



HAL
open science

Mise en œuvre des concepts de l'analyse institutionnelle dans les recherches collaboratives

Patricia Bessaoud-Alonso

► **To cite this version:**

Patricia Bessaoud-Alonso. Mise en œuvre des concepts de l'analyse institutionnelle dans les recherches collaboratives. *Éducation permanente*, 2021, N° 229 (4), pp.67-76. 10.3917/edpe.229.0067 . hal-04502565

HAL Id: hal-04502565

<https://unilim.hal.science/hal-04502565>

Submitted on 13 Mar 2024

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.

Mise en œuvre des concepts de l'analyse institutionnelle dans les recherches collaboratives

Patricia Bessaoud-Alonso

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2021/4 (N° 229), PAGES 67 À 76
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.229.0067

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-permanente-2021-4-page-67.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Mise en œuvre des concepts de l'analyse institutionnelle dans les recherches collaboratives

Depuis plusieurs années, mes recherches questionnent et analysent la manière d'être parent, du point de vue des parents eux-mêmes et de celui des professionnels chargés de la mise en place des politiques publiques de soutien et d'accompagnement à la parentalité. Le parti pris de mener des recherches collaboratives me permet de « faire avec » les personnes directement concernées par les connaissances produites. Le cadre conceptuel de l'analyse institutionnelle développé par René Lourau et la démarche socio-clinique proposée par Gilles Monceau m'ont conduite à me saisir des concepts d'institution et d'implication dans un usage socio-historiquement contextualisé.

L'institution familiale porte en elle des dynamiques et des tensions qui s'inscrivent dans des transformations historiques, politiques et sociétales, lesquelles produisent des processus d'institutionnalisation qui modifient l'institué. Le statut parental, dans ce qu'il est convenu de nommer les nouvelles configurations (famille recomposée, monoparentale, homoparentale...), a été largement bousculé depuis les années 1970. Les parents au statut juridique reconnu et les parents « sans droit » éduquent et prennent soin de leurs enfants, biologiques ou non. Face à la multiplicité des formes et des situations parentales, les professionnels des secteurs éducatifs sont amenés à adapter et à repenser leurs missions. Dès lors, la question de la formation se pose et se repose au fil du temps. Comment penser les diverses formes de parentalité ? Quels outils et quels moyens sont mis à la disposition des professionnels ? La formation continue est-elle à la hauteur des enjeux éducatifs et sociétaux ?

PATRICIA BESSAOUD-ALONSO, professeure en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges, membre de l'équipe de recherche « Éducation et diversité en espaces francophones » (FRED), EA 6311 (patricia.alonso@unilim.fr).



Parentalité et analyse institutionnelle

Poser la question de l'usage des concepts d'institution et d'implication m'amène à penser le cheminement que j'ai emprunté. En premier lieu, c'est le concept d'institution – au sens louraldien, c'est-à-dire le produit d'une confrontation permanente entre l'institué (ce qui existe et cherche à se maintenir) et l'instituant (les forces de changement) par l'institutionnalisation de nouvelles formes sociales – que j'ai mobilisé pour comprendre les mécanismes, les tensions et les effets qui traversaient le récit familial et historique en situation coloniale et post-coloniale. Depuis, mes recherches sont principalement centrées sur la famille. Je pense l'institution familiale comme une institution politique, laquelle fait l'objet d'une cohorte de dispositifs de politiques publiques qui se sont construits pas à pas. Cette institutionnalisation du champ politique de la famille distribue, régule, contrôle et protège, à la fois dans une dimension universelle et de manière très ciblée, les familles qui semblent être les plus vulnérables (Bessaoud-Alonso, 2020). La famille n'est pas une institution à part, soumise à des affects, qui se distinguerait des autres institutions ; elle agit dans une historicité – puisque toute société produit et institue des modèles – et dans un mouvement constant qui remet en question sa forme et sa configuration, dans un jeu subtil entre institué et instituant soumis à des processus d'institutionnalisation. Le parent est devenu la cible des dispositifs de soutien et d'accompagnement à la parentalité. Quel parent se voit proposé ou confronté à ces dispositifs ? Comment les professionnels répondent-ils à la demande des parents et/ou font-ils avec les injonctions faites par leurs institutions à des parents identifiés comme vulnérables ?

