes évoluer au cours du siècle dernier, s'est trouvée parfois précarisée. Dans le même temps, les attentes envers les parents se sont accrues. Le parent, en donnant naissance à son enfant, endosse un rôle d'éducateur et les attentes liées à ce rôle sont de plus en plus conséquentes. On attend de lui d'être un « bon parent », c'est-à-dire qu'il sache faire de sa progéniture un « bon citoyen ». Pour cela, il doit lui donner des outils, des boîtes à outils dont il peut et pourra se servir pour affronter les différentes étapes de son développement. Le contenu de ces boîtes, bien que symbolique et en grande partie immatériel, est d'une importance primordiale. Une de ces boîtes, souvent considérées comme l'une des plus importantes, est celle consacrée à l'École. Néanmoins, concernant celle-ci, un constat est fait : alors que certains entrent à l'école avec une valise bien chargée en normes et en capitaux (entre autre culturels), d'autres, par manque de moyens des parents (matériels et/ou immatériels, une corrélation entre les deux étant souvent perceptible), se trouve posséder une boîte dans laquelle il n'y a peu voire pas d'outils.

Cette métaphore peut alors expliquer la naissance d'un dispositif comme le CLAS : considérant l'importance des ressources familiales dans la scolarité de l'enfant, c'est à l'enfant mais aussi au parent qu'il faut s'adresser. Si le parent n'a pas les outils pour remplir la boîte de son enfant, l'objectif est alors de les lui donner afin qu'il puisse lui-même ensuite les transmettre à son enfant. Et c'est aussi là l'essence même de ce nouvel axe politique qu'est le soutien à la parentalité. En agissant directement sur l'enfant mais aussi, de façon plus détournée, sur le parent dans l'intérêt de l'enfant, on (re)donne au parent sa place de premier éducateur tout en admettant que les inégalités entre les enfants ne sont en fait souvent que le reflet de celles existantes entre leurs parents.

Mais qu'en est-il dans les faits ? L'enquête réalisée dans le cadre de cette étude dans les huit centres sociaux de Versailles montre que la plupart des CLAS se trouvent être fortement orientés vers le soutien au travail scolaire et que le travail auprès des parents restent, par une temporalité plus complexe, placée en second plan. Quant au travail auprès du partenaire « École », il est soumis à des contraintes souvent extérieures au dispositif comme des contraintes organisationnelles (temporaires : les enseignant-e-s étant quasi exclusivement en

présence des enfants sur leur temps de travail) ou symbolique (de légitimité). Les enseignant-e-s n'étant pas signataires du contrat et ne voyant parfois pas clairement l'intérêt et la valeur ajoutée pouvant être apportée par le dispositif, continue de faire preuve de retenue et/ou de réticences quant à leur implication dans ce dernier.

Le travail des coordinateur-trice-s, censé-e-s être des « *artisan[s] de rapprochement [...] entre parents de École* » (Glasman, 2001), se trouve donc confronté à des difficultés certaines dans la mise en application du dispositif telle qu'elle est attendue par ses financeurs et gestionnaires qui, quant à eux, faute de moyens, ne peuvent avoir qu'un regard partiel sur les actions menées sur le terrain. La profondeur des fossés existants parfois entre certaines familles et l'École rend la mission des coordinateur-trice-s difficile, voire vécue comme impossible à réaliser avec les moyens qu'ils ont. Ceux-ci, face à des familles peu présentes malgré les relances régulières et les stratégies utilisées et à des écoles mettant un voile sur les difficultés rencontrées par les familles et sur leurs pratiques professionnelles, se trouvent parfois démuni-e-s face à certaines situations leur semblant à la fois inquiétantes pour le futur de l'enfant et complexes à résoudre avec les moyens qui leur sont alloués (temporels, humains, financiers...).

