

Université Catholique de Louvain

**Les familles
défavorisées
à l'épreuve de
l'école maternelle**

Collaboration, lutte, repli, distanciation

Eric Mangez
Magali Joseph
Bernard Delvaux

CENTRE DE RECHERCHE
INTERDISCIPLINAIRE POUR LA SOLIDARITE ET L'INNOVATION SOCIALE

CERISIS - UCL

Université Catholique de Louvain

**Les familles
défavorisées
à l'épreuve de
l'école maternelle**

Collaboration, lutte, repli, distanciation

Eric Mangez
Magali Joseph
Bernard Delvaux

Octobre 2002

Cette recherche, commandée par Mr Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance, a été financée par la Communauté Française de Belgique (arrêtés de subvention du 22/12/2000 et du 20/02/2002)

CENTRE DE RECHERCHE
INTERDISCIPLINAIRE POUR LA SOLIDARITE ET L'INNOVATION SOCIALE

CERISIS - UCL

Avertissement

Ce document est, pour l'essentiel, extrait du rapport intitulé « Les familles « défavorisées » face à l'enseignement préscolaire », remis en juillet 2002 à Mr Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance de la Communauté française.

Outre quelques modifications mineures, le texte ci-après se distingue du rapport par le fait qu'il ne comprend pas l'analyse statistique des taux de scolarisation ni l'analyse descriptive des six écoles qui ont fait l'objet de la recherche. La partie introductive ainsi que le chapitre 1, portant sur la méthodologie, y sont aussi moins développés.

L'analyse statistique des taux de scolarisation a fait par ailleurs l'objet d'une publication distincte dans la série des Cahiers du Cerisis.

Les personnes intéressées par le rapport ou le cahier peuvent se les procurer en contactant le Cerisis (6, boulevard Devreux, 6000 Charleroi, 071/20.25.25).

Introduction

De la demande initiale à la question de recherche

Ce rapport de recherche est le résultat d'une commande du Ministre J.-M. Nollet. Entre la demande initiale et la définition des objectifs de la recherche, certains ajustements ont été réalisés par concertation entre les chercheurs et le cabinet. Pour introduire ce rapport, nous allons brièvement retracer ce moment de définition des objectifs poursuivis.

La demande initiale, inspirée de la déclaration de politique gouvernementale, concernait l'accès des familles défavorisées à l'enseignement préscolaire. L'idée était de se centrer sur les familles défavorisées qui ne fréquentent pas du tout cet enseignement, l'hypothèse étant que cette non-fréquentation hypothèque encore davantage leurs chances scolaires.

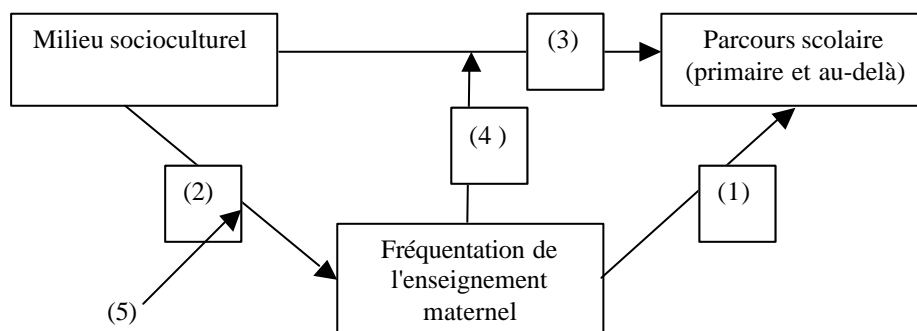
Ce faisant, le cabinet rejoignait la position de ceux qui désignent comme problème social la non fréquentation (ou la fréquentation irrégulière) de l'enseignement préscolaire par certains milieux sociaux. Ce phénomène est désigné comme problématique sur base de liens supposés établis entre fréquentation préscolaire et réussite scolaire : ainsi, selon le Conseil de l'Enseignement et de la Formation (CEF), « *il est établi que la fréquentation de l'enseignement maternel est un facteur de réussite pour l'enseignement primaire* ». (Rapport du CEF, 1998, p.111)

Dans ce contexte, certains ont proposé d'étendre l'obligation scolaire aux moins de 6 ans, comme c'est le cas au Luxembourg, en Irlande du Nord, aux Pays-Bas ou en Grande-Bretagne. Ceux-là rappellent notamment qu'il y a une certaine contradiction entre l'instauration du cycle 5-8 et le début de l'obligation scolaire à 6 ans. Mais, outre le fait que le pouvoir concernant cette question revient au Fédéral, d'autres arguments sont mis en avant pour s'opposer à une telle décision : le CEF, entre autres, a repoussé à deux reprises cette perspective, signifiant notamment qu'en instaurant l'obligation, « *on risque de compromettre l'établissement de relations de confiance avec l'ensemble des familles* ». (Rapport du CEF, 1998, p. 112)

Le CEF laissait cependant ouverte la porte de la « pré-obligation », c'est-à-dire de l'encouragement et de l'incitation à la fréquentation scolaire. La commande du cabinet s'inscrivait dans cette perspective. Il s'agissait de réfléchir à l'opportunité d'obliger les familles à inscrire leurs enfants, dans l'espoir que cette obligation de contact débouche sur des modifications de représentations et de pratiques chez les familles et, peut-être, chez les professionnels de l'enseignement.

Cette position repose sur un enchaînement de propositions que nous avons questionnées, chacune pour elle-même et dans leur interdépendance. Cet enchaînement de propositions est le suivant :

- (1) la fréquentation de l'enseignement maternel est un facteur de réussite pour l'enseignement primaire,
- (2) les catégories défavorisées ont davantage tendance que les autres à ne pas fréquenter l'enseignement maternel,
- (3) les catégories défavorisées ont davantage de difficultés que les autres à dessiner un parcours scolaire de réussite,
- (4) la non-fréquentation constitue (donc) un facteur aggravant les difficultés scolaires des milieux les moins favorisés,
- (5) une mesure cherchant à rapprocher ces familles de l'école irait ainsi dans le sens d'une réduction des mécanismes de traduction des inégalités sociales en inégalités scolaires.



Cette manière d'analyser la réalité nous posait d'emblée trois questions :

- la non inscription et la non fréquentation sont-elles des pratiques répandues ?
- les relations entre variables sont-elles toutes établies ?
- la non-fréquentation de l'enseignement préscolaire doit elle être problématisée seulement en fonction de la réussite scolaire ultérieure ?

1. Notre premier questionnaire portait donc sur l'importance du phénomène de non-inscription et de non-fréquentation. Selon « Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne » (1999-2000), le taux d'inscription des enfants en âge préscolaire observé en Belgique figure, depuis longtemps, parmi les plus élevés de la Communauté européenne. Selon ces chiffres, établis pour l'ensemble des trois Communautés, le taux de scolarisation est de 100% à l'âge de quatre ans. Le Luxembourg, la France, les Pays-Bas et l'Espagne atteignaient en 1997 des taux semblables. Mais cette situation n'était pas commune à tous les pays de la Communauté. Des pays tels que l'Irlande, le Portugal et la Grèce affichaient des taux proches de 50 % et la Finlande d'environ 35 %.

Selon le même rapport, le taux de scolarisation belge est, depuis longtemps, le plus élevé d'Europe. Pour les enfants de quatre ans, la Belgique affiche un taux de scolarisation voisin de 100 % depuis au moins 1970. A l'époque, ce chiffre était très nettement supérieur aux taux de scolarisation des pays qui, aujourd'hui, présentent un profil similaire à celui de la Belgique : la France et les Pays-Bas affichaient un taux inférieur à 90%, et l'Espagne un taux légèrement supérieur à 40 %. La phase d'extension de la scolarisation des jeunes enfants de quatre ans se serait donc achevée en Belgique dans le courant des années soixante. Selon cette source, le taux de scolarisation à quatre ans en Belgique serait en effet passé de 74 % en 1950 à 92 % en 1960, pour atteindre 100% en 1970.

En 1997, le taux de scolarisation belge à trois ans est lui aussi proche du maximum (98 %). Seule la France affiche un taux aussi élevé que celui de la Belgique. L'Italie, troisième pays de la Communauté, a un taux de 89 %, et l'Espagne, 4^{ème}, de 65 %. C'est dire que la Belgique dispose d'un enseignement préscolaire bien implanté, et ce depuis longue date.

Les chiffres cités ci-dessus sont quelque peu surestimés. Une analyse statistique fouillée (Delvaux, 2002) des données disponibles nous amène à estimer que les taux de scolarisation sont de l'ordre de 91,6 % à trois ans, 95,3 % à quatre ans, et 96,1 % à cinq ans, ce qui signifie que, dans chaque cohorte d'environ 50.000 enfants, on compte environ 4.200 enfants non inscrits à trois ans, 2.400 à quatre ans et 2.000 à cinq ans. Inscription ne signifie pas nécessairement fréquentation, mais aucune statistique ne permet de mesurer l'éventuel écart entre taux d'inscription et taux de fréquentation. Au niveau qualitatif, aucun des directeurs ou des personnels éducatifs interrogés n'a cependant évoqué le cas d'enfants inscrits qui ne fréquentent pas du tout ou très peu l'école.

2. Concernant la deuxième question, celle des relations entre les variables du « modèle », précisons tout d'abord qu'aucune base de données ne permet de mesurer précisément en Communauté française la force des

relations entre ces différentes variables. La relation (3) peut être approchée via les données de la recherche « Discrimination positive » (Demeuse *et al.*, 1999), mais de manière indirecte, en attribuant aux enfants non pas le niveau socio-économique de leur famille mais celui de leur quartier de résidence. Ces données confirment l'existence d'un lien fort entre milieu socio-culturel et parcours scolaire. Il existe indéniablement des processus de traduction des inégalités sociales en inégalités scolaires. L'existence de ces processus est révélée par des observations statistiques probabilistes solides. La compréhension fine de ces processus reste quant à elle peu développée. Les travaux de Lahire (1995) en France ouvrent des perspectives nouvelles sur ces questions. Cet auteur prend acte du constat statistique qui indique que le milieu socioculturel permet de prédire les chances de réussite, pour s'interroger sur les pratiques très concrètes qui réalisent cette traduction du social vers le scolaire, en examinant notamment la place de l'écrit et des objets liés à l'écrit (livres, journaux, etc.) dans les pratiques et la demeure familiales. Il note par exemple que la présence de livres dans la maison, si ces livres sont là sans jamais être ouverts par les parents, peut générer un rapport à l'écrit plus difficile que celui produit dans une famille qui ne possède pas de livre. Il met ainsi en exergue une série de petits phénomènes quotidiens qui permettent d'avancer dans la compréhension fine des processus de traduction des inégalités sociales en inégalités scolaires.

Quant à la relation liant le milieu d'origine à la fréquentation de l'enseignement maternel (2), à notre connaissance, elle n'est pas établie en Communauté française sur base de chiffres récents. Or, l'hypothèse selon laquelle les milieux défavorisés ont davantage que les autres, tendance à ne pas fréquenter l'enseignement maternel sous-tend la demande du cabinet. En réalité, les enquêtes qui ont traité cette question en communauté française datent du début des années 80 (Bastenier *et al.* 1985, cité par Pourtois 1992) et montrent un lien non linéaire entre origine sociale et fréquentation : la non fréquentation, pratique marginale en soi, serait à la fois le fait des milieux populaires ainsi que des milieux plus aisés mais dans une moindre mesure. Les données plus récentes issues du dernier recensement (1991) ne permettent pas de cerner très précisément les catégories sociales ne fréquentant pas l'enseignement maternel, en raison de l'importance des non-réponses aux questions qui nous intéressent. Quant au recensement effectué fin 2001, il n'y a pas été prévu de collecte d'informations précises à propos de la scolarité des moins de 6 ans¹.

¹ Certes, une question porte sur la scolarité des enfants de moins de six ans, mais celle-ci ne permet pas de distinguer chacun des enfants de moins de six ans de la famille, elle ne permet pas non plus de savoir s'ils ont moins ou plus de 2 ans et demi et n'interroge pas sur les raisons d'une non scolarisation. Les

La relation qui lie la fréquentation de l'enseignement maternel et le parcours scolaire ultérieur (1) avec contrôle de l'effet dû au milieu d'origine (4), elle non plus, n'est pas solidement établie. Elle est cependant probable dans la mesure où la fréquentation de l'enseignement maternel implique certains apprentissages et une socialisation scolaire susceptibles de préparer les enfants à l'enseignement primaire, notamment par l'acquisition de comportements scolaires (Pourtois 1992). Des chercheurs ont constaté que les enfants ayant suivi une ou plusieurs années de maternelle se montrent plus « disposés » face à l'enseignement prodigué en primaire (Goffinet et Van Damme 1990 ; Hiernaux et Scheuer 1985, tous cités par Pourtois 1992). En France, parmi les élèves entrant au collège en 1989, « le pourcentage d'enfants n'ayant jamais redoublé en primaire est de 75 % chez ceux ayant effectué trois ou quatre ans de maternelle, il est de 68,6 % chez ceux ne l'ayant fréquenté que deux ans, et de 61 % chez ceux n'ayant fait au plus qu'une année. Cet effet bénéfique de la préscolarisation dès deux ans vaut pour toutes les catégories sociales, même s'il est un peu plus marqué chez les enfants de milieu modeste ». (Jarousse et al., 1992 cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Cette idée se trouve également dans un rapport du groupe Education - Formation - Jeunesse de la Commission européenne portant sur l'importance de l'éducation préscolaire (CE, 1995). Selon ces sources, l'enseignement préscolaire constitue donc un cadre où se joue déjà en partie la carrière scolaire de l'enfant.

Ce lien statistique ne permet cependant pas de conclure que la fréquentation est l'élément déterminant qui explique les meilleurs résultats scolaires. Des variables « cachées », non prises en compte par les chercheurs, peuvent en effet jouer un rôle non négligeable. Parmi elles, les caractéristiques des familles, qui sont loin de pouvoir se résumer aux traditionnels indicateurs socio-économiques. Il est possible en effet que les familles défavorisées fréquentant l'enseignement maternel n'aient pas les mêmes caractéristiques que celles ne fréquentant pas cet enseignement. Si tel est le cas, on ne peut conclure que l'extension de la fréquentation à des familles qui ne l'ont pas spontanément souhaité porte nécessairement des fruits. Les variables scolaires constituent d'autres variables intermédiaires susceptibles de peser sur la relation entre fréquentation et réussite scolaire. Fréquenter une école accueillante aux familles défavorisées ou une école qui ne l'est pas, n'a sans doute pas les mêmes conséquences en terme de réussite scolaire. En dépit des liens statistiques, on ne peut donc écarter le

questions sont en effet les suivantes : Combien d'enfants nés entre le 01/01/1996 et le 30/09/2001 font partie de votre ménage ? Parmi eux, combien (a) fréquentent une école maternelle ? (b) fréquentent une crèche ? (c) sont accueillis pas une gardienne ? (d) sont gardés principalement par un membre du ménage ? (e) sont gardés principalement par la famille ou par un proche ?

questionnement sur d'éventuels impacts négatifs de la fréquentation préscolaire sur certaines catégories d'enfants, en particulier ceux issus de milieux défavorisés : il est possible que certaines orientations pédagogiques ou organisationnelles (certaines « manières de faire ») participent à un vécu préscolaire difficile.

3. Même si l'existence de données plus précises permettait d'établir des liens plus solides entre les variables sus-mentionnées, cela ne pourrait à nos yeux suffire à asseoir des conclusions de recherche ou des décisions politiques en faveur de l'obligation d'inscription ou de fréquentation, le problème posé entretenant des liens avec des dimensions autres que la dimension "inégalités". Nous rejoignons ici notre troisième question. Nous considérons qu'il serait peu judicieux en termes de recherche de faire l'économie d'un examen plus large de la question des relations entre l'enseignement préscolaire et les familles, examen qui implique une pensée complexe engagée sur différents plans : celui des inégalités bien sûr, mais aussi celui du développement psychoaffectif de l'enfant de moins de six ans, celui de l'importance relative de la famille et de l'école dans ce développement (ce qui relève d'un choix de société fondamental traduit entre autre par les limites temporelles et substantielles de la scolarité), celui de la nature de la relation qui peut s'établir entre la famille et l'école (par exemple : collaboration, partenariat, conflit, fuite, distanciation, etc.), celui de la liberté relative laissée par l'État aux familles dans la mise en œuvre de leur représentation du développement de l'enfant, celui de la fonction remplie par l'enseignement maternel dans le système scolaire (enjeu de la « primarisation » de l'enseignement préscolaire).

*
* *

A partir de notre questionnement introductif, nous avons avancé les idées suivantes : (1) le phénomène de non-inscription est peu répandu, (2) les relations entre variables qui sous-tendaient la demande du cabinet ne sont pas toutes établies, (3) la question de la fréquentation de l'enseignement préscolaire devrait être examinée d'un point de vue plus large que celui des inégalités de réussite.

En accord avec le cabinet du Ministre, le choix d'une réorientation des objectifs de recherche a été effectué en fonction de cette lecture des enjeux. L'enjeu principal de l'inscription et de la fréquentation préscolaire a ainsi

été enchâssé dans un enjeu plus vaste, celui de la structuration des relations entre familles défavorisées et l'enseignement préscolaire.

En accord avec le Ministre, nous avons donc d'emblée redéfini la question de base de la recherche de la manière suivante : « Comment structurer l'école et les relations école – familles de manière à ce que l'école soit perçue et vécue par les familles défavorisées comme un lieu positif selon leurs propres critères ? ». Il s'agira donc de mettre en exergue les processus et facteurs pouvant avoir un impact sur cette relation sans évacuer totalement de nos préoccupations de recherche les questions de l'inscription et de la fréquentation de ces populations.

Après un bref aperçu de ce qui fait la spécificité du préscolaire et un exposé de la méthodologie choisie pour étudier ce champ (chapitre I), nous aborderons les questions de l'inscription et de la fréquentation des familles issues de milieux défavorisés (chapitre II). Nous examinons ensuite les facteurs très concrets (facteurs organisationnels propres à chaque école, implantation urbaine ou rurale, type de public de l'école, dispositifs communicationnels existant dans les écoles, etc.) qui peuvent peser sur la structuration des relations familles - écoles (chapitre III). Dans la suite du texte, qui constitue le cœur de notre travail, nous nous intéressons aux types de légitimités dont bénéficient l'institution scolaire et les familles (chapitre IV), au type de rationalité qui guide les familles défavorisées (chapitre V), pour comprendre ensuite les différentes formes que peuvent prendre les relations entre ces familles et les personnels éducatifs préscolaires (chapitre V, points 2 et 3). Tous ces résultats sont ensuite mobilisés pour structurer la conclusion contenant des éléments propositionnels.

Chapitre I

Le préscolaire : des traits spécifiques, une méthodologie adaptée

Avant de rentrer de plain-pied dans l'analyse des résultats, nous commencerons ce rapport par un questionnement sur le terrain que nous investiguons : l'enseignement préscolaire. Il nous paraît pertinent de passer un peu de temps à rappeler certaines caractéristiques spécifiques de ce terrain auquel nous sommes confrontés car dans le vaste champ de l'éducation, l'enseignement préscolaire tient assurément une place à part. En effet, face au primaire et au secondaire, le préscolaire présente certains traits divergents qui en font un espace spécifique demandant, de ce fait, une approche adaptée. C'est donc dans le but d'arriver à une meilleure compréhension du processus de recherche et de ses résultats que nous présentons les traits spécifiques du préscolaire.

1. Les spécificités du préscolaire

Comment les relations se structurent-elles entre la famille et l'école maternelle ? Différemment à notre sens qu'au niveau « scolaire » proprement dit. C'est pourquoi nous avons abordé l'enseignement préscolaire d'une manière spécifique, et non pas en transposant les catégories les plus habituelles de la sociologie de l'éducation vers ce moment particulier du cursus.

Le préscolaire constitue en effet un moment particulier qui se distingue du reste du cursus de diverses manières. Il porte bien son nom parce que le préfixe marque une rupture avec le « scolaire » mais il porte également mal son nom parce que les problèmes qui s'y jouent ne sont pas comparables aux problèmes « scolaires » habituellement mis en exergue par les sociologues de l'éducation. L'appellation d'école « maternelle » en témoigne d'ailleurs. Sur l'ensemble du cursus, il s'agit du moment où les éléments définis comme problématiques par les acteurs s'inscrivent dans la plus grande multidimensionnalité. « Comme entreprise la plus systématique

de construction d'habitus, l'école maternelle est aussi le niveau où s'exerce le plus systématiquement la « dé-construction » des habitus de classe et de même comme lieu d'appréciation des dispositions, des qualités et des habitudes, c'est sans doute le niveau scolaire où les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante ». (Chamboredon, Prevot, 1973, cité par Liénard et Servais, 1976, p. 12)

On peut facilement illustrer cette multidimensionalité des « problèmes » : ceux-ci vont de la socialisation de l'enfant (la manière dont il s'inscrit dans le groupe de pairs : untel est toujours tout seul, untel est violent) à son développement cognitif (untel n'écoute pas, ne comprend pas, ne se concentre pas, est peu « éveillé ») en passant par son état de santé (propreté, fatigue, problème de santé spécifique, etc.) ou le développement de son caractère (taiseux, agressif, ...) ainsi que des problèmes familiaux spécifiques (violence, pauvreté, mauvaise nutrition). Les messages qui peuvent circuler entre l'école et la famille sont multiples et délicats car souvent susceptibles de remettre en cause pratiques familiales et préscolaires, avec tous les risques de conflits, de culpabilisations ou de stigmatisations que cela implique.

Rappelons également que, d'un point de vue légal, le préscolaire n'est à ce jour, soumis à aucune obligation, ni d'inscription, ni de fréquentation. En cela aussi, le préscolaire diverge du primaire ou du secondaire. Ce caractère non-obligatoire joue un rôle important dans la compréhension de l'état du rapport de forces dans lequel les relations entre l'école et les familles prennent naissance : ces dernières peuvent à tout moment refuser de fréquenter l'école ou même d'inscrire leur enfant à un enseignement préscolaire. Cependant, comme les statistiques le montrent, nous avons ici affaire à un enseignement non obligatoire auquel pratiquement toute la population inscrit ses enfants au moins une année.

Autre trait spécifique : le préscolaire accueille des enfants en bas âge (dès deux ans et demi). Il est important de noter ce fait pour deux raisons. D'une part, celui-ci laisse présager un investissement affectif très fort de la part de tous les acteurs, et en particulier de la part des parents. En effet, les réactions affectives des adultes en général sont souvent plus importantes lorsqu'il est question de petite enfance. D'autre part, les enfants inscrits à l'enseignement préscolaire n'en sont qu'au début de leur processus de socialisation. Ils se situent dans une phase de socialisation primaire durant laquelle ils vont intérioriser des valeurs, normes, comportements auxquels ils feront appel tout au long de leur vie. Ainsi, l'enseignement préscolaire accueille comme public des enfants en cours de socialisation primaire à propos desquels l'investissement affectif des parents est souvent exacerbé.

Enfin, soulignons que l'inscription à l'enseignement préscolaire constitue le premier moment de rencontre entre l'enfant et l'école. L'inscription des premiers enfants constitue également le moment où les parents se retrouvent à nouveau au contact de l'école depuis la fin de leur propre scolarité. Mais dans une position toute autre car ils ne vivent plus ce contact en tant qu'élève mais bien en tant que parents d'élève. De plus, ce moment marque le point de départ d'une longue période durant laquelle familles et écoles vont se côtoyer et « travailler » sur un objet commun : l'éducation de l'enfant. Il s'agit d'un moment crucial autant pour l'enfant que pour ses parents et ce parce que jusque là aucun acteur institutionnel externe à la famille n'avait pu disposer d'une légitimité et d'un pouvoir presque égal à celui des parents en ce qui concerne l'éducation de l'enfant. Or, dès le préscolaire, l'école présente bel et bien ce pouvoir et cette légitimité (même si ces derniers sont établis à partir d'autres registres que ceux des parents). L'inscription dans le préscolaire coïncide donc pour les parents à faire entrer en scène un nouvel acteur potentiellement capable de critiquer leur conduite et d'imposer un style éducatif à l'enfant. Bien entendu, avant l'entrée en préscolaire, les parents doivent aussi faire leurs preuves de « bons parents » face à leur entourage proche (leurs propres parents et beaux-parents, amis, voisins, etc.). Mais souvent ces interactions se font avec des personnes qui partagent les mêmes conditions de vie et les mêmes référents culturels. Le risque de la confrontation avec une culture différente et dominante est donc moindre. Alors qu'au moment de l'entrée dans le préscolaire, les personnes auxquelles la famille défavorisée se trouve confrontée sont principalement issues de la classe moyenne. En ce sens, on pourrait parler de ce moment comme d'une première mise à l'épreuve des parents.

Tous ces éléments font de l'enseignement préscolaire un cadre à part au sein du champ de l'éducation. Or, ce cadre contribue lui-même à rendre spécifiques les relations qui peuvent prendre place entre les différents acteurs du champ de l'éducation au moment du préscolaire. C'est pourquoi il était intéressant que des chercheurs se penchent sur ces relations en mettant sur pied un processus de recherche qui puisse être en adéquation avec les spécificités du cadre étudié.

2. Une méthodologie adaptée

Si les sociologues, au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire, se sont longuement intéressés à comprendre les enjeux du jugement scolaire et du classement (cognitif, culturel, social), il faut procéder différemment pour le préscolaire. En particulier, si l'on veut comprendre la manière dont se structurent les relations familles – écoles, il faut pouvoir les regarder de

plus près, et adopter, pour ce faire, la méthodologie adéquate de la microsociologie qualitative. Il y a plusieurs raisons logiques à cela. D'abord, à ce niveau d'enseignement, la proximité entre les parents et l'école est plus grande : les parents entrent dans la classe et ont presque quotidiennement la possibilité d'échanger quelques mots avec l'instituteur. Nous verrons cependant que certaines familles développent des stratégies de retrait ou d'évitement par rapport à cette possibilité de contact quotidien, qui devient pour elles une contrainte et leur apparaît comme une épreuve risquée dans leur économie psychoaffective. Ensuite, les « problèmes » qui se posent sont complexes et très peu standardisés dans des catégories plus vastes qui pourraient servir de matériaux à la recherche (pas de bulletin, pas de cotation, très peu de redoublement). Là plus qu'ailleurs, ce sont les choses qui se disent et ne se disent pas, la manière dont les choses sont dites (éventuellement écrites) et perçues qui structurent les relations entre la famille et l'école. Sont également à prendre en compte les espaces et le temps consacrés à ces interactions, de même que le type de compétences d'acteurs qu'elles nécessitent.

En termes méthodologiques, cela nous a conduits à développer une microsociologie qualitative, consistant à rassembler un maximum d'informations sur ces interactions : le cadre où elles se déroulent, les choses qui sont dites, non dites, écrites, tues, sous-entendues, objets de conflits, occasions de jugement. La collecte de ces informations s'est principalement faite par le biais d'entretiens qualitatifs avec des parents, des instituteurs (-trices), des chefs d'établissement, mais aussi par observation directe des lieux.

Certains thèmes devaient en outre être abordés à la loupe tels que les questions liées à la fréquentation irrégulière des enfants (arrivées tardives comprises) et le moment de l'inscription. Enfin, dernier élément balisant le travail de recherche, une attention particulière a été accordée aux moments de conflits, de désaccords, de remise en cause explicite ou implicite de la famille par l'école ou de l'école par la famille. Nous considérons en effet que ces incidents critiques, qu'ils aient ou non été explicitement problématisés par les acteurs, constituent des moments révélateurs des enjeux de la structuration des relations entre les familles défavorisées et l'école, mais aussi des stratégies de positionnement relatif des deux principales catégories d'acteurs que sont les parents et les instituteurs.

3. Echantillon

Les entretiens ont été réalisés auprès de deux catégories de personnes : les professionnels de l'enseignement d'abord ; les parents ensuite.

Initialement, il était prévu que les professionnels et parents rencontrés soient concernés par les mêmes écoles. C'est ce plan d'échantillonnage que nous avons d'abord suivi en sélectionnant six écoles. Par la suite cependant, en raison des difficultés rencontrées pour contacter un nombre suffisant de parents, nous avons dû élargir l'échantillon des parents en allant en chercher en dehors de ces écoles.

3.1 Concernant les écoles

Notre échantillon comporte six écoles. Afin de ne pas restreindre notre champ d'analyse, nous avons décidé de varier les réseaux d'appartenance de ces écoles. Ces dernières ont donc été choisies en fonction de la proportion suivante : trois écoles appartenant au réseau officiel communal, deux écoles appartenant au réseau libre confessionnel et une école appartenant au réseau de la Communauté française. Cette distribution correspond à la proportion d'élèves scolarisés dans les différents réseaux durant l'enseignement préscolaire ordinaire, à savoir un peu plus de la moitié dans l'enseignement communal (53 %), un peu plus d'un tiers dans l'enseignement libre (38 %) et le reste dans le réseau de la communauté française (8 %).

Toujours dans le souci de diversifier notre échantillon, nous avons sélectionné les écoles en faisant varier les critères suivants :

- la localisation dans une zone urbaine (Bruxelles et Charleroi), semi-urbaine (Andenne et Farciennes) ou rurale (région de Huy) ;
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité des caractéristiques socioéconomiques et culturelles de la population inscrite dans l'école² ;
- le taux de ressortissants immigrés inscrits dans l'école.

Chacun de ces trois critères est en lien avec notre problématique. Les relations entre l'école et les familles ainsi que le type de difficultés rencontrées se structurent de manière spécifique pour les populations d'origine immigrée. Le degré d'hétérogénéité est en lien d'une part avec le type de compétences mobilisées par les acteurs scolaires pour structurer les relations avec les familles, d'autre part avec les problèmes de ségrégation ou de discrimination au sein de l'école. Enfin, le type de relation est en lien avec l'inscription rurale ou urbaine, notamment parce qu'à un niveau général, les sociabilités urbaines sont différentes des sociabilités rurales.

² Nous n'avons cependant pas retenu d'écoles à public favorisé homogène, vu le thème de cette recherche.

Pour chacune de ces six écoles, nous avons décidé de mener au total 3 entretiens avec le personnel éducatif (un entretien avec le directeur, deux entretiens avec des institutrices). Ceci monte à 18 le nombre d'entretiens dans les écoles. Ces données ont été complétées par l'observation du mode de fonctionnement de l'implantation (environnement local, interactions...).

3.2 Concernant les familles défavorisées

Dès les premières étapes de cette recherche, il est apparu que le terme de famille défavorisée recouvrait une grande diversité de types de familles. Ainsi, se retrouvent caractérisées de la même manière des familles pour lesquelles les difficultés rencontrées ont des sources différentes. Face à cette grande hétérogénéité et afin d'assurer une analyse aussi fine que possible, il semble nécessaire d'opérer quelques distinctions parmi les types de famille que recouvre le terme « défavorisé ». Une première distinction peut-être effectuée entre les familles défavorisées du quart-monde belge et celles issues de l'immigration. Au fil de nos rencontres, il nous est également apparu opportun de différencier les familles d'origine immigrée étant en Belgique depuis un certain temps (possédant pour certaines la double nationalité) et les « primo arrivants », c'est-à-dire les familles vivant en Belgique depuis peu.

Il nous paraissait intéressant aussi de rencontrer des familles qui n'ont pas mis leurs enfants en maternelle ou seulement en troisième maternelle. Concernant ce dernier point, il nous semble que la saturation ne soit pas totalement atteinte. En effet, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer un grand nombre de familles gardant leurs enfants auprès d'elles. Assurément, il en existe peu. En outre, peut-être ces familles sont-elles relativement isolées.

Nous avons rencontré des difficultés dans la prise de contact avec les familles issues de milieux défavorisés et cela pour diverses raisons :

- la difficulté liée à l'identification de cette population,
- la difficulté liée à la prise de contact par téléphone : numéro de GSM erroné...,
- la difficulté de les convaincre d'accepter la rencontre particulièrement lorsque ces familles sont en retrait ou en fuite du fait des phénomènes de stigmatisation ou de culpabilisation.