Les tensions auxquelles sont soumis les professionnels engendrent des effets de désenchantement, voire de désinvestissement. Elles produisent également des interstices pour penser la pratique professionnelle et entamer un travail d'élaboration réflexive. Les aspects organisationnels et les affects sont largement présents (Rougerie, 2020) comme dans l'approche du concept d'implication (Lourau, 1990). Monceau (2012) prolonge cette approche en définissant l'implication professionnelle comme « l'ensemble des relations que le sujet entretient avec la profession [pensée comme une institution ayant sa dynamique propre] à laquelle il "appartient" et avec les autres institutions dans lesquelles ou en lien avec lesquelles il exerce sa profession ».

Sur quels savoirs, sur quelles pratiques, sur quelle vision de l'autre, pensée ou impensée – l'impensé s'élaborant dans l'analyse du transfert et de l'implication – se bâtit une double opération ? Comment penser dans l'action et par l'action ? Comment penser à partir de l'expérience subjective ?



Dispositifs collaboratifs

Je présenterai quelques éléments d'une recherche en cours et de recherches menées antérieurement, inscrites dans une démarche socio-clinique institutionnelle articulée avec une approche socio-historique. Savoye (2003) souligne que socio-histoire et socio-clinique institutionnelle permettent en effet d'éclairer le présent par le passé restitué, et de déplacer le regard du social en train de se faire au passé qui le fonde.

Les équipes de recherche FRED et ERCAE¹ ont élaboré, avec les commanditaires (municipalité, agglomération, services départementaux de l'Éducation nationale, services de l'État) un projet dans le cadre du dispositif *Cités éducatives*. Deux quartiers prioritaires de la politique de la ville sont concernés. Le premier a été construit au début des années 1960 sur le modèle des villes nouvelles. Ont été construits d'un côté de grands ensembles à loyer modéré et quelques zones pavillonnaires, de l'autre le parc floral, le campus universitaire et les centres de recherche. Le deuxième, classé quartier d'intérêt national, a été retenu pour une opération de renouvellement urbain (2014-2024) : démolition/ reconstruction, réhabilitation et diversification des logements ; construction d'équipements publics, culturels et scolaires².

Nous sommes entrés « sur le terrain » en réalisant une série d'entretiens exploratoires³ avec des professionnels (de l'éducation, du périscolaire, de la petite enfance, du travail social), des agents municipaux, des bénévoles associatifs et des familles, afin de saisir comment les personnes rencontrées pensent, se représentent et agissent au quotidien. Comment envisagent-elles de faire du lien avec ce qu'elles considèrent relever de la *citée éducative* ? Comment pourraient-elles penser un redéploiement des politiques publiques territoriales à visée éducative ?

Les premières analyses des entretiens réalisés auprès de parents, collégiens, lycéens, professionnels de l'Éducation nationale et de la Protection de l'enfance, militants associatifs, agents municipaux..., nous ont permis d'identifier trois axes de travail qui mettent en évidence de multiples implications, liées à la place des sujets au sein des institutions dans lesquelles ils sont investis :

- créer les conditions de la confiance et du dialogue entre les familles et les institutions ;
- vivre la République aujourd'hui ; comment ne pas être « les oubliés » de la République ? Comment penser la République ?

1. Équipe « Éducation et diversité en espaces francophones » (FRED), université de Limoges ; équipe de recherche « Contextes et acteurs de l'éducation » (ERCAE), université d'Orléans. Porteurs de projet : M. Lemoine et S. Pesce.