Le rôle de pivot entre Famille et École qu'est censé jouer le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité se trouve donc être à la fois efficace et perfectible. Même si le lien direct entre le parent et l'école, par les contraintes des deux parties, semble souvent difficile à (re)créer, le rapport que la famille, et surtout l'enfant, entretien à l'École en tant qu'institution s'améliore durant la grande majorité des accompagnements. En faisant de l'activité scolaire une activité moins complexe, mais aussi souvent moins désagréable, le dispositif contribue, si ce n'est à « rapprocher » physiquement les familles et les écoles, à pacifier le rapport symbolique qu'a la famille, parents comme enfants, à l'École en tant qu'institution.

Bibliographie

ARENDT H., 1989, *La crise de la culture*, Gallimard.

BASTARD B., 2006, « Une nouvelle police de la parentalité? », *Enfances, Familles, Générations*, 5, p. 1‑ 9.

BEAUD S., 2003, *80 % au bac… et après ?Les enfants de la démocaratisation scolaire*, Paris, La Découverte (Poche/Sciences humaines et sociales), 350 p.

BECKER H.S., 1985, *Outsiders*, Editions Métailié.

BEITONE A., DOLLO C., GERVASONI J., RODRIGUES C., 2009, *Sciences sociales*, Editions Dalloz, (Collection Aide Mémoire).

BOISSON M., 2007, « Les politiques sociales et l'amour », *Informations sociales, n° 144*, 8, p. 8‑ 21.

BOISSON M., 2008, « Petit lexique contemporain de la parentalité », *Informations sociales, n° 149*, 5, p. 8‑ 15.

BOISSON M., 2010, « Soutenir la fonction parentale dans l'intérêt des enfants : de la théorie aux instruments », *Informations sociales, n° 160*, 4, p. 34‑ 40.

BOUJUT S., 2005, « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, vol. 29, no. 2, pp. 141-153.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.*, Les Editions de minuit.

CAF DES YVELINES, 2011, « Guide méthodologie centres sociaux »,.

CAILLE JEAN-P., ROSENWALD F., 2006, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution »,.

CALMES M., 2009, « L'accompagnement à la scolarité au sein du collectif Animation éducative périscolaire (aeps) », *Empan, n° 74*, 2, p. 129‑ 135.

CHERKAOUI M., 2010, *Sociologie de l'éducation*, PUF (Que sais-je ?).

CIRCULAIRE AEPS, 1990, « Circulaire n° 90-103 : Les animations éducatives périscolaires (AEPS) »,.

CIRCULAIRE CLAS, 1996, « Circulaire 1996-488 : Les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS) »,.

CNSP, 2012, « Compte-rendu séance de travail du Comité national de soutien à la parentalité ».

COMBESSIE J.-C., 2007, « I. L'observation », *Repères*.

COQ G., 1994, « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, 99.

CUNHA M.D.C., 1998, « Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... »,.

DAMON J., 2006, *Les politiques familiales*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?), 128 p.

DAUPHIN S., 2009a, « Le travail social : de quoi parle-t-on ? », *Informations sociales, n° 152*, 2, p. 8‑ 10.

DAUPHIN S., 2009b, « Les pratiques éducatives, la société et l'État : bref historique », *Informations sociales*, 154, p. 8‑ 11.

DAUPHIN S., LEGAT C., 2009, « Focus - Parcours de vie... dans un quartier, avec le centre social », *Informations sociales, n° 156*, 6, p. 66‑ 68.

DONZELOT J., 1977, *La police des familles*, Paris, Editions de Minuit.

DRULHE M., LEFEBVRE M., PUYUELO R., 2009, « Introduction », *Empan, n° 74*, 2, p. 10‑ 11.

DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil, Paris (L'épreuve des faits), 419 p.

DURKHEIM E., 1893, *De la division du travail social*.

DURKHEIM E., 1922, *Education et sociologie*.

FOSSIER T., 2008, « Un droit de la famille centré sur la parentalité », *Informations sociales, n° 149*, 5, p. 32‑ 38.