Il s'est avéré nécessaire d'adopter successivement trois stratégies de prises de contacts qui chacune présentait des avantages et des inconvénients. La première a consisté à prendre les écoles comme intermédiaires, la seconde à appréhender les familles à la sortie des écoles, et la dernière à passer par

l'intermédiaire du monde associatif et plus particulièrement les écoles de devoirs et AMO (Aide en Milieu Ouvert).

Utiliser l'école comme intermédiaire nous a permis d'opérer un lien direct entre écoles et familles, c'est-à-dire de travailler sur un espace de jugement réciproque puisque les familles choisies fréquentaient les écoles où les entretiens ont été conduits avec le personnel éducatif. Par contre, utiliser cet intermédiaire nous a posé quelques difficultés d'ordre pratique et méthodologique. En effet, la sélection effectuée par l'école risquait d'être tributaire de sa perception des familles « défavorisées » et donc d'entraîner un biais quant à la pertinence de l'échantillon des familles. En d'autres termes, les écoles, en choisissant les familles selon des critères qui lui sont propres – familles absentes, familles « dérangeantes », familles « immigrées »...- et selon des indicateurs peu objectifs – l'allure, les vêtements, l'attitude...-, pouvaient éliminer certaines familles qu'il aurait pu être pertinent d'interroger ou, à l'inverse, sélectionner des familles n'étant pas réellement issues de milieux défavorisés. L'échantillon reçu pouvait donc s'en retrouver faussé par le jugement des écoles par une sur-présence ou une absence de certaines catégories de familles.

Nous avons également appréhendé les familles à la sortie des écoles, ce qui permettait de laisser une plus grande place au hasard puisque l'échantillonnage échappait au jugement subjectif de l'école. Mais cette méthode posait néanmoins quelques difficultés importantes telles que l'impossibilité de sélectionner *a priori* des familles issues de milieux « défavorisés ». En outre, dans la plupart des cas, les familles qui ont accepté l'interview préféraient la faire tout de suite et n'avaient que peu de temps à nous accorder. De manière générale, rares ont été les familles qui ont accepté de nous accorder un entretien par ce biais.

Utiliser le monde associatif présente aussi un certain nombre d'avantages et d'inconvénients. En effet, une part importante des familles « défavorisées » fait partie de la « clientèle » du milieu associatif : écoles des devoirs, AMO, Maisons de quartiers... Elles vivent, pour la plupart, une relation de confiance avec les assistants sociaux de leur quartier. Contacter ces « médiateurs » nous a paru assez pertinent dans la mesure où il s'agissait de recueillir des témoignages, des histoires de vies et parfois des expériences douloureuses. Cette méthode nous a paru d'autant plus pertinente que les assistants sociaux savent mieux que d'autres, par compétence professionnelle, analyser et repérer un certain nombre de critères relatifs à la situation économique et sociale des familles. En outre, ce genre de situation ne peut s'appréhender que dans la durée, un intervenant extérieur enquêtant ponctuellement auprès de ces familles étant moins à même de déceler les signes d'une certaine précarité. On ne trouve pas, dans cette

partie de l'échantillon, des personnes « installées », sans problèmes, jouissant d'une certaine stabilité d'emploi, d'une couverture sociale non problématique.

Cette méthode comporte néanmoins des désavantages tels celui inhérent au type de population fréquentant ces associations. Tout d'abord, les personnes qui nous ont été proposées sont des personnes relativement impliquées dans la scolarité de leurs enfants puisqu'elles font partie de la « clientèle » des associations. Ensuite, ce sont des personnes pouvant se permettre le « luxe » d'un entretien de deux heures, par sympathie pour l'assistant social ou parce qu'elles trouvent un certain intérêt à parler de l'école avec un intervenant extérieur. Le biais le plus important à notre sens tient au fait que l'on ne retrouve pas dans l'échantillon les familles que le travail social n'arrive pas à atteindre. En outre, le choix de ces familles par les associations a fait l'objet d'une discussion dont nous n'avons pas eu connaissance si ce n'est a posteriori. Nous avons malgré tout pris soin de demander aux différentes associations contactées de nous faire part des différents refus éprouvés, et surtout des raisons de ces refus. A ce sujet, il est apparu que les différents refus s'expliquaient soit pour des raisons matérielles (manque de temps lié aux horaires de travail et aux horaires des enfants, ...), soit pour des raisons d'ordre symbolique. En effet, ces populations se sentent l'objet de regards incessants portés sur leurs modes de vie. Selon les associations contactées, certaines de ces familles ont déjà « subi » des enquêtes de ce genre et ont déjà pu se sentir frustrées vu le peu de résultats concrets réalisés. Nous avons donc craint que cette nouvelle intrusion dans la sphère privée des familles rencontrées ne soit, pour elles, une épreuve de plus. Peut-être l'a-t-elle été, mais ceci dit, nous avons très souvent été accueillis chaleureusement et à la question posée en fin de parcours (« qu'avez-vous pensé de l'entretien ? »), les personnes concernées répondaient assez positivement. Elles se sont souvent montrées satisfaites et heureuses d'avoir pu parler des éventuels problèmes relatifs à l'école ou de leurs enfants de manière plus générale, bien que certaines ont pu faire part de leur perplexité quant à un éventuel changement de situation.

Au total, 19 entretiens ont été réalisés auprès des familles défavorisées et en tout, 27 personnes ont été interrogées. Dans la mesure où nous avons voulu laisser libre choix aux familles pour les raisons citées ci-dessus, les conditions de réalisation des entretiens ont varié selon divers axes : en groupe / seul ; avec la mère / le père / les deux parents ; à domicile / à l'école / dans l'association ; avec traducteur / sans traducteur ; avec la présence d'un travailleur social / sans la présence d'un travailleur social. Toutes ces modalités ont pu, bien entendu, se combiner. Par ailleurs, les conditions matérielles de certains interviews se sont avérées de temps en

temps malaisées et ce, pour des difficultés liées à la langue ou à la présence des enfants jouant autour de nous.

Enfin, soulignons que la grande majorité des personnes interviewées dans la catégorie « familles » étaient des femmes. Ce constat rejoint celui de plusieurs travaux qui ont déjà fait état de l'absence des pères dans le cadre d'études sur l'expérience scolaire des familles de milieux défavorisés (Peyronie, 2002).

Mis à part les entretiens effectués auprès des familles, nous avons eu l'occasion d'interviewer une personne travaillant à ATD Quart Monde, une autre travaillant à la Ligue des Familles, un membre du Segec, une assistante sociale travaillant dans l'une des associations contactées. En outre, au fil de nos entretiens, nous avons eu l'opportunité de discuter avec d'autres professionnels du terrain.

3.3 « Défavorisé » : une définition préalable

La notion de « familles défavorisées » revêt une grande diversité de situations. Sous ce terme, se cachent des familles du Quart Monde, des familles « pauvres », des familles ayant des difficultés liées à l'emploi, à la santé, à l'éducation... De toutes ces situations, il est difficile de rendre compte dans une seule et même définition qui se voudrait exhaustive. Pour pallier cette difficulté, il nous a semblé pertinent de préférer préalablement la notion de « familles issues de milieux défavorisés » à celle de « familles défavorisées » pour plusieurs raisons. Tout d'abord, utiliser la notion de « familles défavorisées » revient à « caractériser » d'emblée les familles puisque, dans ce cas, le terme « défavorisé » est un adjectif supposé qualifier la famille, et non les conditions objectives dans lesquelles elle a à vivre. A l'inverse, utiliser la notion de « familles issues de milieux défavorisés » permet de replacer celles-ci dans un contexte socio-économique puisque le terme défavorisé ne caractérise plus les familles mais le milieu dans lequel elles vivent. Ensuite, la notion de familles « défavorisées » relève d'*a priori* souvent négatifs : « pauvres », « chômeurs », « fainéants »... Et enfin, la notion de « familles issues de milieux défavorisés » est au pluriel et permet donc de rendre compte tant de familles différentes que de milieux, d'histoires et d'environnements différents.

L'utilisation des termes « familles issues de milieux défavorisés » a cependant un inconvénient majeur, celui de vouloir fixer un seuil définissant la limite entre les milieux défavorisés et les milieux favorisés. Selon S. Paugam (2002) et C. Pair (1998), le risque est de ne retenir qu'un seul critère, celui du niveau de ressources financières afin de définir un

« seuil de pauvreté » et de lui comparer les ressources de chacun. Or, les critères sont au contraire multidimensionnels et processuels. En outre, selon S. Paugam, définir un seuil de pauvreté, c'est aussi omettre la relativité des critères selon les lieux et les époques.

La définition choisie n'a pas pour objectif de proposer un seuil de pauvreté. Elle ne prétend pas non plus rendre compte de caractéristiques « propres » des « familles défavorisées » mais bien d'une caractéristique commune liée au milieu socio-économique dans lequel elles vivent, c'est-à-dire la « précarité ». Selon D. Glasman, (1992, cité par Peyronie, 2002) « Aujourd'hui, (...) ce n'est plus la position dans l'emploi qui sert à caractériser les agents sociaux, mais la position face à l'emploi : chômeur ou « nanti » d'un travail. En y ajoutant les conditions d'habitat, en particulier dans les cités « chaudes », se dessine la nouvelle image sociale des « défavorisés » : étrangers chômeurs ou précaires des banlieues ou des centres dégradés ».

Selon C. Pair (1998, p. 52), « La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible ».

C'est pour ces raisons que la définition retenue ne parle pas en terme de déficiences personnelles, mais d'insécurité de vie. « Cette insécurité ne vient pas seulement de la faiblesse et de la précarité des ressources, mais souvent d'une longue histoire personnelle et familiale, et de relations sociales qui ne permettent pas de prendre du pouvoir sur sa vie. On comprend alors comment ces personnes ne sont pas en mesure d'exercer leurs obligations. » (Pair, 1998, p. 59).

Presque tous les enquêtés faisant partie de l'échantillon vivent dans des conditions d'existence précaires³, c'est-à-dire des « conditions qui n'ont rien de stable et d'assuré » (Peyronie, 2002, p. 57). Le fait d'avoir eu recours au monde associatif nous assurait de cette caractéristique. Au moins un des membres des familles interrogées possède au moins une des

³ Certaines familles rencontrées à la sortie des écoles n'étaient pas à coup sûr issues de milieux défavorisés.

précarités suivantes : des ressources insuffisantes ; l'absence d'emploi ; pas de logement stable ; pas de diplôme ; une santé dégradée.

Cette définition préalable nous a permis de rendre compte d'une situation globale précaire caractérisant ces familles mais la notion de « familles défavorisées » ne sera pas abandonnée pour autant. Dans le cadre de cette recherche, elle sera utilisée pour étudier la situation des familles interrogées par rapport à l'école. Nous verrons que ces familles sont non seulement objectivement « défavorisées » en terme de pré-requis sociaux et culturels nécessaires pour « réussir » dans l'institution scolaire, mais aussi symboliquement « dévalorisées » dans leurs rapports sociaux avec d'autres groupes et notamment avec le personnel éducatif.

Chapitre II

Inscription et fréquentation

Avant d'en arriver à la question de la structuration des relations entre familles défavorisées et école, nous allons tenter de répondre à la question préalable des comportements scolaires des familles défavorisées concernant l'inscription et la fréquentation de leurs enfants à l'école. Les parents issus de milieux défavorisés inscrivent-ils leurs enfants à l'école maternelle ? A quel moment les inscrivent-ils ? Les enfants de ces familles fréquentent-ils régulièrement l'école ? Comment ces familles considèrent-elles l'école maternelle et l'école de manière générale ?

A un premier niveau, on peut avancer les constats suivants : dans leur majorité, les familles défavorisées inscrivent leurs enfants, fréquentent régulièrement l'école maternelle et la considèrent comme importante.

1. Les familles inscrivent massivement leurs enfants

L'analyse statistique déjà évoquée (Delvaux, 2002) évalue les taux d'inscription à un niveau plus bas que celui annoncé par les publications européennes. Ces taux n'en demeurent pas moins très élevés, de l'ordre de 91,6 % à trois ans, 95,3 % à quatre ans, et 96,1 % à cinq ans. L'analyse des entretiens des familles et des personnels éducatifs confirme le caractère peu répandu du phénomène de non inscription. Si on se fie aux entretiens, les familles dites « défavorisées » inscrivent massivement leurs enfants dès deux ans et demi. Quelques rares exceptions subsistent pourtant quant à l'âge d'entrée dans le maternel. Mais selon l'analyse des entretiens, cela concernerait plus particulièrement les personnes récemment arrivées en Belgique.

En règle générale, les parents viennent, on me les mettrait même à deux ans quoi. Mais en règle générale, ils arrivent ici pour leur deux ans et demi et ils font leur maternelle et puis, soit qu'ils font leur

primaire ici, soit qu'ils vont ailleurs. (Directeur, Bruxelles 2)

Nous avons tout de même pu rencontrer une personne d'origine belge n'ayant pas inscrit un de ses enfants à 2,5 ans mais cela ne semble pas être autre chose qu'un cas particulier. C'est pour des raisons de santé que madame A n'a pas inscrit son fils dès 2,5 ans, celui-ci ayant fait une méningite.

Oui, il a eu trois ans au mois d'août, il devait rentrer l'année dernière mais deux jours avant de rentrer à l'école, il a fait une méningite, je n'ai pas voulu le mettre l'année dernière. (Madame A)

Il est vrai aussi que certaines familles rencontrées nous ont parlé d'autres familles de leur entourage n'ayant pas mis leur premier enfant dès l'âge de 2,5 ans. Sans doute existe-t-il d'autres cas d'inscription tardive mais les directeurs et instituteurs rencontrés soulignent qu'elles ne sont pas spécifiques aux familles défavorisées.

Même dans les familles favorisées hein, oui, il n'y a pas d'obligation. Admettons qu'il y ait un système, il y a des parents sur-couveurs qui ne mettent leurs enfants qu'en troisième maternelle. Jusque là, la maman veut garder son enfant. C'est des familles favorisées aussi. Disons que c'est pour l'intégration sociale de l'enfant qu'il est important de fréquenter assez bien l'école, mais c'est un choix. (Directeur, région de Huy)

L'approche qualitative, en dépit des informations concordantes qu'elle recèle, ne permet cependant pas de prouver que la non inscription est peu répandue parmi les familles issues de milieux défavorisés.

Il importe de noter qu'un certain nombre d'entre eux ne sont pas inscrits pour des raisons indépassables (maladie, handicaps, etc.) et que, par ailleurs, ces enfants non inscrits n'appartiennent pas nécessairement aux milieux défavorisés. Nous rappelons ici notre hypothèse initiale (non vérifiable mais sociologiquement probable) selon laquelle les non inscriptions concerneraient les catégories sociales situées aux extrémités de la distribution. Nous rappelons aussi les témoignages concordants des directeurs et instituteurs qui soulignent plutôt la tendance à l'inscription précoce dans le chef des familles défavorisées ainsi que notre difficulté à trouver des familles n'ayant pas scolarisé leur enfant.

2. Les familles fréquentent l'école maternelle

Contrairement à l'idée préconçue selon laquelle ces familles ne fréquentent pas de manière régulière l'école maternelle, celles-ci ne gardent que très rarement leurs enfants auprès d'elles (souvent lorsqu'ils sont malades). Certaines personnes interviewées ont avancé l'argument selon lequel il est préférable de mettre ses enfants à l'école pour des raisons liées à leur cadre de vie, celui-ci n'étant pas propice à l'éducation d'un enfant. Cet argument pourrait selon nous être utilisé pour battre en brèche l'idée préconçue selon laquelle les familles défavorisées seraient automatiquement des « consommatrices d'école » dès qu'elles mettent leurs enfants à l'école très tôt le matin et reviennent les chercher très tard le soir « alors qu'elles ne foutent rien » durant la journée.

L'extrait reproduit ci-dessous montre bien le rôle « social » que peut prendre l'école pour des personnes dont les conditions de vie imposent des limites objectives (espace réduit, pas de jardin, quartier difficile) dans l'espace des possibilités éducatives familiales. Les dispositions culturelles des personnes ne suffisent pas à investir cet espace, réduit par des conditions sociales objectives (« Que faire avec un enfant à la maison ? »). Face à ces difficultés sociales et culturelles, la fréquentation de l'école maternelle est une ressource importante.

Non, franchement, ce n'est pas question que je ne veux pas m'en occuper ou quelque chose comme ça, c'est déjà que c'est très difficile quand ils sont dans un appartement, ils n'ont pas de jardin, ils n'ont pas d'environnement, ils n'ont rien à la maison, nous vivons dans des boîtes d'allumettes comme des cafards, comme des esclaves. D'accord, ils ont leur jeu, ils ont la TV, mais c'est devenu des esclaves de la TV, c'est devenu des esclaves de la vie toute courante. Au moins à l'école ils ont pour courir, ils ont pour d'autres jeux, ils sont entre eux, ils communiquent, ils font plein de choses et à la maison ils sont entre quatre murs. Franchement, moi ici, ça ne me donne pas du tout envie de sortir. Vous sortez ici dans la rue, vous avez des crottes de chiens, vous avez des seringues, vous avez de toutes sortes. Qu'est-ce que vous allez faire avec un enfant à la maison ? (Madame O)

Cela dit, il semble qu'il y ait plusieurs variantes dans la fréquentation de l'école : arriver en retard, arriver en avance, retirer son enfant de l'école l'après-midi pendant une certaine période,... Mais ces formes de

fréquentation ne sont pas le fait de la majorité des familles interviewées. Cette variation par rapport aux « habitudes » et normes scolaires est fréquemment associée par les familles à leurs conditions de vie, et notamment leur situation par rapport au marché de l'emploi. En effet, l'absence de sécurité de l'emploi, dimension prégnante de la population interrogée, est un facteur déterminant dans le choix des parents concernant la fréquentation de l'école. Passer de périodes de travail à des périodes de chômage, avoir un travail intérimaire, rechercher un emploi, changer fréquemment d'emploi (avec les modifications d'horaire que cela peut impliquer), travailler au noir caractérisent un mode de vie précaire et instable pouvant avoir un impact sur le type de fréquentation scolaire.

Au début, j'avais assez difficile parce que j'arrivais souvent en retard parce qu'on me disait toujours : oui, il faut essayer d'être à l'heure mais j'avais beau expliquer de dire comment je travaillais, mais au début c'était dur avec les éducatrices. (Madame S)

Si ces difficultés sociales peuvent générer des retards ou des absences, il semble que dans certains cas, elles poussent plutôt les familles à fréquenter l'école, ce dont témoigne bien la dernière phrase de l'extrait ci-dessous où une mère nous dit qu'elle « doit avoir ses journées sans enfant pour chercher un emploi ».

Moi, je les ai inscrits à la garderie, c'était tout près de chez nous. ?et une institutrice me demande : ?« Et vous ne travaillez pas ? » Je dis : « qu'est-ce que vous savez ce que je fais de la journée ? Je travaille en noir, moi. C'est vrai » Puis je cherche un emploi, donc je dois avoir mes journées sans enfant pour chercher un emploi. Si j'ai mes enfants, je ne trouve pas d'emploi. (Madame Ri)

Certaines familles, comme dans l'exemple ci-dessous, doivent faire face à de nombreuses remises en ordre administratives par rapport au CPAS, au chômage etc. , mais aussi, par rapport aux services d'immigration pour le cas particulier des familles d'origine étrangère. De nombreuses démarches administratives peuvent être effectuées parfois dans l'urgence ou de manière maladroite parce que ces familles ne connaissent pas toujours très bien le fonctionnement des systèmes administratifs. Ces « parcours » administratifs prennent du temps et sont souvent entachés de voies sans issue ou de déviations pouvant dès lors « écraser » toute autre priorité.

Alors j'ai eu des problèmes avec ?mes enfants? aussi qui n'y sont pas allés?à l'école?parce que je devais

courir à gauche et à droite pour les papiers mais j'ai expliqué à monsieur X qui comprenait ce qui se passait. (Madame A)

Comme nous l'avons vu dans la définition de la notion de « défavorisé », ces familles sont plus fragilisées sur le plan de l'emploi, mais aussi sur le plan de la santé. Dans l'exemple qui suit, la famille interviewée invoque ce type de précarité.

Ma fille? on a vu hier qu'elle avait des poux. Ça fait que je suis en train de la traiter avec un shampoing pour les poux, c'est pour ça qu'elle n'est pas à l'école. (Madame A)

Les familles peuvent en outre invoquer des raisons d'ordre affectif pour justifier la présence irrégulière de leurs enfants à l'école. Dans l'exemple ci-dessous, madame A semble avoir eu des difficultés à se séparer de son enfant. Divorcée de son mari, elle nous dit être restée longtemps seule avec son fils.

Et cette année-ci, lui, il est allé deux jours mais il ne fait que pleurer tout ça, il pleure et moi je n'aime pas de le voir pleurer, alors je ne le mets pas. A part quand il veut vraiment y aller, je le laisse aller, mais il n'aime pas fort d'y aller, mais il est fort collé à moi, c'est ça qu'il a. Il est habitué à moi. (...). J'ai resté deux ans toute seule avec lui, et le fait de le mettre à l'école, il se séparait de moi pour eux. Donc j'avais plus dur de le mettre, vu que je n'avais que lui. Par après, ça a été. Le temps qu'il se fasse des petits copains, qu'il comprenne quoi. (Madame A)

Un autre facteur de retard ou de fréquentation irrégulière semble être lié aux normes scolaires non intériorisées par cette population ou, comme dans le cas ci-dessous, non légitimées par celle-ci. Dans cet exemple, madame X et madame Y déplorent le fait qu'elles ne peuvent conduire leurs enfants en même temps puisque l'un est en primaire et l'autre en maternelle, les horaires étant différents. Elles affirment alors qu'elles ne respectent pas cette règle et les conduisent tous les deux au même moment.

Donc il y a les primaires, tu vas les conduire les primaires avant 8 h 1/2, puis à 9 h -1/4, tu dois retourner pour aller conduire les maternelles. Ça je trouve aussi ridicule quoi. (Madame Y)

Mais nous, on ne le fait pas hein, ah non ça... Et que ça plaise ou que ça plaise pas. (Madame X)

Mais l'école ne semble pas voir les choses de cette manière. Les arrivées tardives, les absences ponctuelles sont perçues comme étant des signes de mauvaise volonté. Souvent l'école se représente les comportements de ces familles à l'égard de la fréquentation scolaire sans en connaître ou sans croire les justifications de ces familles portant sur leur situation précaire. Les parents ne viennent pas « parce qu'ils n'ont pas envie de faire les trajets » ou « parce qu'ils n'ont pas envie de se lever », rejoignant dès lors le stéréotype du « chômeur fainéant » qui cherche la facilité.

Non en règle générale, ils ne viennent pas à l'école parce que maman n'a pas envie de faire les trajets à pied. Ou bien parce que papa ne travaille pas et maman est à la maison aussi, donc on garde l'enfant à la maison et puis voilà. (Directeur, Bruxelles 2)

Les enfants, on les a mis 4-5 jours à l'école et je ne les vois plus depuis, donc beaucoup de problèmes sociaux, les parents ne savent pas se lever, ils n'ont pas envie de se lever, il y a plus de repères autres que l'école. (Directeur, Charleroi)

3. L'école, c'est important

En parallèle avec le point précédent et comme d'autres recherches l'ont montré, les personnes interrogées expriment leur intérêt pour l'école et sa centralité dans l'avenir de leurs enfants. L'école - et surtout la troisième maternelle - est importante pour la maîtrise du français, pour la socialisation et pour « apprendre », mais aussi pour s'en sortir et éviter le pire, les « voies de garage » telles que l'école spéciale.

3.1 La socialisation, l'apprentissage et le français

Ce sont particulièrement les familles d'origine étrangère et surtout les « primo arrivants » qui ont invoqué prioritairement l'apprentissage du français.

Pour parler français bien (Madame At)

La socialisation, les relations avec les autres enfants sont très souvent évoquées dans le discours des parents. A leurs yeux, il est important que les

enfants rencontrent d'autres personnes que celles de la famille, comme le montrent les deux exemples ci-dessous.

Mais comme je dis, moi ils apprennent beaucoup de choses à l'école, ils sont en contact avec des autres enfants. Ici, ils sont tout le temps ensemble, donc... (Madame A)

(...) Pour qu'ils rencontrent des autres enfants, pour qu'ils aient un contact avec les autres personnes que de la famille. (Madame L)

L'école est importante aussi pour s'habituer à se lever tôt, quitter ses parents, prendre le rythme... Bref, s'adapter, se préparer, s'habituer à aller à l'école.

Je trouve que c'est génial quoi, même si c'est en maternelle, c'est très important aussi pour avoir une petite base et avoir l'habitude d'aller à l'école. Avoir l'habitude de se lever le matin à telle heure. Elle va s'habituer comme ça, c'est très bien. (Madame H)

Enfin, l'école est importante pour avoir « une petite base », pour « apprendre » et se préparer pour l'école primaire. Certes, à l'école maternelle, ils jouent, ils dessinent, ils font du bricolage, mais ils « apprennent » aussi. On peut se rendre compte assez aisément que ces familles sont peu loquaces quant au contenu de « l'apprentissage ». Les instituteurs « apprennent des choses » qui sont sensées préparer les enfants pour le reste de la scolarité. Bref, on sait que c'est important de manière générale, que c'est important pour la scolarisation future, mais comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous, on ne sait pas vraiment, on sait « mal » ou confusément en quoi c'est important.

Mais ils doivent apprendre. Moi, je les mets là justement parce qu'on apprend à dessiner, on joue. (...) Moi je trouve quand même qu'à l'école ils font du bricolage et puis, je ne sais pas, on apprend, on va là pour apprendre un peu. (Madame Ri)

La troisième maternelle, tout particulièrement, aurait, pour certaines familles, une place plus importante que les autres années.

Donc ça (l'école maternelle) les prépare quand même à rentrer en première année surtout la dernière maternelle, ça les aide beaucoup. En première

maternelle, ils ne font pas grand chose parce qu'ils sont petits. (Madame A)

En première et deuxième année, ils jouent, ils s'amuse, ils rencontrent d'autres enfants, ils « apprennent des choses », « ils ne font pas grand chose » selon les familles interviewées. Mais c'est en troisième année que les choses sérieuses commencent. C'est à ce moment que l'enfant se prépare concrètement pour la « vraie » scolarité, celle où l'on apprend à compter et à réciter l'alphabet... Ces familles semblent se représenter la première et la deuxième maternelle comme une garderie, ce qui rejoindrait assez bien le discours des enseignants, si ce n'est que c'est une « garderie importante » et qu'il est « normal » d'y mettre ses enfants (d'autant qu'ils y sont allés aussi). Ils considèrent l'école comme importante mais pas pour les mêmes raisons que les enseignants. Le dessin, les jeux et les activités effectuées en maternelles ont une toute autre signification : il s'agit là pour les familles d'occupations qui n'ont pas de vertus pédagogiques. Alors qu'en troisième maternelle, les enfants reviennent à la maison avec du « concret » : pour la plupart, ils commencent à compter, à apprendre l'alphabet, bref, ce qu'il est « normal » et traditionnel d'apprendre à l'école.

On voit se dessiner un portrait de familles populaires très différent de celui que véhicule le discours des classes moyennes, notamment celui des enseignants. Ce portrait atypique résulterait-il du biais de sélection précédemment évoqué dans la partie méthodologique de ce rapport, la sélection par l'intermédiaire d'associations nous ayant mis en contact avec des familles censées être plus impliquées dans la scolarité de leurs enfants ? L'importance accordée à l'école pourrait de fait être liée à cette sélection. Mais, d'autres méthodes de contact ont été utilisées (pour rappel, nous avons rencontré des familles par le biais de l'école et à la sortie des classes). En outre, la littérature à ce sujet conforte l'analyse des entretiens.

En effet, à notre connaissance, tous les auteurs ayant traité cette question s'accordent pour dire que les familles populaires attachent une réelle importance à la réussite scolaire de leurs enfants, même si elles sont souvent « techniquement » démunies pour les aider dans la réalisation des tâches scolaires (d'où le succès des dispositifs d'aide aux devoirs). « Loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, les familles populaires d'une façon générale, les familles immigrées plus particulièrement, en attendent beaucoup pour leurs enfants » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 113). D. Glasman (1991) souligne que « sans contestation possible, des familles même « défavorisées », ayant éventuellement à franchir des caps économiques délicats, « s'investissent » dans la scolarité avec une ardeur

indéniable, voire une inventivité certaine », et note que ces familles ne forment pas un bloc indifférencié.

3.2 L'espoir d'une vie meilleure et déjà la crainte de la relégation

Que les enfants apprennent pour qu'ils aient un métier et qu'ils puissent faire vivre leur famille plus tard, c'est cela d'abord qui est attendu. Selon C. Pair (1998, p. 84-86), l'attente vis-à-vis de l'école est fortement marquée chez ces familles puisque l'enfant occupe une place capitale dans leurs stratégies, pour un avenir meilleur.

Il existe une grande hétérogénéité de ces processus familiaux de mobilisation sur l'école. « Il s'y noue parfois des conflits de valeurs et de légitimité portant sur les savoirs ou les attitudes, des divergences d'interprétation sur le rôle de chacun » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 113). Contrairement à l'idée selon laquelle une part des inégalités sociales de réussite scolaire serait à mettre au compte d'un manque d'ambition des familles populaires, les familles montrent de très fortes aspirations à la réussite scolaire de leurs enfants. Pour ces familles, la réussite scolaire espérée est presque toujours désir que les enfants aient une « autre » vie que celle de leurs parents. Les parents ne veulent pas que leurs enfants suivent la voie qu'ils ont empruntée des années auparavant.

Dans l'extrait ci-dessous, madame X veut éviter à ses enfants de vivre les difficultés qu'elle a vécues et qu'elle attribue, pour une part, à son expérience scolaire chaotique et irrégulière. Pour madame X, réussir à l'école est important parce que cela permet d'avoir une vie meilleure.

Qu'ils soient un peu plus réguliers que moi je l'ai été dans ma vie, que eux ils soient un peu plus réguliers. Il y a des hauts et des bas, je tiens pas à ce qu'ils nous entendent plus tard, je touche du bois, d'avoir à passer par là où nous on est passé, certaines difficultés qu'on peut leur éviter. (Madame X)

De manière générale, la peur de la relégation vers l'enseignement spécial est très prégnante dans le discours des parents et témoigne de l'importance accordée à l'enseignement « ordinaire ». Mettre les enfants à l'école, et cela dès le plus jeune âge, est important pour qu'ils « suivent », pour qu'ils réussissent sinon « après tu as des problèmes et on met ton enfant en enseignement spécial ».

L'école déjà est obligatoire, peut-être pas pour les maternelles maintenant mais quand ils vont à l'école

maintenant, ils apprennent déjà à utiliser leurs mains, à écrire. Or, si tu ne les mets pas, d'office après tu as des problèmes parce que ton enfant n'arrive pas à suivre. Si ton enfant n'arrive pas à suivre, on le met en enseignement spécial. Qui est-ce qui en pâtit ? C'est ton enfant (Madame Y)

Contrairement à l'analyse véhiculée par un nombre important d'enseignants, on a pu montrer que la grande majorité des parents accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants. La crainte, assez répandue dans ces milieux, de la relégation vers l'enseignement spécial en témoigne notamment. Cette crainte a d'ailleurs des fondements objectifs si l'on sait qu'en Belgique, en 1994, près d'un enfant en grande pauvreté sur quatre est dirigé vers l'enseignement primaire spécial (enquête réalisée par ATD Quart Monde en 1994). La réussite scolaire constitue donc pour eux un enjeu stratégique.

Tous ces extraits montrent bien comment les familles se représentent l'importance de l'école : ces familles savent qu'il est important d'aller à l'école pour y « apprendre des choses », pour « suivre » et éviter les voies de garage sans pour autant savoir ce qu'on y fait exactement (en quoi l'école maternelle prépare les enfants) et sans vraiment savoir comment réussir si ce n'est en étant présent à l'école.

Chapitre III

Le poids de l'établissement

Nous entrons à présent plus directement dans la structuration des relations en tant que telle. Cette partie est donc consacrée à notre analyse des différents éléments qui entrent en jeu dans la définition des relations entre familles et écoles. Par structuration, nous entendons l'ensemble des facteurs et processus à travers lesquels la relation prend forme.