2. Nouveau programme national de renouvellement urbain pour le quartier de l'Argonne.

3. Nous avons réalisé 67 entretiens.

– habiter sa ville ; comment s'approprier la ville qui se transforme en (re)créant des repères et du lien social entre les générations ? Comment sentir la présence réelle des services publics ?

Chacun de ces thèmes fait l'objet d'une journée de travail visant à développer le collectif en favorisant : la participation de toutes et tous ; l'élaboration et la circulation des savoirs pour agir de manière concertée sur un territoire partagé ; la mise en œuvre d'expérimentations au service du bien commun et d'une utilité sociale. Chaque journée se déroule en quatre temps. Un.e chercheur.e intervient pour restituer les enjeux éducatifs, alimenter une connaissance partagée et nourrir une culture commune sur le territoire. Les expériences et les questions soulevées lors de l'état des lieux exploratoire concernant les deux quartiers sont identifiées et interrogées pour elles-mêmes, puis de manière transversale au regard des évolutions historiques, sociologiques, démographiques et politiques, observées et analysées dans de multiples recherches. Ensuite, trois ateliers animés par des membres du comité de pilotage et des chercheurs ont pour objectif d'identifier les tensions, les entraves, les ressources et les actions déjà porteuses, puis de dégager des axes d'amélioration afin de construire des propositions concrètes et réalistes, menées de manière collaborative. Ces ateliers se poursuivent par une présentation en plénière des travaux en ateliers, qui permet d'énoncer les questionnements et les actions envisagées.

Interférences institutionnelles

La première journée s'est construite autour des analyses d'entretiens qui ont fait émerger la première thématique : « Les relations entre les familles et les institutions. » Certains points sont abordés par les professionnels de l'éducation comme étant des entraves, voire une impossibilité à travailler ensemble pour la réussite des enfants. Ainsi, la non-maîtrise de la langue et l'éloignement des « codes » de l'école interfèrent parfois avec ceux des familles : « Les parents sont éloignés des codes de l'école et des codes culturels, avec en plus des difficultés linguistiques. » Il en résulte des écarts entre la logique de socialisation familiale et la socialisation institutionnelle (Lahire, 2019).

« Le café des parents est une déception car ce sont toujours les mêmes parents qui viennent. Certains sont dissuadés par la facilité d'élocution de quelques-uns. » D'autres, en particulier les acteurs du champ social, fondent leurs discours sur la multiplicité des difficultés rencontrées par les familles et pointent ce qui pourrait y remédier en partie : la mixité sociale. « On observe des écarts entre des familles qui n'ont pas les moyens, des élèves qu'on peut rattraper par le soutien scolaire dans les quartiers, et des familles où la préoccupation scolaire se heurte à un destin implacable [...] Il faut une volonté politique forte pour une mixité sociale. » Leur constat est sans appel : ceux qui réussissent quittent le quartier.



Pour les parents concernés, l'école apparaît comme un espace fermé où les relations sont complexes. Ce constat est récurrent (Bessaoud-Alonso, 2013, 2019). Toutefois, la réflexion autour des enjeux de collaboration interprofessionnelle est présente sur les divers terrains investigués, même si la notion de collaboration reste assez mal définie (d'Amour *et al.*, 2005), voire instable. Elle est décrite en fonction d'un contexte particulier et dans la diversité de ses usages (Vinatier et Morisette, 2015). Si l'on se réfère à l'étymologie, collaborer (du latin *cum laborare*, travailler ensemble) ne dit rien de la réalité de la collaboration effective des professionnels au sein de leurs institutions et avec les autres institutions. Les caractéristiques dynamiques et informelles, ou tacites, de la collaboration sont également soulignées par plusieurs auteurs : « La collaboration est un processus complexe, volontaire et dynamique, soumis à des changements constants » (d'Amour *et al.*, 2005). Les recherches collaboratives entre chercheurs et praticiens visent explicitement « un rapprochement de leurs mondes respectifs en créant un espace réflexif commun de coproduction du savoir » (Desgagné *et al.*, 2001 ; Desgagné et Larouche, 2010). Au-delà de la stricte collaboration, les interférences entre professionnels sont des perturbations résultant de leurs rencontres et de ce qu'elles génèrent de neuf (Monceau, 2020).