FOUCART J., 2009, « L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle », *Pensee plurielle, n° 22*, 3, p. 13‑ 27.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison.*, Gallimard, (Bibliothèque des Histoires).

FRANCIS V., MILOVA H., 2011, « Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative », *Nouvelle revue de psychosociologie, n° 12*, 2, p. 113‑ 127.

FUREDI F., 2014, « Foreward », *Parenting Culture Studies*.

GLASMAN D., 1992, *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, ESF éditeur. Paris (Collection Pédagogies), 1 vol. (173 p.); 24 cm; br. p.

GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.*, PUF, Paris (Education et formation).

GLASMAN D., 2004, Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'évaluation de l'école

GLASMAN D., 2007, « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" », *Informations sociales, n° 141*, 5, p. 74‑ 85.

GLASMAN D., 2010, « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école », *Informations sociales*, 161, p. 58‑ 65.

GRIMAUD L., 2009, « De quoi parle la notion d'accompagnement ? », *Empan, n° 74*, 2, p. 29‑ 34.

HAMMARBERG T., 2011, « Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant : ce qu'il signifie et ce qu'il implique pour les adultes », *Journal du droit des jeunes, N° 303*, 3, p. 10‑ 16.

HASSENTEUFEL P., 2010, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Informations sociales, n° 157*, 1, p. 50‑ 58.

HAUT CONSEIL DE LA FAMILLE, 2016, « Les politiques de soutien à la parentalité ».

HENRI-PANABIERE G., RENARD F., THIN D., 2013, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, p. 71‑ 82.

JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D., BERTHET J.-M., KAKPO N., 2006, « Le programme de réussite éducative : mise en place et perspectives », *Rapport pour la DIV*.

KHERROUBI M., LEBON F., 2017, « Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier », *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle, Vol. 50*, 4, p. 7‑ 23.

LARIVEE S.J., 2011, « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *57*, 2.

LAVAL C., 2006, « Les deux crises de l'éducation », *Revue du MAUSS, no 28*, 2, p. 96‑ 115.

LE GALL D., BETTAHAR Y., 2001, *La pluriparentalité*, PUF, Paris.

MARTIN C., 2014a, « Le soutien à la parentalité : une nouvelle politique en Europe ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, *118*, 1, p. 9‑ 22.

MARTIN C., 2014b, *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP.

MELLIER D., GRATTON E., 2015, « Éditorial. La parentalité, un état des lieux », *Dialogue*, *207*, 1, p. 7‑ 18.

MILLET M., THIN D., 2003, « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, *n° 149*, 4, p. 32‑ 41.

MILLET M., THIN D., 2012, « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. », *Societes contemporaines*, *n° 86*, 2, p. 59‑ 83.

MINISTERE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SANTE, MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA COHESION SOCIALE, 2011, « Circulaire interministérielle relative à la mise en oeuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012 ».

MOREL S., 2012, « La cause de mon enfant », *Politix*, *n° 99*, 3, p. 153‑ 176.

NICOURD S., 2007, Les engagements ont-ils vraiment changé ?, *Sociologies pratiques*, 15(2).

OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, p. 71‑ 109.

OTT L., 2006, « Passer la grille d'école. La relation parents/enseignants, sur le terrain », *Informations sociales*, *133*, 5, p. 58‑ 65.

PAVIE A., MASSON A., 2014, « Comment les normes sociales se construisent. Sociologie des « entrepreneurs de morale » », *Regards croises sur l'economie*, *n° 14*, 1, p. 213‑ 215.

PEETERS H., CHARLIER P., 1999, « Contributions à une théorie du dispositif », *Le dispositif : entre usage et concept*.

ROUSSEIL M., 2007, « Femmes et hommes dans le secteur social », *Empan*, *n° 65*, 1, p. 74‑ 78.

TAZOUTI Y., 2014, « Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? », *La revue internationale de l'education familiale*, *n° 36*, 2, p. 97‑ 116.