Nous nous intéressons d'abord ici au poids spécifique que peut avoir chaque établissement sur la structuration des relations entre familles défavorisées et écoles. De l'analyse systématique des écoles de notre échantillon, émergent quatre facteurs organisationnels et environnementaux qui pèsent sur la manière dont se structurent les relations entre familles et écoles : l'environnement rural ou urbain, la fréquence des cas critiques rencontrés dans la population scolaire, la structure organisationnelle interne de l'école et le type de dispositifs communicationnels et informatifs mis en œuvre par les établissements.

1. Zone urbaine – Zone rurale

Le premier facteur porte sur la densité d'habitations de la localité où est située l'école. Nous avons choisi ce premier critère afin de contraster notre échantillon. Nous pensions qu'il nous permettrait de constater si la structuration des relations entre familles défavorisées et école changeait suivant la localisation urbaine ou rurale. Malgré cela, nous ne sommes pas en mesure d'avancer des éléments confirmant de manière nette l'impact du type de zone sur les relations entre écoles et familles défavorisées. En effet, les éléments que nous avons pu relever ne sont pas assez vérifiés pour nous permettre de les avancer. Les éléments que nous présentons ci-dessous doivent donc être abordés de manière réfléchie et prudente : ces éléments sont basés sur des indications partielles et non sur une congruence statistique.

Ces indications partielles nous portent à croire que ce premier facteur environnemental influe sur un point qui concerne indirectement les relations entre l'école et les familles défavorisées : il s'agit des relations entre ces dernières et les familles plus aisées. Ces relations entre familles

défavorisées et familles plus aisées seraient caractérisées par une visibilité sociale forte en zone rurale et un relatif anonymat social en zone urbaine. Par visibilité sociale rurale, nous voulons dire que les signaux et les ressources pour identifier les personnes et leur position sociale sont plus visibles dans le milieu rural. Ce sont dès lors les conflits – même latents - entre familles qui surgissent plus spontanément en milieu rural puisque les familles y ont d'avantage l'occasion de collecter des informations les unes sur les autres qu'en milieu urbain. Autrement dit, la possibilité pour les différents milieux de se repérer entre eux et de s'informer les uns sur les autres est plus grande en milieu rural. De par ce fait, les rapports sociaux ont une teneur différente en milieu rural dans la mesure où le phénomène de stigmatisation est plus exacerbé, se jouant en comité restreint. En milieu rural, il nous a ainsi été mentionné que les familles aisées se montraient parfois très cruelles et stigmatisantes envers les familles défavorisées, et ce à la fois par rapport aux parents et par rapport aux enfants. Lorsqu'il s'agit d'accueillir chez elles un enfant de famille défavorisée (à l'occasion d'un anniversaire par exemple), certaines familles aisées se renseignent sur son compte et sur celui de sa famille auprès des écoles : « est-ce que ce sont des gens fréquentables ? ».

Cette stigmatisation est d'ailleurs ressentie par les familles défavorisées qui hésitent parfois à participer à certaines activités de l'école pour éviter d'être stigmatisées. Par ailleurs, lors des réunions de parents organisées par l'école, les parents de familles défavorisées ont souvent tendance à se placer à l'écart, « dans l'ombre », à nouveau pour éviter d'être pris de haut par les autres familles. La tendance de ces deux types de familles à se regrouper chacun de leur côté est donc très forte, quasiment palpable dans le milieu rural.

Ceci peut se comprendre à partir de certaines caractéristiques du milieu rural et notamment le fait que l'on y est beaucoup moins anonyme qu'en milieu urbain. En effet, en milieu rural, les individus sont pratiquement obligés de se côtoyer et des informations sur chacun circulent constamment dans le village, de sorte que peu de choses peuvent rester cachées longtemps. On y parle aussi sans doute bien plus des autres, et les positions dominantes s'expriment plus fortement par rapport aux positions dominées. Ainsi, il apparaît que le fossé symbolique entre familles aisées et familles défavorisées est d'autant plus fort que l'on se trouve en milieu rural.

2. Fréquence des cas critiques et capacité de mobilisation des établissements

La fréquence des cas critiques rencontrés est un autre élément sur lequel les écoles divergent. En effet, sur le terrain, nous avons pu identifier des écoles confrontées fréquemment à des cas jugés graves, et d'autres écoles qui ont affaire à des problèmes moins dramatiques ou moins fréquents. Or, ceci ne tient pas juste de la simple constatation factuelle mais est en lien à la fois avec les modes d'action de l'école et avec sa capacité à - et sa volonté de - structurer des dispositifs adaptés aux situations en question.

De fait, nous avons constaté que les écoles fréquemment confrontées à des cas graves mettent en place un plus grand nombre et une plus grande diversité de dispositifs que les autres écoles. Notre hypothèse à ce sujet pourrait être formulée de la manière suivante : plus l'école rencontre ces problèmes, plus elle dispose de catégories et de compétences pour les identifier, plus elle est amenée à en prendre conscience, à y réfléchir et à mettre en place des dispositifs dont l'objectif est de répondre à ces problèmes. Cette hypothèse rencontre alors l'idée que ces écoles semblent souvent plus adaptées à la gestion des cas graves que les autres écoles. D'une certaine manière, on pourrait dire que ces écoles prennent l'habitude de devoir gérer ces types de problèmes et que leur expérience, voire leur professionnalisme, s'accroît au fur et à mesure dans le domaine, ce qui leur permet d'imaginer de nouveaux dispositifs afin de répondre à la « demande ». Mais cette interprétation ne doit pas masquer le caractère davantage circulaire que linéaire de ce phénomène : les écoles qui mettent en place des dispositifs se donnent les moyens d'identifier et d'intervenir à propos de problèmes graves que d'autres écoles préfèrent ignorer.

Dans notre échantillon, deux écoles, l'une située à Farciennes et l'autre à Bruxelles, sont les exemples types de cette congruence entre la capacité de mobilisation de l'école et le type de problèmes rencontrés. Leur expérience du terrain les conduit ainsi à développer beaucoup plus d'outils spécifiquement mis en place pour répondre à ces problèmes graves. Tandis que les écoles qui rencontrent moins de problèmes critiques présentent une moins grande diversité de dispositifs, une moins grande capacité de réaction (ou une moins grande volonté de réagir) et gèrent les problèmes rencontrés de manière assez traditionnelle, c'est-à-dire en relayant à d'autres organismes (police fédérale, protection de la jeunesse...). Ces écoles sont moins compétentes pour gérer les problèmes lorsqu'ils se présentent.

Cette capacité qu'ont les écoles spécialisées joue également un rôle important du point de vue de la prévention. En effet, ces écoles, de par leur

expérience et leurs multiples confrontations à des cas graves, sont amenées à être plus attentives aux divers signes qui peuvent révéler une situation critique. De cette manière, ces écoles acquièrent suffisamment de pratique pour pouvoir déceler les situations critiques bien plus précocement que les autres écoles. Parce que ces écoles savent qu'elles sont toujours susceptibles d'être confrontées à ce genre de situation, elles développent, dès la rencontre avec les parents, une attitude attentive.

De même, les dispositifs que ces écoles mettent en place ne consistent pas en un simple traitement de la situation critique mais bien en un suivi du problème avant qu'il ne devienne critique. On peut donc également parler ici de prévention dans le sens où certains des dispositifs que les écoles spécialisées installent ont pour but d'éviter que les problèmes évoluent en situations critiques plus graves en les prenant en charge avant qu'ils dégèrent.

Cette différence structurelle influe donc directement sur les modes de relation pouvant exister entre l'école et les familles défavorisées : plus l'école est spécialisée, plus elle est à même d'identifier d'éventuels problèmes, d'activer des dispositifs adaptés et ainsi de prendre en charge les parents et d'assurer le suivi de leurs problèmes. Dans ces écoles, les parents pourront plus facilement trouver une aide adaptée au sein même de l'établissement. Bien entendu, ce mécanisme de professionnalisation des écoles « spécialisées » ne peut légitimer les phénomènes de dualisation et de ségrégation scolaire.

3. Agencement organisationnel et mobilisation des acteurs

Dans cette partie portant sur l'agencement organisationnel, nous nous intéressons à un élément précis qui diverge fortement selon les écoles : la structure des relations au sein du personnel. En effet, nous avons pu constater que cette structure est différente selon les écoles. Toutes n'ont pas les mêmes manières d'assurer la communication d'informations entre membres du personnel. De même, les mécanismes de prise de décisions, la structure du pouvoir et, plus généralement, le fonctionnement interne de l'école varient fortement d'une école à l'autre. Dans notre échantillon, nous avons pu identifier deux écoles antagoniques de ce point de vue : l'une située à Farciennes que nous avons qualifiée l'école « action sociale » ; et l'autre située à Charleroi que nous qualifions d'école « bureaucratique ou pyramidale ». Ces deux écoles sont bel et bien à l'opposé l'une de l'autre du point de vue de la structure des relations au sein de l'équipe enseignante.

La première est fortement marquée par une gestion collégiale : la directrice est très proche des enseignantes, chacun des membres de l'équipe communique avec les autres de sorte que tout le monde est pratiquement toujours au courant du tout. De même, la classification hiérarchique est fortement effacée, si bien que, même si la directrice est, au final, la personne qui entérine les décisions, chaque membre du personnel a son mot à dire. Les décisions sont donc bien plus le fruit d'une gestion collégiale des problèmes que le fruit du travail d'une unique personne. Cette gestion collective est également démontrée lorsque l'on remarque à quel point l'assistante sociale est intégrée dans l'équipe. Entre les institutrices, la directrice et l'assistante sociale, les différences de position sont ténues. A l'intérieur de l'équipe, chaque membre a sa place et partage son expérience.

A l'inverse, l'école de Charleroi se distingue par une structure hiérarchique extrêmement claire avec une centralisation du pouvoir et de l'information au sommet. On pourrait presque distinguer la structure pyramidale tant celle-ci est apparente lorsque l'on nous explique le mode de fonctionnement de l'équipe enseignante. En gros, tout passe et aboutit chez la directrice. Celle-ci centralise à la fois tous les pouvoirs et toutes les informations. Bien sûr, il n'est pas interdit aux institutrices d'échanger des informations. Mais ces dernières doivent en priorité être rapportées à la directrice. De même, le fait que la directrice centralise tous les pouvoirs ne veut pas dire qu'elle ne consulte pas ses enseignantes avant de prendre des décisions. Mais il n'empêche que toute démarche est toujours à la fois décidée et entreprise par la directrice elle-même. Ainsi par exemple, toute rencontre avec des familles défavorisées pour la prise en compte de leurs problèmes et la gestion de ceux-ci se passe entre les parents et la directrice. C'est souvent d'ailleurs elle qui prend contact avec les parents si elle estime qu'il est important de les voir.

Ces deux exemples concrets nous montrent donc à quel point l'agencement organisationnel des relations au sein du personnel peut prendre des formes diverses. Or la forme précise que va prendre cet agencement peut avoir une influence sur la structuration des relations avec les familles défavorisées. Dans certaines écoles, ces dernières n'auront que la directrice pour seule interlocutrice importante. Alors que dans d'autres écoles, ces familles pourront trouver de multiples interlocuteurs au sein de l'école. De même, la distinction des relations entre parents / institutrices et parents / directrice sera plus ou moins forte en fonction du degré de centralisation ou de décentralisation du pouvoir et de l'information.

Dans les cas évoqués ci-dessus, nous avons affaire à deux établissements qui rencontrent le même type de public mais dont les modes de gestion sont opposés. Rien ne nous permet de dire qu'un des deux modes de

fonctionnement est plus efficace que l'autre. Il apparaît au contraire que ces deux manières très différentes de fonctionner face à des problèmes similaires ont chacune une certaine efficacité. Cependant, les compétences d'acteurs qu'elles nécessitent sont différentes. En particulier, les compétences de la direction paraissent centrales pour expliquer pourquoi telle ou telle organisation se met en place et fonctionne efficacement. La structure organisationnelle seule n'explique pas tout. La manière dont l'acteur investit cette structure est cruciale dans l'analyse.

Par exemple, la structure interne de l'école de Charleroi la fait apparaître comme éminemment bureaucratique. Mais, il apparaît que cette école maîtrise assez bien les problèmes difficiles qu'elle rencontre et fournit un suivi appréciable de ceux-ci. Ceci est dû au fait que cette centralisation est rendue positive par la personnalité même de la directrice. Cette dernière paraît effectivement très active et son exigence de centralisation répond en fait à un souci bien précis : avoir le maximum d'éléments pour gérer les situations qu'elle rencontre. La structure seule de l'école ne suffit donc pas à expliquer totalement l'efficacité de cette dernière, ni même à la laisser prévoir. Autrement dit, ce n'est que lorsque la structure est véritablement investie par des acteurs qu'elle peut fonctionner. On pourrait faire le même raisonnement pour l'école « action sociale » dont le fonctionnement est plus horizontal, plus collégial, moins centralisé.

La centralisation des pouvoirs et de l'information tout comme sa décentralisation peuvent devenir des éléments positifs pour l'établissement à partir du moment où la structure est activée par des acteurs mobilisés. Dans la figure de la centralisation évoquée, tout se concentre sur une personne qui est à même de valoriser le fait d'être le centre de toute la gestion de l'école. Parmi les différents acteurs de l'école, le directeur est souvent l'acteur-clé. C'est effectivement ce dernier qui va, d'une manière ou d'une autre, diriger la philosophie générale de l'école, garantir la solidité de la structure et *in fine* contribuer à la rendre efficace ou non.

4. Dispositifs communicationnels et informatifs

Nous avons pu constater que l'environnement – urbain ou rural - , la fréquence des cas critiques, l'agencement organisationnel (et l'investissement des acteurs dans cette structure) pouvaient être déterminants dans la structuration des relations entre les familles et l'école. Mais, peut-être plus encore, les dispositifs et pratiques communicationnels mis en place (ou non) par l'école peuvent influencer ces relations. Par dispositifs communicationnels, nous entendons l'ensemble des dispositifs qui permettent et organisent une certaine circulation d'informations entre

familles et écoles. Quels dispositifs l'école met-elle en place lors des premiers contacts avec les parents au moment de l'inscription ? Par quels moyens l'école peut-elle contacter les parents lorsqu'elle en a besoin ? Comment les parents peuvent-ils rencontrer les enseignants, leur demander ou leur donner des informations ? Bref, comment l'information circule-t-elle entre les familles et l'école ?

L'inscription est un de ces moments dans l'histoire des relations entre familles et écoles où s'échange de l'information. Comment celles-ci la vivent-ils et quels sont les dispositifs mis en place ? Dans quelle mesure informe-t-on les parents ? Sur quoi les informe-t-on ? Comment les parents sont-ils accueillis ?

Le téléphone et les messages écrits peuvent être des outils dans la prise de contacts, pour prendre rendez-vous par exemple. Pourtant, comme nous le verrons, ils ne sont pas infaillibles, l'école devant parfois faire appel à d'autres modalités de contact.

Les rencontres planifiées lors d'activités organisées par l'école et les rencontres non planifiées par exemple lors du passage des parents à l'école, peuvent être aussi des moments privilégiés pour la communication et l'information.

Par rapport à tous ces dispositifs, les œuvres quotidiennes réalisées par les enfants en classe peuvent pour des raisons bien spécifiques, comme nous le verrons, constituer un support privilégié et offrir certains avantages dans la communication entre parents et écoles.

Mais les dispositifs mis en œuvre par l'école ne sont pas les seules sources d'informations scolaires utilisées par les familles. Celles-ci peuvent aussi obtenir des informations par le biais d'autres acteurs tels que leurs enfants, leurs proches ou par l'observation de l'école, de l'institutrice. Les informations provenant de ces diverses sources sont plus faillibles et comportent des risques de désinformation.

Dans l'examen de ces dispositifs communicationnels et informatifs, nous tâcherons de faire émerger les dispositions sociales et culturelles que chaque dispositif présuppose. D'un point de vue sociologique, il nous paraît en effet clair que tout dispositif, quel qu'il soit, nécessite des dispositions (ou pré-requis) sociales et culturelles spécifiques (telle que par exemple la ponctualité, la capacité de gérer son temps, son argent, l'aisance relationnelle, la capacité de prendre la parole en public, etc.). Sachant par ailleurs que de telles dispositions sont inégalement distribuées dans la population, notamment en fonction des positions sociales, il est crucial si l'on veut réfléchir à la question des inégalités sociales face à l'école, de

bien identifier ces pré-requis implicites que les dispositifs nécessitent, et qu'ils nécessitent souvent sans dire qu'ils les nécessitent.

4.1 Le moment de l'inscription

1. Un moment sans importance ?

De manière générale, dans les entretiens avec les familles, l'inscription est apparue comme un moment qui n'a pas particulièrement marqué leur mémoire. Que ce moment apparaisse peu significatif pour les familles ne signifie pas qu'il a effectivement peu d'importance pour la suite des relations. Il est en effet probable qu'une partie du fondement des relations entre la famille et l'école se définit lors du premier contact et se maintient dans la durée : un sentiment de confiance / méfiance, une impression d'ouverture / fermeture, un rapport d'étrangeté / familiarité, une certaine définition des rôles respectifs. On pourrait considérer le moment de l'inscription comme révélateur de la structuration des relations entre familles et écoles. Il est en ce sens intéressant de se pencher sur les différentes manières d'organiser ce moment.

2. Les modalités de l'inscription

A partir d'informations partielles issues des entretiens, nous avons construit trois modalités d'inscription : l'inscription administrative, l'inscription informative et l'inscription intégrative. Il s'agit d'idéaux-types qui ne se retrouvent pas nécessairement tels quels dans la réalité et qui ont pour principal objectif de fournir des repères pour réfléchir à l'organisation de l'inscription. Par ailleurs, toutes les propriétés de cette construction n'ont pas nécessairement été rencontrées dans l'analyse des entretiens.

De manière générale, chaque type d'inscription peut varier en fonction de la présence ou non des enfants, de l'importance que les personnels enseignants (direction et instituteurs) accordent à cette rencontre, et du moment de l'inscription. En effet, selon que les parents (souvent la mère seule) viennent inscrire leur enfant pendant les vacances ou pendant l'année scolaire, les modalités d'inscription varient. Certaines familles inscrivent leurs enfants suite à la date anniversaire, dès 2,5 ans, tandis que d'autres attendent le début de l'année scolaire. Il existe aussi des variations selon le contexte familial et plus particulièrement chez les « primo arrivants » pour lesquels le moment de l'inscription est tributaire du moment de l'arrivée en Belgique.

a) L'inscription administrative

Cet idéal-type peut se caractériser comme suit : rencontre formelle entre la famille et le personnel de l'école en vue de remplir les formalités administratives de l'inscription. Il s'agit de la modalité minimale de l'inscription. Au cours de ces brèves rencontres, deux variantes possibles apparaissent : le soutien ou le non soutien de l'école à l'égard de cet acte administratif. Cette variation est d'autant plus importante que le rapport à l'écrit peut être difficile pour certaines catégories de parents, dont les plus défavorisés et les personnes d'origine immigrée récemment arrivées en Belgique.

- Le soutien de l'école : aide à remplir les papiers administratifs, traduction ou explication lorsque des difficultés liées à la langue se font sentir.
- Le non soutien de l'école : non explication ou papiers censés être remplis à domicile.

b) L'inscription informative

L'inscription informative inclut tous les paramètres de l'inscription administrative tout en impliquant un échange d'informations plus riches et non nécessaires à la simple administration de l'inscription. Cet idéal-type dont l'objectif principal est l'information peut se caractériser par deux dimensions : l'information demandée aux parents et l'information donnée à ceux-ci.

- L'information demandée aux parents : demande d'informations sur la situation familiale et/ou sociale, sur les habitudes, les éventuelles maladies, l'état de propreté de l'enfant.
- L'information donnée aux parents : concernant la pédagogie, les activités organisées par l'école, la structure de celle-ci, le coût, la sécurité et l'attention portée à l'enfant.

c) L'inscription intégrative

Cet idéal-type met l'accent sur le côté accueillant, chaleureux, familial et amical de ce moment. L'objectif est de familiariser les parents à l'école, de faire de celle-ci un lieu de vie plus qu'un lieu strictement « scolaire ». Faire visiter les lieux, offrir une tasse de café, montrer les travaux effectués par les enfants, rencontrer les différents membres du personnel... sont des facteurs permettant aux parents de ne pas se sentir étrangers à la vie de l'école. Ce type d'inscription peut lui aussi comporter deux dimensions : l'inscription centrée sur l'enfant (s'il est présent) et l'inscription centrée sur les parents.

- L'inscription centrée sur l'enfant : tout est mis en œuvre pour que l'enfant se sente à l'aise, se sente accueilli. On s'adresse à l'enfant directement, on lui pose des questions sur ses habitudes, ce qu'il aime faire, etc.
- L'inscription centrée sur les parents : on s'adresse aux parents en tant que futurs partenaires ; de cette manière, on peut leur faire comprendre dès le départ qu'ils ont leur mot à dire concernant la scolarisation de leur enfant.

4.2 Le téléphone

Le téléphone peut être un outil communicationnel utile, mais il comporte quelques limites. En effet, un premier constat peut-être posé à partir des listes qui nous ont été fournies⁴ : sur 47 familles renseignées par les écoles, seuls 29 numéros de téléphone nous ont été communiqués (soit +/- 60%) dont 4 se sont révélés faux et 17 (soit +/- 58% des numéros obtenus) concernaient des GSM⁵. Sur base des ces informations, tout en limitant la pertinence statistique des conclusions tirées d'un si petit échantillon, nous pouvons constater que toutes les écoles comportent au moins une (six pour les plus touchées) famille défavorisée vis-à-vis laquelle elles ne disposent pas d'une possibilité de contact téléphonique⁶. Il nous est difficile de déterminer si ce fait est dû à une volonté des familles de ne pas communiquer leur téléphone, à un oubli administratif ou à une réelle absence de connexion téléphonique. Ce problème concernant la prise de contact avec les familles défavorisées est encore aggravé par la grande proportion de GSM, davantage sujets à variation que les numéros de ligne fixes. En effet, ces numéros peuvent changer selon que l'utilisateur décide de changer de fournisseur, qu'il oublie de recharger sa carte, qu'il cesse de payer ses factures... On peut dès lors se demander dans quelle mesure ces changements sont effectivement rapportés au personnel de l'école. S'ils ne le sont pas, il s'agit d'autant de familles pour lesquelles l'école pense avoir un moyen de communication mais qui se révèle en fait inopérant.

Ces difficultés révèlent le problème concernant le contact avec les familles défavorisées dans toute son acuité. En effet, au vu des divers obstacles

⁴ Lorsque nous cherchions à contacter les familles par l'intermédiaire de l'école.

⁵ Pour lesquels il est difficile de déterminer si le numéro est toujours en fonction. En effet, lorsque l'utilisateur arrive à cours d'argent ou décide de ne plus utiliser le numéro en question, la boîte vocale continue de fonctionner pendant un certain laps de temps.

⁶ Nous avons demandé aux écoles de nous fournir une liste comportant les coordonnées de dix familles défavorisées.

présents (faux numéro, pas de numéro, numéro plus valable), on peut se demander dans quelle mesure l'école est à même de prévenir les parents rapidement lorsque c'est nécessaire. Faute de contact téléphonique, d'autres techniques doivent être utilisées : attendre la venue spontanée d'un parent, la susciter via un mot dans le cartable, envoyer un recommandé, se déplacer jusqu'au domicile des parents, autant de techniques effectivement utilisées par les personnels éducatifs que nous avons rencontrés.

4.3 Les documents écrits

Le journal de classe ou la farde de communication et la lettre de convocation par recommandé sont les écrits les plus connus, mais il en existe d'autres. Il y a le document rédigé dans l'intention d'informer les parents en début d'année sur les diverses activités prévues au cours de l'année ou celui mettant l'accent sur l'importance du préscolaire.

Ils nous ont donné une feuille au début de l'année et c'est marqué ce qu'ils font. (Madame Ca)

Il y a aussi les documents quotidiens donnés aux enfants ou placés dans le cartable et destinés à informer les parents d'un éventuel paiement, d'une activité future, etc.

Madame Y : Enfin, ça s'appelle une farde de communication. Quand il y a quelque chose à communiquer aux parents, ils mettent ça dans la farde. En fait quand il y a congé ou....

Interviewer : Et c'est bien, vous pensez ça ?

Madame Y : Oui et non parce qu'ils n'ont aucune responsabilité déjà, un enfant de 2,5 ans. Moi, c'est arrivé plusieurs fois que je n'avais jamais la communication. (Madame Y)

L'écrit n'est sans doute pas le meilleur moyen de communiquer avec les familles défavorisées en raison du rapport souvent négatif qu'elles entretiennent avec celui-ci, un grand nombre d'entre elles n'ayant pas terminé leur scolarité. Le journal de classe n'est pas consulté, les lettres envoyées sont mises de côté... Très souvent, les mots glissés dans le cartable de l'enfant et destinés aux parents se perdent ou ne sont pas lus ou pas pris en compte. Le personnel scolaire peut alors tenter de prendre contact avec les familles via des intermédiaires, tels qu'un voisin, un parent, un ami ou se rendre directement à leur domicile.

Il apparaît ainsi que la manière la plus utilisée et la plus efficace de communiquer une information à des parents est de profiter de leur venue à

l'école pour les informer. Les difficultés liées aux possibilités de contact via le téléphone et l'écrit accroissent d'autant l'importance des moments de rencontre avant et après la journée scolaire, lorsque les parents amènent ou viennent rechercher leurs enfants. Les entretiens effectués confirment cette importance : c'est à cette occasion que les familles obtiennent des informations auprès du personnel enseignant ou entendent leurs remarques.

4.4 Les rencontres au cours de l'année

Etant donné les limites du téléphone et de l'écrit, il y a peu de possibilités d'échanges, de communication en dehors de l'espace scolaire d'autant que la plupart du temps, les familles de milieux défavorisés, choisissant prioritairement l'école selon un critère de proximité, ne vivent pas dans les mêmes quartiers que les enseignants (rares sont les enseignants qui vivent dans les quartiers où ils travaillent, excepté en milieu rural).

Le politique a pris l'initiative d'institutionnaliser certaines rencontres entre enseignants et parents à travers diverses instances qui font l'objet d'une organisation légale et formelle (conseils de participation, association de parents). Or, la participation des parents issus de milieux défavorisés dans ces lieux est très faible. On sait que de manière générale, pour tous les milieux sociaux, ces espaces de concertation ne fonctionnent pas de manière optimale. Les conseils de participation en particulier ont souvent du mal à démarrer et lorsqu'ils sont investis par des parents, il s'agit surtout de parents issus des classes moyennes ou supérieures, et beaucoup plus rarement des parents en situation précaire. De fait, parmi les parents rencontrés, aucun n'a régulièrement participé à l'une ou l'autre de ces instances.

Dès lors, l'examen de ces lieux s'est révélé peu en lien avec notre problématique et il nous a semblé plus intéressant de nous pencher sur d'autres types de dispositifs communicationnels permettant la rencontre entre ces familles et l'école.

Nous procéderons donc dans cette section à un inventaire raisonné des dispositifs communicationnels mis en œuvre dans les établissements. Mais l'intérêt de ce travail ne réside bien entendu pas dans le simple inventaire : il s'agit plutôt de comprendre ces dispositifs, leur présence ou leur absence dans un établissement, comme des indicateurs à la fois de la place faite aux parents dans l'école et du rôle que l'école se donne par rapport à eux. Ainsi par exemple, certains établissements font surtout circuler l'information vers les familles sans chercher à comprendre la situation familiale ; d'autres font le choix de développer des dispositifs extra-scolaires centrés sur les parents, voire plus spécifiquement sur l'éducation des parents (des mères

souvent) en organisant régulièrement et gratuitement des rencontres avec un pédiatre ou un gynécologue. Ces dispositifs constituent des indicateurs du rôle que l'école se donne vis-à-vis des parents même s'ils dépendent également du type de public rencontré. Mais à public similaire, tous les établissements n'organisent pas la circulation de l'information de la même manière ; ils ne conçoivent pas tous leur rôle de la même manière. Face à des publics en grande difficulté, une des questions politiques qui se pose au personnel éducatif est de définir son champ d'action : l'école se doit-elle ou non de chercher à fournir aux parents des ressources notamment informatives pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent ? Et si oui, quels types de difficultés l'école peut-elle ou doit-elle prendre en charge ? Les difficultés directement liées à l'éducation de l'enfant, celles plus larges liées à la santé de la famille, à la gestion du budget familial, etc. ?

A un premier niveau, nous avons classé ces dispositifs en les distinguant selon qu'ils permettent des rencontres planifiées ou au contraire des rencontres non planifiées, imprévues. Ce classement est issu des matériaux. Il semble en effet qu'il y ait différentes cultures d'établissement concernant les rencontres entre familles et écoles. A la lecture des entretiens, apparaissent ainsi deux types d'écoles : l'école privilégiant les rencontres planifiées et l'école privilégiant les rencontres non planifiées. Ces deux types sont des idéaux-types ne se retrouvant pas tels quels dans la réalité. L'école « action sociale » située à Farciennes par exemple serait proche du premier type dans la mesure où elle présente une panoplie de dispositifs formalisant, « organisant » les rencontres : organisation d'un « groupe de mamans », organisation de réunions destinées à l'information des familles sur la gestion de la vie quotidienne, organisation d'excursions conjointes avec les parents... Tandis que l'école « spécialisée » située à Bruxelles et très habituée à interagir avec les milieux immigrés qui constituent la quasi-totalité de son public, se rapprocherait du deuxième, laissant plus de place à l'imprévu : bavardage le matin avec les parents, les rendez-vous n'étant pas une obligation. Nous verrons que, pour les familles issues de milieux défavorisés, l'équilibre entre les deux types est important. En effet, une école privilégiant les rencontres planifiées contraint les familles à certaines règles et à une certaine organisation tandis qu'une école privilégiant les rencontres non planifiées ne permet pas de prendre le temps d'échanger, de communiquer, d'obtenir des informations « sérieuses ».

Il est important, en lisant cette partie du rapport, de garder à l'esprit une « loi » sociologique de base : tout dispositif, qu'il soit formel ou non, planifié ou non, nécessite de la part des acteurs qui y participent des compétences sociales et culturelles spécifiques. Le fait d'être ou non « capable » d'y prendre part activement dépend donc des dispositions sociales et culturelles des personnes, ces dispositions étant en grande partie

le produit de la position que les personnes occupent dans la structure sociale. Nous rappelons ce fait sociologique parce qu'il nous semble que souvent on met en place des dispositifs (tels par exemple que les conseils de participation) sans prendre conscience de l'ensemble des dispositions sociales et culturelles que de tels dispositifs nécessitent.

4.4.1 Les dispositifs concernant les rencontres planifiées

Parmi l'ensemble des dispositifs communicationnels impliquant la présence des parents, nous nous intéressons d'abord à ceux qui font l'objet d'une planification et d'une certaine organisation. Ces dispositifs impliquent donc au minimum pour les parents le fait d'avoir bien noté l'heure et le lieu, d'en avoir saisi l'intérêt, et d'être à l'endroit prévu au moment prévu.

Nous distinguons ces dispositifs selon les objectifs qu'ils poursuivent. Nous avons identifié quatre objectifs différents : fournir aux parents des repères pour se situer et évoluer dans le monde préscolaire ; éduquer les parents, c'est-à-dire leur fournir des ressources pour gérer la vie quotidienne (hors scolaire) ; créer du lien social entre les instituteurs et les parents et/ou entre les parents entre eux ; faire une véritable place aux parents dans l'école. Ce classement des dispositifs selon les objectifs poursuivis vise aussi à répondre à la question qui sous-tend cette partie de l'analyse, à savoir : quel rôle l'école se donne-t-elle vis-à-vis des parents ?

1) Fournir des repères scolaires

La plupart des écoles s'engagent dans ce type de dispositif qui consistent à informer les parents à propos du fonctionnement de l'école, des horaires, des coûts, du règlement, des congés, des habitudes, mais aussi de l'évolution de l'enfant, de ses progrès, de ses difficultés, etc. Il s'agit de fournir aux parents des repères pour naviguer dans le monde préscolaire. Les écoles varient selon l'importance qu'elles donnent à ce type de dispositifs.

