
Entre parents et institutions éducatives : quels modèles d'enfance ?

Les attentes divergentes des acteurs à l'égard des enfants au moment de « grandir » pour entrer au collège

Julie Delalande

*Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA965
Département Sciences de l'éducation
Esplanade de la Paix
14032 Caen
France
julie.delalande@unicaen.fr*

RÉSUMÉ.

Le moment où les enfants quittent l'école primaire et intègrent le collège engendre des bouleversements importants dans leur vie, d'autant plus que le changement institutionnel coïncide avec leur entrée dans la préadolescence. Comment les parents accompagnent cette étape et quelles sont les attentes des institutions envers les uns et les autres à cette période charnière ? L'approche anthropologique nous invite à chercher des clés d'explicitation qui s'inscrivent dans une temporalité longue. La parentalité s'exerce différemment d'une famille à l'autre, en fonction des représentations que les parents ont de l'enfance. Mais ces représentations sont elles-mêmes alimentées par des modèles d'enfance. Or, notre société a construit comme idéal le modèle de l'enfant comme personne que les institutions relaient auprès des familles. Il se caractérise par une certaine conception de l'individualité : celui d'un enfant qui se construit par lui-même et pour lui-même. Pourtant, dans les familles de milieux populaires, il semble que le modèle de l'enfant du lignage résiste à ce qui est perçu comme un égocentrisme non souhaitable. Les divergences entre les acteurs, constatées dans nos enquêtes ethnographiques, constituent des clés pour comprendre les situations de décrochage scolaire. Elles aident aussi à analyser les difficultés à mettre en œuvre un partenariat entre parents et institutions pour accompagner les enfants dans leur rôle d'élève, et en particulier dans leur prise d'autonomie nouvelle lors de l'entrée au collège. Derrière ce partenariat se cache une nécessaire acculturation des familles au modèle dominant.

MOTS-CLÉS : parents, enfants, institutions éducatives, famille, école, collège, modèles d'enfance, individualité, acculturation, anthropologie de l'enfance

1. Introduction

Le moment de quitter l'école primaire pour entrer au collège est un passage important dans la vie des enfants, d'autant plus qu'au changement scolaire s'ajoute l'entrée dans la préadolescence. Comment les parents accompagnent ce changement et quelles sont les attentes des institutions envers les uns et les autres à ce moment charnière ? Cet article examine comment la parentalité s'exerce différemment d'une famille à l'autre en fonction des représentations que des parents ont de l'enfance. Pour comprendre l'un des moteurs de ces différences, nous adoptons un point de vue anthropologique et examinons les modèles d'enfance portés par chaque groupe d'acteurs. Nous faisons l'hypothèse que les actions éducatives parentales sont influencées par ces modèles d'enfance qui alimentent leurs représentations. Ces modèles traversent de manière profonde et inconsciente l'histoire de leur pays. L'anthropologie convie ainsi à être attentif aux évolutions d'une culture sur une échelle temporelle longue, dépassant l'expérience des acteurs.

Les résultats de nos enquêtes montrent que les situations de décrochage scolaire gagnent à être analysées par un cadre théorique anthropologique qui propose trois principaux modèles d'enfance expliquant les représentations individuelles : l'enfant comme personne, l'enfant du lignage et l'enfant de la Nation. Ils aident à expliquer les comportements individuels et les valeurs qui les portent, ainsi que les tensions et malentendus, divergences qui existent entre les groupes sociaux. Le résultat principal et éclairant de notre recherche est que, dans la relation des familles avec les institutions se joue l'imposition d'un modèle de l'enfant comme personne, selon une conception individualiste pas toujours partagée par les parents. Les conséquences sur les enfants, pris entre deux modèles, sont visibles. Elles constituent des clés pour comprendre les situations de décrochage scolaire.

Pour construire ses outils d'analyses, l'anthropologue s'appuie sur des enquêtes ethnographiques, c'est-à-dire en situation d'immersion dans le groupe étudié, cumulant plusieurs types de recueil de données, et sur un temps long ; il recueille des données sur différentes problématiques en même temps afin de pouvoir comprendre chacune d'elle grâce à un contexte social et culturel global. Plusieurs éléments d'enquêtes sont mobilisés dans cet article pour montrer comment ces modèles d'enfance se manifestent chez les adultes et comment d'eux peuvent découler, à l'autre bout de la chaîne, des attitudes enfantines plus ou moins favorables à la réussite scolaire. Lors de la première enquête, nous avons interrogé des enfants de tous milieux sociaux sur la manière dont ils imaginent la réaction de leurs parents face à leur entrée au collège. La seconde enquête a été menée auprès de professionnels d'un Programme de Réussite Educative (PRE) qui suivent des familles connaissant des difficultés notamment dans leurs relations avec l'école. L'ensemble de ces données confirment le fait, déjà montrés par d'autres chercheurs (Hugon 2010), que le moment de l'entrée au collège constitue un moment charnière où le risque de décrochage augmente. Nos données font apparaître que, si l'étape est cruciale, c'est que les enfants, devenant préadolescents, prennent des distances avec leurs parents et font ainsi évoluer leurs relations avec trois groupes d'acteurs : leurs pairs, leurs parents et les professionnels des institutions, représentées dans notre enquête par l'institution scolaire et le PRE. L'approche théorique de la préadolescence servira donc également de cadre d'analyse à cet article. Alors que les expériences quotidiennes entre pairs ont été largement présentées dans nos dernières publications (Delalande 2010, 2012, 2014), nous développerons ici les relations des préadolescents avec leurs parents et les institutions.

2. Deux cadres théoriques : les modèles d'enfances et la préadolescence

Dans un ouvrage réunissant treize contributions (Bonnet, Rollet & de Suremain, 2012), des chercheurs, anthropologues et historiens principalement, dégagent, selon les sociétés et les époques, quatre modèles d'enfances qui se succèdent se croisent, se transforment et coexistent : l'enfant du lignage, de la chrétienté, de la Nation et l'enfant comme personne. Les chercheurs nous invitent à distinguer le terme de représentation et celui de modèle. Alors que le terme de représentation colle à l'expérience des acteurs et à ce qu'ils développent (comme valeurs et comportements) en fonction d'un contexte déterminé, celui de modèle s'inscrit dans une analyse comparative et trans-historique. En anthropologie comme pour la sociologie historique, il s'agit de regrouper un ensemble de représentations et de les identifier sous un modèle-type commun. Au niveau méthodologique, le modèle est un cadre avant tout conceptuel construit selon des critères définis par les chercheurs, récurrents à travers l'espace-temps.

L'ouvrage incite donc le chercheur à identifier, pour la population qu'il étudie, les modèles en présence et à mieux comprendre les tensions entre groupes sociaux du fait de la confrontation de ces modèles. Rarement conscients et donc rarement formulés, ils induisent pourtant des valeurs et des comportements qui, eux, sont visibles et énoncés.

Nous faisons l'hypothèse que, parce qu'ils ont prédominé à un moment donné dans nos sociétés occidentales et parce qu'ils sont encore présents dans des sociétés voisines, les modèles de l'enfant du lignage et de l'enfant de la Nation nourrissent encore les représentations des acteurs dans nos pays, même si un modèle s'impose comme idéal social : celui de l'enfant comme personne. Instituté

comme le modèle légitime, il est celui que portent nos institutions et qu'elles attendent des acteurs. Il se développe au XXe siècle sous l'effet des travaux des psychologues, des psychanalystes puis des pédopsychiatres, qui mettent en lumière les potentialités du bébé et ses compétences, et qui insistent sur l'importance des relations de la mère avec son enfant lors des premières années. Une telle représentation donne une responsabilité à la famille dans la construction de la personne, suppose un nouveau regard sur l'enfant et une attention nouvelle à sa personne (Neyrand 2011).