Ateliers thématiques

Trois ateliers réunissant près de soixante personnes ont été formalisés. Chaque animateur en rappelle la visée. Le point de départ est l'expérience du terrain afin d'identifier les besoins et les demandes, et de réfléchir ensemble aux actions à mettre en œuvre. Dans le cadre de l'analyse institutionnelle, c'est l'implication des professionnels et des parents dans le processus de recherche qui retiendra mon attention, en m'attachant au contexte, à la spatialité et à la temporalité.

Le premier atelier avait pour but de s'entendre sur les mots et sur les temporalités autour des termes « dialogue » et « confiance ». Comment dialoguer et travailler avec les parents ? Pour quels objectifs ? Avec quelles méthodes ?

L'atelier est composé de professionnels de la petite enfance et du périscolaire, d'enseignants et de parents. Certains professionnels soulignent la difficulté d'échanger avec les familles, notamment autour des modalités administratives (documents à fournir, horaires, activités). Ils révèlent la dichotomie entre les normes éducatives mises en place dans les institutions et celles soutenues en famille. Dans certaines structures de la petite enfance, la nécessité d'entrer en relation avec les familles a poussé les professionnels à mettre en place un système de pictogrammes : « Dialoguer avec des images, ce n'est pas l'idéal mais cela permet tout de même un échange. » Utiliser des mots simples permet d'établir un premier dialogue. L'objectif est d'instaurer un climat de confiance, et non pas d'opposition, entre des pratiques éducatives qui apparaissent en tension, afin qu'un dialogue

d'équité puisse se construire. L'obligation faite aux professionnels d'informer, de communiquer et d'accompagner les familles, dans le champ de la petite enfance, relève d'une prise de conscience et d'une implication plus forte en direction des parents les plus vulnérables. Les stratégies produites pour faire face aux difficultés de communication sont une première étape pour renforcer le dialogue. Le groupe se questionne sur d'autres méthodes à mettre en place pour établir un lien de confiance durable avec les familles. Quelques propositions sont faites : des goûters avec les familles, en petit groupe diversifié, en prévoyant une personne pour assurer la traduction, ou des rencontres musicales au sein du conservatoire en mettant en place des ateliers pour échanger avec les familles et les enfants autour des instruments de musique.

Un autre point est soulevé : la méconnaissance des missions et des actions constituant l'offre socio-éducative sur le territoire. Les professionnels des différents secteurs souhaitent instituer des rencontres interprofessionnelles. Ce point est récurrent dans toutes mes recherches de terrain liées à la parentalité, thème qui devient un analyseur des relations professionnels/parents agissant sur des territoires donnés. Les parents, quant à eux, s'interrogent sur la prise en compte des temporalités familiales et ont le sentiment qu'elles ne sont pas prises en considération.

Le deuxième atelier est organisé autour des questions : « Comment éduquer en temps ordinaire et extraordinaire (situation sanitaire actuelle) ? Comment assurer la continuité de la relation éducative ? » Le troisième atelier avait pour thème : « Tous adultes, avec des statuts et des responsabilités diverses. Comment valoriser les figures parentales et la coéducation dans un souci de parité ? »

Les premières interventions sont centrées sur les parents : « Ils sont souvent dans une forme de dévalorisation de leurs compétences, démunis, et ne comprennent pas toujours les signes d'alerte lancés par l'institution scolaire. ». Ou encore : « Les parents semblent démissionnaires [en raison de] problèmes générés par la double culture. » Puis les échanges portent sur la recherche de complémentarité et de cohérence entre l'éducation apportée par l'école et celle apportée par la famille.