Concrètement, il peut s'agir de la réunion d'information en début d'année ou de journées portes ouvertes permettant aux parents de prendre connaissance du travail effectué en classe. Ces activités permettent davantage la transmission d'informations de l'école vers les parents que l'inverse. Implicitement, ces réunions informent les parents à propos du rôle de parent attendu (respect des horaires ou suivi de l'évolution de l'enfant par exemple).

C'est d'ailleurs là (à la réunion d'information en début d'année) qu'elle (la directrice) a expliqué que les maternelles devaient rentrer d'un côté, les primaires de

l'autre côté, qu'ils allaient faire un truc pour les parents, un job avec les parents si tu veux. Que maintenant le dîner serait à tel prix au lieu de... Parce que l'année passée c'était plus ou moins 19 fr, on est passé à 21 fr. Il y en a même qui ont fait de leur nez. Enfin, c'est là qu'elle met les règles. Vous avez des questions là, vous n'avez pas de questions, vous pouvez suivre les professeurs, ils vous expliqueront et puis... Alors, tu reçois un carnet comme ça (elle montre qu'il est épais), je le sais, j'ai gardé les carnets, comme ça avec le règlement scolaire primaire et maternelle. (Madame Y)

Mais fournir aux parents des repères pour naviguer dans le monde scolaire peut également se réaliser de manière individuelle sous la forme d'un rendez-vous pris avec les parents, à l'initiative d'un membre du personnel éducatif ou du parent lui-même. Ces rendez-vous individuels sont relativement peu fréquents à l'école maternelle. Les finalités de ces rendez-vous sont diverses. Il peut s'agir simplement d'évoquer la situation de l'enfant, son développement ou ses difficultés. Ces rencontres peuvent également être l'occasion de discuter de la situation familiale ou de problèmes non directement scolaires (d'ordre financier, médical, etc.)

Moi, je prends souvent, je demande un rendez-vous pour discuter. Les maternelles on peut en discuter comme ça, mais moi je préfère prendre mon temps et discuter avec. Bon Madame F. , celle de mon fils de 5 ans, j'ai pris rendez-vous une fois, on a discuté, c'est un enfant qui travaille bien. (Madame X)

Cet espace de discussion est nécessaire pour l'échange d'informations, mais nécessite une certaine confiance. En effet, les familles qui ne connaissent pas ou peu l'enseignant auront plus de difficultés à demander un rendez-vous ou à être à l'aise avec l'enseignant. De manière générale, une relation demande du temps et requiert l'instauration d'une relation de confiance, surtout avec les familles défavorisées. Une école privilégiant exclusivement les rencontres de ce type limiterait la place des familles dans l'école. Selon nous, cette optique ne donne pas aux familles la possibilité de se familiariser petit à petit avec le monde scolaire et risque de faire fuir certaines d'entre elles.

Autre limite de ces dispositifs, le fait de se voir convoquer par un instituteur, ou pire par le psychologue de l'école, peut être et est d'ailleurs souvent très mal vécu par les parents défavorisés, qui y voient une menace pour leur identité sociale de parent et / ou pour leur enfant. Nous

reviendrons largement sur ce type de problème lorsque nous décrirons les différentes postures relationnelles que peuvent adopter les parents défavorisés face au monde préscolaire dans le point 3 du chapitre V.

2) Eduquer les parents

Plus rares sont les écoles qui organisent ce type de dispositifs orientés vers les parents mais touchant des domaines non scolaires. L'objectif de tels dispositifs est de fournir aux parents des ressources pour gérer le quotidien et les nombreuses difficultés qu'ils rencontrent. Concrètement, il peut s'agir de la mise sur pied d'un atelier de lecture pour les parents, d'un groupe de mamans où l'on apprend à gérer les tâches de la vie quotidienne, d'une réunion avec un pédiatre ou un gynécologue, ... Il s'agit ici d'activités ayant pour objectif préventif d'éduquer les parents et finalement, de leur apprendre à être « parent », à gérer le quotidien.

C'est un pédiatre qui vient tous les mois pour dire c'est quoi la maladie. La prochaine réunion qu'il aura, c'est sur l'obéissance. En fait, j'aime bien cette école parce qu'il y a un pédiatre qui vient tous les mois. Il nous explique, oui, tous les mois il y a un pédiatre qui vient, il nous explique sur les maladies, comment il faut faire quoi. (Madame Sc)

L'organisation d'activités de ce type part d'un constat de carences ou de manques du côté des familles défavorisées. Dans ce cadre, on peut supposer que l'école prend acte d'un lien de cause à effet entre le contexte familial et la réussite scolaire ou le bien être de l'enfant à l'école. L'école prend donc un rôle éducatif vis-à-vis des parents élargissant son champ d'action à la prévention des difficultés extra-scolaires vécues par les familles. Ces dispositifs se trouvent surtout dans les écoles qui accueillent un public en grande difficulté.

3) Créer du lien social

Les dispositifs que nous évoquons ici ne visent pas directement un objectif précis, à l'inverse des deux précédents. Il s'agit plutôt de diverses activités qui favorisent la construction de liens informels entre parents et enseignants, qui visent à instaurer de la confiance ou simplement une ambiance conviviale dans ces relations. L'ambition et la fréquence de ces dispositifs varient fortement selon les écoles. Certaines en organisent d'ailleurs très peu ou se limitent à la traditionnelle fancy-fair ou à l'organisation d'un souper annuel. D'autres, à l'inverse, investissent véritablement dans ce genre d'action, comme en témoigne l'extrait ci-

dessous où une mère évoque des rencontres informelles hebdomadaires avec les enseignants :

Il y avait tous les vendredis une activité entre les parents, instituteurs. Et alors il y avait café, biscuit, il y avait tout quoi. Il y avait les professeurs, alors on discutait avec les professeurs, il y avait la salle de jeu pour les enfants, c'était génial. C'était l'autre directeur. (Madame Y)

Au cours de ces rencontres, les sujets de discussion peuvent tourner autour de la pré-scolarité des enfants, même si tel n'est pas l'objectif déclaré. Ces activités peuvent aussi être une occasion pour les parents d'informer les enseignants à propos de leur contexte familial. Plus généralement, elles sont l'occasion de créer du lien social.

La semaine passée, on a parlé avec le professeur, les parents d'élèves et tout, une pause café. Oui, j'ai parlé, cela allait, le professeur est gentil, elle s'occupe très bien. (Madame Ca)

Les familles sont généralement positives à l'égard de ce genre d'activités, même si certaines d'entre elles regrettent parfois le coût que cela occasionne dans leur budget. L'avantage du caractère informel de ces dispositifs est de mettre à l'aise les familles dans la mesure où elles sont moins tenues à un certain formalisme que dans le cas des rendez-vous fixés à l'avance ou des réunions de parents. Ces rencontres peuvent permettre de créer une relation de confiance entre l'enseignant et les parents, mais aussi un sentiment de familiarité au monde scolaire dans le chef des familles.

4) Faire une véritable place aux parents

Plus ambitieux encore sont les dispositifs qui visent à faire une véritable place aux parents défavorisés dans l'école. Cela implique d'accepter leur culture dans les murs de l'école, voire à l'intérieur de la classe.

Ainsi, dans le long mais intéressant extrait reproduit ci-dessous, un directeur explique comment il est parvenu dans son école, à concilier l'avantage de la présence des parents à l'intérieur des murs de l'école sans l'inconvénient d'une présence potentiellement « perturbatrice » des parents, en leur donnant la possibilité de fréquenter un local dont la gestion leur appartient. C'est à la fois une manière de dire aux parents qu'ils sont les bienvenus à l'école tout en limitant leurs allées et venues potentiellement perturbatrices.

Mon travail c'était d'ouvrir l'école pour qu'elle n'apparaisse plus comme une forteresse, par exemple d'avoir dans l'école un espace pour les mamans, mais pas un espace où l'école est dominante : l'espace mère était un local qui leur appartenait, il n'y avait que les mères et les médiatrices qui avaient les clés mais pas les profs. On avait travaillé sur des éléments symboliques, on avait installé dans ce local la même machine à café que celle de la salle des profs, donc les mères avaient un droit de vie là. Dans les quartiers populaires, ça devenait leur café symbolique.

Moi, je rendais visite pour l'ouverture puis, je sortais, c'est un lieu qui était garanti aux femmes, c'est un lieu vraiment féminin où plein de choses se passaient. Ça a modifié aussi le sentiment qu'elles avaient de leur compétence, parce que l'école les reconnaissait comme compétentes. A partir du moment où elles ont eu d'elles-mêmes une meilleure image, elles deviennent des interlocuteurs, alors ce qu'on avait fait pour que ça ne devienne pas une sorte de bastion dans une forteresse puisque les profs n'avaient pas accès là, c'est qu'un membre de l'équipe (directeur + psychologue + médiatrices) à tour de rôle allait remplacer un prof dans sa classe parce que le prof était invité par les mères à venir prendre le café mais pas pour se justifier, pour être une femme avec d'autres femmes. Et dans ce lieu là, on a commencé à fêter les anniversaires des mères, c'est devenu un lieu qui montrait que la rencontre était possible, avec des difficultés bien sûr parce que à un moment, il y a une femme du quart monde là, genre gare du Nord, très typée quart monde, qui fumait et ça incommodaient les mères turques qui voulaient qu'elle ne fume plus. Elle répondait « oui mais moi je suis belge et... » Donc des débats de société avaient lieu dans cet espace. et que le profs puissent voir ça aussi. Ça a amené des développements énormes, des amitiés se sont nouées, etc. d'où la violence symbolique a baissé, la distance a diminué. Y a d'autres écoles qui essaient, mais pour que ça tourne bien, ça demande que le directeur donne des signes, que les profs y soient associés sans avoir un rôle. Donc on inverse le système si vous voulez : dans

l'école, ce sont les mères qui invitent les profs chez elles.

Comme on a pu le lire dans cet extrait, donner aux parents un espace concret dans l'école permet aussi de leur interdire d'autres espaces comme la salle de classe. C'est en effet parce qu'il a donné aux mères un espace spécifique dans l'école que le directeur peut canaliser les allées et venues des parents dans l'école.

Donner une place aux parents peut aussi se faire de manière plus ponctuelle. Il peut s'agir de moments où les parents sont invités à participer de manière collective ou individuelle à l'éducation de l'enfant : l'accompagnement des parents lors d'excursions ou pour aller au théâtre ou en excursion, mais aussi, comme dans l'exemple ci-dessous, la participation des parents aux activités effectuées en classe.

L'institutrice avait demandé à certains parents de montrer le travail que eux faisaient. Mais je trouve que ça leur apporte de dire : « regarde, ta maman, elle fait ça comme travail ou ton papa » Je me souviens qu'il y avait une maman qui était aide-soignante, ben ils avaient été visiter la maison de repos dans laquelle elle travaillait. (Madame Ch)

Dans ce cadre, l'école perçoit le parent comme un collaborateur dans l'éducation de l'enfant. Elle lui octroie une place dans l'école, voire un rôle éducatif, ou lui apprend à rentrer dans ce rôle. Dans certaines écoles, ce genre d'activités permet à la fois « d'éduquer » les enfants et les parents. Pour d'autres, c'est une occasion de familiariser les familles au monde scolaire, de réduire la distance symbolique entre enseignants et parents, voire de donner à ces derniers la possibilité d'être des partenaires dans l'éducation de l'enfant.

4.4.2 Les dispositifs concernant les rencontres non planifiées

Ces rencontres spontanées, par exemple lors du passage des parents à l'école, sont importantes pour la prise de contact ; elles sont l'occasion d'informer d'une prochaine rencontre planifiée, des éventuels problèmes ou progrès de l'enfant.

Certaines règles organisationnelles ou fonctionnelles⁷ régissant les rencontres entre parents et écoles ou certaines règles n'étant pas élaborées et mises en oeuvre explicitement à cette fin peuvent faciliter ou au contraire rendre difficile les rencontres non planifiées. L'école, en adoptant certaines règles plutôt que d'autres, ou en privilégiant volontairement ou non les rencontres planifiées, se positionne, souvent implicitement, par rapport à la place accordée aux parents dans l'école. Par exemple, une école fermant ses portes à l'arrivée des parents, interdisant à ceux-ci de rentrer dans l'école après une certaine heure ou obligeant la prise de rendez-vous peut envoyer un message implicite du type « vous n'êtes pas toujours les bienvenus » ou « on n'a pas besoin de vous maintenant » aux parents et défavoriser les rencontres non planifiées. Certaines règles organisationnelles ou fonctionnelles peuvent ainsi être déterminantes dans la facilitation des rencontres non planifiées, et dans la structuration des relations.

Deux dimensions interviennent dans la facilitation de ces rencontres : la pro-activité du personnel enseignant et l'ouverture de l'école. La pro-activité se définit comme une prise d'initiative volontariste de la part du personnel éducatif : il s'agit de faire le premier pas, de chercher à « accrocher » les parents et profiter de leur venue pour les informer, les écouter. L'ouverture renvoie plutôt à l'organisation générale de l'espace et du temps qui peut donner l'impression aux parents qu'ils sont ou non les bienvenus dans les murs de l'école.

Ces deux démarches - pro-active et d'ouverture - vont très souvent de pair dans les exemples étudiés, mais il nous a semblé intéressant de les différencier, la démarche pro-active ne nécessitant pas une démarche d'ouverture et inversement.

1) Une démarche pro-active

Selon l'analyse des entretiens, certaines écoles paraissent plus particulièrement « pro-actives » dans la facilitation de rencontres non planifiées. Dans l'exemple ci-dessous, le personnel de l'école se fait un point d'honneur, selon la famille interrogée, à donner des informations (programme, comportement de l'enfant en classe, activités réalisées...) aux parents lors de leur passage à l'école.

Ils ?es instituteurs? disent chaque fois le soir quand on prend le petit ou l'après-midi quand on prend le petit, demain on va faire ci, on va faire ça et s'il y a quelque

⁷ Une règle pouvant être aussi de « ne pas avoir de règles ».

chose d'urgent, ils nous le disent la veille. (...) Ah, il fait oui par exemple : « Semi n'a pas été gentil aujourd'hui » (rires) des petites remarques comme ça. Sinon pas grand chose. Sinon ça va, ils disent : « oui aujourd'hui il a mis son manteau tout seul », enfin des trucs comme ça, « Semi a été faire pipi tout seul », enfin il commence à faire pipi tout seul. Ça va. (Madame Ca)

Pour l'institutrice, dans l'extrait qui suit, il faut « accrocher » les parents, « avoir l'œil dessus » et aussi « prendre le temps » d'échanger quelques paroles avec les parents et les informer des activités réalisées et à venir.

A l'accueil souvent le matin et à 4 heure, on essaye de les accrocher quoi et il faut avoir l'œil dessus. Et à ce moment-là c'est vrai qu'on peut parler ou alors à 4 h quand elle viendra rechercher l'enfant, ben on prend le temps, ben je sais que c'est pas systématiquement tous les jours tout le monde mais enfin... de dire un petit mot sur la journée qui s'est passée quoi. (Institutrice, Andenne)

Il existe des écoles où ce sont les parents qui se doivent d'être « actifs » dans les contacts non planifiés. Certains parents affirment ainsi qu'il n'est pas toujours aisé d'aller à la rencontre des instituteurs pour avoir des informations, mais aussi pour en donner, expliquer une situation difficile par exemple.

Dans les cas extrêmes, certaines familles - il est vrai, les plus critiques à l'égard de l'école - disent des enseignants qu'ils sont inabordables, qu'il est difficile d'avoir des informations, de savoir comment s'est passée la journée et d'en discuter. Selon madame O, il faut parfois « forcer la porte » et insister non seulement pour avoir des informations, mais aussi pour informer l'enseignant de problèmes éventuels de l'enfant.

On n'avait pas le droit de demander qu'est-ce qu'ils font les enfants pendant qu'ils sont en maternelle. Mais moi, comme j'avais un caractère très très positif et je suis et j'ai réussi à voir ce que ma fille avait appris et j'ai demandé à la dame (...). Moi, je suis une personne comme ça, quand je vais inscrire mon fils, j'aime dire les problèmes qu'il a et ce qui est mieux pour lui, ce qui n'est pas mieux. « Oui, vous savez, on va suivre ça ». Mais en fait ils n'en ont rien à foutre. Si c'est pas

moi qui le propose ou quelqu'un d'autre, ils en parlent pas. (Madame O)

Certaines familles interrogées reprochent le manque de pro-activité et de spontanéité de certains enseignants, ces familles découvrant d'elles-mêmes les petites blessures ou les éventuels problèmes survenus à l'école par l'intermédiaire de leurs enfants. On peut supposer que ce manque d'informations à la source peut les empêcher d'avoir confiance et d'être rassurées : il faut toujours « vérifier », « poser des questions » pour être sûr d'être bien informé.

Ou un bleu, un petit bleu, ou quelque chose. Des fois c'est quand j'enlève son pantalon, ça se peut qu'elle est tombée dans la cour en jouant ou quoi mais ils ne te disent pas : « Selma est tombée ». Non, si tu ne vérifies pas toi ton enfant et tu vois ce qui s'est passé, il n'y a personne qui va te le dire. (Madame H)

Il faut poser la question. Si tu veux savoir quelque chose sur ton enfant, tu dois lui parler toi-même, le demander toi-même. (Madame Ri)

2) Une démarche d'ouverture

Certaines écoles n'ont pas recours à une réglementation organisant formellement les rencontres entre parents et enseignants, préférant laisser les « portes ouvertes ». A la différence de la démarche pro-active, l'ouverture ne nécessite pas une démarche active des enseignants. L'ouverture renvoie plutôt à une organisation spatio-temporelle. Il s'agit ici de faire en sorte que les parents aient une place dans l'école et qu'il s'y sentent bien. Cela se traduit par exemple par le fait de laisser les portes de l'école et de la classe ouvertes. Pour le directeur de l'école de Bruxelles 2 cité dans l'extrait ci-dessous, laisser les portes ouvertes, c'est ne pas obliger les parents à prendre rendez-vous pour discuter avec les enseignants, parce que cela veut dire qu'on « ne veut pas les voir ».

Je crois qu'ici à l'école où nous sommes, les parents savent que par exemple le matin quand l'école est ouverte, et bien on ne dit pas systématiquement : prenez rendez-vous parce que je ne veux pas vous voir quoi. (Directeur, Bruxelles 2)

Dans les exemples ci-dessous, non seulement le personnel semble pro-actif, mais en outre, la règle selon laquelle il faut laisser les portes de l'école et de la classe ouvertes, facilite les rencontres non planifiées. Il n'y a pas de réglementation quant aux rencontres parents - enseignants : « on peut aller

les voir quand on veut ». Le personnel scolaire fait montre d'une certaine disponibilité, on peut discuter avec le directeur au détour de son passage à l'école sans prendre rendez-vous, « on peut téléphoner à n'importe quelle heure, il y a toujours le directeur ou la secrétaire ». Cette culture d'école a l'avantage de laisser aux parents une impression de familiarité et sans doute de confiance : « si j'ai un problème, je peux parler pendant des heures ».

On peut aller les voir quand on veut, discuter avec eux quand on veut, donc... Tant que je ne dérange pas trop souvent le cours non plus quoi, mais j'ai déjà été rechercher mon fils à 1h30-2h30, ils ne m'ont jamais rien dit. Pour ça, je trouve que c'est bien. Même le directeur, si je le vois, il commence à me parler, à dire bonjour et on peut parler de toutes sortes de choses. On peut téléphoner à n'importe quelle heure, il y a toujours le directeur ou la secrétaire. Si j'ai un problème, ben je peux en parler pendant des heures. (Madame A)

Comme le montre bien l'exemple ci-dessous, certaines écoles profitent de la venue des parents pour, régulièrement, leur montrer le travail effectué en classe. Autrement dit, la place des parents se situe aussi dans la classe. Tandis que d'autres écoles préfèrent rendre en fin d'année le recueil des travaux effectués par l'enfant, « n'attirant » pas les parents dans la classe. Cet exemple montre aussi l'importance pour cette famille d'une certaine proximité, d'une familiarité des enseignants à leur égard.

Ils font des dessins, par exemple avec le petit et il a sa photo en classe avec le calendrier où il a son anniversaire et tout ça, tandis que là-bas, il ne savait pas le faire, il y avait trop de gens, il avait trop d'élèves, donc il ne savait pas... Tandis qu'ici chaque fois qu'ils font un truc, ben ils le pendent, comme ça les parents savent le voir, tandis qu'avant on ne le voyait qu'à la fin de l'année. (...). C'est facile ainsi parce que je conduis d'abord le petit dans sa classe, puis on regarde un petit peu aux murs et tout ça, puis alors ils nous montrent. En fait même déjà le petit m'avait montré avec les châtaignes et tout ça, ils ont fait trois paniers pour les saisons aussi en fait hein, c'est ça qui est bien, et puis il m'avait montré donc, mais ici on rentre en classe et puis alors ils disent comment ça a été et tout ça. (Madame Le)

D'autres écoles, privilégiant les rencontres planifiées, imposent des règles destinées à limiter les rencontres non planifiées considérées comme ayant le désavantage principal de « perturber » le travail des enfants. Ces règles, telles que la fermeture des portes ou l'obligation de prendre rendez-vous, peuvent rendre les murs de l'école plus imperméables. La fermeture des portes à heures fixes peut être un frein pour les familles défavorisées vivant au gré des changements d'emplois, des changements d'horaires et, de manière générale, baignant dans une certaine insécurité de vie liée à leur situation précaire face à l'emploi.

Maintenant c'est sur la rue qu'on nous reçoit. On ne peut plus rentrer avec les petits, non, mais moi, j'y vais. (...) Ben, normalement ceux qui ont le temps, qui ne travaillent pas, ils ont jusqu'à 9h pour déposer leurs enfants. Donc une fois 9 h, parce que c'est un chef, il(le directeur) il arrive : « mesdames, il est l'heure, il faut partir ». Quand il est l'heure, il faut partir de l'école, donc si tu as quelque chose à dire, tu le dis vite. (...) Je me suis battue avec lui pour ça aussi hein. Il fallait prendre rendez-vous pour voir les profs. (Madame Ri)

Selon les familles interviewées, il est parfois impossible de communiquer de l'information sans prise de rendez-vous avec les enseignants. Dans l'extrait ci-dessous, on peut constater que madame Y est extrêmement critique à cet égard invoquant le fait que l'on ne peut plus aller voir l'enseignant de manière spontanée lorsqu'il y a un problème ponctuel qui pourrait être résolu rapidement ou ne nécessiterait pas une telle organisation.

On doit prendre rendez-vous. On a marqué dans le journal de classe qu'on a rendez-vous avec tel professeur ou avec la directrice (...) Maintenant, par exemple, un enfant est malade, on ne peut plus aller voir le professeur pour dire : « écoutez, mon enfant ne sera pas là aujourd'hui parce que telle chose ou telle chose », on ne peut plus. (Madame Y)

Certaines règles prises et mises en œuvre pour des raisons non relatives aux contacts entre parents et enseignants peuvent avoir un impact sur ceux-ci.

Quand j'ai eu je ne sais plus quel enfant, monsieur exigeait que je ne rentre pas avec la poussette, que je prenne mon bébé, donc voilà ; je ne pouvais pas circuler dans les couloirs parce que ça salissait. (Madame Ri)

4.4.3 *Limites et complémentarités des rencontres planifiées et non planifiées*

Les rencontres planifiées sont importantes, certes, pour une information précise, sérieuse ou pour aller à la rencontre de l'endroit de vie de son enfant, discuter plus longuement avec le personnel scolaire, en apprendre plus long sur les pédagogies utilisées, les contenus des cours... Mais ces rencontres peuvent ne pas toujours « rencontrer » la culture et les habitudes culturelles des parents. En effet, arriver à l'heure, ne pas oublier le rendez-vous, adapter son horaire à l'horaire de l'école sont autant de micro-compétences que ne possèdent pas toujours ces parents qui souvent passent des périodes de chômage à des périodes de travail et qui vivent en situation précaire. On entend d'ailleurs souvent les enseignants dire que ces familles ne viennent jamais, sont systématiquement en retard... Le fait de côtoyer d'autres parents provenant de milieux plus aisés lors d'activités collectives peut aussi être un frein pour certaines familles, ainsi que le coût de certaines de ces activités, telles que le théâtre. En outre, l'instauration d'une relation de confiance entre familles et enseignants prend du temps et demande une certaine fréquence des contacts. C'est pour toutes ces raisons que les rencontres non planifiées sont tout aussi importantes.

Les rencontres non planifiées sont importantes pour la prise de contact avec les parents, le téléphone et l'écrit n'étant pas les moyens les plus efficaces. En outre, ces rencontres permettent d'offrir aux parents une information rapide concernant les prochaines activités. Que faut-il faire pour demain ? Quand la fancy-fair aura-t-elle lieu ? Combien faut-il payer ? etc. Elles servent aussi à rassurer les parents quotidiennement en leur offrant une information sur le comportement de l'enfant en classe : a-t-il bien travaillé aujourd'hui ?, a-t-il été sage ? etc. Ces rencontres sont aussi importantes pour informer les parents des activités effectuées en classe en leur expliquant ou en leur montrant le résultat. Bref, les contacts non planifiés sont d'autant plus importants qu'ils permettent aux parents de se « familiariser » avec l'école tant sur le plan humain et culturel que sur le plan du travail qui y est effectué. Or ces rencontres ne sont pas toujours possibles. C'est le cas notamment des parents « qui ne viennent jamais », ou qui déposent leurs enfants très rapidement.

En outre, pour les parents issus de milieux défavorisés, ces rencontres impliquent de faire face ou d'interagir avec un autre adulte souvent issu d'un milieu social plus élevé. Elles nécessitent une certaine aisance relationnelle. L'extrait reproduit ci-dessous illustre bien cette difficulté et montre de manière très explicite l'incorporation (jusque dans le bégaiement) par la mère de sa position sociale dévalorisée.

Pour moi, on sait pas bien lire, pas bien calculer, on ne sait pas s'exprimer avec les gens plus hauts que soi. Qu'est-ce qui arrive dans mon cas ? Moi si je suis avec quelqu'un plus haut que moi, c'est foutu, je bégaie. (Madame X)

Par ailleurs, tous les enseignants n'ont pas la même aisance dans la relation parent-école. Certains peuvent être embarrassés, tendus, ce qui est souvent pris par les parents pour une attitude arrogante ou fermée. Limiter les contacts ne rend pas la situation plus aisée. En effet, il y a une certaine culpabilité à « oublier » une réunion de parents dans la mesure où l'école tient un discours qui valorise le contact et la collaboration. Dans l'extrait ci-dessous, une enseignante explique comment elle a tenté de maîtriser le rapport social inégal avec un père d'élève et de dépasser le manque d'aisance relationnelle qu'il éprouvait.

Je me rappelle avoir vécu une année un papa, c'était un papa, il venait tous les lundis payer la soupe. Il était contre un coin. Mais il était dans un état, il osait à peine me donner l'argent, à peine me parler. Il a fallu bon? ben après Pâques, il ne venait plus pour la soupe parce que là c'était fini. Mais on avait une autre boisson, je me souviens. Et là il a commencé à un petit peu à parler. Mais on sentait vraiment qu'il était mal à l'aise, mal à l'aise, mal à l'aise. La communication? ça me gênait aussi parce qu'il était là dans son coin. Il fallait vraiment que je puisse aller l'aborder pour qu'il y ait une réponse quoi. Je crois qu'à ce moment-là, ils deviennent réceptifs quand on montre? quand on laisse la classe ouverte. Ça c'est un peu notre philosophie en maternelle, je crois. (Institutrice, région de Huy)

La langue peut être un autre obstacle à ces rencontres pour le cas spécifique de personnes d'origine immigrée.

Ça c'est encore le gros handicap pour l'instant, ce sont des parents qui ne parlent pas notre langue et qui alors ont peur de venir. (Directeur, Bruxelles 2)

Dans l'exemple ci-dessous, Madame I n'a pas osé aller demander des explications concernant son fils qui s'était apparemment bagarré.

Traducteur : Elle n'a pas été à l'école demander pourquoi⁸.

Interviewer : Et pourquoi ?

Traducteur : Le fait qu'elle ne sache pas parler français empêche qu'elle... Elle n'a jamais eu d'explication pourquoi la bagarre, pourquoi la blessure, pourquoi, qu'est-ce qui se passe. (Madame I)

En ce qui concerne les familles d'origine immigrée, les écoles qui y sont confrontées semblent chacune pouvoir plus ou moins gérer les problèmes liés à la méconnaissance du français, en faisant appel aux autres membres de la famille en tant que traducteurs. Certaines familles prennent elles-mêmes l'initiative de convoquer une personne de leur entourage lorsqu'elles ont rendez-vous avec l'école. Ainsi, si le contact avec ce type de familles n'est pas trop difficile, c'est notamment parce que les écoles et les familles tentent de s'organiser pour dépasser les problèmes linguistiques mais également parce que les familles d'origine immigrée ont tendance, selon les enseignants, à maintenir le contact quotidien avec l'école.

Il y a aussi le problème de la concordance des horaires entre les enseignants et les parents. Pour les parents, le principal obstacle aux contacts non planifiés se trouve être l'absence des instituteurs lors de leur venue à l'école le matin et le soir. Les parents qui déposent leurs enfants à la garderie ne rencontrent que les éducatrices ou les gardiennes qui n'ont pas toujours réponse à leurs questions.

Ça dépend avec quel prof. Le matin, quand je les conduis, bon les profs déjà ils ne sont pas encore là. C'est une femme qui les surveille et moi je n'aime pas cette femme. (Madame X)

4.5 La transmission des œuvres quotidiennes des enfants à l'école

Nous venons d'évoquer une série de dispositifs communicationnels : le moment de l'inscription, les communications téléphoniques, les documents écrits, les rencontres. Chacun de ces dispositifs nécessite de la part des parents des ressources et des compétences culturelles spécifiques : une certaine aisance relationnelle, un rapport à l'écrit positif, une bonne gestion du temps, la capacité de côtoyer des parents issus d'autres milieux sociaux ou de faire face à un autre adulte.

⁸ Il s'agit d'un entretien réalisé avec l'aide d'un traducteur.

Il nous reste à évoquer un dernier support communicationnel possible qui présente à notre sens, certains avantages : il s'agit de la transmission aux parents des œuvres quotidiennes réalisées par les enfants à l'école. En remettant régulièrement aux parents les travaux effectués par leurs enfants à l'école, les enseignants les informent indirectement du travail effectué en classe.

On a essayé aussi, on rend maintenant, par trimestre, les petits travaux qu'ils font, etc. Donc tous les trimestres, ils ont un aperçu de ce qui a été fait. (Institutrice, région de Huy)

Bien qu'il nécessite lui aussi certaines compétences culturelles spécifiques, ce type de dispositif nous semble offrir certains avantages. S'appuyant sur un objet concret, il est proche de la logique domestico-pratique souvent utilisée par les familles défavorisées (logique sur laquelle nous reviendrons largement), il n'implique pas de rapport savant à l'objet, notamment parce qu'il n'entre pas dans le monde de l'écrit, ni trop abruptement dans le monde du savoir. Il n'implique pas non plus de rapport trop direct avec un autre adulte. Il peut en ce sens constituer une médiation privilégiée pour les parents qui éprouvent des difficultés face aux documents écrits, qui ne disposent pas d'une aisance relationnelle. Il peut être un support intéressant pour créer du lien et instaurer une certaine confiance entre l'école et les familles qui lui sont les plus hostiles ou les plus étrangères. Ceci étant, il ne peut se suffire à lui-même, mais peut être un prétexte à la rencontre, aux commentaires et discussions.

4.6 Les autres sources d'informations

A côté des dispositifs mis en œuvre par les écoles, les familles peuvent puiser des informations par leurs propres moyens. Elles le font d'ailleurs régulièrement pour la plupart. Ces informations provenant d'autres sources peuvent parfois venir contrecarrer, remplacer ou même saboter les informations directement reçues de l'école.