Le modèle de l'enfant du lignage domine dans les sociétés rurales traditionnelles, aussi bien en Occident jusqu'au XIXe siècle qu'aujourd'hui encore dans les pays en développement. Il est celui d'un enfant maillon dans le fil des générations, « propriété » du groupe lignagé, être inachevé à la naissance. On retiendra de ce modèle, encore dominant en France avant l'époque industrielle, le fait qu'un individu gagne sa place au sein du groupe par le rôle social et symbolique qu'il investit au sein de sa famille. L'histoire biographique d'un individu n'a du sens et de la valeur que parce qu'elle s'inscrit dans cette histoire collective. De ce fait, elle permet la reconnaissance de l'individu par le groupe.

Le modèle de l'enfant comme bien de la Nation se développe en Occident à partir du XVIIe siècle. Les enfants n'appartiennent pas qu'à leur groupe lignagé mais aussi à leur pays parce qu'ils sont l'avenir de la société, ils sont la société de demain. L'Etat se donne les moyens de mettre en place des institutions pour remplir son projet politique de construction d'une société. Fondé sur les prérogatives des médecins, pédagogues et administrateurs, ce modèle s'impose avant tout par l'école qui a pour mission de « contrôler » et « dresser » l'enfant, tant physiquement que moralement. L'Etat, par ses institutions, entend apporter un soin et une éducation aux enfants de la Nation ; mais ces enfants appartiennent aussi à une famille, et l'Etat rencontre depuis lors la résistance des parents à « partager » la responsabilité de leurs enfants et à se plier aux directives étatiques. La littérature sociologique qui analyse la confrontation entre culture scolaire et culture familiale reflète cette coexistence de modèles (Périer 2010).

Tout pays ayant les moyens de faire vivre des institutions au service de l'enfance est donc porteur d'un modèle d'enfance d'Etat. Contrairement aux deux autres modèles que nous présentons (l'enfant du lignage et l'enfant comme personne), le modèle-type de l'enfant de la Nation ne nous dit pas comment doit être l'enfant, mais il suppose qu'il soit modelé pour servir la Nation. Aujourd'hui, l'Etat impose toujours aux familles un modèle d'enfant et accorde ses aides en fonction de celui-ci. Ce modèle, en Occident, c'est celui de l'enfant comme personne. Au-delà de l'enfant, c'est un idéal de société individualiste qui s'impose, celui qui met au centre des projets de société les réalisations individuelles et le bonheur de chacun, plus que la préservation de ses groupes d'appartenance.

Au second plan, le cadre théorique de cette recherche est celui de la préadolescence, puisque nos jeunes enquêtés qui terminent leur école primaire et commencent le collège ont entre 10 et 12 ans. En entrant au collège, ils quittent le groupe d'appartenance des 6-11 ans et rejoignent un lieu habité par des adolescents âgés de 11 à 16 ans. Nous verrons comment ce changement institutionnel engendre des transformations dans leurs rapports aux adultes, aux pairs et à eux-mêmes. On le comprend, notre approche théorique de la préadolescence aborde d'emblée le concept dans sa dimension sociale et historique circonstanciée. En ce sens, elle conçoit cette période de la vie comme une construction sociétale qui s'appuie sur les changements physiologiques et corporels qui se manifestent à cet âge. Le terme émerge comme une démarcation d'un temps de l'enfance aux Etats-Unis dans les années 1940, sous l'effet de la psychologie mais aussi du marketing qui y trouve un nouveau marché. Il se répand en Europe et en France à la fin des années 1990, sous l'effet des sociologues et une fois de plus du marketing, des loisirs, des médias (Diasio & Vinel 2014). La préadolescence se définit généralement comme la sortie de l'enfance, imaginée comme une période d'innocence, joueuse et contrôlée, et se manifeste par les premiers signes d'une adolescence, marquée par la puberté et conçue comme une prise d'autonomie et de distance d'avec la famille, une participation à une nouvelle culture de pairs et une crise identitaire potentielle. Le terme américain, les *tweens*, indique clairement le fait qu'il s'agit d'un entre-deux, d'individus *in-between*. Le terme français invite à pousser l'enfant vers l'âge suivant, correspondant à son envie de grandir et à une attente sociale de précocité. Les études des chercheurs sur les âges de la vie soulignent que la catégorisation des populations par âges est un outil de gouvernement des groupes sociaux (Le Bras 2003). Depuis le XIXe siècle, la psychologie du développement, reprise par les études de physiologie et par la pédagogie, a défini les rythmes et les stades à travers lesquels la croissance d'un individu normal est évaluée (Turmel 2013).

Dans nos enquêtes, il ressort que si le terme connaît un tel succès, c'est également parce qu'il coïncide avec le changement d'établissement scolaire et permet aux parents de mettre un mot sur un ensemble de changements qu'ils constatent de fait et qu'ils doivent accompagner. L'injonction scolaire à plus d'autonomie de l'élève est au centre de ce processus. Or, dans cet article, nous souhaitons montrer, à la suite d'autres chercheurs (Périer 2014), que ce que les acteurs entendent par autonomie et la manière dont l'enfant doit l'exercer n'est pas homogène. Sa définition et son application dépendent précisément, dans une large mesure, de la représentation qu'ils ont de cet âge de la vie. Plus profondément ancrés encore, les modèles d'enfance, incluant ici l'individu de la naissance à l'âge adulte, participent à construire le rapport des adultes à nos jeunes enquêtés.

3. Présentation des terrains d'enquête

Deux terrains, c'est-à-dire deux lieux d'enquête, sont mobilisés pour nos analyses. Un premier terrain cible le passage de l'école primaire au collège dans des milieux sociaux hétérogènes avec une majorité issue de la classe moyenne, en zone urbaine et rurale. Le second porte sur le Programme de Réussite Educative (PRE) d'une ville de 100 000 habitants qui accompagne des familles dont les enfants sont, le plus souvent, signalés par l'école parce que leur comportement scolaire ou social ne correspond pas aux attentes de l'institution. La confrontation de ces deux terrains fait apparaître les points communs mais aussi les inégalités de situations dans lesquelles évoluent les enfants, et les difficultés de ceux dont le modèle d'enfance familial est éloigné du modèle d'enfance affiché par l'école et le PRE.

Nous présentons les enquêtes dans leur entièreté, mais une petite partie seulement des données sera ici sollicitée. Pourtant, le lien qui unit chacune de ces données aux autres mérite d'être explicité. L'enquête de type ethnographique suppose une démarche de recherche propre à sa discipline, l'ethnologie. Plutôt que de partir d'une hypothèse théorique qu'il teste par un protocole d'enquête pour lequel il recherche des indicateurs, l'ethnologue aborde, quand le cadre de la recherche le lui permet, le groupe social et culturel qui l'intéresse dans son ensemble et cherche à identifier les questions de recherche pertinentes au regard de ses premiers résultats d'enquête. Il procède par immersion dans le groupe, et recueille ses données en même temps par observation, par entretiens formels et informels, par questionnaires. Par conséquent, la question des étapes de la recherche et de l'échantillon par exemple est difficile à présenter, du fait d'une recherche qui s'étale sur plusieurs années, des allers et retours entre questions de recherche et recueil des données et du fait de la dimension informelle d'une partie de son enquête. De même, l'analyse des données suppose une compréhension la plus globale possible du groupe et une accumulation de données qui deviennent compréhensibles par leurs confrontations les unes aux autres et non isolément.