La posture des professionnels doit être mieux pensée, en particulier vers une transformation qui implique le non-jugement. Les transitions institutionnelles interrogent quelques membres du groupe. Si la transition école/collège semble efficiente, il n'en est pas de même pour la transition crèches/écoles maternelles/PMI, qui reste à élaborer afin de renforcer les connaissances et les ressources des quartiers.

À l'issue de ces ateliers, la synthèse a mis en évidence des dynamiques et des points d'achoppement. La continuité éducative n'est-elle pas une utopie ? Comment faire pour une prise en charge globale des enfants ? L'autonomie : que signifie cette notion au gré des contextes, des rencontres, des enjeux ? La connaissance de l'autre passe-t-elle par le développement de politiques qui incitent à aller « vers » celui qui ne nous ressemble pas ? Pour tous les acteurs, le mot d'ordre est



commun : « La réussite des enfants et des jeunes. » La réponse serait collective en créant des alliances pour mener une réflexion commune. Pour y parvenir un questionnement est sous-jacent : les parents doivent-ils être éduqués et formés ?

Éduquer les parents : fantasme ou réalité ?

Plusieurs mesures et actions de l'État, des institutions religieuses et des associations, montrent que l'intervention auprès des familles est une affaire ancienne. Éduquer pour protéger et contrôler les fléaux, la misère, la maladie, jalonne l'histoire des institutions et des familles.

Depuis l'avènement de la III^e République, plusieurs grandes questions sociales se posent à l'État, par exemple celle de la protection des enfants et de leur santé. La première grande loi sociale en faveur des enfants (dite loi Roussel, 1874) régleme la protection des enfants confiés en nourrice par la déclaration obligatoire de la garde et par des visites de contrôle de médecins-inspecteurs à domicile. Son accueil est mitigé car elle suscite une polémique sans précédent sur l'intervention de l'État dans le domaine privé de la famille. D'autres dispositifs voient le jour au cours du XX^e siècle. Des consultations gratuites de suivi des nourrissons avec la création, en 1901, par Pierre Budin, à la maternité de Port Royal à Paris, de la Ligue contre la mortalité infantile. Ces consultations ont pour rôle l'examen médical de l'enfant jusqu'à l'âge de 2 ans (poids, croissance), ainsi qu'une visée éducative à l'égard des mères, concernant notamment le soin du corps et l'alimentation. Pour assurer ce suivi dans la durée, du lait stérilisé est distribué gratuitement aux mères. Toutefois, avant 1945, aucune loi n'oblige les familles à faire suivre leur enfant sur le plan médical. Il faut attendre l'ordonnance du 2 novembre 1945 pour que soit créé un service de protection maternelle et infantile territorialisé afin de lutter contre la mortalité infantile, la mauvaise alimentation et l'hygiène précaire (Suesser, 2016). La même année est créé un système de sécurité sociale, d'allocations familiales et de santé scolaire. L'année 1945 est une année charnière, marquant le passage d'une assistance ciblée à un dispositif de protection universelle. Le suivi des jeunes enfants est assuré par des examens de santé obligatoires jusqu'à l'âge de 2 ans. Un carnet de santé est remis aux parents pour chaque nouveau-né à l'occasion de la déclaration de naissance. Depuis la loi du 13 août 2014, l'extension des missions porte sur l'accompagnement à la parentalité afin de répondre aux inquiétudes des parents (puériculture, hygiène, diététique, éducation pour la santé). Deux missions socio-éducatives sont définies : la fonction éducative en direction des usagers et la fonction de socialisation. L'éducation des parents devient simultanément une préoccupation politique, un champ de recherche et un objectif associatif (Monceau et Larivée, 2019).