Nous adoptons une acception large du terme « information ». Il s'agit d'une part, des informations concernant l'école, son fonctionnement et le travail entrepris par l'instituteur, et d'autre part des informations concernant la famille, sa situation et l'histoire de ses enfants. Mais il s'agit aussi des messages implicites que les différents protagonistes s'envoient mutuellement par des non-dits ou des anticipations par exemple. Ce sont des informations plus « symboliques » recouvrant très souvent un imaginaire collectif. Il s'agit par exemple des informations obtenues par un simple regard sur l'allure d'une personne, sur certains traits physiques

révélateurs, son origine ethnique. C'est aussi l'information obtenue par des messages implicites de type « vous n'êtes pas les bienvenus » provenant d'une organisation scolaire ne facilitant pas la rencontre parents - instituteurs.

L'absence de contacts planifiés et de contacts non planifiés relativement quotidiens avec l'école, parfois accentuée par l'acquisition d'informations ne provenant pas directement de l'école elle-même, peut favoriser la désinformation et le recours aux informations « symboliques », ce qui, dans certains cas, alimente le cercle vicieux des stéréotypes.

Un grand nombre de familles - souvent les plus critiques – savent « mal » ce qui se passent en classe. Comme nous l'avons déjà vu, pour certaines familles, les enfants « jouent » en classe mais on ne sait pas très bien pourquoi, ils « apprennent des choses », mais on ne sait pas très bien quoi. Ces informations précaires peuvent donner lieu aux stéréotypes, comme dans l'extrait ci-dessous, lorsque les familles puisent des informations en dehors de l'école via d'autres moyens sans doute plus faillibles que si elles les avaient obtenues par le biais de l'école⁹.

Madame O : Moi j'ai été très déçue franchement par l'école ici avec mon fils, c'est là qu'il a fait ses dernières maternelles. Toute l'année, j'ai parlé de travaux, toute l'année. Quand à la fin de l'année, vous savez ce qu'elle me donne ? Une farde pas plus grosse que ça. Ce qu'ils ont fait sur toute l'année.

Interviewer : Mais qu'est-ce qu'ils font alors ?

Madame O : Jouer, ils jouent, ils jouent, ils se bagarrent. (Madame O)

J'ai toujours demandé ça. Ah moi, je dis : c'est vrai, qu'est-ce qu'ils font, est-ce qu'ils apprennent quelque chose, est-ce qu'ils dessinent, est-ce qu'ils... Je ne sais pas... (Madame H)

Par contre, madame Ch, nous décrivant une école ouverte aux parents, relatant les nombreux contacts qu'elle a eus avec les institutrices et les activités réalisées avec les parents, semble beaucoup mieux informée.

⁹ Cela dit, l'information n'est pas le seul et unique facteur entrant en compte puisque les jugements, critiques et formulation de stéréotypes sont le fruit d'une histoire et d'une suite d'événements, parfois problématiques.

Ils apprennent à écrire déjà leur prénom en troisième maternelle, ça ils apprennent. En deuxième maternelle, donc ils apprennent à reconnaître le nom des autres, parce qu'en première maternelle, ce qu'elle fait, l'institutrice donc il y a le nom et puis la photo de l'enfant au-dessus du porte-manteau ou elle a une petite carte de présence, comme elle appelle ça et alors, ils ont chacun leur petit crochet où on accroche la photo pour dire : ben oui, ce petit copain-là n'est pas là ou... (Madame Ch)

Dans un grand nombre de cas, les parents issus de milieux défavorisés ne savent pas ou savent « mal » ce qui se passe lorsque leurs enfants sont à l'école et le devinent sur base de ce qu'ils peuvent observer lors de leurs brefs passages à l'école, de ce qu'ils en savent par l'intermédiaire de proches ou de leurs enfants. En effet, souvent ces familles ne possèdent pas ou peu d'informations provenant directement de l'école, mais se fient plutôt à celles transitant par leurs enfants et leur réseau domestique ou par l'observation.

1) L'enfant

Le principal médiateur entre les familles et l'école est l'enfant comme « messenger ». Sans doute plus particulièrement chez les familles défavorisées plus souvent dépourvues d'informations et de contacts directs avec l'école. Pour ces familles, la parole de leur enfant est légitime et importante. L'enfant est le premier indicateur de l'ambiance en classe pour madame Ca. Elle dit d'ailleurs, « si cela n'allait pas, il ne voudrait pas rentrer en classe ».

Ça, oui, oui. Je suis contente. Mais je demande chaque fois à Semi : « Sémi ta madame est gentille ? ». Allez il faut quand même demander. Madame P., je vois que cela va, il rentre en classe. Si cela n'allait pas, il ne voudrait pas rentrer en classe, il ne voudrait pas aller à l'école, c'est tout. (Madame Ca)

L'enfant comme « messenger », c'est aussi l'enfant que l'on croit lorsqu'il y a une situation problématique. Selon le directeur, dans l'extrait ci-dessous, les familles ont tendance à privilégier la parole de l'enfant contre celles des personnels éducatifs.

Une fois, le prof de gym qui disait à un enfant : « va dans les rangs, c'est dangereux, sinon tu vas ramasser une baffe. » Il l'a dit 1000 fois dans sa carrière sans

donner une baffe à personne. Mais pour protéger le gamin. Pour ces gens-là, l'enfant va donner sa version et tout de suite, ils sont à l'école. (Directeur, région de Huy)

Dans l'exemple ci-dessous, madame L raconte comment elle prend connaissance des activités effectuées en classe grâce à son enfant. Elle lui pose des questions, mais elle peut aussi imaginer ce qu'ils ont fait en observant l'état de ses habits, ses mains, pleines de peintures ou de marqueur...

Ben, la petite elle ne parle pas beaucoup, donc elle raconte avec ses mots, pourquoi elle joue, elle colorie. On lui dit oui, elle dit oui à tout. Donc elle n'est pas difficile. Mais le grand il me dit par exemple j'ai fait un bricolage, j'ai colorié, j'ai mis en couleur, mais ça je vois quand ils mettent en peinture, ou du marqueur ils en ont sur les mains donc je le vois d'office. (Madame L)

2) Le réseau domestique

La plupart des familles construisent aussi leur connaissance de l'école par l'intermédiaire de leur « réseau domestique », un autre enfant, une nièce, une sœur... L'homogamie des relations sociales est un phénomène sociologique classique tout à fait central pour comprendre les mécanismes de reproduction des inégalités : les personnes ont en général tendance à fréquenter des personnes qui partagent avec elles les mêmes conditions sociales et qui disposent du même type de ressources culturelles. Ce processus est d'autant plus fort que l'on se situe aux extrémités de l'échelle sociale. Cela renvoie à un processus de renforcement social et culturel puisqu'on n'est jamais ou rarement en contact avec des personnes qui disposent de ressources sociales et culturelles différentes des siennes.

Nous avons pu constater que, tant en amont de l'école qu'en aval, les familles défavorisées ont peu d'informations concernant l'école et se réfèrent principalement aux personnes qui leur sont proches pour se faire un avis.

En amont, lorsqu'il s'agit de choisir une école pour son premier enfant, les informations, pauvres et rares, dont disposent les familles ne sont presque jamais des informations officielles (brochures, projets d'établissement) et très rarement des informations provenant d'autres milieux sociaux. Elles proviennent plutôt de réseaux domestiques courts de gens partageant des conditions sociales et culturelles similaires. Ce choix est d'autant plus ténu

qu'il s'effectue en raison des conditions limitées de mobilité des familles. En effet, les familles choisissent prioritairement une école qui est proche de leur domicile ou de leur lieu de travail. De la même manière que les conditions de mobilité, les réseaux d'informations dont disposent les familles sont tributaires de leur position sociale et économique. Par ailleurs, ces informations sont assez pauvres en termes de contenu du type « on nous a dit que c'était bien là », sans plus.

Oui, cette école, oui, il y a une dame qui m'a dit : elle est bien. (Madame Ra)

En aval, au cours de la (pré) scolarité de leurs enfants, les familles obtiennent également des informations sur l'école par le biais de réseaux domestiques courts. Dans l'extrait ci-dessous, madame Ca nous raconte que sa nièce, qui est en primaire, passe de temps en temps en maternelle, pour « regarder », vérifier si tout va bien pour son fils.

Comment je sais ? Enfin la nièce de mon mari qui passe chaque fois. Les classes sont ... enfin il y a la classe de maternelle en bas, les classes de primaire au-dessus ; alors elle descend, elle regarde et tout. (Madame Ca)

Dans l'extrait ci-dessous, c'est par sa filleule que madame X apprend que son fils a été puni toute la semaine. Deux éléments sont intéressants dans cet extrait : premièrement, madame X n'a pas été informée par l'école des punitions encourues par son fils et deuxièmement, c'est sa filleule qui l'informe après coup. La communication ne s'est pas faite, la mère ne dispose pas des éventuelles justifications de la part de l'institutrice, seule une information fragile et incertaine lui parvient et cela court-circuite la construction d'une relation positive entre elle et l'école.

Et le problème, c'est moi, il y a une enfant qui est ma filleule qui est venu me dire qu'en fait Cédric qui ne faisait pas ce travail-là mais était puni. On l'a mis au coin pendant facilement dix minutes, un quart d'heure, tous les jours pendant une semaine. Moi personnellement, je trouve ça inadmissible. (Madame X)

L'exemple ci-dessous est révélateur des arbitrages souvent réalisés par les familles interrogées. En cas de situation problématique, madame A préférera d'abord se référer à son fils aîné - qui accompagne son frère à l'école maternelle - avant d'en référer à l'école elle-même « pour voir si c'est vrai ». Madame O se fiera à son beau-frère.

S'il ?son enfant?venait me raconter des choses qu'il ne faut pas faire, je me renseignerais d'abord auprès du plus grand ?son fils?pour voir si c'est vrai,. Pour ces trucs-là, je ne crois pas que j'irais trouver l'institutrice, alors que c'est pas vrai. (Madame A)

C'est mon beau-frère qui me l'a raconté, parce qu'en fait il est tombé juste au moment où elle a fait ça. (Madame O)

3) L'observation

L'observation de l'école, du comportement de l'institutrice et des autres élèves est aussi une ressource utilisée par les familles pour se faire une idée de l'école et être informées. Cela peut avoir des conséquences importantes, comme pour madame H, qui a changé son enfant d'école parce qu'elle a vu un petite fille sortir des toilettes, seule, sa culotte au niveau des genoux.

Une fois, je suis tombée sur un enfant qui sort des toilettes parce qu'il n'y avait personne avec, c'est une fille et sa culotte jusque là (elle montre les genoux) (...) S'ils n'ont pas prêté attention à cette petite fille, ça pouvait arriver la même chose pour ma fille. (Madame H)

*
* *

Tous ces exemples montrent l'importance de l'information que peut offrir l'école aux parents. Ils montrent également que l'information dont disposent ces parents reste souvent très lacunaire, vague et confuse.

Selon nous, une information régulière par des contacts planifiés et non planifiés de la part de l'école permet de rassurer le parent, de le mettre en confiance et d'éviter ainsi l'émergence de stéréotypes fondés sur une méconnaissance alimentée par des informations provenant d'autres sources que l'école. Autrement dit, l'information tant sur les pédagogies, le fonctionnement de l'école, le travail de l'enseignant que sur la situation et l'histoire des parents permet de réduire le risque de la dynamique de stigmatisation réciproque et les conséquences négatives qui en résultent.

Chapitre IV

Le poids de l'institution scolaire

Les points précédents nous ont permis d'identifier une série de facteurs assez concrets (de types organisationnels, environnementaux ou relatifs à des dispositifs communicationnels) liés à la structuration des relations famille – école. Il nous faut maintenant aborder cette même question à partir d'un autre angle au moins aussi important : celui de la légitimité de l'institution scolaire vis-à-vis des familles défavorisées. Poser la question de la légitimité, c'est aussi poser la question du rapport de forces entre familles défavorisées et écoles. Cela nous conduira à identifier un différentiel de légitimité en défaveur de ces familles, différentiel qui permet à l'école de produire une série de normes dominantes, dont celle du rôle attendu du « bon parent », et qui contribue ainsi à un processus de dévalorisation des familles défavorisées.

1. La légitimité de l'école

Nous formulons ici quelques propositions qui portent sur l'état de la légitimité sociale de l'institution scolaire et des enseignants. Traditionnellement, l'école est présentée et considérée comme la détentrice de la légitimité dans le cadre de l'éducation. Cette légitimité s'appuie sur au moins deux sources : une légitimité professionnelle et une légitimité légale. Même dans l'enseignement préscolaire, l'école est le lieu où l'on applique et développe les modes d'éducation de l'enfant qui ont été désignés comme pertinents par des experts (pédagogues, psychologues, pédiatres...) et que les enseignants ont appris à intégrer lors d'une formation longue qui est plus ou moins socialement reconnue comme leur conférant un savoir et des compétences spécifiques supposés les distinguer des personnes ordinaires et notamment des parents d'élèves. Par ailleurs, l'école est une institution régie par des lois et placée sous la régulation centrale de l'Etat. Elle bénéficie ainsi d'une légitimité institutionnelle légale.

Ces deux sources de légitimité sont cependant fragilisées aujourd'hui. Elles continuent à exister et à produire des effets mais de manière moins tranchée que par le passé. En témoigne notamment la dévalorisation de l'image

sociale du métier d’enseignant, et la demande sociale d’accountability vis-à-vis des services publics, ainsi appelés à faire et refaire continuellement la preuve de leur efficacité. Cette lente évolution de la légitimité de services publics se traduit dans le monde de l’école à travers la transformation de la place faite aux parents : pour C. Montandon et Ph. Perrenoud, (1987, p. 31-32), dans les années 60, on demandait aux parents d’apporter un encouragement aux apprentissages scolaires ; dans les années 70, il était question d’une complémentarité réciproque ; aujourd’hui, et depuis les années 80, il s’agit d’établir une collaboration étroite avec les parents. L’idéologie de la participation, phénomène lié à l’élévation du niveau d’instruction de la population en général et à la grande diffusion de discours spécialisés sur l’éducation des enfants, fait en sorte que, plus qu’avant, les parents ont leur mot à dire concernant les méthodes éducatives.

Il n’en reste pas moins que dans l’esprit d’un certain nombre de parents et d’un nombre important de personnels éducatifs, l’école continue à bénéficier d’un différentiel de légitimité par rapport aux parents d’élèves. Autrement dit, le personnel de l’enseignement a souvent conscience de sa légitimité qu’il défend et revendique, légitimité qui est par ailleurs largement répandue chez les familles (qu’elles soient défavorisées ou non). Les extraits ci-dessous montrent les traces de cette légitimité que les personnels éducatifs défendent en réaffirmant qu’ils savent « que c’est comme ça qu’il faut éduquer un enfant », et que certains parents ont intériorisé considérant que les enseignants ont « travaillé pour savoir ce qu’ils doivent faire »

L’école vient avec des exigences entre guillemets parce qu’on sait que c’est comme ça qu’il faut éduquer un enfant (Institutrice, Farciennes)

Mais alors... Je n’ai pas la mentalité de juger ce qu’ils doivent faire, ils sont payés pour, ils ont travaillé pour savoir ce qu’ils doivent faire, donc ça ? juger les enseignants? je ne crois pas que je ferai. (Madame A)

L’école comme institution jouit ainsi d’un poids important et d’une légitimité institutionnalisée en ce qui concerne l’éducation de l’enfant. Or, en tant qu’institution dont les modes d’actions ont été déterminés par des experts et jouissent d’un appui légal, l’école n’a, en quelque sorte, pas « besoin » de demander leurs avis aux parents et est même en position d’imposer une définition du rôle social du « bon parent ». Nous entendons par là que les membres du personnel de l’école sont par définition réputés savoir comment ils doivent travailler, et quelle est la bonne manière

d'éduquer un enfant. Leur savoir et leur manière de faire leur octroient un atout dans la définition des situations scolaires (particulièrement lorsqu'il y a conflit) mais aussi dans la définition du rôle des parents, et ce essentiellement parce que ces derniers n'ont pas été formés et ne sont pas reconnus comme ayant la légitimité de déterminer quels sont les « bons » modes d'éducation.

Ce déséquilibre des légitimités est peu compensé par le « pouvoir » de participation des parents qui reste limité. En effet, la participation de ceux-ci n'est légitime que dans le cadre formalisé « d'associations de parents » ou de « conseils de participation », instances qui n'ont pas de véritable pouvoir. Et les parents ne sont pas considérés comme légitimes pour discuter de certains thèmes tels que la pédagogie par exemple. On a ainsi tendance aujourd'hui à accepter une certaine présence des parents dans l'école pour autant que ceux-ci n'empiètent pas sur le territoire pédagogique qui constitue un des fondements de la légitimité professionnelle des enseignants, légitimité qu'ils défendent. Ce point se trouve d'ailleurs fortement exprimé dans le discours des enseignants : dans le meilleur des cas, ils veulent bien écouter ce que les parents ont à dire sur les modes d'éducation, mais en définitive, ils restent et se posent, voire s'imposent comme les seuls maîtres à bord, comme les seuls professionnels de l'enseignement. Ils préservent ainsi leur territoire pédagogique.

On est quand même je dirais des professionnels de l'enseignement. S'ils mettent leurs enfants ici, c'est que bon, ils ont le projet de l'école, ils ont le projet pédagogique, ils savent à quoi s'en tenir. Donc, c'est à nous à faire en sorte qu'on suive bien ce projet, on fasse le nécessaire et bon, c'est pas aux parents de se mêler du pédagogique parce qu'à ce moment-là c'est... (Directeur, Andenne).

A l'inverse, le territoire familial et le rôle de parent ne sont pas à l'abri des interventions des personnels éducatifs. Entre parents défavorisés et enseignants se structure ainsi un rapport asymétrique où les premiers bénéficient de peu (ou pas) de légitimité pour définir le rôle des seconds qui eux sont par contre en position de juger, et par là de définir, le rôle de parent. Cette asymétrie des légitimités est un élément central de la structuration des relations entre familles défavorisées et enseignants.

A. Christen (1993, cité par Pair, 1998, p. 106) souligne ainsi : « En tant qu'enseignants, nous sommes tous, malgré nous, à tort ou à raison, perçus comme des gens de pouvoir qui inspirent la peur. Nous avons, entre autres, le pouvoir de suggérer le placement de l'enfant ou de mettre en route tout un encadrement qu'ils ne peuvent que ressentir comme menace d'un autre

monde intervenant dans le leur ». Dans la même ligne d’idées, selon C. Montandon et Ph. Perrenoud (1987, p. 141-143), il y a de nos jours un contrôle, une police des familles effectuée par l’école malgré qu’elle ne s’exerce plus de la même façon qu’au siècle dernier. L’école garde un rôle de prévention et de repérage de certaines déviations dans le domaine de la protection de l’enfance, par exemple en ce qui concerne les enfants battus ou livrés à eux-mêmes. Même dans les pays les plus démocratiques et pluralistes, l’école exerce une surveillance plus douce et plus diffuse. Le maître de classe est souvent au courant des difficultés financières de la famille, des situations familiales complexes, de problèmes de santé, de certaines déviations et plus généralement du mode de vie des familles.

2. Une définition dominante du rôle de parents

De cette manière, l’école est en mesure de peser sur la définition légitime du rôle de « bon parent ». L’école fait alors entrer les familles dans le rôle social de « parents d’élèves » et contribue *de facto* à spécifier leur identité sociale. Ce qui débouche sur l’exercice de certains droits et l’assujettissement à des obligations. Selon C. Montandon et Ph. Perrenoud (1987, p. 153), « être parent d’élève, c’est avant tout faire son devoir, satisfaire aux attentes de l’école » : les familles ont pour charge de dynamiser l’enfant, de lui faire découvrir des choses, de l’éveiller, de lui donner des normes et repères. Bref, les modes d’éducation de l’enfant prônés actuellement déterminent le travail qui doit être effectué de manière continue, à l’école mais aussi à la maison. Ceci joue en partie en défaveur d’une structuration des relations qui puisse être vécue positivement par les familles défavorisées, notamment parce que la définition des modes d’éducation légitimes tend à s’imposer jusque dans la sphère privée et ce particulièrement dans l’enseignement préscolaire. Il est ainsi assez fréquent d’entendre des enseignants critiquer la manière dont (ils supposent que) les parents fonctionnent à la maison vis-à-vis de leur enfant. Critiquer un comportement, le disqualifier, c’est en même temps implicitement définir le comportement légitime et l’imposer à ceux que l’on critique.

Les enseignants sont en quelque sorte en position d’« entrer » dans le domicile familial. Le problème vient alors de cette intrusion où, finalement, l’école bénéficie du droit et de la légitimité d’observer, de commenter et de critiquer la sphère familiale lorsqu’elle s’éloigne du rôle de « parent d’élève » attendu. Le discours que peut porter l’école à propos des milieux défavorisés tend ainsi souvent à dire que ces parents « ne font pas bien » ou « ne font pas assez ». Ces critiques, qui prennent parfois la forme douce de conseils, peuvent facilement être perçues comme un jugement, une accusation d’être de mauvais parents (donc une menace pour l’identité) et

susciter soit l’indignation, soit la fuite ou le repli de la part des familles défavorisées, comme nous le verrons dans la dernière partie de ce rapport (point 3 du chapitre 5)

Le bon parent d’élève, c’est aussi, dans la définition qu’en donne l’institution et le politique, celui qui participe, qui s’intéresse aux activités scolaires, qui collabore avec les enseignants (tout en évitant de les critiquer d’un point de vue pédagogique). De même qu’il est difficile d’être un « bon » parent d’élève en restant chez soi, il est difficile d’être un « bon » enseignant en rejetant les parents. Ces exigences normatives pèsent à la fois sur les enseignants qui sont inégalement disposés à rentrer en contact avec les parents, et sur les parents qui eux aussi sont inégalement disposés à entrer dans l’école, et à y entrer en se conformant à ce qui est attendu d’eux. Chacun de ces mouvements comporte des risques. Si, pour certains parents, l’ouverture de l’école est une occasion gratifiante de rencontrer d’autres personnes et de s’impliquer dans les activités scolaires ; pour d’autres, cela peut être vécu comme une série d’épreuves. «Le rôle de parent d’élève est un rôle social non seulement parce qu’il est socialement et même juridiquement défini, mais aussi parce qu’il oblige les parents à affronter des situations d’interaction que certains vivent sur le mode de l’embarras ou de la frustration de ne pouvoir s’exprimer ou de ne pas être entendus. Dans la réflexion sur la participation des parents à la vie de l’école, on sous-estime trop souvent le coût émotionnel et relationnel que cela représente pour certains d’entre eux. » (Montandon et Perrenoud, 1987, p. 154). En poussant les parents à vivre des situations au cours desquelles se trouvent confirmées leur situation difficile, la logique participative peut ainsi avoir des effets opposés à ses intentions

Les parents doivent collaborer, « participer » aux activités scolaires selon la définition du rôle de « parent d’élèves » émise par l’école, mais ils doivent aussi « participer » financièrement pour être de « bons » parents. Bien sur, cet aspect financier de la définition du rôle de parent ne fait pas partie du discours politique à ce sujet. Dans les faits pourtant, pour les parents comme pour certains enseignants, le fait de payer à l’école ce qu’on lui doit, fait partie de la définition du rôle attendu du « bon parent ». Là aussi, les parents issus de milieux défavorisés risquent de se retrouver en échec face à une définition de « parent d’élève » qu’il est parfois difficile d’atteindre lorsque l’on vit dans une situation précaire.

Donc, c’est 20 balles que tu donnes, eh, parce qu’ils demandent tout le temps, hein ! Moi j’en ai ras-le-bol. Demain le gamin, il faut amener 5 euros 50. « Pourquoi faire ? » « Pour aller au théâtre. » Je dis : « Y a du théâtre à la maison », 220 balles pour aller

voir du théâtre ! C’est tout le temps ! Tout le temps, ils vous demandent des sous (Madame Ri)

Quand je vois les trucs, ils n’ont ni piscine, ni sorties, ni activités, ni rien, ils n’ont rien. Dans cette école-là, il n’y a rien. C’est tout court. Alors les prix qu’on paye, moi en tout cas, tout pour la garderie, sans le lait, il y a pas de lait hein, que pour la garderie de midi et du soir, je payais 2.000 jusqu’à 3.000 balles. (Madame O)

Plus qu’une question d’incapacité financière, certains parents interviewés ne comprennent pas ce rôle que l’école leur attribue. Comme le montre l’extrait ci-dessous, certaines familles remettent en cause le fait de devoir payer à la place de l’école.

Je me demande si c’est normal que pour des écoles communales comme ça il y a des frais à payer chaque fois 500 fr. , là 200, là, 150, là elle doit aller là, il faut lui acheter ça, alors que c’est des écoles communales quoi. (Madame H)

En résumé, les acteurs de l’école savent qu’ils sont les professionnels de l’éducation. Les experts et l’Etat consolident cette légitimité institutionnelle. Dans ce sens, tout écart entre les valeurs de l’école et celles présentées par les familles joue en défaveur de ces dernières puisqu’elles sont alors considérées comme « déviantes ». Si celles-ci ne font pas comme l’école, c’est qu’elles ne font pas bien. Les familles de milieux défavorisés qui contestent les règles du jeu sont alors doublement déviantes et dévalorisées aux yeux de l’école non seulement parce qu’elles ne respectent effectivement pas les règles, mais aussi parce qu’elles critiquent « l’incriticable », le « normal ».

3. L’inégalité des acquis culturels face à l’école

Les normes et valeurs mises en application dans le champ scolaire se confrontent aux normes des différents groupes de parents. Il existe une distance, un écart (plus ou moins grand, selon les catégories sociales) entre les valeurs de ces derniers et les normes de référence de l’école qui se marque d’autant plus que l’école exige non explicitement des parents l’acquisition de pré-requis inhérents à ces normes. L’entrée dans le champ scolaire exige un décodage supposant la maîtrise de ces codes, c’est-à-dire la connaissance des normes traversant l’école. «Codifier, c’est à la fois mettre en forme et mettre des formes. Et la maîtrise culturelle est toujours une maîtrise des formes » (Bourdieu, 1986, p. 41). Or toutes les familles ne

maîtrisent pas ces codes. Ou plutôt, il existe une inégalité entre les familles et les enseignants, mais aussi entre les familles issues de milieux sociaux différents dans la maîtrise de ces codes, les familles issues de milieux défavorisés utilisant d’autres codes non valorisés dans ce champ. L’écart entre les codes se matérialise dans l’expérience scolaire à travers les (non) rencontres creusant d’avantage le fossé, les deux groupes n’utilisant pas les mêmes codes, les mêmes mots pour se parler. « Entre gens du même groupe, dotés du même habitus, donc spontanément orchestrés, tout va sans dire, même les conflits ; ils se comprennent à demi-mot, etc. Mais, avec les habitus différents, apparaît la possibilité de l’accident, de la collision... » (Bourdieu, 1986, p. 42).

Un des enjeux qui nous paraît central dans ce processus est celui de la naturalisation sociale des normes scolaires. Le processus de naturalisation consiste à considérer comme naturel, comme « allant de soi » des normes, comportements, attitudes ou valeurs dont on peut montrer à partir d’une analyse sociologique qu’ils sont objectivement le produit d’une position sociale spécifique. Cela peut se retraduire par la conscience ou la non conscience que les personnels éducatifs ont du fait qu’ils présupposent chez les parents des normes ou des valeurs qui ne leur sont pas nécessairement familières. Moins on a conscience de ce processus, et plus on participe à une violence symbolique vis-à-vis des parents, c’est-à-dire que l’on présuppose chez eux toute une série de pré-requis sans dire et même sans savoir qu’on les présuppose. L’extrait ci-dessous montre à l’inverse une certaine clairvoyance sociologique de la part d’une institutrice qui, tout en continuant cependant à considérer sa position comme la plus légitime (« nous, on sait que c’est comme ça qu’il faut éduquer un enfant »), mesure bien l’écart qui peut exister entre ses repères et ceux de la famille, repères entre lesquels sociologiquement parlant, il n’y a bien entendu aucune différence de valeur.

L’école vient avec des exigences entre guillemets parce qu’on sait que c’est comme ça qu’il faut éduquer un enfant, mais bon, parfois ces exigences sont aux antipodes de ce que l’enfant vit ou de ce que la mère vit. (Institutrice, Farciennes)

La manière dont le personnel de l’école parle des familles défavorisées est le produit d’une culture propre inhérente à l’école et aux catégories sociales qui en ont la maîtrise. Nous allons donc nous intéresser à ce discours, en essayant de montrer en quoi les enseignants participent à un processus de dévalorisation tout à fait central pour comprendre la structuration des relations entre l’école et les parents issus de milieux défavorisés.

4. Les processus de dévalorisation des familles défavorisées

Nous nous intéressons ici à la manière dont on parle de ces familles défavorisées, car le vocabulaire utilisé pour ce faire porte en lui une série d’indications importantes pour comprendre la structuration des relations entre ces parents et l’école.

4.1 . Familles « défavorisées » ou « dévalorisées » ?

Quart-monde, pauvres, handicapés socio-économiques, familles modestes, défavorisés économiques – intellectuels – culturels – sociaux... autant de termes utilisés pour désigner en fin de compte « ces » familles : celles qui n’ont pas beaucoup de ressources, celles qui n’ont pas de chance, celles qui ont une vie difficile, celles que l’on plaint, mais aussi celles qui posent problème.

Ces termes, tout le monde les connaît, tout le monde les utilise en sachant que l’interlocuteur comprendra ce qui est évoqué. Il ne paraît donc pas nécessaire de s’y attarder. Pourtant, ces termes posent problème. Car il s’agit précisément du genre de termes qui, sous une apparence de définition commune et partagée de tous, recouvrent une énorme disparité de situations. De fait, lorsque l’on s’attache à essayer de les clarifier, pratiquement tous ces termes semblent interchangeable tant leur définition et leur utilisation diffèrent suivant les personnes, les milieux, les disciplines. De même, dès que l’on cherche à les expliciter, leurs limites deviennent floues et la réalité à laquelle ils semblaient se référer se dérobe.

Face à cela, notre problème, en tant que chercheurs, est double : d’une part nous sommes confrontés à des termes pour lesquels il n’est pas aisé de fixer une définition suffisamment précise qu’elle permette d’englober la diversité des situations et d’autre part, nous devons travailler avec des termes dont tout le monde pense que la définition est connue et partagée. Mais à y regarder de plus près, il ne s’agit pas tant d’un double problème que des deux faces d’un même problème : celui de l’usage de ces termes comme catégorie d’analyse. Si nous décidons de réduire le flou en posant une définition personnelle, nous nous coupons assurément (de manière partielle ou totale) du sens que les acteurs de l’école mettent dans ce mot. Ceci nous conduit alors à travailler avec des termes précis mais qui ne correspondent pas aux références des acteurs et par-là même biaisent en partie nos résultats. Si nous décidons de reprendre les définitions des acteurs, nous retrouvons le sens complet qu’ils attribuent à ces termes mais nous aboutissons alors à une pluralité de définitions locales (pratiquement

une par personne), ce qui est ingérable au vu des objectifs de cette recherche.

Notre première optique a été d'adopter le terme de « famille défavorisée » et de récolter les définitions que les acteurs proposaient. Nous nous sommes bien vite rendu compte que même ce seul terme revêtait de multiples sens et faisait appel à des critères différents suivant les acteurs. Plus encore, les critères mentionnés pour caractériser ce qu'est une famille défavorisée semblaient eux-mêmes flous et interchangeables.

En effet, il apparaît évident que les membres du personnel scolaire font appel à une pluralité de critères pour jauger les familles, dès le début et tout au long de l'année, si bien que peu d'enseignants arrivent à nous donner une définition claire de ce qu'est une famille défavorisée. La diversité des justifications présentées lors de notre demande des coordonnées de familles défavorisées reflète cette situation : les critères utilisés ne sont pas systématiques et au contraire, varient d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre. Cette diversité des critères d'appréciation vient encore se renforcer par le fait que les familles sont elles-mêmes extrêmement différentes les unes des autres. Ainsi, même si les critères d'appréciation étaient systématiques, il faudrait qu'ils soient en grand nombre pour arriver à ce que soit prise en compte l'intense variété des situations rencontrées. Car, à partir de quel moment considère-t-on qu'une famille n'est plus seulement « modeste » mais défavorisée ? La drogue, l'alcoolisme, le chômage, la mort d'un enfant... sont autant de critères qui, à eux seuls, ne définissent pas une famille comme défavorisée, mais qui, pris en compte en interaction dans l'ensemble de la situation vécue par la famille, contribuent à placer cette dernière en situation de précarité, du moins en ce qui concerne la carrière scolaire de leur(s) enfant(s).