Le premier terrain a d'abord été abordé par une enquête ethnographique commencée en 2005 qui interroge d'abord ce qui change dans les relations entre enfants lors de l'entrée au collège mais aussi de leur entrée dans une nouvelle culture d'âge. Nous avons mené des observations et entretiens auprès d'enfants de deux écoles et deux collèges publics, l'un en milieu rural et l'autre en périurbain. Douze enfants ont été suivis sur leurs années de CM2 et de sixième. Un entretien avec leurs parents a été fait aux deux étapes, ainsi qu'un entretien avec les chefs d'établissement d'une des écoles et d'un des collèges. Dans le présent article, nous mobiliserons des extraits d'entretiens menés avec ces enfants et leurs parents. Au sein d'un des deux collèges, nous avons mis en place un atelier d'apprenti-reporters avec neuf élèves de sixième qui ont réalisé des interviews de leurs pairs sur leurs impressions et expériences lors de leurs premiers mois au collège. Ils ont réalisé un petit journal distribué à tous les élèves de sixième et aux élèves de CM2 prochainement dans ce collège. Enfin, les élèves d'une classe de sixième ont réalisé une rédaction sur leur rentrée (Delalande 2010, 2012, 2014). La recherche a été ensuite prolongée en 2011 et 2012 par une enquête pluridisciplinaire au sein de notre équipe Enfances, Jeunesses et Cultures du CERSE (Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education). Elle a permis de croiser cette analyse anthropologique avec une analyse en sciences de l'éducation et en psychologie sociale. Elle a fait l'objet de communications et de publications (Delalande, Dupont & Filisetti 2010). Des données ont été recueillies par un questionnaire quantitatif et qualitatif lors de cette seconde étape (213 questionnaires d'élèves de CM2 retournés, dont 113 de garçons et 100 de filles). Sont ici analysées les réponses qualitatives à la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents lors de ton entrée au collège ?* ». Elles font apparaître deux représentations parentales de l'enfant et donc deux manières de l'encadrer lors de ce passage.

Le second terrain mené auprès des acteurs d'un programme de réussite éducative permet d'approfondir la piste d'une confrontation de modèles d'enfance entre les professionnels et les parents. La collaboration entre l'équipe Enfances, Jeunesses et Cultures du CERSE (Nathalie Dupont et nous-même) et le PRE a débuté en 2012. Elle prend la forme de journées de formation que nous proposons régulièrement aux professionnels engagés dans ce PRE. Elle nous a permis de comprendre, grâce aux réunions de travail avec les responsables du PRE, les enjeux du programme, son action auprès des familles, et de connaître le profil des familles concernées selon ces professionnels. Les réunions de travail avec l'équipe ainsi que les rapports d'activités du PRE permettent d'alimenter pour le présent article l'analyse en termes de modèles d'enfance. Ces rapports décrivent notamment la mise en place d'un séjour « *évasion-révision* » proposé l'été à un groupe restreint d'enfants avant leur entrée au collège. Il constitue une semaine de mise à niveau sur les apprentissages mais donne aussi aux enfants des clés pour décoder les attentes de l'école. Enfin, il valorise leurs efforts afin qu'ils puissent prendre confiance en eux et investir une place d'acteurs dans leur rapport à l'école. Les matériaux ici mobilisés seront les échanges informels avec les professionnels, des situations rédigées par l'équipe du PRE décrivant une famille dans ses interactions avec les professionnels du PRE ; les rapports d'activités présentant le bilan du séjour « *évasion-révision* ».

Ces deux terrains font donc apparaître des points de vue de parents, parfois par une enquête directement auprès d'eux, mais plus souvent par le regard que d'autres acteurs, enfants et professionnels, portent sur eux, reflétant la manière dont ces acteurs perçoivent les représentations

des parents et réagissent à leurs comportements et à leurs attentes ou résistances. Les terrains menés cadrent ainsi les parents au sein du contexte avec lequel ils interagissent. L'analyse des interactions met au jour les différences d'expériences entre acteurs, la confrontation de représentations mais aussi les implicites qui découlent des relations de pouvoir et de légitimité qui existent entre les trois types d'acteurs en présence.

4. Reconstruire sa place et investir une nouvelle manière d'être soi : entre impatience et appréhension des enfants... et des parents

Une première clé pour comprendre l'aisance ou les difficultés d'un enfant à entrer au collège est donnée par l'étude de ce qui se joue dans le groupe de pairs. Les enfants de CM2 rencontrés sur notre premier terrain présentent clairement l'événement comme un bouleversement de leurs habitudes. Or, affronter la nouveauté avec sérénité suppose déjà d'être à l'aise dans l'univers de l'école primaire et d'y avoir trouvé sa place. Pour autant, tous savent qu'il leur faudra adopter les normes de la culture des collégiens et reviennent en particulier sur le fait qu'ils devront abandonner le jeu. A travers cet abandon, c'est l'immersion dans le monde des adolescents qui s'annonce et la sortie d'une certaine enfance. Le terme de préadolescent résume bien cette situation de marge dans laquelle ils se trouvent à la fin de l'école primaire et les deux premières années de collège environ. La préadolescence est en elle-même un état transitoire, un stade intermédiaire entre enfance et adolescence, une phase de préparation vers celle-ci. Être au contact des adolescents collégiens suppose d'éviter de se faire remarquer. Comme l'exprime Zélie au mois de janvier de son année de CM2 : « *si on veut être grand, il faut faire comme les grands* ». En effet, alors qu'ils étaient les aînés de l'école primaire, ils se retrouvent les cadets et perdent leur prestige. Confrontés à la situation d'altérité d'avec les grands, certains craignent les repréailles, d'autres s'enthousiasment pour la découverte que cet entourage leur offre et expriment leur attirance pour le fait d'être en contact avec un groupe plus mature qui les porte vers un grandir.

4. 1. Parents et enfants ressentent l'obligation d'un changement

Ce qui est remarquable dans l'enquête, c'est que l'ensemble des acteurs se prépare au changement et en a une connaissance précise. Quand nous nous entretenons avec quatre enfants en fin de CM2, deux disent : « *quand on va rentrer en sixième, on va être des préados (Lola). Faut pas avoir honte, parce qu'il y en a qui disent que t'es préado, que tu passes l'âge bête (Tristan)* ». De son côté, dans un groupe de quatre collégiens, l'un explique : « *il paraît que, pour les parents, ça fait un choc quand leur premier enfant passe en sixième, parce qu'ils n'ont pas l'habitude, ils ont peur, ils ne veulent pas nous lâcher* ». Les entretiens avec les parents confirment précisément ce discours. Ceux d'Eric nous confient, dès la première minute de l'entretien mené au mois de juin, alors que leur garçon, l'aîné, termine son CM2 : « *on se dit qu'on va perdre un peu notre bébé* ». Quand nous les retrouvons l'année suivante, la mère revient sur ce fait : « *je crois que ça m'a fait du bien aussi, de couper un peu le cordon ombilical ! (rires)* ». Enfants comme parents se retrouvent finalement au pied du mur, devant l'obligation d'un changement qui opère une cassure, matérialisée par le passage dans un nouvel établissement et symbolisé par la promotion au statut de collégien. L'institution scolaire ne prend pas en charge le changement individuel des enfants et leur entrée dans un nouveau groupe d'âge identifié par une culture adolescente. Au contraire, les observations faites lors de la rentrée scolaire des élèves de sixième donnent à voir des enseignants ravis d'accueillir des enfants parfois encore dociles et craintifs qu'ils aiment pour certains chouchouter un peu et qui les reposent de leurs grands élèves plus rebelles. Pour autant, dès la fin de l'école primaire, les enseignants préparent les élèves au changement et les obligent à devenir plus autonomes dans leur travail scolaire.