THIN D., 2009, « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, 154, p. 70‑ 76.

TOMKIEWICZ S., 2013, « La pédagogie de détour », *Journal du droit des jeunes*, *N° 324*, 4, p. 48‑ 50.

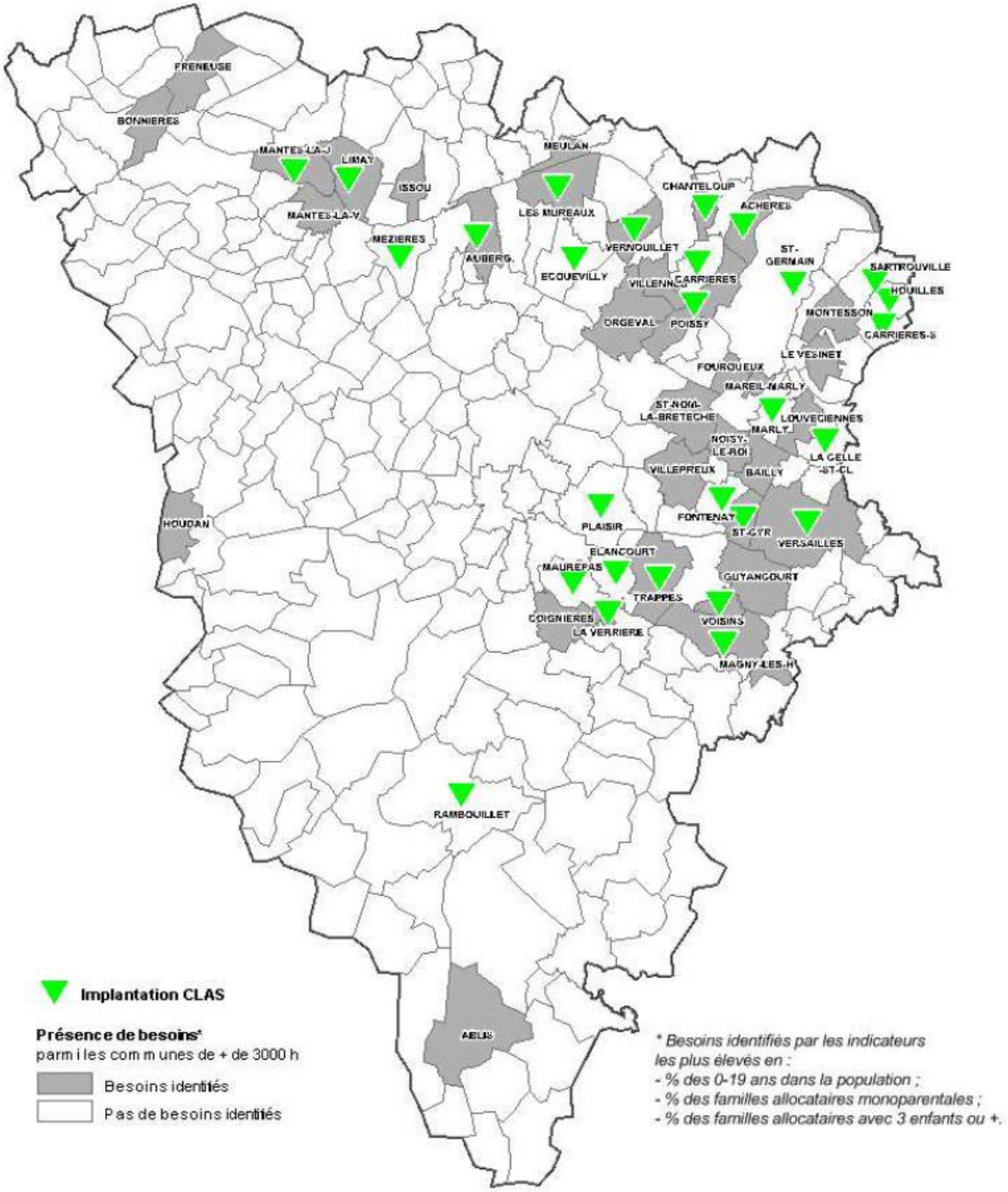
2011, « Entre pratiques professionnelles et politiques publiques », 31.