De cette manière, une hypothèse vraisemblable serait de considérer que la diversité des critères utilisés par les enseignants et leur caractère non clairement défini répondent à un travail d'appréciation d'une situation qui est elle-même diverse et non clairement définie. Déterminer quelles sont les familles défavorisées est un travail périlleux et subjectif, et en tant que tel, ce travail d'appréciation peut souvent déboucher sur des résultats qui ne font pas l'unanimité et qui peuvent toujours être remis en question.

Cependant, petit à petit, nous nous sommes rendus compte qu'un élément commun au moins permettait de cristalliser le sens de ces différentes définitions. Ainsi, plutôt que de nous concentrer sur les critères proposés afin de construire notre concept, nous avons décidé de nous attacher à la façon dont l'école arrive à déterminer quelles sont les familles défavorisées, c'est-à-dire au processus cognitif à l'œuvre lors de la classification d'une famille dans la catégorie des défavorisés. Car au delà

des critères disparates, le processus semble le même : il s’agit de l’identification d’un écart par rapport aux normes et valeurs de l’école. Les membres du personnel de l’école se basent effectivement sur des critères variables pour caractériser les familles défavorisées, mais ces critères sont toujours basés sur un travail de comparaison entre les valeurs et normes de l’école (que chaque membre du personnel a intériorisé) et les valeurs et normes des familles rencontrées.

Le problème, c’est que nous on pose des règles, on pose des normes, mais c’est pas les mêmes que chez eux... (Directrice, Farciennes)

Les valeurs et normes des familles sont souvent déduites de leur comportement, de leur vocabulaire, de leurs tenues vestimentaires... bref d’une multiplicité d’indices et de signaux qui poussent le membre du personnel à « classer » la famille rencontrée. Cette classification donne alors deux résultats généraux : soit la famille rencontrée est jugée « comme nous », c’est-à-dire qu’elle semble partager les mêmes valeurs que l’école, soit cette famille est « différente », dans le sens où l’école constate un écart entre ses propres valeurs et celles de la famille. Dans le premier cas, la famille est généralement jugée positivement. Dans le second, un jugement rapide à la place des intéressés est fréquemment effectué : un tel est alcoolique, il bat sa femme, il ne fout rien, il gère mal son budget, il nourrit mal ses enfants. Pour eux, il existe une « évidence d’indignité » (Pair, 1998, p. 56). Autrement dit, les enseignants opèrent un jugement en fonction de leurs propres normes considérées comme évidentes et allant de soi.

Devant une telle évidence, on entre facilement dans une logique de dénonciation : « Ces gens-là, il n’y a rien à faire avec eux, ils ne font rien pour s’en sortir ». Cette appréciation est portée au nom des normes secrétées par une société dont sont pourtant exclus ceux qu’on juge ainsi. Par exemple, on dit souvent des enfants qui ne mangent pas à la cantine scolaire que c’est parce que les parents utilisent les bourses attribuées par la Caisse d’allocations familiales pour se payer un magnétoscope. « Admettons que l’accusation soit vraie, ce qui est condamnable au nom de la norme selon laquelle la nourriture est plus importante que le spectacle ou la culture... Et si le magnétoscope faisait partie de la stratégie de survie, du refus de l’écrasement par l’immédiat, de la réussite scolaire des enfants ? Et si, tout simplement, cette famille avait, comme celui qui juge, un droit au choix ? » (Pair, 1998, p. 56).

C’est plutôt des gens qui n’ont pas l’intelligence de gérer ce qu’ils ont (...). Par exemple, un papa qui connaît une situation vraiment difficile au niveau

financier et ben il a trois GSM. (...) Mais par contre, quand il faut des soins pour les enfants, alors là... (Assistante sociale et institutrice, Farciennes)

C'est une mauvaise gestion des moyens. Oui, parfois, ils ont des moyens, hein, mais ils les gèrent mal. Ils ne mettent pas vraiment les moyens où ils doivent les mettre. Et parfois, leurs enfants passent un peu au second plan. Ils ne s'intéressent pas à ça. (Directeur, région de Huy)

Dans ces deux exemples, le personnel scolaire juge négativement un comportement en fonction de la norme sociale « évidente » selon laquelle il faut être un « bon père de famille » et un « parent responsable » et donc ne pas dépenser son argent n'importe comment. La famille visée s'écarte de cette norme et est donc considérée comme « étrangère », « différente » par rapport aux valeurs auxquelles on adhère. A cette différence, s'ajoute un processus de valorisation négative.

Ce processus apparaît clairement dans les entretiens. A tel point que certains instituteurs le mettent en mots et désignent les familles défavorisées comme n'ayant pas les mêmes valeurs ou encore comme ne rentrant pas dans la culture de l'école. L'élément principal permettant aux écoles de spécifier quelles sont les familles défavorisées consiste donc en cette identification de l'écart de valeurs existant entre les membres du personnel de l'école et les familles rencontrées. La manière de les caractériser et de les juger se calque alors sur le schéma relativement habituel de valorisation positive ou négative selon la catégorie « nous » / « eux ». C'est pourquoi il nous semble que le terme de familles « dévalorisées » convient parfaitement pour reprendre le sens principal que les écoles mettent dans les différents termes qu'elles utilisent à propos des défavorisés. Ce terme présente aussi l'avantage de porter en lui l'idée d'un processus de classification établi dans un rapport de forces inégal.

Selon D. Truchot (1991 cité par Pair, 1998, p. 58), il s'opère un glissement d'une perception des pressions sociales qui peuvent pousser quelqu'un dans la précarité (ou l'y enfermer) vers une représentation de la pauvreté comme un problème individuel (recherche des causes au niveau de la personne).

Comment s'opère ce glissement ? « Dans un premier temps, on dénonce un problème social (la pauvreté, la délinquance, les inégalités...). Dans un second temps, on étudie les caractéristiques de ceux qui en sont affectés : leur mode de vie, leur culture, leur niveau scolaire ou leurs déficits psychologiques. On met alors en exergue combien ceux qui sont affectés par le problème sont différents des autres : ils sont moins prévoyants,

moins formés, plus délinquants, plus sales ou plus perturbés psychologiquement. Puis on finit par prendre ces différences pour les causes du problème social : c’est leur manque de prévoyance ou de formation, leurs perturbations psychologiques qui créent leur situation. Il ne reste plus qu’à instaurer des modalités d’insertion et des programmes sociaux destinés à corriger ces différences » (Truchot, cité par Pair, 1998, p. 58).

Ce concept de famille dévalorisée peut également s’appliquer aux familles d’origine immigrée. En effet, même si les rapports entre l’école et les familles d’origine immigrée est sensiblement différent du rapport entre l’école et les familles défavorisées d’origine belge, le processus qui mène à leur classification est le même : l’identification d’un écart de valeurs.

Par rapport aux familles d’origine immigrée, la différence porte sur le fait que ces familles portent pratiquement sur leur front cette différence de valeurs. Ainsi, pratiquement toutes les écoles vont classer dès le départ ces familles dans la catégorie des « défavorisés ». Par rapport à ces familles, il n’y a pas de processus progressif d’identification d’un écart de valeurs, mais plutôt une sorte d’attribution automatique qui se fait *a priori*. Il arrive qu’au fur et à mesure que la relation se construit, un processus de déconstruction de cet *a priori* se déclenche. Dans ces cas, l’école en vient à considérer certaines de ces familles comme européanisées, ce qui correspond, dans les termes de notre analyse, à reconnaître que les valeurs de ces familles sont finalement moins éloignées de celles de l’école que l’on ne le croyait.

Les pays d’où proviennent les familles immigrées tendent à se diversifier, ce qui renforce l’hétérogénéité des situations au sein de ce groupe. La classification des familles selon le terme « d’origine immigrée » devient dès lors aussi peu pertinente que celle se basant sur l’utilisation du terme « défavorisé ». Par ailleurs, les traditionnelles familles d’origine turque et marocaine ont longtemps constitué la majorité des familles considérées comme d’origine immigrée, ce qui contribuait à l’illusion que ces familles pouvaient être abordées comme un tout. Un bon nombre de ces familles vit en Belgique depuis un long moment à présent. Certains parents ont donc suivi leur scolarité en Belgique et y ont toujours vécu. De cette manière, on ne peut plus aussi facilement qu’avant considérer que ces familles sont toute entière régies par les valeurs de la culture de leur pays d’origine.

Ce concept de familles « dévalorisées » permet donc de résoudre en grande partie notre problème lié à la multiplicité de termes utilisés pour désigner l’énorme hétérogénéité des situations rencontrées. Par ailleurs, nous considérons que trouver un concept qui reprenne non seulement l’hétérogénéité des familles belges mais aussi celle des familles d’origine

immigrée constitue une réelle progression. De plus, ce concept n’établit pas de lien direct entre la classification des familles et l’attitude des écoles à leur égard. Ceci est très important car si ce type de lien avait été effectué, il aurait nécessairement été contredit tant les attitudes des écoles divergent en fonction des familles et ce quelles que soient leurs origines.

4.2 « Familles » ou « parents » ?

Selon une étude exploratoire effectuée par le Centre de recherche en Education de l’Université de Saint-Etienne (Glasman, 1991), les notions de « familles » et de « parents » sont, dans le vocabulaire de l’école, utilisées pour définir des réalités socialement différentes. « Les uns sont désignés comme « parents », ce sont plutôt les membres des classes moyennes et des classes favorisées ; les autres comme « familles », ce sont les membres des classes défavorisées » (Glasman, 1991, p. 11).

Cette hypothèse nous est apparue pertinente dans la mesure où nous, chercheurs, utilisons spontanément le terme de « familles » et non celui de « parents » dans le cadre de cette recherche. Ce qui pourrait être un symptôme de l’intériorisation d’une certaine culture scolaire qu’il s’agit de dévoiler. Selon Glasman, le terme de « parents » revêtirait une fonction, un « rôle » précis reconnu par l’école alors que le terme de « familles » désignerait un « groupe » relativement étranger aux normes de l’école. Si le terme « parents » désigne un rôle défini socialement, comme nous l’avons vu précédemment, le terme de « familles » est connoté culturellement. En parlant de « familles », l’école désigne une entité qui lui est étrangère sur le plan des normes, du mode de fonctionnement et de régulation. Quand elle parle de « parents », elle désigne alors la fonction d’éducation – bien que différente de celle de l’école – à travers des personnes qu’elle juge dignes d’être appelées ainsi. « Dans le passage d’un terme à l’autre, tout se passe comme si les parents populaires et d’origine étrangère ne relevaient pas de cette appellation de « parents », parce qu’ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c’est-à-dire socialement marqués, d’un intérêt pour l’école » (Glasman, 1991, p. 13). On parle de réunions de parents, d’association de parents comme si cette notion était liée à une certaine forme de participation à l’école définie et légitimée par celle-ci. La participation des « familles » que l’école exhorte se définit comme étant la manifestation de l’intérêt pour l’éducation de l’enfant, la rencontre des instituteurs, la participation aux réunions et parfois, l’accompagnement pour une sortie ou la participation à une activité (faire des gâteaux pour une fête). En revanche, la participation des « parents » équivaut, aux yeux de l’école, à la participation aux organes de l’école, parfois à ses activités, le

reste étant déjà acquis. En d’autres termes, on parle de « familles » lorsqu’il reste des attentes non respectées - on parle donc en terme de « manque » - et on utilise le terme de « parents » lorsque il y a adéquation entre le rôle attendu et le rôle effectif.

Cette distinction discursive participe à la structuration des relations dans la mesure où les « familles » - ou celles considérées comme telles - peuvent recevoir, à travers ce langage, le message selon lequel elles ne sont pas à la hauteur. Madame O, dans l’exemple ci-dessous, exprime le sentiment d’être stigmatisée, de ne pas être connue dans toute sa complexité. Elle remet en cause la stigmatisation de « mauvais parents » ou de « mauvais payeur » effectuée à son encontre et revendique une identité plurielle : elle est parent d’un élève, mais aussi et surtout, un être humain avec ses difficultés financières ou de santé.

Oui. Il faut vraiment se rabaisser pour... Comme moi, à certains moments, j'avais mon mari, il était en maladie, il a eu une chute à son boulot et il était en maladie. Ça fait qu'il n'a pas été payé pendant un certain temps. Donc il faut déjà garder le peu qu'on a déjà pour les loyers et pour ça et pour ça. Donc je n'ai pas pu payer les deux mois d'école, mais elle était toujours derrière moi et quand je lui ai expliqué, elle me dit : « oui, mais il faut emprunter ou bien il faut faire quelque chose mais il faut payer quoi ». Vous voyez, ça à la limite comme ça dérange.. (Madame O)

On pourrait supposer, sur base de cette étude, que, *a priori*, l’école, de par sa représentation différenciée mise en acte, laisse une place privilégiée aux « parents » et donc aux classes moyennes et attend que les « familles » deviennent des « parents » pour pouvoir avoir une place légitime dans l’école. Un exemple qui illustre ce processus est celui des conseils de participation qui, pour l’instant, ne comportent pas ou très peu de « familles » de milieux défavorisés. Si on interprète les choses de manière extrême, l’école ne fonctionnerait qu’avec les « parents ». L’école peut-elle fonctionner avec les « familles » ? Si ce n’est pas le cas, faut-il alors « enseigner » aux « familles » comment devenir « parents » ? Par contre, si c’est le cas, comment fonctionner sans l’idée de « manque », c’est-à-dire sans attendre des familles qu’elles deviennent des « parents » ? Selon cette étude, il se pourrait que le vocabulaire utilisé à propos des « familles » change à partir du moment où les parents des élèves entrent effectivement et physiquement dans l’école. Or, si on suit l’hypothèse selon laquelle les termes utilisés pour décrire une réalité ont un impact sur cette réalité, les parents ne risquent pas de faire le premier pas.

*

* *

Le personnel de l'école entre dans un processus de jugement à travers les diverses relations qu'il entretient avec celles-ci. Autrement dit, les valeurs traversant les différentes normes sociales et règles scolaires légitimées et institutionnalisées de par son statut lui donne le droit, non remis en cause, de poser non seulement un jugement mais aussi de le mettre en acte. Tout comme le juge, dans l'institution judiciaire, sa parole est « agissante, capable, par sa vertu propre, de produire des effets » (Bourdieu, 1986, p. 13), c'est-à-dire qu'il peut à tout moment, prendre des décisions sur base de normes qui lui sont propres et qui auront un impact sur l'enfant et sur les parents.

Comment entrevoir les choses autrement ? Peut-être en réfléchissant sur ces normes semblant si évidentes. Peut-être en tentant de changer de regard, comme le suggère C. Pair (1998) et refuser cette « évidence d'indignité » fondée sur nos normes spontanées qui tiennent à notre propre situation et à notre propre mode de vie. Tenter de se mettre à la place de ceux que nous avons envie de juger et les reconnaître comme sujets autonomes : passer de la dénonciation à la compréhension. Le fait que l'école reste centrée sur ses propres valeurs pour analyser tout ce qui l'entoure, l'empêche de comprendre la rationalité qu'il y a pour les familles défavorisées à agir comme elles le font.

Chapitre V

Structuration des relations familles / écoles

Nous avons évoqué le différentiel de légitimité existant entre l'école et les familles défavorisées. Tout porte cependant à penser que ce différentiel est moins fort aujourd'hui que par le passé. La crise de l'image sociale du métier d'enseignant en témoigne. De même que la promotion de dispositifs de participation qui visent à donner davantage de place notamment aux parents dans l'école. Il semble ainsi que même si les enseignants continuent à bénéficier d'un différentiel de légitimité par rapport aux parents, ces derniers sont cependant davantage que par le passé susceptibles de remettre en cause le travail enseignant.

L'école imposait traditionnellement une coupure nette entre univers scolaire et univers familial, transformant les enfants en élèves et les familles en parents d'élèves (Bouveau, Cousin, Favre, 1999). Aujourd'hui, tant du point de vue des décideurs que du point de vue des familles, c'est cette rupture qui s'effrite et annonce un projet de réconciliation de l'école et de la famille. Ce rapprochement, s'il ouvre la possibilité de la collaboration, élargit également l'espace potentiel de conflictualité. Cela conduit à une complexification des interactions, et des conflits ou désaccords entre les écoles et les familles, notamment parce que ces dernières se sentent davantage en position pour critiquer les pratiques scolaires et détenir un avis légitime sur la définition des situations.

Par ailleurs, au niveau du préscolaire, les familles, et en particulier les mères, ont souvent un sentiment de familiarité avec l'école, elles se sentent en terrain connu (ou en terrain moins inconnu que pour le primaire ou le secondaire) : ce qui, selon elles, s'y fait ou devrait s'y faire n'est pas éloigné de la vie à la maison. Etre à l'école maternelle, le nom l'indique, c'est un peu comme être à la maison. Etre institutrice maternelle, c'est un peu comme être maman, si bien que 'on est en droit de penser qu'à ce niveau d'enseignement plus qu'aux autres, les parents ont le sentiment d'être en mesure d'avoir un avis valable, positif ou négatif, sur

l'enseignement. Cette familiarité préalable peut être le terreau de relations de partenariat mais peut également favoriser l'expression de conflits.

Cette familiarité permet à certaines familles de plus facilement se reconnaître dans les valeurs de l'école et de se sentir reconnues comme légitimes et parties prenantes dans l'éducation de l'enfant. Cela s'explique sans doute également par le fait que le préscolaire ne rentre pas dans le jeu immédiat de la réussite scolaire et du système de notation.

Cette familiarité, ce sentiment d'être en terrain connu, si la confiance n'est pas établie ou si elle se rompt, permet aussi le conflit, la dispute, la dénonciation puisque les parents estiment être en mesure de dire comment les choses se passent ou devraient se passer. De fait, les relations entre les familles et l'école se structurent autour de la définition légitime des situations scolaires et des rôles de chacun, c'est-à-dire autour de la « bonne » manière d'interpréter les choses et de définir les rôles.

Pour définir et donner sens aux situations vécues, les acteurs, familles ou écoles, prennent appui sur des repères interprétatifs. Ils sélectionnent dans la grande diversité des choses qui se déroulent effectivement, les éléments qui leur paraissent pertinents pour donner sens aux situations et établir les responsabilités des différents protagonistes. La sociologie, et en particulier la sociologie de Bourdieu et son concept d'habitus, permet d'expliquer pourquoi tel acteur va avoir tendance à se saisir de tel type de repères pour interpréter le monde, et pourquoi tel autre acteur va avoir tendance à se saisir de tel autre type de repères. Paraphrasant Bourdieu, on pourrait dire que, selon la position que l'on occupe dans la structure objective des capitaux économiques, culturels et sociaux, on aura des dispositions spécifiques (à aimer telle ou telle chose, à classer les choses entre elles de telle ou telle manière, etc.) qui contribueront à reproduire objectivement et symboliquement la position que l'on occupe. Le fait qu'un acteur va en priorité se saisir de tels ou tels repères interprétatifs¹⁰ dans une situation dépend de sa position dans la structure sociale et culturelle. Cet ensemble de dispositions, issu de l'incorporation subjective de la position objective que l'on occupe, est un habitus (appelé aussi un ethos dans le présent rapport).

¹⁰ Ce sont des « principes de classement, des principes de hiérarchisation, des principes de division qui sont aussi des principes de vision, bref, tout ce qui permet à chacun de nous de distinguer des choses que d'autres confondent, d'opérer un *diacrisis*, un jugement qui sépare ». C'est ce qui permet de « distinguer la forme du fond, ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qui est central de ce qui est secondaire, ce qui est actuel de ce qui est inactuel » (Bourdieu, 1986, p. 41).

Pour opérationnaliser ce concept et en faire usage dans l'analyse des matériaux collectés, nous avons choisi de nous centrer sur les repères interprétatifs utilisés par les personnes (enseignants et parents) lorsqu'elles parlent de l'école et de ses acteurs. Cela nous a permis de dresser deux constats dont nous rendons compte dans le 1 de ce chapitre. Tout d'abord, l'éventail des repères interprétatifs mobilisés par les familles défavorisées pour parler de l'école, décrire des situations scolaires et définir leur rôle de parent et le rôle des enseignants constitue un ensemble cohérent. Ces repères appartiennent à un même registre, le registre domestique. Par ailleurs, il est également apparu que ce registre de repères interprétatifs est différent du registre utilisé par les enseignants pour parler de l'école, décrire les situations scolaires et parler des parents et d'eux-mêmes.

1. Des repères interprétatifs différents

Pour parler du scolaire, les parents mobilisent des repères interprétatifs différents des repères interprétatifs du personnel enseignant. Ils font appel au registre domestique qui implique la présence immédiate et concrète des choses et des personnes, alors que les personnels parlent du scolaire en s'appuyant sur une médiation cognitive par un savoir (et notamment un savoir pédagogique) préalable et distancié de la concrétude des choses matérielles, un «savoir sur» qui présuppose et produit une distance par rapport à la vérité domestique des choses. Les conflits et incompréhensions, larvés ou explicités, sont dès lors plus présents dans les rapports entre milieux défavorisés et écoles d'autant que la lutte pour la définition légitime des situations se joue dans un rapport de force. Ces situations problématiques sont toujours singulières. Elles dépendent des circonstances locales vécues par les personnes, de leur parcours biographique et de l'état initial des rapports de forces qu'elles entretiennent avec les autres (distance – proximité, méfiance – confiance, rapport de forces tendu – rapport de forces apaisé).

Dans cette structure d'analyse, les conflits, désaccords, incompréhensions ne peuvent se résoudre et conduire à des moments de paix que si les acteurs finissent par s'entendre sur l'interprétation à donner aux situations. La capacité des enseignants et directions à « entendre » les milieux défavorisés est alors centrale. Or, cette capacité nécessite des compétences spécifiques qui ne font en général pas partie des compétences ordinaires des personnes. Rien n'est moins simple en effet que de véritablement *comprendre* quelqu'un qui mobilise un univers interprétatif complètement différent pour analyser une même situation. Ce sont dans une large mesure les attitudes des personnels enseignants qui vont déterminer si un rapport de force s'exacerbe et conduit à la rupture (le conflit se bloque) ou si au

contraire il évolue et permet le retour à la paix (le conflit se résout dans un compromis).

Lors des entretiens avec des familles défavorisées, nous avons ainsi constaté que ces parents allaient souvent « attaquer » l'école pour des raisons non cognitives (perte d'un objet, blessures, disputes subies, vêtements salis ou abîmés, manque d'autorité d'un enseignant ou au contraire excès de sévérité, etc.) et intervenaient beaucoup plus rarement sur des questions d'ordre pédagogique ou liées à l'apprentissage. Ils vont ainsi choisir des repères interprétatifs de type *domestico-pratique* à partir desquels ils lisent et remettent éventuellement en question le travail des enseignants.

De manière générale, les repères interprétatifs des familles défavorisées se structurent autour de leur vie quotidienne. Si les repères interprétatifs dégagés de l'analyse du matériau sont d'ordre domestico-pratique, on peut supposer que c'est parce que les principales personnes interviewées étaient des femmes, des mères, puisant dès lors plus aisément leurs repères dans une sphère qui leur est proche : le foyer, la maison. « La dignité domestique au travers de laquelle la mère s'accomplit ou s'épanouit est d'une part caractérisée par le souci double de satisfaire aux urgences vitales et d'assurer au foyer une bonne vie et d'autre part organisée à partir d'un savoir-faire où se combinent le coût de la vie, la chaude affection des siens et la nécessité de bien leur faire. C'est en fonction de cet univers du quotidien inscrit dans un ethos du savoir-faire structuré aussi selon des valeurs d'ordre, de propreté, de convenance que les pratiques enfantines sont spontanément pensées et jugées » (Liénard et Servais, 1973, p. 374). « Il faut être propre, avoir de l'ordre, être amiteux, affectueux, bref gentil et à sa place » (Liénard et Servais, 1973, p. 425). Cet ethos du savoir-faire selon les convenances s'actualise notamment dans les punitions et les récompenses utilisées comme stratégies de correction des enfants. Cet ethos est aussi un ethos « pratique » « privilégiant la substance (...) par rapport à la forme » (Bourdieu, 1979, p. 223), la matérialité des objets concrets par rapport à l'immatérialité des intentions pédagogiques. Ces repères interprétatifs se construisent au fil d'une vie faite de concrétude et de rapport direct avec la matérialité et le bon ordre des choses : manger à sa faim, habiller ses enfants, trouver un emploi, résoudre des problèmes concrets au quotidien... et de manière plus large, faire ce qu'il faut pour que les choses et les personnes soient et restent à leur place.

Comme nous l'avons déjà dit, ces familles sont défavorisées par rapport aux pré-requis et codes culturels de rigueur à l'école, qu'elles ne possèdent pas. Elles utilisent des repères interprétatifs issus de leur culture, de leur ethos, de leur quotidien sans doute méconnus et en tout cas non valorisés

par le personnel scolaire. En outre, l'école maternelle étant plus « familière » que l'école primaire pour les familles défavorisées, ces dernières auront d'autant plus tendance à identifier le rôle de l'institutrice comme étant proche de celui de la mère et donc d'utiliser ces repères interprétatifs domestico-pratiques pour l'évaluer.

Pour évaluer l'école, les situations scolaires et le rôle des enseignants « ce sont des éléments de la quotidienneté domestique qui sont systématiquement utilisés » (Liénard et Servais, 1973, p. 375), c'est-à-dire des éléments de leur vie et de leurs pratiques quotidiennes. C'est à travers cette grille composée de dimensions (que nous détaillons ci-après) que les familles définissent l'école et c'est cette même grille qu'elles utilisent pour définir les situations vécues, poser un jugement, une valorisation positive ou négative. Que ce soit face à l'école, la politique ou la justice ou quel que domaine que ce soit comportant des normes établies par des « spécialistes » et requérant une certaine incorporation de codes culturels spécifiques, ces familles abordent les problèmes avec des repères interprétatifs issus d'un ethos domestico-pratique.

Nous allons tâcher ici de décrire cet ethos domestique en nous basant sur les matériaux collectés et sur certains éléments issus de la littérature. De l'analyse des entretiens, nous avons extrait sept axes proches mais différents les uns des autres. L'objectif de cette description est bien de mieux comprendre comment les familles défavorisées pensent, interprètent, classent, et évaluent le monde, et plus spécifiquement le monde préscolaire. Ces axes comportent à la fois ce qui est « bien », positif dans l'esprit de ces familles, mais aussi son versant opposé, ce qui est « mauvais », négatif dans l'esprit de ces familles toujours. Ces axes sont les repères interprétatifs que les familles vont utiliser pour définir ce qui est important pour elles. En les décrivant ci-dessous, nous décrivons cet ethos domestique qui forme un ensemble cohérent. L'intérêt d'une telle description est aussi de montrer que la culture des parents défavorisés, si elle présente bien une série de « manques » par rapport à la culture dominante, ne peut se résumer à ces « manques », qu'elle n'est pas un vide mais qu'elle possède au contraire une certaine autonomie, une spécificité et une consistance propre.

1) La propreté, l'hygiène, versus la saleté

La propreté et l'hygiène sont des dimensions très prégnantes dans le discours de ces familles. L'école, c'est comme à la maison : une « bonne mère » se doit de laver le linge, faire le ménage, surveiller si les enfants se sont lavé les mains... Tout doit être propre, rangé, à sa place. Dans l'ethos domestique, chaque personne a une fonction, chaque personne doit être à sa place. La mère, ainsi que l'école « maternelle », doit tenir son intérieur afin

qu'il soit présentable. C'est sur base de ce repère qu'elle peut estimer être jugée, mais aussi, juger les autres familles ou l'école et s'y comparer.

C'est ça, parce qu'ils se traînent par terre, ils font de la gymnastique là et tout ça. Soi-disant entre guillemets qu'ils n'ont pas le temps de nettoyer le week-end. (...) Vous savez que ça pue. C'est pas hygiénique, les enfants ils mettent les mains. Moi, ce qui m'a le plus choquée, le choc le plus grand, c'est quand une fois j'ai été entre l'heure de midi. J'ai regardé, parce que j'ai mon fils, le grand qui a des problèmes d'otites et tout ça, donc ça se fait qu'il avait beaucoup de rendez-vous à l'hôpital et tout ça, mais une fois je vais, j'avais mon fils et je regarde le petit, il vient automatiquement dans mes bras alors entre l'heure du midi. Quand je regardais ses mains, j'étais écœurée. Il avait ses mains noires, ils l'avaient laissé manger comme ça. (...) Question hygiène, ils n'en n'ont rien à foutre (Madame O)

2) La surveillance, la protection versus la négligence

Dans le même ordre d'idée, le rôle de la maman dans l'éthos domestique est de surveiller les enfants, éviter qu'ils se blessent, veiller à leur intégrité (physique surtout), à ce qu'ils n'abîment pas leurs vêtements. Une « bonne » institutrice est donc une institutrice qui garde un œil sur les enfants, qui les surveille et les protège. A cette conception de l'apprentissage s'oppose celle portée par une certaine élite culturelle qui valorise le fait de laisser les enfants se débrouiller seuls de temps en temps et découvrir le monde de manière autonome.

Les gardiennes, elles sont là. Elles sont occupées à discuter entre elles. La cour, elle se trouve en plein milieu d'un parking. L'enfant il sort, il fait ce qu'il veut. J'ai deux copines qui ont trouvé leur gosse sur le trottoir. (Madame O)

Ce que j'apprécie aussi, c'est que si ce ne sont pas les parents qui viennent chercher, ils ne les laissent pas partir. (Madame Ch)

3) La discipline versus le laisser aller

L'éthos domestique, c'est aussi apprendre aux enfants la discipline, les « convenances ». La rigueur est de rigueur, (ainsi que la punition ou la sanction). Il faut être discipliné, et dans le cas des institutrices, apprendre la

discipline aux enfants. On ne peut pas les laisser faire n'importe quoi, sinon c'est le chaos, le désordre, la catastrophe. Une bonne institutrice est une institutrice garante de l'ordre. Une mauvaise institutrice est une institutrice qui « laisse faire », qui laisse les enfants jouer, chahuter et qui les laisse libres de leurs mouvements et de leurs actes. Ici encore, on sent combien cette conception des choses ne correspond pas aux conceptions pédagogiques dominantes qui valorisent les moments où on laisse les enfants s'épanouir librement. La surveillance et la discipline sont centrales dans le discours des familles défavorisées. Il faut apprendre aux enfants ce qu'ils ne peuvent pas faire. L'institutrice doit empêcher les enfants de faire des bêtises, leur apprendre la politesse, les bonnes manières et les punir si nécessaire.

J'étais inquiète de voir comment ça se passait à l'école, s'il (son enfant) était bien, s'il était content, s'il ne faisait pas de bêtises, s'il n'était pas perturbant. Et ça va. Elle me dit chaque fois, quand je posais la question, elle me répondait « quand il fait une bêtise, c'est dans le coin ». C'est normal hein ! Ils doivent savoir qu'ils ne doivent pas taper, sinon on est dans le coin, puni. Alors cinq minutes après, il se calme. (Madame C)

On n'a presque rien à dire quoi, sauf une fois elle (l'institutrice) m'a dit que le petit était difficile, parce qu'à un moment donné, il ne voulait pas travailler, donc il tapait du poing et je dis : « qu'est-ce qui se passe ? » Elle dit : « rien, je le laisse ». Mais à la fin, elle a dû le punir parce qu'il exagérait de trop. Parce que moi, je dis de toute façon qu'il faut le punir quand c'est comme ça. Ce n'est pas lui qui est maître. (Madame L)

4) Apprendre versus jouer

Les familles défavorisées ont une certaine conception de l'apprentissage à l'école maternelle. Certaines savent qu'on y apprend des choses sans pour autant savoir exactement quoi. Elles estiment en tout cas qu'apprendre, ce n'est pas jouer. L'idée selon laquelle on apprend en jouant, que le jeu fait partie de l'apprentissage ne fait pas sens dans leur univers interprétatif. L'apprentissage prend une connotation traditionnelle : apprendre, c'est lire, compter, calculer. Pour ces familles, le jeu n'a pas de vertus pédagogiques : jouer, c'est jouer. Dans l'ethos domestique, « les jeux et les pratiques de jeu n'ont jamais d'autre fonction que de faire plaisir aux enfants et très subsidiairement (...) de les occuper calmement dans la maison. Ils (...) ne

sont jamais en tout cas construits comme instruments de réflexion et d'apprentissage cognitif » (Liénard et Servais, p. 378).