4.2. Une autonomie attendue par l'institution

L'autonomie nouvelle des enfants, attendue par l'institution, suppose un travail des enfants mais aussi de leurs parents. Elle concerne le domaine des apprentissages scolaires, parce que la multiplication des enseignants auquel sont confrontés les enfants de sixième ne permet plus le même suivi que celui opéré par le professeur des écoles. Elle concerne aussi l'organisation de la vie quotidienne : prendre le bus, avoir sa clé pour rentrer seul après les cours suppose des prises de responsabilité nouvelles. Le travail des enfants comme de leurs parents est donc de s'imaginer dans leur nouveau rôle et d'accepter les changements relationnels entre eux que ces nouvelles habitudes supposent. Pour les parents, accepter cette prise d'autonomie obligatoire de leur enfant suppose de bien vouloir passer une étape dans la séparation progressive d'avec leur enfant. En entretien, deux mères expriment leurs réticences : « *on gérait tout, et là on ne va plus gérer. Mais bon, il faudra bien qu'ils apprennent à se débrouiller. On est content qu'elles aillent en sixième, mais bon, t'en as une qui part, quoi* ». L'autre mère complète : « *un truc qui t'échappe quoi ; c'est là que tu pourras pas entre guillemets la protéger* ». C'est un moment où les parents disent souvent entre eux que « *les enfants grandissent trop vite* ». On entend là que l'entrée de leur enfant dans la préadolescence bouleverse l'équilibre familial. Cette entrée pousse les aînés dans la pyramide des âges et bouleverse aussi les

relations dans la fratrie. Elle met en évidence le fait qu'un changement dans une tranche d'âge entraîne un changement dans les rapports entre générations (Migliore 2012).

4.3. Grandir sous l'influence des autres

Mais la résistance ou l'appréhension des parents vient aussi du fait que l'univers du collège est plus violent que celui de l'école et confronte leur enfant à « *l'influence des autres, ne serait-ce que la cigarette, le racket, la drogue* » (parents d'Eric). Ils disent de leur fils qu'il « *a peur des autres, il est angoissé* » et résistent à sa prise d'autonomie : « *il va être obligé* ». Certains parents abordent ce changement avec sérénité, parce qu'ils ont confiance dans les capacités de leur enfant et qu'ils n'ont pas une telle image du collège. La mère de Lola, une enfant qui pourtant va fréquenter le même collège qu'Eric, le dit : « *je suis assez contente du collège. Vous savez dans les collèges, il y a la crainte du petit sixième. Les grands qui vont embêter les petits sixièmes ; mais là a priori y a pas du tout ça, il y a une vraie entraide. Je trouve qu'il y a un bon climat au collège, donc là, j'ai totalement confiance* ». Les parents rassurés quant à leur enfant qu'ils perçoivent comme autonome dans son travail scolaire et avide de nouveautés, ont cependant une image du collège comme un lieu moins sécurisé que l'école primaire. Le père de Charlene, qui est aussi directeur d'école élémentaire, raconte : « *il va falloir qu'ils soient plus blindés, qu'ils fassent abstraction de ce qui se passe autour d'eux s'ils veulent rester eux. Lors de la visite au collège, ça leur fait un choc de voir des ados qui pratiquent la provoc' systématique, pouvant même aller jusqu'à la bagarre* ».

Ainsi, l'entrée au collège suppose de fait l'immersion dans un univers d'adolescents plus provocateurs que les enfants de l'école primaire, parce que cette provocation fait partie intégrante de leur culture de pairs et remplace d'une certaine manière le jeu de la cour d'école primaire. Elle oblige les nouveaux collégiens à une transformation des manières d'investir leur identité, d'abord par un paraître avant de l'habiter réellement. Mais face à cet exercice commun, des disparités apparaissent dans la manière dont les parents réagissent à cette obligation, en fonction du caractère même de leur enfant et de leurs relations aux apprentissages scolaires, mais aussi en fonction de leur modèle éducatif, lui-même conditionné par leur représentation de l'enfance. C'est ce que nous allons détailler dans le point suivant.

5. Deux représentations parentales, deux modèles éducatifs ¹

5.1. Surveiller et modeler

Le questionnaire qualitatif rempli par les élèves de CM2 fait apparaître deux réactions parentales imaginées par leur enfant alors qu'il s'apprête à entrer au collège. Un premier groupe d'enfants imagine des parents qui les sanctionnent et les contrôlent davantage sur leur travail et leurs résultats scolaires. A la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents lors de ton entrée au collège ?* », ils répondent : « *on va se disputer pour les devoirs car on en aura plus* ». « *Mes parents vont être plus derrière moi pour les devoirs* ». « *Ils vont me surveiller plus* ». On comprend que les parents se préparent à une institution qui exige plus de leur enfant et qui suppose de leur part d'encadrer davantage leur enfant pour le pousser à travailler. « *Ils vont être plus durs sur les notes, les punitions, c'est-à-dire les colles, puni de télé, puni de console, puni de copains. Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes* ». « *Quand je vais travailler pas très bien j'aurai de plus grosses punitions* ». Les remarques portent donc sur le travail scolaire et n'envisagent pas une responsabilisation de l'enfant. Si le but parental peut viser dans un second temps une autonomie de l'enfant dans son travail, elle suppose d'abord que l'enfant soit accompagné, voire dirigé et contraint, menacé et puni si nécessaire, pour prendre de nouvelles habitudes. L'adulte est pensé comme devant intervenir sur l'enfant pour qu'il change, et c'est en ce sens que nous interprétons ce modèle éducatif comme étant fonder sur l'idée qu'il faut modeler l'enfant pour qu'il grandisse correctement. Nous empruntons ce terme de modelage aux anthropologues et aux historiens quand ils décrivent les techniques de maternage et les modèles éducatifs dans les sociétés traditionnelles (Lallemand, Guidetti & Morel 1997). Ainsi, l'africaniste Suzanne Lallemand explique que les Mossi du Burkina Faso voient le bébé « *comme un être qu'il importe de modeler, de diriger ; comme un individu qui déploiera ses qualités si l'on sait l'exiger* » (Lallemand 1981, p.69).

5.2. Accompagner vers un accomplissement personnel

Mais dans les sociétés traditionnelles, on trouve également un autre modèle, présent par exemple chez les Kotokoli au Togo, selon lequel le jeune enfant est un être à la personnalité difficilement modifiable. Le rôle éducatif parental se limite alors à « *proposer des innovations, à transiger avec la volonté enfantine, mais non à façonner ce qui le serait déjà* » (*ibid.*). Alors que les données que nous avons présentées évoquent l'attitude des Mossi, celles qui suivent s'apparentent au cas des Kotokoli.

¹ Ce point reprend des éléments d'analyse présentés dans un article paru en 2014 dans la revue *Recherches en éducation*.