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif du travail d'enquête

N°	Date	Méthode	Structure	Professionnel/public concerné	Infos supplémentaires	Traitement
1	24-janv	Entretien	MQ Vauban	Référent jeunes et CLAS	Avec sa directrice	FAIT
2	24-janv	Entretien	MQ PAB	Référente CLAS primaire et secondaire		FAIT
3	25-janv	Observation	Global	Référent-e-s CLAS	Réunion préparation journée interclas	FAIT
4	28-janv	Entretien	MQ Clagny	Référente familles et CLAS		FAIT
5	29-janv.	Entretien	MQ Notre-Dame	Référente familles et CLAS		FAIT
6	31-janv.	Entretien	MQ Saint-Louis	Référente CLAS primaire et secondaire		FAIT
7	31-janv	Rencontre	VGP	Responsable d'observatoire - Pôle ingéniérie territoriale		FAIT
8	1-févr.	Entretien	MQ Jussieu	Référente familles et CLAS primaire		FAIT
				Référent jeunes et CLAS secondaire		FAIT
9	4-févr.	Entretien	MQ Chantiers	Référente familles et CLAS primaire - CESF	Avec son directeur	FAIT
				Directeur	Avec la référente familles et CLAS primaire - CESF	FAIT
10	7-févr.	Entretien	MQ Porchefontaine	Référente familles et CLAS		FAIT
11	8-févr.	Entretien	MQ Chantiers	Référente jeunes et CLAS secondaire		FAIT
12	14-févr	Observation	Global	Référent-e-s CLAS	Commission CLAS	FAIT
13	21-févr	Observation	Global	REFERENT-E-S ET INTERVENANT-E-S	Intervention DMF	FAIT
14	21-févr	Observation	MQ Chantiers	CLAS SECONDAIRE	Intervention égalité F/H CLAS secondaire	FAIT
15	26-févr	Entretien	Ligue de l'enseignement	Directrice Générale Adjointe (DGA)	Enregistré - **codage 2.1**	FAIT
16	01-mars	Entretien	MQ PAB	Référente CLAS primaire et secondaire	Enregistré - **codage 1.1**	FAIT
17	01-mars	Entretien	MQ Chantiers	Référente familles et CLAS	Enregistré - **codage 1.2**	FAIT
18	04-mars 06-mars	Observation	MQ Saint-Louis	ATELIER CLAS primaire et secondaire		FAIT
19	07-mars	Entretien	CAF Yvelines	Coordinatrice de projets en charge des dispositifs départementaux - Pôle des interventions sociales et familiales	Enregistré - **codage 2.2**	FAIT
20	07-mars	Entretien	MQ Porchefontaine	Référente familles et CLAS		FAIT
21	18-mars	Observation	MQ Porchefontaine	CLAS primaire et secondaire	dont ateliers	FAIT
22	19-mars	Observation	MQ Jussieu	CLAS primaire		FAIT
23	20-mars	Entretien	MQ Chantiers	Référente jeunes et CLAS secondaire	Enregistré - **codage 1.3**	FAIT
24	22-mars	Formation	CAF Yvelines	Référent-e-s CLAS		FAIT
25	25-mars	Entretien	MQ Notre-Dame	Référente famille et CLAS	Enregistré - **codage 1.4**	FAIT
26	25-mars	Entretien	MQ Saint-Louis	Référente CLAS primaire et secondaire	Enregistré - **codage 1.5**	FAIT
27	25-mars	Observation	MQ Saint-Louis	CLAS primaire et secondaire		FAIT
28	26-juin	Rencontre	Global	Micheline TORRENT (action sociale)		FAIT
29	26-mars	Observation	MQ PAB	CLAS primaire et secondaire		FAIT
30	28-mars	Observation	AEJF	AEJF	Bilan AEJF en présence d'élus, de professionnels de la mairies, des partenaires, de membres du CD…	FAIT
31	29-mars	Observation	MQ Chantiers	CLAS primaire		FAIT
32	01-avr	Observation	MQ Vauban	CLAS primaire et secondaire		FAIT
33	02-avr	Observation	MQ Chantiers	CLAS primaire		FAIT
34	03-avr	Observation	Global	Huit MQ + partenaires	Réunion projets sociaux MQ	FAIT
35	11-avr	Observation	Global	8 référents sur 10	Commission CLAS	FAIT
36	15-avr	Observation	MQ Clagny	CLAS primaire et secondaire		FAIT
37	18-avr	Observation	MQ Saint-Louis	CLAS primaire	Atelier cuisine	FAIT
38	06-mai	Rencontre	Global	Direction des Affaires Culturelles - Léa Vergnaud et Delphine Malvaldi		FAIT
39	07-mai	Rencontre	MQ Porchefontaine	Intervenant-e-s CLAS		FAIT
40	07-mai	Observation	MQ Chantiers	CLAS SECONDAIRE		FAIT
41	09-mai	Entretien	MQ Jussieu	Référente famille et CLAS primaire	Enregistré - **codage 1.6**	FAIT
42	14-mai	Entretien	AEJF		Enregistré - **codage 2.3**	FAIT
43	22-mai	Rencontre	CAF Yvelines	Coordinatrice de projets en charge des dispositifs départementaux - Pôle des interventions sociales et familiales	Travail sur la journée de formation de rentrée (avec directrice Notre-Dame)	FAIT
44	23-mai	Entretien	MQ Vauban	Référente jeunes et CLAS	Enregistré - **codage 1.7**	FAIT
45	24-mai	Observation	MQ Vauban	CLAS primaire	Atelier création de parfum	FAIT
46	27-mai	Observation	MQ Saint-Louis	CLAS primaire et secondaire	Remise des ouvrages (stage d'écriture des vacances d'avril)	FAIT
47	06-juin	Observation	Global	REFERENT-E-S CLAS	Commission CLAS	FAIT
48	27-juin	Observation	Global	Elu-e-s et Directions de services	Réunion PEDT	FAIT