On le voit dans l'extrait ci-dessous lorsque madame O déclare, sur un ton critique, que son fils n'a fait que jouer, dessiner et colorier, bref, « des trucs pas intéressants ». Pour elle, ce n'est pas normal que son enfant ne sache pas lire ou ne connaisse pas les jours de la semaine.

Madame O : Moi, à l'âge de 5-6 ans, je savais déjà lire. Enfin, je ne savais pas lire couramment, je ne vais pas vous lire un roman mais je connaissais déjà des mots, je connaissais certaines choses, mais lui il ne connaissait même pas les jours de la semaine, vous trouvez ça normal ?

Interviewer : Qu'est-ce qu'il faisait alors dans cette école ?

Madame O : Rien. ils colorient, ou ils font des dessins ou ils font des trucs qui ne sont pas intéressants, pour avoir la paix quoi (...) Jouer, ils jouent, ils jouent, ils se bagarrent. (Madame O)

Dans le même ordre d'idées, les parents ont des difficultés à comprendre que les activités dont ils pensent qu'elles doivent avoir une visée récréative, telle une excursion, puissent également avoir une ambition éducative.

on va aller en excursion ici vendredi et alors on a prévu d'aller voir le château de Modave et d'aller voir le musée du vieux vélo... on trouvait ça fort intéressant surtout dans ces familles-là défavorisées parce que eux ont moins la possibilité. Eux ne vont pas aller visiter des châteaux avec leurs enfants mais alors ils me demandent : « vous n'allez pas à une plaine de jeux ? ». On leur dit non, parce que c'est intéressant pour les enfants en fait. Nous on sait que quand on y va, les enfants aiment beaucoup, mais là il faut expliquer ça aux parents quoi. Là des fois ils ne comprennent pas toujours le pourquoi. (Institutrice, Andenne)

5) La chaleur, la gentillesse versus la froideur, la distance

La gentillesse, la sympathie, la convivialité, bref la chaleur domestique - le giron maternel - sont un autre versant des repères interprétatifs utilisés par les familles interviewées. Elles accordent de l'importance à l'affectivité, à la familiarité de la relation mais cette importance accordée à l'affectif n'est

pas mis en lien dans l'ethos domestique avec une dimension pédagogique. Tout comme une maman doit le faire, il faut être gentil, demander si tout va bien, marquer son affection (faire un bisou pour dire bonjour, appeler son enfant « mon cœur de beurre »). A l'inverse, il n'est pas normal que l'on soit distant, que l'on ne se montre pas affectueux, que l'on prenne les gens de haut...

Toujours quand elle ?l'institutrice?voit ma fille, elle dit bonjour et elle parle avec elle et elle donne, je ne sais pas quoi c'est, comment je vais expliquer ça... des sourires. (Madame Ra)

Mais ici dans cette école, j'aime bien moi, je trouve ça chouette en plus. Il n'y a personne qui se regarde de haut. (...) Mais oui et puis les profs, je trouve qu'ils sont plus gentils aussi. Il y en a moins hein, mais ils sont gentils. (...) Les professeurs disent bonjour, ils font la bise aux enfants, très bien. (...) Ici on rentre en classe et puis alors ils disent « comment ça a été ? » et tout ça et puis alors après, moi, je vais conduire ma fille, puisque c'est toujours la dernière et puis on ?les enseignants?demande si ça a été, et tout ça, le week-end. (Madame L)

Moi je sais qu'au début que Priscilla et Grégory étaient en maternelle là, il y avait tous les vendredis il y avait une activité entre les parents, instituteurs et alors il y avait café, biscuit, il y avait tout quoi. Il y avait les professeurs, alors on discutait avec les professeurs, il y avait la salle de jeu pour les enfants, c'était génial. C'était l'autre directeur. Maintenant, l'ambiance n'est pas la même. Déjà maintenant c'est froid, l'ambiance est froide. (...) Franchement, l'ambiance est mauvaise. Je ne sais pas, la directrice a cassé toute l'ambiance. (...) Moi, j'avais un professeur, il était professeur à l'école « X », et moi je l'avais eu et quand on avait besoin de quelque chose, allez il faisait : « on dit s'il vous plaît ». Alors on devait dire s'il vous plaît, ?le professeur disait : ? mon coeur de beurre » et tous des trucs comme ça, vous voyez ? C'était cool. (Madame Y)

6) La matérialité des objets versus l'inconsistance

Les objets perdus à l'école, les vêtements déchirés, les jouets disponibles sont des repères tangibles, concrets, ancrés dans une certaine matérialité de la réalité. Avec l'attention qui leur est portée, se révèle une centration sur l'objet, la matière, ce qui est visible, consistant. A l'inverse, ce qui n'est pas visible, concret ou matériel est inconsistant, invisible, n'existe pas ou n'est pas compréhensible. Une réalité inconsistante, c'est aussi une réalité que l'on ne peut pas rattacher au réel, qui n'est pas observable directement, que l'on ne peut vérifier et qui s'effondre face à la concrétude des choses. Par exemple, ces familles diront plus facilement que c'est sale, déchiré ou perdu dans la mesure où c'est vérifiable immédiatement : c'est déchiré ou non, il n'y a pas une multitude de possibilités. Au contraire, dire que « c'est une pédagogie se centrant sur la créativité de l'enfant » est, pour ces familles, inconsistant puisque les mots utilisés ne se réfèrent pas à une réalité immédiate et visible. Donc, c'est « du n'importe quoi ». A la matérialité des objets s'oppose l'immatérialité des intentions pédagogiques (Mangez, 2002).

C'est comme la veste de Jennifer, elle avait perdu sa veste, c'est vrai qu'elle l'a retrouvée, je dis pas le contraire mais... Et moi, j'ai déjà eu des échos des parents... une fois, y avait une veste qui avait disparu qui n'a jamais été retrouvée. (Madame Ri)

Oui, on m'a demandé si c'était une raison pour les changer d'école. Je dis : ben oui, je dis qu'il ne faut pas exagérer hein. Ils étaient déjà là avant, ils aimaient bien hein, mais c'est avec le deuxième, ça ne m'a pas plu ce qu'ils avaient fait avec quoi, pas de manteau rien. Un peu de vent, on a froid nous, mais alors quand il pleut, qu'il avait été malade d'après ça, donc j'ai dit que je ne les mets plus moi. Parce qu'il avait mis le manteau en fait à une autre petite fille qui était dans une autre classe. Je ne vois déjà pas pourquoi il était déjà autre part. C'est ce que je dis, c'est vraiment... mettre un manteau de garçon à une fille. (Madame L)

7) La quantité versus la pénurie

Ce repère interprétatif n'est pas éloigné du précédent, il fait référence lui aussi à une certaine matérialité, mais sur le plan du nombre, du mesurable, du quantifiable, de « l'épaisseur ». Le « beaucoup » est important : avoir

beaucoup de jouets, beaucoup d'enseignants, faire beaucoup d'activités, beaucoup de travaux. Cela s'oppose, dans l'esprit des familles, à la pénurie et donc finalement à la pauvreté, au manque.

C'est une «école pauvre ». Il n'y a pas beaucoup de jouets pour les enfants, il n'y a pas beaucoup d'activités, et les après-midi, il restait à l'école, il dort en général et je n'aime pas la façon comment il dort. Enfin, ils n'ont pas beaucoup de jouets et ça aussi c'est triste ; dans une école, normalement on doit avoir beaucoup de jouets, une voiture et tout ça. Maintenant ils en ont une, ça va. (Madame C)

J'ai déjà vu ce qu'ils font pour la Saint-Nicolas des enfants, c'est triste. On demande pas grand chose, c'est vrai, on demande pas. Mais ce que les enfants reçoivent en maternelle, c'est pour pleurer. Ah ouais. (Madame Ri)

L'organisation est très mal faite. C'est vrai que quand je compare à l'école de la rue « X », il y avait trois ou quatre professeurs le matin, il y en a un qui prenait les enfants, l'autre qui aidait les enfants qui pleuraient, l'autre qui aidait les enfants qui allaient à la toilette et ainsi de suite quoi. C'était bien quoi. (Madame Y)

L'extrait reproduit ci-dessous est particulièrement intéressant pour illustrer ce point. Pour évaluer le travail à partir d'une farde de travaux, la mère qui parle ici ne s'intéresse pas par exemple à la qualité des dessins et travaux, ou à la progression au cours de l'année ; le repère dont elle se saisit pour évaluer le travail, c'est l'épaisseur de la farde. C'est cette épaisseur des choses qui détermine si l'institutrice a bien fait son travail « d'accumulation » de connaissances ou non.

Moi j'ai été très déçue franchement par l'école ici E. avec mon fils, c'est là qu'il a fait ses dernières maternelles. Toute l'année, j'ai parlé de travaux, toute l'année. Quand à la fin de l'année, vous savez ce qu'elle me donne ? Une farde pas plus grosse que ça. Ce qu'ils ont fait sur toute l'année. (Madame O)

*
* *

Souvent les interventions véhiculant ce genre de repères interprétatifs sont dévalorisées, mal perçues et mal vécues par les enseignants qui y voient une incapacité de la part de ces familles à comprendre leur travail, et qui dénoncent dès lors ces parents comme étant toujours là pour des futilités et jamais intéressés par les questions liées au développement cognitif de l'enfant. Ce processus est bien illustré par l'extrait ci-dessous où une institutrice parle des parents défavorisés.

Ils viennent pour voir s'il a bien mangé, s'il a bien bu, s'il a eu un coup, s'il a des poux. Mais on nous demandera jamais tiens qu'est-ce qu'il a fait, il a chanté, il a dansé... non ça on nous demandera jamais (Institutrice, Farciennes).

Le fait que les familles défavorisées mobilisent des repères interprétatifs qui paraissent « déplacés » aux enseignants ne signifie pas à notre sens, et contrairement à l'analyse qu'en font souvent les enseignants, que ces familles ne sont pas préoccupées par la réussite scolaire et par le développement cognitif de leur enfant. Il s'agit plutôt pour elles d'une manière d'exprimer leur intérêt et leur affection pour l'enfant, qui est étrangère aux personnels éducatifs majoritairement issus des classes moyennes et disposant donc d'un autre ethos de classe. L'image que ces familles ont des objectifs et pratiques de l'enseignement préscolaire prend sens dans leur univers interprétatif mais paraît simpliste et superficiel dans le système de référence des enseignants. De cette manière, on peut effectivement comprendre que les parents ne comprennent pas toujours ce que l'école essaie de leur exprimer et interprètent les actes de cette dernière à leur manière.

L'importance des situations et repères domestiques pour les familles populaires se donnent à voir dans d'autres scénarios moins conflictuels mettant en scène écoles et familles. Sur ces enjeux plus pratiques - domestiques -, elles peuvent plus facilement se positionner favorablement dans leur rapport de force face à l'école, c'est-à-dire échapper à l'état de « petit » ou de « dévalorisé ». Lors des premiers entretiens, laissant beaucoup de place à la parole libre de la famille, des parents du quart-monde ont par exemple insisté pour nous parler de leur implication dans la préparation d'une fête d'école, allant jusqu'à ressortir, non sans une certaine fierté, les documents du menu, des factures, des calculs qu'ils

avaient effectués, etc. D'autres ont insisté sur leur implication dans divers travaux de réfection des bâtiments.

Il s'agit ici de situations où la famille tire parti d'une opportunité pratico-domestique pour se donner une existence positive, se grandir symboliquement dans l'institution : à l'inverse des situations liées à l'apprentissage, les situations domestiques sont *a priori* des situations sur lesquelles les familles défavorisées vont pouvoir prendre prise et parvenir soit à dénoncer (réduire la grandeur de) l'école - comme dans certaines figures de lutte -, soit à se valoriser (se grandir) au sein de l'école - comme ici dans certaines figures de la collaboration. Dans tous les cas, il s'agit de jeux autour de la grandeur relative de l'école et de la famille. Il est crucial, pour bien interpréter l'attitude des parents (par exemple la dénonciation d'un excès de discipline ou de détails matériels), de la resituer dans la globalité du rapport de forces symbolique qu'ils établissent avec l'école, faute de quoi on risque d'aboutir à des conclusions partielles voire erronées.

Il nous semble ainsi que les phénomènes de glissement ou de déplacement du terrain de l'apprentissage vers le terrain domestique sont centraux pour l'économie psychoaffective de ces familles (i.e. la définition de leur grandeur relative) mais aussi pour comprendre de manière fine la nature des relations et des difficultés qui se nouent entre écoles et familles défavorisées, et pour identifier ce qui se cache derrière certaines situations d'incompréhension souvent trop grossièrement interprétées.

Pour continuer à avancer dans la compréhension des relations entre ces familles et l'école, après avoir montré que les familles et les enseignants mobilisent des repères interprétatifs différents pour analyser les situations, il faut s'interroger sur les enjeux qui sont au centre de ces moments de désaccord à propos de la définition des situations.

2. Identité sociale et traitement préscolaire comme enjeux centraux

Nous nous attachons donc ici à comprendre ce qui, du point de vue des parents, est en jeu dans leurs relations avec l'institution et avec les personnels enseignants. Ce qui est en jeu, c'est-à-dire ce que l'on peut gagner ou perdre dans cette relation.

Du point de vue des parents issus de milieux défavorisés, deux types d'enjeux apparaissent centraux pour comprendre leurs positionnements et leurs comportements à l'égard de l'école et des enseignants : le traitement de leur enfant et leur identité sociale de parent. A chacun de ces enjeux

correspond un risque (celui du mauvais traitement de l'enfant et celui de la blessure identitaire) et un type d'attitudes ou comportements (ceux qui visent, plus ou moins adroitement, à garantir le bon traitement ou à éviter la « maltraitance », et ceux qui visent plus ou moins adroitement, à maintenir ou à lutter pour le maintien d'une identité sociale positive ou simplement tenable). Ces attitudes s'inscrivent respectivement dans une visée stratégique et dans une visée identitaire.

Est ainsi en jeu la manière dont l'école et son personnel scolaire vont s'occuper de l'enfant, le traiter. Plus large que la notion de réussite scolaire tout en l'englobant, la notion de traitement scolaire présente l'avantage d'être proche de l'ethos domestique des familles. Elle englobe à la fois l'importance pour ceux-ci que leur enfant soit entre de bonnes mains, soit « surveillé », « protégé », « propre », « accueilli chaleureusement », et l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire. En outre, pour ces familles, le traitement de l'enfant et sa réussite à l'école ont un lien étroit quelque peu « magique » : s'il est bien traité, il réussira.

Mais ce qui est en jeu dans la relation parent – enseignant, ce que l'on peut y gagner ou y perdre, c'est aussi une image sociale de soi, une identité sociale : il s'agit à ce niveau de ne pas perdre la face dans une relation avec des enseignants, de ne pas apparaître comme un « mauvais » parent, ou de réussir à se construire une image de « bon parent ». Ce second type d'enjeu, lié au maintien et à la lutte pour le maintien d'une identité sociale positive est très présent dans nos matériaux. Ce constat est à mettre en lien avec le processus de dévalorisation décrit précédemment et au travers duquel les identités des parents défavorisés se trouvent déforcées et menacées. On peut soutenir l'idée selon laquelle le travail nécessaire au maintien d'une identité sociale tenable est plus important et demande davantage d'énergie dans les milieux défavorisés que dans les classes moyennes et supérieures moins soumises à cette fragilité identitaire.

Les liens entre ces deux enjeux, stratégique et identitaire, sont complexes et étroits. Certaines attitudes adoptées par les familles visant plus ou moins adroitement à (re)valoriser leur identité sociale peuvent, de temps en temps, avoir des conséquences sur le traitement de l'enfant. « Aller crier » ou se disputer avec l'institutrice, par exemple, peut permettre une certaine revalorisation de soi mais peut aussi avoir certaines conséquences négatives sur la manière dont l'institutrice va traiter l'enfant par après. Certains parents émettent cette crainte en tous cas.

A l'inverse, il arrive que certains parents sacrifient leur identité sociale, donc subissent une blessure identitaire, ne luttent pas ou cessent de lutter pour une identité sociale positive en vue de ne pas nuire à la scolarité de l'enfant, craignant qu'un conflit ouvert avec les enseignants ait des

retombées négatives sur le traitement (pré)scolaire de celui-ci. Cela revient à sacrifier son identité dans une visée stratégique.

Dans d'autres cas de figure, la défense d'une identité sociale et la stratégie visant à ce que l'enfant soit bien traité vont de pair. Ainsi, par exemple, dans la plupart des situations de relégation vers l'enseignement spécial, les parents vivent une épreuve qui met à mal à la fois leur ambition stratégique de réussite et la définition de leur identité sociale.

Si ton enfant n'arrive pas à suivre, on le met en enseignement spécial. Qui est-ce qui en pâtit ? C'est ton enfant. Je suis désolée (Madame Y)

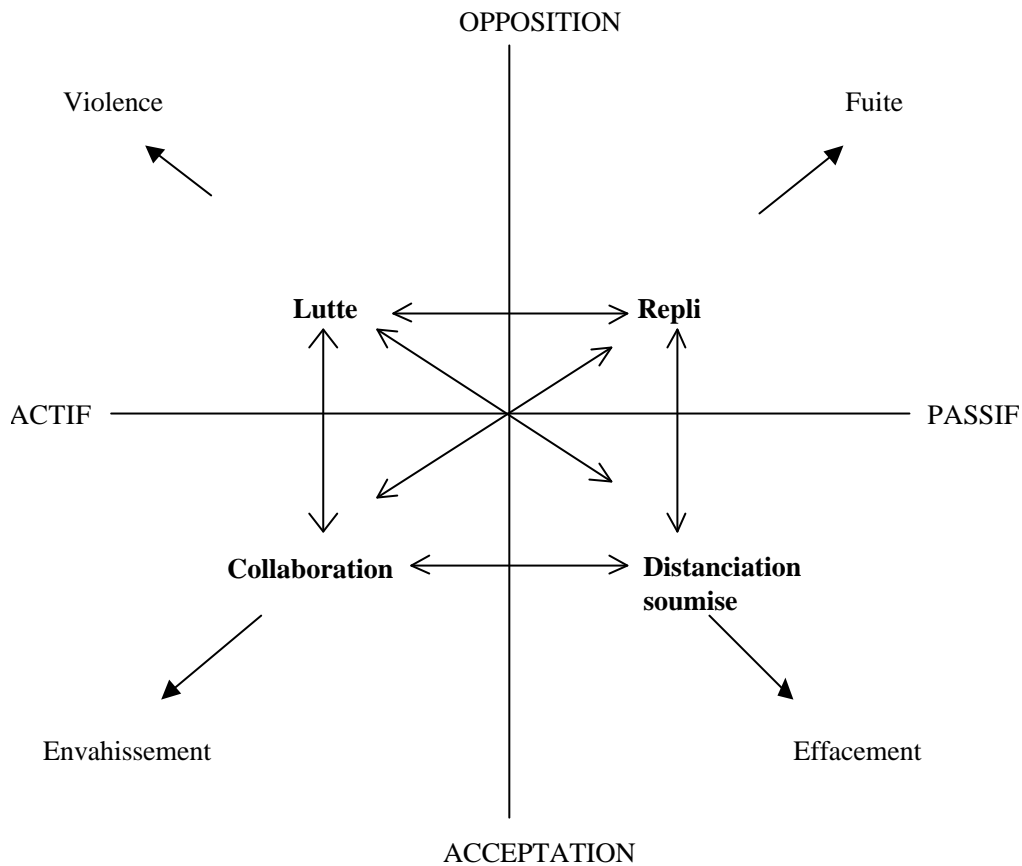
Oui, parce que même le père est arrivé en disant : « Mais vous prenez mon fils pour un fou ? » Oui et le père s'est énervé ! Les parents sont pas d'accord. On ne peut pas accepter ça. (Institutrice)

3. Les postures relationnelles

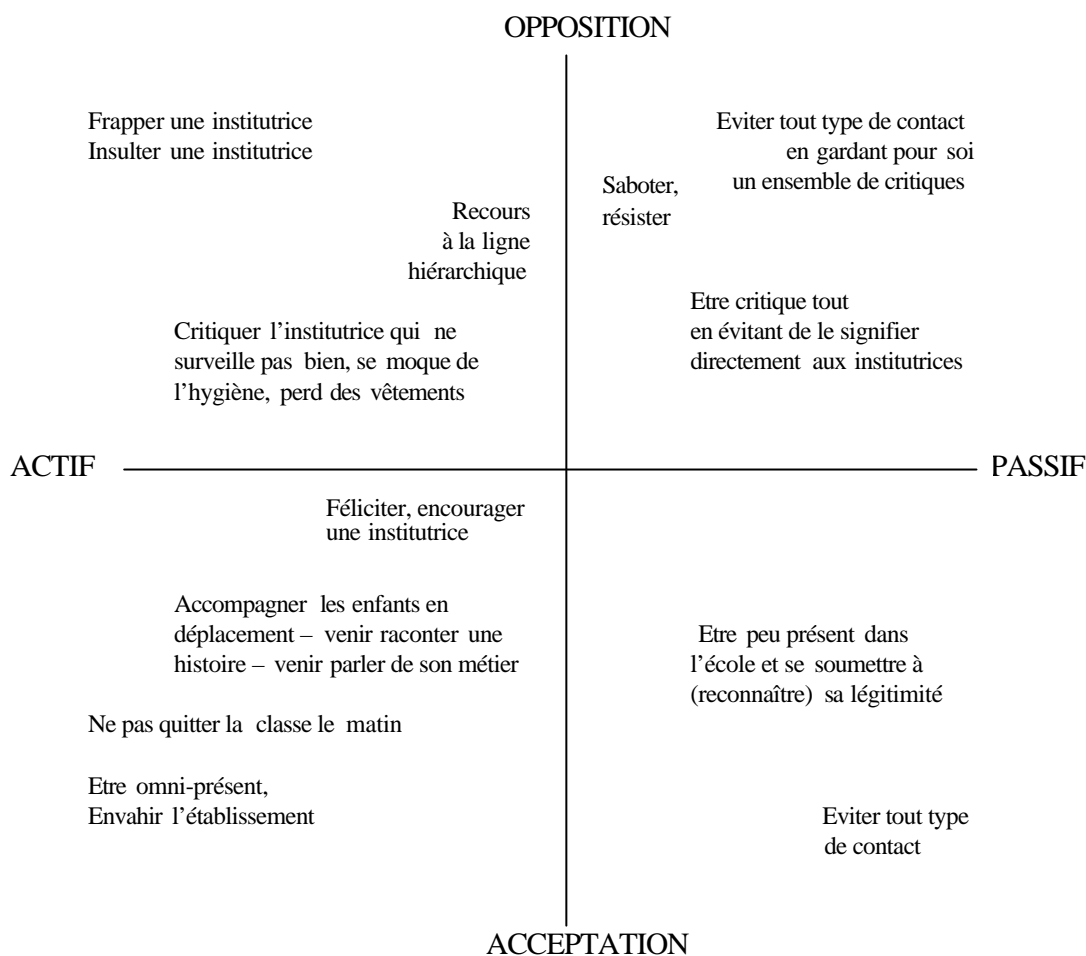
Nous avons pu repérer dans les matériaux diverses « stratégies » mises en œuvre par les parents face à ces enjeux. Ces stratégies se distinguent les unes des autres selon qu'elles s'inscrivent dans une logique d'opposition ou dans une logique d'acceptation face aux normes scolaires et aux définitions des rôles et des situations formulées par les personnels éducatifs. Ces deux positionnements peuvent selon les cas être mis en acte (opposition active, acceptation active) ou demeurés dans le non-dit (opposition passive, acceptation passive). On obtient ainsi quatre postures relationnelles, dans l'ordre : la lutte, la collaboration, la distanciation soumise, le repli.

Chacune de ces postures peut être adoptée pour des raisons identitaires et / ou stratégiques : on peut ainsi lutter, collaborer, se replier ou se distancier pour préserver son identité sociale et / ou pour peser sur le traitement (et la réussite) scolaire de l'enfant.

Il est important de signaler que les familles ne se situent pas toujours dans une seule des postures développées ci-après. En effet, dans la trajectoire scolaire, il se peut que les familles passent d'une posture à l'autre en fonction des événements ou en fonction des écoles ou se situent dans plusieurs postures simultanément. Dans le schéma ci-dessous, une série de flèches indiquent ces déplacements possibles d'une posture à une autre. Y figurent également quatre lignes de fuite, présentant l'exacerbation de chacune des quatre postures identifiées.



Les indicateurs de l'opposition sont le nombre et l'intensité des critiques négatives à l'égard de l'école. Si ces critiques sont effectivement exprimées (verbalement ou d'une autre manière) aux enseignants, on parlera de lutte. A l'inverse, si ces critiques existent mais demeurent non exprimées directement à l'école, on parlera de repli. Les indicateurs de l'acceptation sont l'absence de critiques négatives, c'est-à-dire le fait de n'avoir rien à dire de particulier à l'égard de l'école ou de n'en dire que du bien. Selon que cet accord est mis en acte ou non, exprimé ou non, on parlera de collaboration ou de distanciation soumise. Venir raconter une histoire aux enfants ou simplement féliciter ou encourager une institutrice sont des formes de collaboration dans le sens où il y a un accord et une forme d'expression de cet accord. Ne critiquer en rien l'école tout en étant peu présent et en minimisant les contacts correspond à la posture que nous qualifions de distanciation soumise.



Dans le schéma ci-dessus, nous reprenons les mêmes axes, en y plaçant une série d'exemples issus des entretiens.

3.1 . La lutte

Nous nous intéressons ici aux séquences d'action durant lesquelles la posture relationnelle des parents est celle de la lutte, définie par une forme de désaccord « actif » (opposition active) à l'égard de l'école, des instituteurs et de la manière dont les personnels éducatifs définissent les situations et les rôles de chacun.

Il y a différentes manières de lutter, différentes manières de mettre en acte son désaccord : l'affrontement, la négociation, le recours à la ligne hiérarchique et la résistance. On peut « affronter » le personnel scolaire, autrement dit le critiquer ouvertement ou aller s'exprimer violemment. Mais on peut aussi exprimer son désaccord avec la volonté de « négocier »

dans une perspective constructive. Les familles peuvent aussi éviter d'exprimer leur désaccord aux personnes directement concernées en faisant appel à un supérieur pour résoudre le différend ou pour se plaindre de tel ou tel problème. Les familles peuvent enfin exprimer leur mécontentement non par la parole mais par un comportement de résistance ou de sabotage par rapport aux règles fixées par l'école ou aux décisions prises. On se situe alors entre la posture de la lutte et celle du repli dans le sens où il y a bien opposition sans que celle-ci soit ouvertement exprimée ou complètement tue.

1) L'affrontement

Dans les séquences d'action où il y a affrontement, nous avons affaire à des familles très présentes dans l'école, pour « surveiller », critiquer ouvertement et parfois violemment, remettre en cause le travail enseignant. Il s'agit souvent de lutte inégale pour la définition légitime des situations préscolaires et des rôles de chacun. Certains parents - nombreux - semblent se focaliser sur la question identitaire en dénonçant et en luttant contre les atteintes à leur identité sociale. La lutte pour le maintien de leur identité sociale se joue alors dans une série d'épreuves quotidiennes au cours desquelles l'enjeu pour les parents est de ne pas perdre la face, de ne pas se voir attribuer une image sociale négative de « mauvais parents », de « mauvais payeurs » ou, comme dans l'extrait ci-dessous, une image de « profiteurs » face à la personne en charge de la garderie de l'école.

Ça, elle ne supporte pas la femme de garderie, pour elle, moins d'enfants il y a, mieux c'est. Mais c'est une chose, moi je ne veux pas profiter. Je ne suis pas pour profiter. Maintenant, je travaille tôt le matin à 7 h 1/2. Donc je suis obligée de les mettre à la garderie, sinon je ne le ferais pas. Un jour, c'est arrivé que je n'avais pas su aller travailler, il y avait eu un problème avec le dernier et j'avais été à Saint-X, à l'hôpital. Et quand je sors de Saint-X, je prends le tram et (...) la bonne femme de la garderie me voit arriver, elle dit : « vous avez dû acheter vos achats pour Saint-Nicolas, madame ? » Mais d'un air, comme ça (accusateur). Je dis : « non, madame, voilà un certificat », j'avais demandé un certificat pour mon travail. « Je viens de l'hôpital ». (Madame Ri)

Dans cet extrait, deux définitions de l'identité sociale de la mère sont en concurrence à ses yeux. Dans la situation A contre laquelle elle lutte, elle est définie comme une « profiteuse » qui use et abuse de la garderie de l'école. Dans la situation B que la mère défend, elle est définie comme une

personne qui ne fait usage du service de garderie que lorsque des contraintes extérieures impérieuses (comme le travail ou les soins hospitaliers) s'imposent à elle. Dans cette lutte pour la définition B de la situation et donc de son identité, la mère fait usage d'objets qui font la preuve de sa bonne foi en attestant des contraintes qui pèsent sur elle (ici, elle présente un certificat médical).

Nombreuses sont les mères de milieux défavorisés qui ont tenu face à nous des propos critiques à l'égard des enseignantes. Très souvent, ces critiques, exprimées parfois avec violence aux institutrices, portent sur des éléments domestiques liés à la surveillance des enfants, à la propreté, aux soins matériels, autant d'éléments qui, comme nous l'avons indiqué précédemment, appartiennent à l'ethos domestique.

Ces éléments sont en lien à la fois avec la question de l'identité sociale et avec l'enjeu stratégique du traitement de l'enfant. En effet, sur le plan identitaire, dire de l'enseignante qu'elle ne surveille pas bien les enfants, qu'elle les laisse prendre froid, c'est dire qu'elle est une mauvaise mère, mais c'est aussi pour la personne qui le dit une manière de dire d'elle-même qu'elle est une bonne mère puisqu'elle fait attention à ces éléments, comme en atteste le fait qu'elle identifie ces problèmes chez l'enseignante. Ainsi, en parlant des autres, on parle aussi de soi ; et en identifiant chez les autres des lacunes, on dit aussi de soi-même que l'on n'a pas ces lacunes. Ces critiques sont donc à comprendre comme participant à cette logique de lutte pour le maintien, la confirmation ou la consolidation d'une identité sociale dont on a montré qu'elle était pour ces milieux davantage susceptible de subir des atteintes dans le champ scolaire, et sans doute également dans une diversité d'autres champs. Sur le plan stratégique, ces critiques ont aussi pour objectif de mettre fin aux comportements critiqués, donc d'aboutir à un « meilleur » traitement de l'enfant dont on estime qu'il doit être mieux surveillé, aidé, protégé, etc.

Pour résumer, en formulant ces critiques qui disent comment l'enseignante devrait travailler, les mères remettent en cause la professionnalité enseignante dans une lutte pour la définition légitime du rôle de l'institutrice, lutte dont les enjeux sont à la fois identitaires (leur identité de mère) et stratégiques (le traitement de leur enfant).

Cette forme de lutte peut assez facilement se déployer en s'auto-alimentant. Tout devient alors objet potentiel de dispute, comme dans l'extrait ci-dessous où l'on passe sans transition d'une réclamation à propos de la surveillance des enfants, à un conflit à propos du paiement des frais scolaires, puis à une remise en cause de la légitimité professionnelle (les diplômes) de l'institutrice. Ce type de dynamique qui se nourrit de tout bois

peut conduire à une exacerbation de la lutte et potentiellement tendre vers de la violence. Une certaine violence verbale est perceptible dans l'extrait.