En effet, le second groupe de réponses des enfants fait apparaître des parents qui envisagent l'entrée au collège comme une nouvelle étape dans l'accomplissement de soi : « *Ils vont voir que je suis un grand maintenant. Avant j'étais un bébé* ». « *Je serai plus responsable et plus sérieux* ». « *Ce qui va changer : la vision qu'ils ont sur moi-même* ». « *Ils vont me voir grandir* ». « *Un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu* ». Ici, l'accent n'est pas mis sur les apprentissages scolaires mais sur une évolution de l'enfant qui se fait naturellement, ou en tout cas du fait de l'enfant et non de l'intervention de l'adulte. Le regard de celui-ci change parce que l'enfant grandit, et par conséquent le parent adapte son comportement : « *mes parents ne me traiteront plus comme un petit* ». « *Je pense qu'ils me parleront comme une grande personne. Ils ne me traiteront plus comme un jeune enfant. Ce ne sera plus pareil : plus de respect. Plus de choses à gérer avec eux* ». « *Ce qui va changer c'est qu'ils auront plus confiance en moi* ». Dans ce deuxième type de représentation, l'enfant possède en lui ce qu'il faut pour se développer, et le modèle éducatif consiste alors à créer les conditions nécessaires pour qu'il apprenne puis à lui laisser de l'autonomie : « *Ils me laisseront un peu plus me débrouiller* ». « *Ils vont moins m'aider, je vais devoir être autonome* ». « *Il me feront plus confiance, je ferai plus de devoirs toute seule* ». La confiance accordée vient du fait que l'enfant, devenu plus mature, peut se prendre en charge davantage. Il gagne en autonomie parce qu'il grandit. Leur relation tend vers davantage d'égalité, résultat d'une altérité qui se réduit un peu et qui indique le cheminement de l'enfant vers un accomplissement de soi comme futur adulte.

5.3. Une éducation selon le milieu social ?

Les recherches qui portent sur le rapport des familles à l'école et sur l'éducation familiale proposent des analyses éclairantes pour nos données et nous amènent à penser que le premier groupe serait de milieu populaire alors que le second appartiendrait à la classe moyenne. Du côté des familles de milieu populaire, Pierre Périer (2010) explique la pression que les parents mettent sur leur enfant pour réussir à l'école par le fait que celle-ci reste, quelque soit le taux de chômage montant, un espoir pour les parents que leur enfant trouve « *un beau métier* » (*idem*, p.62), selon l'expression d'une mère. Pour autant, face à leur méconnaissance du chemin à parcourir pour y parvenir et à leur difficulté à aider leur enfant dans son travail scolaire, ces parents s'en remettent à l'école pour préparer son avenir. On comprend en ce sens comment les parents des enfants de notre enquête relaient au mieux l'exigence de l'école en soumettant leur enfant à l'obligation de travailler (tel que l'imaginent en tous cas les enfants de CM2), parce que sur ce point au moins ils peuvent exercer une action.

Au contraire, les travaux sur les familles de classes moyennes (Gombert & van Zanten 2004) montrent des parents qui font pression sur l'école pour qu'elle renforce son rôle de sélection, de classement et de récompense des meilleurs, dans un culte de la performance et de la réussite. L'école est au service de la réussite individuelle de leur enfant, pour qui ils recherchent la meilleure place possible dans la société. Il s'agit de gérer sa vie comme une entreprise et de mettre en œuvre sa responsabilité individuelle pour gagner sa place. L'auto-réalisation et la liberté individuelle sont des valeurs fortes de ces parents. Si le profil des familles de nos jeunes enquêtés ne fait pas apparaître la forte ambition de réussite, il a en commun avec celui décrit par les deux chercheurs la mise en valeur de la personne et de la logique individualiste.

Dans l'enquête menée par François de Singly (2006), nous retrouvons les deux milieux sociaux et l'analyse de l'auteur permet encore d'affiner la nôtre. Alors que les parents de classe moyenne accordent à leur enfant le droit de posséder des domaines personnels selon la logique individualiste, dans les milieux populaires c'est l'éducation « *continuiste* » (*ibid.* p.70) qui s'impose, c'est-à-dire celle qui fait que l'enfant reste toujours « *fil ou fille de* ». Si l'adonassant peut avoir sa vie propre, c'est parce qu'il est jeune et adhère à sa culture d'âge, alors que c'est parce qu'il devient lui-même pour les parents de classe moyenne.

5.4. Deux éducations à l'autonomie

François de Singly défend cependant l'idée d'un consensus général, d'une classe sociale à l'autre, pour un individu plus autonome, plus libre (*ibid.* p.51). Il rappelle que, jusque dans les années 1970, la qualité première attendue des parents envers leur enfant était l'obéissance. Mais les études américaines qu'il mobilise montrent une désaffection progressive des parents de classes populaires, des années 1920 aux années 1970, pour l'obéissance, au profit d'une valorisation de l'indépendance de leur enfant. A partir des années 1970 en France également, se répand le modèle d'un enfant que les parents doivent aider à devenir lui-même sans lui imposer de l'extérieur les règles qu'il doit accepter. Cependant, par son enquête, le sociologue affirme que la majorité des parents veut un certain équilibre entre droits (l'indépendance) et devoirs (l'obéissance). Au contraire, dans nos données, la frontière entre nos deux groupes semble être forte. Elle s'opère par les attitudes parentales à l'égard des enfants. Si tous les parents veulent le meilleur pour leur enfant, la manière dont ils imaginent pouvoir les aider pour mettre en œuvre cette réussite est très hétérogène ; elle repose sur des actions éducatives disparates. Historiquement, il existe une tendance à l'homogénéisation dans les relations entre parents et enfants qui s'appuient moins sur l'ancienne « *autorité affirmée* » et davantage sur une « *autorité négociée* » qui consiste à « *convaincre* » plutôt

qu'à « contraindre » (Prost 2004, p.140). Au sein des milieux populaires, si le modèle éducatif « autoritaire » domine, le modèle « négociateur » se retrouve cependant chez 21% des familles de milieux populaires (Kellerhals *et al.*, 2004). Dans tous les cas, ces deux modèles éducatifs toujours présents gagnent à être expliqués à la lumière de représentations distinctes de l'enfance.

6. Analyse des situations d'interaction entre les professionnels du PRE et les familles

L'idée que nous aimerions défendre dans ce paragraphe est le fait que, sous l'effet de l'idéologie dominante, on pourrait penser que les familles de milieux populaires sont moins attentives à l'enfant et le valorisent moins, puisqu'elles lui donnent moins la parole et semblent moins prendre en compte son point de vue. Or, nous soutenons, nous appuyant ici sur les travaux de générations d'anthropologues, que toute société a un modèle d'individualité qu'il s'agit d'identifier, et qui suppose un mode d'être et de se comporter, intimement accordé à une grammaire sociale – ou à une « syntaxe des relations » – dont les règles se recréent quotidiennement dans la vie collective (Lenclud 2003, p.14). Rechercher ce qui fonde ce modèle, c'est en particulier regarder ce qui, dans une société donnée, permet à une personne d'acquérir du prestige, en fonction des valeurs premières du groupe, et plus généralement de trouver sa place dans le groupe. Nous voudrions inviter le lecteur à se détacher d'un ethnocentrisme en prenant conscience qu'il est lui-même porteur d'un modèle qui conditionne ses analyses et qui l'empêche parfois d'identifier les logiques d'action qui sous-tendent les groupes sociaux les plus éloignés de ses propres normes culturelles. Ainsi, toute société a une idée de « ce qui est bon pour l'enfant », mais cette idée n'est pas mondialement partagée.