La question de la participation des parents par la collaboration renvoie à l'émergence de la coéducation comme principe incontournable de l'action (Selle-

net, 2008). Mais de quoi s'agit-il ? Les professionnels doivent ils travailler pour les familles ? Sur elles ? Avec elles ? Ces interrogations ne sont pas récentes (Humbeek *et al.*, 2006 ; Sellenet, 2008) ; elles continuent à être posées aujourd'hui : coéduquer, éduquer ensemble, éduquer avec... Comment impliquer les parents ?

Éduquer et former les professionnels ?

La formation initiale des professionnels du champ de l'éducation laisse peu de place aux questions liées à la parentalité. Rien n'est proposé aux futurs enseignants dans les masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Dans la formation des éducateurs spécialisés, le référentiel des compétences indique : « Développer une compréhension de la situation de la personne. » Il s'agit d'identifier les besoins et les ressources de la famille et de l'environnement social dans le cadre de l'accompagnement éducatif⁴. Quels sont les contenus théoriques articulés à la pratique professionnelle ? Peu d'éléments permettent d'en éclaircir les contours. S'agissant de la formation des éducateurs de jeunes enfants, le référentiel prévoit un « accompagnement du jeune enfant en coopération avec sa famille et adapté à l'enfant et à sa famille ».

La formation continue est une obligation légale, tout salarié peut y prétendre quel que soit son statut. Pour les professionnels de l'éducation, les écarts entre les besoins et les propositions institutionnelles sont en tension selon les métiers. Ainsi, les enseignants du premier degré bénéficient de dix-huit heures de formation instituées depuis le décret de Robien de 2008. Le dernier rapport en date sur l'évaluation des dispositifs de formation montre une inadéquation entre les modules de formation proposées et les besoins de terrain des enseignants. Des pistes sont annoncées pour améliorer les contenus : « Recueillir systématiquement les besoins de formation auprès des professeurs » et « privilégier des parcours de formation conçus à partir de l'expérience professionnelle ». À l'école élémentaire, les heures d'animation pédagogique et de formation continue « seront obligatoirement centrées sur des actions dédiées à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques », écrit le directeur de la DGESCO⁵, à raison de neuf heures pour la lecture et l'écriture et neuf heures pour les mathématiques. Des formations complémentaires telles que « les valeurs de la République », « accompagner les élèves en situation de handicap », « prévenir les violences éducatives », « gérer les relations et conflits entre élèves ou avec les adultes » sont les thématiques prioritaires.

Les relations école/famille ne semblent pas être à l'ordre du jour dans le cadre de la formation initiale et continue. Ces quelques exemples – j'aurais pu évoquer d'autres professions du champ – montrent que les apports théoriques liés à la

4. <https://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-du-travail-social/reforme-des-diplomes-en-travail-social/article/diplome-d-etat-d-educateur-specialise>

5. Direction générale de l'enseignement scolaire (ministère de l'Éducation nationale).



parentalité sont très relatifs, alors même que les prescriptions institutionnelles insistent fortement sur la coopération éducative avec les familles, l'importance de la communauté éducative, les relations familles/institutions, et cela dès l'entrée en formation. Le passage de la formation à l'exercice du métier peut paraître complexe dans l'appréhension des relations avec les familles. Les implications des professionnels répondent aux incitations, parfois aux injonctions, institutionnelles et politiques, de leurs hiérarchies en matière de collaboration, de modules de formation, de projet, comme le dispositif *Cités éducatives*. Cependant, même si le discours de l'institution et son histoire traversent les professionnels objectivement et subjectivement, les processus réflexifs sont à l'œuvre dans bien des cas. La formation sur le terrain, et avec le terrain, peut s'apparenter à une formation réflexive. Elle suppose que l'individu puisse se dégager de son cadre habituel de référence (Wittorski, 2001).

Conclusion

Les recherches récentes sur la parentalité réinterrogent systématiquement les processus institutionnels et politiques en jeu. L'efficacité ou non de la mise en œuvre des politiques publiques, sur des territoires donnés, varie entre tension et redéfinition de modalités de travail perfectible.