Annexe 2 : Carte des besoins détectés et de l'offre en dispositifs CLAS sur le département des Yvelines



Annexe 3 : Liste des coordinateur-trice-s (sept interrogé-e-s et trois non-interrogé-e-s) et éléments biographiques majeurs

✓ Nina, 24 ans

- Milieu favorisé
- Expérience de déscolarisation
- Formation d'éducatrice spécialisée - expérience en collège et en protection de l'enfance

✓ Camille, 24 ans

- Milieu modeste, pression scolaire
- Mère décédée
- Licence AES et master de sociologie

✗ Pauline, 31 ans

✗ Alexis, 33 ans

✓ Maria, 41 ans

- Formation Hôtellerie-restauration
- Mère célibataire
- Emplois divers, nombreux, et expérience du chômage

✓ Tom, 43 ans

- Grandi dans un "quartier difficile" au Gabon
- Arrive en France pour faire ses études
- Deux masters en Sciences Politiques et coopération internationale

✓ Gaëlle, 46 ans

- Rapport ambigu à l'institution scolaire
- DUT Carrières Sociales - animation socio-culturelle
- Parcours au service de l'éducation

✓ Rachel, 52 ans

- Education catholique
- CESF de formation
- Travail auprès de public handicapé

✓ Yamina, 54 ans

- Arrivée d'Algérie à 7 ans
- Master en sociologie culturelle, expérience au Plan d'Aide à la Lecture (PAL)
- Mère célibataire

✗ Amélie, 54 ans