6. 1. Etre soi grâce aux groupe : l'enfant du lignage

Dans les cas qui nous occupent, et reprenant les modèles d'enfance présentés en début d'article, il nous semble possible d'enrichir notre compréhension des parents de notre enquête qui veulent contrôler leur enfant et le modeler, plus que de le regarder s'accomplir selon son choix personnel. Il se peut que ces parents aient pour ambition, en exerçant une pression sur leur enfant par l'intermédiaire de leurs résultats scolaires, de leur apprendre que leur reconnaissance passe par le fait qu'ils honorent leur famille en rapportant de bonnes notes. L'enfant gagne sa place au sein de la communauté familiale et non indépendamment d'elle, pour lui-même. En ce sens, leur modèle d'enfance porterait l'héritage de l'enfant du lignage parce qu'il serait d'abord la propriété du groupe lignagé, membre héritier d'une famille, alors que les parents du second groupe s'en détacheraient davantage. Leur attachement aux résultats scolaires ne résulterait donc pas seulement d'une pression que l'école exerce sur eux, mais également de leur propre désir de voir s'accomplir leur enfant au sein d'un projet familial et d'un honneur de la famille à défendre. Dans une étude portant sur les immigrants latino-américains dans le Wisconsin (Uttal 2010), il apparaît que les parents rejettent les valeurs américaines imposées dans le cadre d'un programme de bonnes pratiques parentales parce qu'elles aboutissent à construire un enfant individualiste et égocentrique, alors qu'ils valorisent dans leur culture une philosophie de la relation dans laquelle l'enfant est d'abord un membre d'une famille et d'une communauté. Cet exemple montre comment être un enfant sujet ou acteur, selon les normes sociales et culturelles de ces immigrants, c'est exercer ses possibilités d'agir par des pratiques qui unifient les membres du groupe, et qui répondent ainsi aux valeurs en place.

6. 2. Une réussite individuelle qui prime sur le groupe : l'enfant comme personne

Dans un article très éclairant qui porte sur les tensions et malentendus entre les familles des classes populaires et les professionnels de l'encadrement (école et protection de l'enfance), Christophe Delay et Arnaud Frauenfelder (2013) soutiennent l'idée que ces familles se représentent l'enfant comme immature, comme un être inachevé. Par conséquent, il paraît raisonnable dans ce système de représentation d'attendre de lui obéissance et de lui inculquer la discipline. Dans ce même article, les auteurs présentent très clairement comment leur enquête montre des professionnels de l'encadrement qui portent une représentation de l'enfant perçu comme un égal, comme un adulte en devenir dont il convient de révéler le potentiel. Ils partagent ainsi avec le second groupe de notre enquête l'idéologie dominante de notre société, celle d'un individu au centre, d'un bonheur ou d'une réussite individuelle qui prime sur le bien du collectif. Nous associons cette représentation au modèle que nous avons décrit de l'enfant comme personne.

De même que dans leur enquête, les données que nous avons recueillies auprès des professionnels du Programme de Réussite Educative mettent en scène la confrontation de ces deux modèles. Afin de construire une journée de formation, des « situations » nous ont été livrées pour aider à la réflexion et proposer des pistes de compréhension. Nous nous appuyerons sur deux d'entre elles pour illustrer l'idée de confrontation de modèles d'enfance.

6.3. Sarah : s'identifier à sa famille ou s'affirmer en s'en distinguant ?

Première situation : Sarah vient d'entrer en sixième, sa famille vient d'Algérie. Ses parents sont arrivés il y a 15 ans, et elle est née en France. La famille est composée des deux parents et de quatre enfants : un garçon de 19 ans né en Algérie, un garçon de 17 ans né en Algérie, Sarah 12 ans née en France et un troisième garçon de 3 ans né en France. La situation est remontée par un enseignant, qui a travaillé avec Sarah une intégration dans un groupe de théâtre du collège. Sarah est prête à participer à l'activité mais ses parents se sont opposés au projet. C'est une petite fille très introvertie qui s'exprime très peu. Lors d'un rendez-vous au domicile, Monsieur précise « je veux qu'elle suive des cours d'arabe, c'est mieux que du théâtre ». Sarah s'exprime alors avec beaucoup de détermination et s'oppose à son père : « Je suis française, l'arabe je m'en fiche et tu dois arrêter de m'embêter avec ça. Mon pays c'est la France et je ne suis pas comme toi. » Que doit-on soutenir ?

Dans la rédaction de la situation faite par les professionnels, écrite après coup et reformulant les propos des participants d'après souvenir, transparait l'analyse des enjeux tels que perçus par ces professionnels : une enfant devenue préadolescente qui veut mener son propre chemin et adhérer au projet que le PRE a « travaillé » avec elle (faire du théâtre), un père algérien qui « s'oppose » au projet, et veut maintenir sa fille dans une culture arabe, alors que la fille se perçoit comme française. On ressent un processus d'acculturation, autrement dit une assimilation telle que la politique d'immigration de la France la souhaite, et en face la résistance d'un père qui n'a pas abandonné ses traditions et qui veut y maintenir sa fille. Bien qu'aucun jugement de valeur ne soit donné, on comprend que les professionnels ont pour mission de proposer aux enfants des activités qui leur permettront de s'insérer dans la société française. Ici, l'insertion passe par une acculturation selon un modèle d'intégration à la française. Si nous utilisons notre modèle d'analyse, nous voyons clairement se confronter les deux modèles d'individualité que nous avons présentés. Le père cherche à inscrire sa fille dans la lignée familiale en envisageant sa valorisation individuelle par sa maîtrise de la langue natale ; les professionnels du PRE aimeraient voir Sarah s'épanouir en accomplissant son propre chemin selon ses choix individuels et devenir ainsi moins introvertie, en osant comme lors de cette rencontre faire preuve de détermination, autrement dit déterminer seule de son avenir.

Nous voyons aussi très bien comment l'enfant est prise entre deux manières de gagner sa place au sein d'un groupe, soit en adhérant au projet familial, soit en adoptant celui du pays dans lequel elle est née. La difficulté pour elle est que les adultes en présence ne trouvent pas de manière de rendre compatible les deux projets. L'équipe du PRE nous a soumis cette situation parce qu'elle est symptomatique d'un ensemble de situations qu'ils rencontrent fréquemment et qu'ils gèrent avec difficulté. En tant que chercheurs, notre intervention a consisté, lors de la journée de formation, à donner des clés sur les questions d'altérité et à travailler la confrontation entre diversité culturelle et unité sociale. Nous voyons ici comment l'injonction faite à l'enfant d'être soi, évoquée en début d'article, est d'autant plus problématique que la famille et les institutions en charge de l'éducation des enfants ne partagent pas la même représentation de ce en quoi cette éducation consiste.