Plusieurs facteurs laissent penser que, depuis une quinzaine d'années, la complexité d'établir des relations de confiance traverse l'ensemble de ces recherches. Les prescriptions institutionnelles en faveur d'un dialogue réel entre les familles et les institutions auxquelles ils ont affaire sont toujours dans l'impasse. Les normes, valeurs et codes des uns et des autres interfèrent sur des processus d'élaboration et d'implication durable. Cela produit un renforcement de la vulnérabilité de certains professionnels et de certains parents face à une problématique qui paraît insoluble. Pourtant, l'institution familiale et les institutions éducatives partagent un but commun : celui d'une réussite éducative pour toutes et tous.

Parents et professionnels sont soucieux du devenir des enfants. Cependant, depuis les années 2000, ils sont entraînés dans de profondes transformations (Bessaoud-Alonso et Monceau, 2019). Ces transformations et les tensions auxquelles sont soumis les professionnels ne peuvent faire l'économie d'une formation initiale et continue adaptée aux enjeux éducatifs et politiques actuels. Les parents, quant à eux, doivent être reconnus à leur juste place dans la dignité et le respect de leurs droits et de leurs obligations. ◆



Bibliographie

- BESSAoud-ALONSO, P. 2013. « Parents et professionnels de l'éducation : l'exemple d'une recherche-action ». *DIRE*. N° 4. <https://www.unilim.fr/dire/374&file=1>
- BESSAoud-ALONSO, P. 2020. *L'institution familiale entre continuité et ruptures. Enquête auprès des familles et des professionnels*. Paris, L'Harmattan.
- BESSAoud-ALONSO, P. ; MONCEAU, G. 2019. « Des professionnels qui doivent faire avec les contradictions institutionnelles des politiques publiques ». *Connexions*. N° 112, p 31-43.
- DESGAGNÉ, S. *et al.* 2001. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 27, n° 1, p. 33-64.
- DESGAGNÉ, S. ; LAROUCHE, H. 2010. « Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience ». *Recherches en éducation*. Hors-série, n° 1, p. 7-18.
- D'AMOUR, D. *et al.* 2005. « The conceptual basis for interprofessional collaboration : core concept and theoretical frameworks ». *Journal of Interprofessional Care*. Vol. 19, p. 116-131.
- HUMBEEK, B. *et al.* 2006. « Les relations école-famille de la confrontation à la co-éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 32, n° 3, p. 649-664.
- LAHIRE, B. (dir. publ.). 2019. *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Le Seuil.
- LOURAU, R. 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minit.
- MONCEAU, G. 2011. « Travailler les interférences institutionnelles dans la ville ». *Diversité*. N° 166, p. 42-47.
- MONCEAU, G. (dir. publ.). 2012. *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris, L'Harmattan.
- MONCEAU, G. 2019. « La socio-clinique institutionnelle ». *Dans* : A. Vandeveldé-Rougale, P. Fugier (dir. publ.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse, érès.
- ROUGERIE, C. 2019. « Implication professionnelle ». *Dans* : A. Vandeveldé-Rougale, P. Fugier (dir. publ.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse, érès.
- SELLENET, C. 2008. « Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance ». *Vie sociale*. N° 2, p 15-30.
- SUËSSER, P. 2016. « La PMI d'hier, d'aujourd'hui, de demain ». *Dans* : P. Suësser, M.-C. Colombo, C. Bauby (dir. publ.). *La prévention toujours en récréation*. Toulouse, érès, p. 7-18.
- VINATIER, I. ; MORISSETTE, J. 2015. « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives ». *Carrefours de l'éducation*. N° 39, p. 137-170.
- WITTORSKI, R. 2001. « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle ». *Dans* : M.-P. Mackiewicz (dir. publ.). *Praticien et chercheur*. Paris, L'Harmattan. p. 107-118.