6.4. Obéir et s'inscrire dans la tradition familiale

Deuxième situation : *La situation de la famille passe pour la première fois en équipe. Madame est seule au domicile avec ses quatre enfants (trois garçons de 14, 12, 6 ans et une petite fille née en France il y a deux ans. Elle est arrivée en France avec les trois garçons il y a 3 ans. Elle vient du Congo (Kinshasa). C'est Madame qui a sollicité le PRE (situation déjà connue) « parce qu'elle n'y arrive plus » avec son fils aîné de 14 ans. Elle évoque lors de l'entretien au domicile des moments de débordement : « je suis fatiguée, je ne le comprends pas, c'est dur et même une bonne fessée ne le calme pas ». L'accompagnatrice tente alors d'évoquer la possibilité de trouver d'autres solutions et Madame explique que ce n'est pas choquant dans son pays d'origine : « quand un enfant désobéit, on le corrige ». Son grand père et son père ont toujours utilisé « la correction », c'est banal, c'est normal, c'est la règle, « on a toujours fait comme ça ». Que faut-il entendre ?*

Dans cette situation, on retrouve les modèles éducatifs présentés plus haut. Eduquer l'enfant suppose d'exercer une certaine forme de dressage et de surveillance qui est légitime parce qu'elle prend place dans une conception statutaire de l'autorité (Delay & Frauenfelder 2013, p.193). On attend de son enfant une obéissance parce qu'il ne gagnera sa place que s'il sait s'y tenir. Cette place n'est pas celle qu'il créera mais celle qui lui revient dans le fil des générations familiales. Il s'agit donc de le modeler afin qu'il grandisse au mieux selon la place qui lui revient du fait qu'il est, comme l'écrit François de Singly, « fils ou fille de » (*op. cit.*). Être soi passe d'abord par le fait de se soumettre à l'autorité parentale sans discussion, parce que la réalisation personnelle passe par cette inscription dans la lignée familiale.

7. Des attentes institutionnelles qui supposent une acculturation des familles au modèle dominant

Au terme de cet article, que pouvons-nous retenir du rapport des parents à l'école et au PRE tel qu'il est apparu dans nos données ? Celui-ci s'exprime au moment de l'entrée au collège parce que ce changement d'établissement suppose des attitudes modifiées de leur part. Quel que soit leur milieu social, ce rapport se construit en réaction avec ce qu'ils décodent des attendus de l'institution mais aussi en fonction de leur propre modèle éducatif. Or, si celui des classes moyennes est proche du modèle légitime porté par les agents de l'Etat, celui des classes populaires est, pour une partie des familles, éloigné de ce modèle éducatif « négociateur » qui suppose une représentation de l'enfant comme individu qui doit s'accomplir de manière autonome par rapport à sa famille. Différents témoignages de professionnels intervenant dans le PRE montrent des enfants qui ne s'autorisent pas à apprendre, par loyauté envers leurs parents illettrés, parce qu'ils ne peuvent « dépasser » les parents. L'action du PRE est alors parfois d'encourager ces derniers à s'inscrire à une formation à l'alphabétisation, afin que s'atténue leur lien de dépendance et de domination symbolique avec l'institution.

7.1. Partenariat ou rapport de domination ?

Pour autant, ce processus ne résout pas le désaccord qui existe entre ces familles et les institutions citées sur « ce qui est bon pour l'enfant ». Dans le travail des institutions (école et PRE) face à ces familles, transparait l'ambition de les amener à adhérer aux normes dominantes. Bien sûr, n'occultons pas le fait que certaines des familles aidées par les PRE sont prises dans un fort processus de précarisation que l'on peut définir par le fait de se sentir progressivement démuné et dans un état de fragilité physique, psychique et matérielle. Elles ont perdu l'estime d'elles-mêmes, ne peuvent plus se projeter dans l'avenir et ne formulent plus de demande aux organismes d'aide sociale. Elles ressentent donc elles aussi le fait de ne pas pouvoir donner à leurs enfants ce qui serait bon pour eux. Mais sans se focaliser sur ces familles en détresse, comment considérer le partenariat affiché et voulu par le PRE, avec les familles ? Le mot n'est-il pas trompeur, qui suppose d'être dans une relation de symétrie ? N'est-il pas conçu par l'institution comme une norme définissant les relations et les rôles, avec l'objectif d'y faire adhérer les familles, selon un projet conçu pour elles mais non par elles ni sur leur initiative (Neyrand 2011, Périer 2010) ? Dans les propos des professionnels du PRE se devine ce processus, bien que ces professionnels en soient conscients et nous demandent précisément, en formation, comment ne pas « *faire à la place* » des familles mais « *avec* » elles : « *les familles ont un retour très positif car elles bénéficient très rapidement d'une organisation qui les soulage. De ce fait elles coopèrent sur des prises en charge plus longues dont les effets ne se mesureront pas immédiatement* » (c'est nous qui soulignons). « *Je reste dans une démarche volontaire proposée à la famille qui a accepté* ». Ces propos laissent transparaitre un contexte politique et idéologique analysé par Millet et Thin qui présentent les relations des professionnels avec les familles en termes de rapport de domination (Millet & Thin 2014). Les professionnels du PRE sont porteurs des représentations légitimes. Par conséquent, leurs actions auprès des enfants visent à rapprocher ces derniers des pratiques attendues des institutions, et de l'école en particulier. En ce sens, l'ensemble de ces institutions est porteur d'un modèle d'enfant de la Nation, tel qu'évoqué en début d'article, que ses agents sont chargés de soutenir : les enfants doivent correspondre au modèle attendu afin de répondre au projet politique de société.

7.2. Socialiser les enfants selon le modèle de l'enfant comme personne

Le séjour « évaison-révision », mis en place par le PRE étudié, vise à préparer une vingtaine d'enfants à leur entrée au collège quelques jours plus tard, par une mise à niveau scolaire le matin et des activités socio-éducatives l'après-midi. Le rapport d'activité insiste sur le fait que beaucoup d'enfants n'ont jamais passé une nuitée en dehors de leur famille. Le séjour peut être analysé comme un processus d'acculturation des enfants et de leurs parents au modèle d'enfant comme personne. Les enfants sont retirés une semaine de leur famille pour être immergés dans un autre rapport aux adultes et pour se voir proposer une autre manière de s'imposer comme personne. L'événement formateur le plus visible du séjour est le conseil d'enfants mis en place pendant ces cinq jours, qui discute avec les animateurs des projets d'activités, décide des sanctions à infliger aux enfants qui dérogent aux règles, etc. Les enfants gagnent ainsi un droit de parole et une possibilité d'agir sur les questions qui les concernent. En fin de séjour, les parents, invités à venir au centre, demandent à l'équipe d'encadrement comment s'est comporté leur enfant. Alors que nous interprétons cet acte comme étant d'abord la manifestation de leur volonté de reprendre le contrôle de leur enfant et de s'afficher comme acteur premier de l'éducation de leur enfant, les acteurs du PRE y voient le fait qu'ils sont à l'aise avec l'institution puisqu'ils « *n'hésitent pas* » à demander. Un psychologue leur propose une conférence sur le préadolescent, les responsabilités qu'on peut lui laisser et les exigences que l'on doit avoir envers lui, les attentes du collège. Cette intervention participe à l'acculturation des familles au modèle dominant, à leur formation comme « bons parents ». A la suite

de Dominique Glassman (2007), on peut se demander si les PRE, en affichant clairement leur objectif d'intervenir non seulement sur la réussite scolaire mais sur la réussite éducative des enfants, parviennent à convaincre les parents qu'il s'agit d'un dispositif dans lequel ils ont une place de partenaires, et non un dispositif de nature « à canaliser ou à moraliser leurs enfants » (*ibid.* p.81).

Le rapport d'activité réalisé par le PRE de notre enquête relève le fait que le collège repère, à la rentrée, ces enfants « *moteurs en terme d'autonomie* » et se félicite finalement de leur conformité avec les attentes scolaires. Mais que se passe-t-il dans les familles ? Les enfants participent-ils à acculturer leurs parents au modèle d'enfant comme personne importé de leur séjour « évasion révision » ou bien sont-ils pris dans des injonctions contradictoires ? La suite de l'enquête, dans le cadre de nos échanges avec les professionnels du PRE, approfondira ces questions.

8. Conclusion

Toutes les familles font une place à l'enfant en tant que personne, mais désigner ainsi un modèle d'enfance fait référence à une représentation impulsée par la psychanalyse puis portée en idéal dans les sociétés démocratiques et individualistes, dans lesquelles la valeur première est l'individu et qui nous font une obligation d'être libre (Dumont 1976) et d'être soi. Comme l'écrit Norbert Elias, les individus « ont le choix entre un plus grand nombre de possibilités. Ils peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. A cet égard, ils n'ont pas le choix » (Elias 1991, p.169). On peut cependant penser que, bien que ce modèle domine et s'étende à d'autres pays sous l'effet de l'hégémonie des sociétés occidentales, la co-présence d'autres modèles n'est pas seulement la trace de modèles en voie de disparition. Ils continuent aussi à participer à l'évolution culturelle d'un pays. En tous cas ils entrent en résistance avec le modèle dominant d'un enfant comme personne et participent à expliquer les difficultés à mettre en œuvre un partenariat entre parents et institutions pour accompagner les enfants dans leur rôle d'élève, et en particulier dans leur prise d'autonomie nouvelle lors de l'entrée au collège.

Nous avons voulu montrer dans cet article qu'autoriser un enfant à être acteur de sa vie, autrement dit lui accorder une possibilité d'agir, ne se fait pas de la même manière selon la représentation que l'on a de lui. Si cette représentation est portée par un modèle de l'enfant du lignage, alors il sera attendu de lui qu'il s'accomplisse au sein d'un projet familial, voire d'un honneur de la famille à défendre. Il est redevable à ses parents et prend l'autonomie qu'on lui accorde. Si les parents adoptent le modèle dominant, repris par les institutions, d'un enfant comme personne, alors l'autonomie est prise par l'enfant quand il grandit et qu'il devient lui-même. Les parents cherchent à ce que l'accomplissement personnel de leur enfant soit le moins possible contraint par un contexte familial ou scolaire, mais pensent davantage ce contexte comme devant porter ses ambitions personnelles. Quand les attentes des adultes qui entourent un enfant sont divergentes, son travail d'acteur en devient difficile, comme le montre la situation de Sarah rapportée par les professionnels du PRE.

Il reste à discuter nos résultats et analyses à partir de nouvelles données et de travaux d'autres chercheurs. Les recherches en sciences de l'éducation nous permettent-elles de creuser notre piste d'un modèle de l'enfant du lignage qui serait présent en particulier dans des familles originaires de pays extra-européens, mais peut-être aussi chez certains professionnels issus de telles familles ? Une équipe de chercheurs présente, dans un ouvrage sous la direction de Michèle Guigue (Guigue 2013), son enquête menée auprès d'une vingtaine de jeunes décrocheurs de 14 et 15 ans, de leurs parents et des professionnels du collège et du travail social les entourant. Elle conclut à la présence de deux éthiques distinctes expliquant la difficulté des adultes à s'entendre, selon un idéal de coéducation. Les professionnels portent une « éthique de la conviction », fondée sur une vision de jeunes devant se soustraire à ce qui serait des circonstances défavorables, et faire vivre leur autonomie et leur pouvoir sur la vie (p.246). Les familles portent une « éthique de la responsabilité », font une analyse lucide des difficultés de leur enfant qu'ils ne veulent surtout pas aggraver, et adoptent des stratégies de compromis, de soutien, voire de complicité avec leur enfant dont ils demeurent des alliés. Si les premiers promeuvent le modèle de l'enfant comme personne, quel est celui des seconds ?

Pour finir, nous invitons les professionnels de l'enfance, en milieu scolaire et dans les institutions en charge d'aider les familles et leurs enfants, à être attentifs aux tensions, malentendus et divergences qui naissent de représentations distinctes de l'enfant et de sa manière de gagner sa place dans sa famille et dans la société. Cette attention suppose de prendre en compte l'ethnocentrisme, dans lequel chacun de nous est pris, qui encourage à vouloir accompagner l'autre en fonction de notre système de valeurs. La prévention du décrochage scolaire passe par conséquent par une meilleure connaissance des familles et de leurs modèles éducatifs.

Références bibliographiques

- Bonnet D., de Suremain C-E. & Rollet C. (Ed.) (2012). *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- Delalande J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora Débats/Jeunesse*, 55, 67-82.
- Delalande J. (2012). Etre regardé de haut : redevenir petit à l'entrée au collège ou la peur des grands. In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (Ed.), *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions* (pp.127-136). Arras : Artois Presses Université.
- Delalande J. (2014). Devenir préadolescent et entrer au collège. Une institution porteuse de changements pas seulement scolaires. *Revue des Sciences Sociales*, 51, 112-119.
- Delalande J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20, 9-22. [Edition électronique]. Accès : <http://www.recherches-en-education.net>
- Delalande J., Dupont N. & Filisetti L. (2010). Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième. In S. Octobre & R. Sirota (Ed.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales* (11p.), Paris. [http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_fillisetti.pdf]
- Delay C. & Frauenfelder A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206.
- Diasio N. & Vinel V. (2014). La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? *Revue des Sciences Sociales*, 51, 8-13.
- Dumont L. (1976). *Homo aequalis*. Paris Gallimard.
- Dumont L. (1966). *Homo Hierarchicus, Le système des castes et ses implications*. Paris : Gallimard.
- Elias N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Glassman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 5(141), 74-85.
- Gombert P. & van Zanten A. (2004). Le modèle éducatif du pôle privé des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Education et sociétés*, 2(14), 67-83.
- Guidetti M., Lallemand S. & Morel M-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Guigue M. (Ed.). (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hugon M-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5, 36-45.
- Kellerhals J., Widmer E. & Lévy R. (2004). *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*. Paris, Payot.
- Lallemand S. (1981). Pratiques de maternage chez les Kotokoli du Togo et les Mossi de Haute-Volta. *Journal des Africanistes*, tome 51, fasc. 1-2, 43-70.
- Le Bras H. (2003). Les politiques de l'âge. *L'Homme*, vol. 3-4, 167-168, 25-48.
- Lenclud G. (2003). Apprentissage culturel et nature humaine. *Terrain*, 40, mars, 5-20.
- Migliore A. (2012). Rapports et relations intergénérationnels. Quelques réflexions, des sciences humaines et sociales classiques à la sociologie de l'enfance. In L. Hamelin Brabant & A. Turmel (Ed.), *Les figures de l'enfance : un regard sociologique* (pp. 31-46). Québec : Presses Inter Universitaires.
- Millet M. & Thin D. (2014). De la rupture à la remédiation scolaire, et après. In T. Berthet & J. Zaffran (Ed.) *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp.127-154). Rennes, PUR.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse : Edition érès.
- Périer P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR.
- Périer P. (Ed.). (2014). L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? [Dossier]. *Recherches en éducation*, 20, p.3-95. [Edition électronique]. Accès : <http://www.recherches-en-education.net>
- Prost A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris : Perrin. (Original publié 1981)
- Singly F. de (2006). *Les adonaissants*. Paris : A. Colin.

- Turmel A. (2012). Des sciences de l'enfance aux modèles de l'enfance : variations sur un mode qui n'est pas mineur. In D. Bonnet, C-E. de Suremain & C. Rollet (Ed.) *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (pp.1-9). Paris : éditions des archives contemporaines.
- Turmel A. (2013). *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Uttal L. (2010). Liminal cultural work in family childcare : latina immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the United States, 2002-2004, *Paedagogica Historica*, 48, 729-740.