Tout le temps je me suis disputée avec elles. Je n'en n'ai jamais raté une. Par exemple à (école B), ils disaient à mon fils : « oui, c'est pas parce que ta mère vient crier à chaque fois qu'elle croit que ça va nous faire peur ». Alors, le lendemain matin, quand j'ai fait la remarque à cette gardienne, qu'est-ce qu'elle me sort : « oui, mais c'est pas avec vos 5 frs que vous croyez que... C'est pas ça qui me paye quoi ». Mais en fait elle n'est pas au courant que c'est les 5 frs que chaque parent donne qui lui paye son salaire à elle. Mais moi je suis une personne assez forte de caractère, donc je lui ai rétorqué, je lui ai dit : « écoutez, vous avec tous les diplômés que vous avez là-bas au Maroc, qu'est-ce que vous allez faire ? On va seulement vous donner à récurer les toilettes ». Elle n'a pas aimé mais je m'en fous. (Madame O)

Outre cette lutte qui prend la forme de l'affrontement, il existe trois autres types d'attitudes d'opposition active qui n'impliquent pas de rapport frontal entre les parents et les enseignants : la résistance, le recours à la ligne hiérarchique et la négociation.

2) La résistance

L'affirmation de soi peut aussi se traduire par des actes comme dans les cas évoqués ci-dessous où des parents s'affirment (« nous, on ne le fait pas », « moi je ne paie pas ») contre les règles scolaires et les enfreignent volontairement à travers des attitudes de résistance ou de sabotage : mettre les enfants à l'école plus tard ou plus tôt, ne pas payer la garderie considérée trop chère, refuser de voir le psychologue de l'école, outrepasser volontairement les règles édictées par l'organisation dans une visée de contestation... Le premier des deux extraits ci-dessous est issu d'une discussion entre deux mères lors d'un entretien.

Y. Donc il y a les primaires, tu vas les conduire les primaires avant 8 h 1/2, puis à 9 h -1/4, tu dois retourner pour aller conduire les maternelles. Ça je trouve aussi ridicule quoi.

X. Mais nous, on ne le fait pas hein, ah non ça... Et que ça plaise ou que ça plaise pas.

X. Ah oui, j'ai reçu la note moi mais je ne paye pas moi, pour 5 minutes. (Discussion entre madame X et madame Y)

Maintenant c'est sur la rue qu'on nous reçoit. On ne peut plus rentrer avec les petits, non, mais moi, j'y vais. (Madame Ri)

La référence au PMS ou à un psychologue semble constituer une modalité particulièrement forte de menace à la fois identitaire et stratégique, par rapport à laquelle nous avons identifié des parents qui luttent à la fois par l'affrontement et la résistance. Dans l'extrait ci-dessous, une enseignante rend compte d'une première résistance (une lutte) par rapport aux contacts avec un psychologue.

On leur dit : « voilà, il y a des tests à la fin de l'année qui sont prévus en troisième maternelle, donc à ce moment-là souvent, il y a des entretiens avec le psychologue », mais il y a des parents qui refusent catégoriquement ; (...) ils ne veulent pas, non ils ne veulent pas parce qu'ils disent que pour eux ils ont l'impression qu'on va prendre leur enfant pour... Dans leur tête, les enfants qui allaient là, c'était des enfants anormaux à la limite quoi (Institutrice 1, région de Huy)

Face à cette résistance, la même enseignante explique les techniques qu'elle utilise pour emporter l'adhésion des parents, notamment - et c'est significatif de la relation sociale inégale où cela se joue - en expliquant qu'elle-même, pour ses propres enfants, a fait appel à un spécialiste. Tout se passe comme si le fait de montrer que l'on rencontre les mêmes problèmes qu'une personne dont le statut social est plus bas, réduisait la menace identitaire qui pèse sur cette personne. Ce travail de persuasion vise à rassurer, à instaurer une confiance. Il vise à faire passer le parent de la posture de la lutte vers la posture de la collaboration ou de la distanciation soumise.

J'explique le parcours que j'ai fait avec mes propres enfants qui sont allés chez un psychopédiatre, chez un logopède là-bas et à ce moment-là alors ça va. Ils se disent : tiens, l'enfant de madame « M » il est allé, donc... (Institutrice 1, région de Huy)

Mais quand on parle de psychologue, (...) il faut faire attention. Mais enfin, souvent on essaye, on essaye, on

prend des gants, on leur explique que c'est pour le bien de l'enfant, pour essayer qu'il grandisse, pour les aider, pour voir ce qui ne va pas (Institutrice 1, région de Huy)

Dans l'extrait ci-dessous, une autre institutrice évoque la même technique tout en reconnaissant qu'il y a peut-être là une forme de manipulation des personnes (« c'est peut-être pas sain »)

C'est pas toujours évident mais c'est peut-être pas sain non plus, mais ce qui passe encore le mieux dans des cas pareils, c'est quand on leur dit : « vous savez, moi aussi j'ai eu des problèmes avec mon enfant, je suis aussi divorcée », enfin bon. (Institutrice 2, région de Huy)

3) Le recours à la ligne hiérarchique

Dans les luttes entre les parents et les enseignants, il arrive également que les parents préfèrent s'adresser au supérieur hiérarchique (le directeur) pour dénoncer telle ou telle institutrice.

Ben, moi j'attends pour savoir, Si je vois qu'il y en a toujours pas, ben s'il faut j'écris plus haut, ben j'irai plus haut.. (Madame L)

Madame Ri : La porte était ouverte... C'est un gamin, il fallait toujours le tenir à l'œil. Toujours, toujours. Fallait pas le laisser sans surveillance. Y a une cabane dans la cour. Et ce prof se mettait toujours... avec cette cabane, on savait pas voir la porte d'entrée. Pas de là où elle était. Et je reviens, et je vois le gamin courir le long de la rue. Je dis : « Qu'est-ce qu'il fait là ? » Alors, souvent je lui disais : « Mais c'est pas normal ! » « Ouais, mais je l'ai dit à sa sœur de le surveiller. » Mais c'est déjà pas le rôle de sa sœur de surveiller son frère. Alors je réfléchis qu'est-ce que je vais faire. Je suis allée le trouver, le directeur. Je lui ai expliqué l'affaire. Je fais : « Ecoutez, c'est quand même bizarre, le petit est au milieu de la rue. » « C'est pas normal du tout ! » il me dit, « Vous avez bien fait de venir me trouver. » Bon, il l'aura appelée à part. Et le lendemain ou le surlendemain, je vois la prof de garderie, tu sais ce qu'elle me dit : « C'était pas nécessaire d'aller voir le directeur pour ça. »

Interviewer : Ah d'accord, donc vous êtes passée au-dessus de la tête du professeur.

*Madame Ri : Ah oui oui, directement, à quoi ça sert de discuter avec quelqu'un avec qui tu sais pas discuter ?
(Madame Ri)*

Cette figure de lutte peut aussi se retrouver pour des raisons stratégiques ou identitaires lorsque le face à face avec l'instituteur présente aux yeux des parents le risque d'entamer l'identité sociale du parent ou d'avoir un impact négatif sur le traitement de l'enfant.

4) La négociation

On trouve dans la littérature (Montandon et Perrenoud, 1987) une autre forme de lutte : la négociation. Il est intéressant de souligner que ce type de lutte n'a pas été observé dans nos matériaux sans doute parce que la négociation nécessite certaines dispositions que les familles défavorisées ne possèdent pas ou peu. En effet, la négociation nécessite une certaine habileté dans le langage, mais aussi une certaine connaissance des normes scolaires. La négociation est en outre envisageable lorsque les différentes parties ne se trouvent pas dans un rapport de force trop inégal.

3.2 . La collaboration

Si dans bien des cas, l'enjeu identitaire se joue plutôt sur le mode de la lutte (se battre pour éviter la blessure identitaire ; défendre son image sociale ; choisir des repères interprétatifs qui rassurent et confirment une identité sociale de « bonne » mère), il arrive également que l'enjeu identitaire se décline sur un mode plus positif comme dans le cas où des parents racontent non sans exprimer une certaine fierté sociologiquement significative, comment ils ont contribué à l'organisation d'une fête ou à la réfection des bâtiments, trouvant là l'occasion de se construire une identité positive dans une relation de collaboration avec l'école.

La collaboration se caractérise par une certaine implication dans les activités de l'école. Elle se caractérise aussi par une certaine reconnaissance de la légitimité de l'école, un accord actif à l'égard des normes et repères interprétatifs utilisés par l'école dans la définition légitime des situations et des rôles. Il s'agit de « travailler avec », d'être le « partenaire » de l'école dans l'éducation des enfants.

On pourrait distinguer deux formes de collaboration selon que celle-ci implique une médiation réflexive (une connaissance ou une sensibilité pédagogique par exemple) ou un rapport direct au monde des choses concrètes (peindre des bâtiments, cuisiner pour une fête d'école). Pour

qualifier ces deux types de collaboration, on parlera de collaboration savante (dans le sens où la collaboration implique un savoir institué comme tel) et de collaboration domestique.

La collaboration savante nécessite certains pré-requis d'ordre culturel : savoir que jouer ou colorier a des vertus pédagogiques, par exemple. Ce type de collaboration peut se traduire par des comportements tels que participer à des activités scolaires d'ordre pédagogique, faire la lecture aux enfants, etc.. Les familles défavorisées se retrouvent très peu dans ce premier type de collaboration nécessitant une correspondance ou au moins une proximité entre la culture de l'école et la culture des parents. Comme nous l'avons indiqué précédemment, c'est souvent en s'appuyant sur des repères domestico-pratiques que les parents défavorisés vont tenter d'asseoir une identité sociale positive dans une posture de collaboration domestique, ce qui est compréhensible si l'on sait que la morale de classe de ces milieux est une morale domestique.

L'année passée, on a repeint les WC là. J'ai été peindre, même mon fils est venu et on a été pendant deux jours. D'ailleurs, cette année-ci, ils m'ont dit : « en tout cas, un grand merci ». J'avais commencé le jeudi soir pour donner un coup de main, le vendredi jusque midi, j'avais fini à 13 h, je suis venu vite manger et à 14 h, j'étais déjà dans l'école.

On peut ainsi se grandir de la grandeur (ou de l'importance) des choses (domestiques) que l'on fait pour l'institution, et que l'on fait gratuitement (« donner un coup de main », collaborer) tout en les mesurant en heures de travail (« j'avais fini à 13h (...) et à 14h, j'étais déjà dans l'école »). De cette manière, on se donne une image sociale de soi positive dans l'école.

Le type de collaboration dans lequel on peut éventuellement s'engager dépend des ressources culturelles dont on dispose pour ce faire. Ainsi, une collaboration savante nécessitant des connaissances ou une sensibilité pédagogiques proches de celles de l'institutrice (aider l'enseignante dans la réalisation de bricolages, venir lire des histoires aux enfants) présuppose des ressources culturelles permettant au parent de percevoir les enjeux pédagogiques de telles pratiques et de les réaliser, ressources qui sont davantage présentes chez les classes moyennes.

L'extrait reproduit ci-dessous illustre bien ce processus à partir d'un cas relativement peu fréquent d'une mère qui, tout en occupant une position sociale inférieure (elle est sans emploi, son mari est ouvrier communal), se trouve placée dans une configuration de ressources culturelles qui ne correspond pas aux ressources dont disposent habituellement les personnes

occupant une position sociale similaire à la sienne. En effet, elle pratique la musique et fait partie d'une troupe de théâtre amateur dont elle tire une certaine fierté et qui l'occupe assez souvent en soirée. Elle a pu ainsi se construire un rapport à la culture (à l'écrit et à la créativité) qui ne correspond pas à la tendance sociologique moyenne des personnes de sa condition sociale. On peut ainsi comprendre que disposant de ces ressources, atypiques étant donné sa position sociale, elle adopte également une posture de collaboration atypique, en s'impliquant dans les bricolages de l'école ou en allant lire des histoires aux enfants...

Ils ont fait un petit marché de Noël et j'ai fait des activités avec les enfants, j'ai fait des petits bricolages. En première maternelle maintenant, moi j'ai fait les maternelles, j'ai fait de la lecture aux enfants, donc j'ai eu une activité où j'allais raconter une histoire aux enfants. Mes filles viennent me voir ?au théâtre?mais naturellement c'est toujours le soir, parce qu'en général et pour le moment, c'est pas des pièces pour enfants. (...) Moi, je suis une adepte de l'école. Je trouve qu'en première maternelle, ils apprennent déjà des petites choses, à reconnaître leur nom, à reconnaître leur prénom. (...) Moi, je trouve que c'est bien de pouvoir les suivre et de voir comment ils évoluent. Je me dis que c'est quand même bien d'avoir au moins un de ses parents qui regarde l'éducation qu'on reçoit. J'ai toujours été contente, je trouve qu'ils évoluent bien. (Madame Ch)

Les familles qui optent pour cette posture s'impliquent parce qu'elles ont une certaine connaissance de la culture scolaire et parce qu'elles y adhèrent. Mais c'est sans doute aussi parce qu'elles s'impliquent qu'elles maîtrisent cette culture scolaire. Selon A. Henriot-van Zanten (1990) et de Queiroz (1981, 1984 cités par de Singly), ce sont les familles plus jeunes, plus urbaines, socio-économiquement plus stables et plus qualifiées. « Jouant le jeu de l'alliance avec les enseignants, stratégie fragile et toujours révoquant, ces familles sont pleines d'un espoir mesuré et vigilant, s'efforçant d'assurer à la maison une continuité avec le travail de classe (« bonne volonté pédagogique » liée à l'idée d'un « métier de parents »). Elle sont des « partenaires » ».

Après avoir évoqué ces deux formes de collaboration, l'une impliquant des ressources culturelles peu présentes dans les milieux défavorisés, l'autre impliquant un rapport plus direct aux choses, il nous faut évoquer un dispositif de collaboration qui présente l'avantage de combiner ces deux

formes. Il s'agit des moments où des parents sont invités en classe à venir expliquer leur profession, voire même des moments où les parents invitent la classe à visiter leur lieu de travail. Ces moments participent à une certaine réflexivité pédagogique mais présentent l'avantage de ne pas nécessiter de la part des parents des compétences qu'ils ne maîtrisent éventuellement pas, puisqu'il s'agit pour eux de parler ou de montrer ce qui fait leur quotidien professionnel, donc ce qu'ils connaissent par familiarité et non par réflexivité.

En troisième maternelle, l'institutrice avait demandé à certains parents de montrer le travail que eux faisaient. Mais je trouve que ça leur apporte de dire : « regarde, ta maman, elle fait ça comme travail ou ton papa ». Il y avait une maman qui était aide-soignante, ben ils avaient été visiter la maison de repos dans laquelle elle travaillait. Il y a une maman qui était fermière ... enfin, elle s'occupe des animaux. Ils avaient été visiter la ferme. Donc je trouve que c'est bien.. Il y a aussi une maman qui est sculpteur, ben ils avaient été voir...

Enfin, une dernière forme de collaboration particulière doit être examinée. Il s'agit de situations où les parents formulent des demandes aux enseignants ou à la direction en vue d'une aide administrative. Les parents cherchent dans le personnel enseignant une aide pour accomplir ces démarches face auxquelles ils sont dépourvus et amènent ainsi les personnels scolaires à remplir des tâches qui en théorie ne sont pas les leurs. Des personnels éducatifs nous ont ainsi décrit le cas de familles qui font continuellement appel à eux pour résoudre leurs problèmes. Contrairement aux cas de familles qui fuient l'école, celles-ci s'appuient fortement sur l'école au point d'être parfois ressenties comme trop envahissantes et assistées.

Ces différentes formes de collaboration, si elles s'exacerbent à l'extrême, conduisent à des situations vécues par les enseignants comme de l'envahissement. Face à ce type de problème, les stratégies et dispositifs mis en œuvre par les enseignants consistent à marquer un certain nombre de frontières symboliques et / ou spatio-temporelles vis-à-vis des parents, ainsi qu'à maîtriser ou à canaliser les demandes éparses de ceux-ci.

Ainsi, dans une école de notre échantillon située à Bruxelles, les institutrices, tout en accordant une certaine attention et une écoute aux parents, cherchent à limiter ou à orienter ces échanges vers les seuls éléments de la vie des familles qui sont directement en lien avec l'enfant et

son comportement. De cette manière, le temps qu'elles consacrent à l'écoute des parents paraît plutôt orienté vers l'accomplissement de leurs objectifs professionnels.

Il est assez fréquent également d'observer dans les écoles des frontières spatio-temporelles. Les parents sont par exemple encouragés à ne pas dépasser tel ou tel repère spatial (le préau, une barrière, etc.). Le temps consacré aux parents est parfois réglementé : ils peuvent par exemple rester dans la classe durant le premier quart d'heure de la journée mais sont ensuite sommés de quitter l'établissement. D'autres dispositifs visent à la fois à canaliser et à encourager la collaboration parents – écoles. Comme nous l'avons vu précédemment, certaines écoles ont ainsi mis une salle à la disposition des parents et encouragent les parents à autogérer cet espace. Le fait de leur accorder un espace permet aussi au personnel de leur en interdire d'autres. Il s'agit donc de dispositifs qui permettent de lutter contre le risque de l'envahissement tout en accordant une place aux parents. Notons que ce type de dispositif permet également de lutter contre les risques de fuite, de repli ou de violence.

3.3 . *Le repli*

« Se replier », c'est être en désaccord ou en opposition avec l'école tout en préférant ne pas (ou ne plus) exprimer cette opposition. Les familles en position de repli sont donc celles qui optent pour un désaccord passif. Elles préfèrent se retirer de l'école, se replier du champ scolaire, elles restent fort critiques à l'égard de l'école, mais seulement en coulisse, devant le chercheur par exemple. Leur désaccord n'est pas mis en acte à l'école. Elles choisissent de ne pas lutter ou de cesser de lutter pour défendre leur position.

Le repli peut être adopté d'emblée par les parents ou faire suite à des expériences négatives. Afin d'éviter de revivre ces expériences, ils adoptent une posture de repli pouvant être soit d'ordre identitaire, soit d'ordre stratégique. Le repli identitaire est celui permettant à la personne de protéger son identité par rapport aux atteintes que celle-ci subit ou risque de subir lors d'interactions avec les personnels enseignants. Il s'agit donc de se défendre anticipativement contre une menace identitaire que l'on pressent et que l'on a éventuellement déjà subi par le passé. Le repli stratégique (Montandon, Perrenoud, 1987, p. 222), par contre, est une attitude de l'ordre du calcul « coût-intérêt » se définissant par l'anticipation des conséquences relatives à une intervention conflictuelle sur la scolarité de l'enfant.

Certains parents peuvent ainsi aller jusqu'à sacrifier leur identité sociale, donc subir une blessure identitaire, ne pas lutter ou cesser de lutter pour

une identité sociale positive, c'est-à-dire se replier, en vue de ne pas nuire à la scolarité de l'enfant, craignant qu'un conflit ouvert avec les enseignants ait des retombées négatives sur le traitement (pré)scolaire de leur enfant. Cela revient à sacrifier son identité dans une visée stratégique.

Il y a pour les bourges, ceux qui ont les moyens ou ceux qui habitent en dehors de Bruxelles, ça d'accord il y a les moyens. Mais pour les petites merdes comme nous entre guillemets. Ben, c'est comme ça qu'ils nous voient. Non, désolé. (...) Tu réagis, mais de toute façon il n'y a personne qui bouge, ça sert à quoi de réagir ? (Madame O)

Selon Henriot-van Zanten (1990) et de Queiroz (1981, 1984) cités par de Singly (1992, p. 208), pour ces familles dont le seul repère est la scolarisation élémentaire, souvent nostalgiques d'une « communauté éducative » qu'elles pensent avoir connue, la tactique scolaire est le plus souvent « soustractive » ou « d'abstention ». « Pour les familles plus défavorisées, cet évitement prend, mais à l'envers, valeur de stratégie défensive : se tenir à l'écart du monde scolaire, c'est aussi protéger son identité, dans la mesure où le miroir de l'école condense tous les rayons d'une perception sociale stigmatisante, émanant de l'espace résidentiel. »

3.4. La distanciation soumise

La posture de distanciation soumise définit sans doute les familles qui ont le moins de maîtrise sur l'école. Elles ont intériorisé (donc accepté) le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises. Pour évoquer ce même phénomène, Piot (2002) parle d'un processus d'intériorisation par ces familles de leur incompétence éducative supposée qui les conduit à la soumission et la résignation. Elles ne s'accordent pas le droit d'avoir un avis valable dans le champ scolaire, considérant que les personnels éducatifs disposent de plus de ressources qu'elles pour ce faire. Les familles se retrouvant dans cette posture sont de manière générale en accord avec la ou les définition(s) des situations vécues émise(s) par l'école, cela pouvant se traduire par une non remise en question des décisions et attitudes de l'école (une position non critique à cet égard). Elles optent en outre, pour un comportement de retrait du champ scolaire qui se traduit par une très faible intensité des rencontres. Par exemple, madame A a un minimum de contacts avec l'école qu'elle considère comme le lieu du « savoir » qu'elle ne possède pas. Elle ne remet pas en question la légitimité de l'école. Elle adopte alors une attitude de distanciation soumise que l'on pourrait aussi qualifier d'acceptation respectueuse.

Je n'ai pas la mentalité de juger ce qu'ils doivent faire, ils sont payés pour, ils ont travaillé pour savoir ce qu'ils doivent faire, donc ça je ne crois pas que je ferais. (Madame A)

Mais ce respect et cette reconnaissance de la légitimité de l'école ne se font pas en connaissance de cause. Il s'agit plutôt d'une confiance « aveugle » du dominé qui se persuade de sa propre incompétence et ne s'implique pas parce qu'il ne se considère pas comme étant légitime dans le champ scolaire, c'est-à-dire parce qu'il n'a pas et est persuadé de ne pas avoir la maîtrise des normes et repères dominants dans ce champ.

Normalement, ma fille doit (doubler). La première année elle n'est pas prête. J'ai signé un papier chez le directeur comme il a dit : « toi aussi, tu es d'accord, parce que ta fille elle n'est pas prête », alors elle n'est pas prête. (Madame Ra)

Cette attitude débouche souvent sur un cercle vicieux car leur non implication les empêche de facto de trouver les ressources nécessaires pour sortir de cette posture qui dès lors s'auto-alimente. Peu critiques à l'égard de l'institution, ces parents « vivent l'histoire scolaire de leurs enfants dans la désorientation, l'incertitude ou la résignation, le sentiment dans tous les cas de n'y rien maîtriser » (de Queiroz, 1981, 1984 cité par de Singly, 1992, p. 208). Notons que ces familles ne sont pas les plus dérangementées pour les écoles.

*
* *

Il ne nous est pas possible de déterminer avec précision les nombres ou les proportions de familles inscrites dans chacune des postures présentées. La taille réduite de l'échantillon qualitatif ne permettrait d'ailleurs pas de généraliser de telles proportions. Par ailleurs, une même famille, selon les moments de son histoire scolaire, ou selon qu'elle fait face à tel ou tel enseignant, peut adopter des postures relationnelles différentes. Néanmoins, nous devons souligner que la posture la moins fréquemment observée est celle de la collaboration. La lutte par négociation n'a pas été observée du tout. La littérature ainsi que nos propres observations nous poussent à croire que la collaboration est beaucoup plus présente dans les milieux plus aisés qui disposent de compétences sociales et culturelles utiles pour collaborer sans perturber les personnels éducatifs. Plus

nombreuses par contre sont les situations où la famille défavorisée adopte la posture de la lutte ou du repli. Un nombre au moins aussi important de ces familles se situent plutôt dans la posture de la distanciation soumise.

Ceci étant, l'intérêt de l'analyse en termes de postures n'est pas de déterminer de telles proportions mais plutôt de réfléchir au type de posture que l'on souhaite encourager, au type de posture contre lesquelles on souhaite lutter, et au type de dispositifs susceptibles de réaliser ces objectifs. Il va de soi que prévenir les luttes ou encourager les collaborations ou encore réduire le nombre de replis sont trois objectifs tout à fait différents qui chacun, si on désire les poursuivre, nécessite la mise en place de dispositifs spécifiques.

L'intérêt de l'analyse est aussi d'attirer l'attention sur la question de la relation famille – école. Dans l'analyse de cette relation, un élément central tient à l'écart qui existe entre l'ethos de ces familles et les modes de fonctionnement scolaire. A ce sujet, nous souhaitons développer ici un questionnement sur le thème suivant : l'ethos domestique face aux innovations pédagogiques.

Nous l'avons dit, les repères culturels que ces familles mobilisent pour interpréter le monde relèvent souvent du registre domestique. Nous voulons ici souligner à quel point certaines tendances pédagogiques dominantes aujourd'hui ignorent ce fait culturel et se situent aux antipodes des référents culturels défavorisés. Ainsi par exemple, favoriser l'autonomie de l'enfant, le laisser librement s'épanouir, mettre l'enfant au centre, développer un apprentissage à partir du ludique sont autant de leitmotivs pédagogiques qui n'ont souvent absolument aucun sens pour ces familles et qui, si l'on n'y prend garde, risquent d'avoir comme effet non attendu le renouvellement et le renforcement des inégalités sociales et scolaires. Ces leitmotivs pédagogiques renvoient à ce que l'on appelle dans la littérature un modèle expressif.

Nous ne souhaitons pas disqualifier ce type de modèle mais bien développer un questionnement critique à son propos en nous positionnant du point de vue des personnes défavorisées qui abordent le monde à partir de repères domestiques. A ce sujet, dans d'autres travaux (Mangez, 2002), nous avons montré comment le développement « de ce lieu commun pédagogiquement correct » (Rayou, 2000) qui dit placer l'enfant au centre, pouvait conduire à de nouvelles formes de domination culturelle, tout en partant de bonnes (mais naïves) intentions. Nous y soutenions ainsi l'hypothèse selon laquelle les injonctions politiques fortes en faveur des « pédagogies nouvelles » (« pédagogie du sens ») pouvaient en fait être à l'origine d'inégalités et conduire à de nouvelles formes de domination culturelle surtout vis-à-vis des familles défavorisées qui ne peuvent, à partir

de leur ethos domestique, se saisir positivement de telles options pédagogiques et qui développent alors des stratégies de repli ou des stratégies de lutte (notamment des tentatives de disqualification symbolique de l'épreuve scolaire).

Un des dangers liés à ce modèle puérocentré est qu'il apparaît comme indénonçable (donc suspect pour le sociologue) : comment en effet mettre en cause le discours qui dit mettre « l'enfant au centre », développer la créativité, etc. ?

Si l'on ouvre cette boîte noire, que trouve-t-on ? Les analyses le révèlent : les notions d'autonomie, de créativité, d'imagination personnelle, d'esprit critique dessinent les traits principaux de son contenu (idéologique en tous cas) : la mobilisation individuelle est au cœur de la dynamique d'apprentissage prônée dans les années '90.

Nous voulons ici souligner les aspects sociologiquement problématiques de l'introduction d'un modèle expressif, également appelé modèle de l'auto-régulation subjective. La lente mais perceptible institutionnalisation du modèle expressif n'est pas le seul fait de l'école mais partout où elle se déploie, il apparaît clairement une discrimination entre deux types de population : « celle qui a les ressources sociales et culturelles autorisant l'exercice de l'auto-régulation subjective » (Kaufmann, 2001) et celle qui, moins adéquatement équipée en termes social et culturel pour ledit exercice, se trouve d'abord un peu perdue puis soit exclue hors de - soit dominée dans - l'institution, soit encore reléguée vers une institution d'un autre type aux ambitions plus élémentaires, voire instrumentales. Or, les ressources sociales et culturelles dont disposent les familles défavorisées et que nous avons qualifiées à la suite de nombreux autres auteurs, de « domestiques », ne leur permettent pas de se saisir de ce type d'orientation. Il nous paraît dès lors important de réfléchir ces orientations en ayant à l'esprit la perception du monde qu'implique l'ethos domestique.

En terme de justice, le fait de porter dans les débats pédagogiques (et politiques), la parole de ceux qui ont un ethos domestique est fondamental car ce sont les grands absents de tels débats, alors que dans le même temps, ils sont en fait les tout premiers concernés. C'est en effet pour ce type de populations que la réussite scolaire est la plus importante, les autres catégories sociales disposant d'autres ressources qui leur permettent souvent de s'en sortir socialement même en cas d'échec scolaire, à l'inverse des populations défavorisées pour qui le seul et unique espoir de réussite sociale réside dans la réussite scolaire. En ce sens, la justice voudrait que le poids de leur parole (et donc de leur ethos) soit plus important que celui des autres catégories sociales. Autrement dit, la justice

voudrait que l'ethos domestique soit un point de référence pour penser la pédagogie et plus généralement le système éducatif. Les processus sociologiques, en l'excluant de ces débats, font le contraire. Ceci étant, il serait également risqué (mais on est bien loin de ce risque aujourd'hui) de donner trop de place à cet ethos, car dans le monde social et professionnel, il n'est guère payant. C'est en ayant à l'esprit ces éléments que nous souhaitons aborder la conclusion.

Conclusion

Entre le travail d'analyse et le volet propositionnel d'une recherche, il y a une certaine continuité, mais aussi un certain saut. Continuité parce que l'analyse met en exergue des phénomènes et des facteurs auxquels les acteurs, notamment les décideurs, doivent être attentifs lorsqu'ils construisent leur action. Saut parce que la recherche, à la différence de l'action, opère un découpage de la réalité pour en extraire un objet limité sur lequel elle peut travailler avec rigueur. Les acteurs, au contraire, ne peuvent faire comme si seul existait l'objet de recherche. A tout moment, des éléments n'ayant pas fait l'objet de l'attention des chercheurs peuvent venir interférer et jouer un rôle prépondérant dans la réussite ou l'échec d'une action, et produire des effets inattendus. De là, d'ailleurs, les difficultés rencontrées par nombre de réformes inspirées de résultats de recherche, centrées sur l'un ou l'autre facteur certes important mais dont l'impact dépend aussi en partie du contexte toujours complexe de leur mise en œuvre. Entre les résultats d'une analyse et la prise de décision, il y a donc un chemin à parcourir qui relève davantage du travail politique que du travail scientifique.

Le lecteur comprendra dès lors que nous abordons ces conclusions propositionnelles avec prudence. Il comprendra également que nous ne nous donnions pas ici comme objectif l'élaboration de solutions opérationnelles mais plutôt l'explicitation des questions auxquelles doivent répondre les décideurs et les acteurs préoccupés par le problème étudié. A ces questions, nous répondrons rarement de manière définitive, ayant pour objectif premier d'éclairer les enjeux de ces questions, de montrer les relations entre elles et d'apporter certains éléments de réponses basés d'une part sur les analyses présentées dans ce rapport et d'autre part sur les résultats d'autres recherches.

Cette attitude n'est synonyme ni de dédain pour l'action politique ou l'action de terrain, ni de prétention à l'objectivité pure. En tant que chercheur, nous ne prétendons pas rester en dehors des débats philosophiques, éthiques ou politiques. Le premier moment d'une recherche - la définition de la problématique - est déjà un acte politique. Dans l'introduction, nous avons rendu compte de ce travail d'élaboration et de redéfinition de la question, réalisé en lien avec le cabinet. A ce moment, le choix a été fait de mettre davantage l'accent sur la question de la relation

famille - école que sur la question de l'inscription. Ce déplacement correspondait au souci de replacer la question des inscriptions dans une question plus englobante. L'inscription et la fréquentation des enfants en maternelle est certes importante pour la réussite scolaire, mais la question de la nature de cette fréquentation est une variable intermédiaire à prendre en compte dans cette équation. En effet, l'effet positif d'une mesure telle que l'obligation d'inscription est conditionné par la nature de l'éducation préscolaire reçue et la qualité du contexte dans lequel elle se déroule. Elle dépend aussi largement de la variable qui a été au centre de notre recherche, à savoir la relation entre les familles et l'école. Autrement dit, il nous semble qu'une politique préoccupée par les inégalités scolaires doit également agir sur ces variables intermédiaires, parmi lesquelles la relation famille-école. Cette dernière doit retenir l'attention afin que les enfants inscrits bénéficient réellement de cette inscription, afin aussi que, par contagion, les parents encore récalcitrants à la scolarité précoce, perçoivent dans la préscolarisation davantage une occasion positive qu'un risque pour leur enfant ou pour eux-mêmes. On ne peut donc garantir l'automatisme des effets positifs d'une mesure telle que l'obligation d'inscription d'autant qu'il existe encore un petit nombre de parents qui résistent y compris à l'inscription obligatoire à six ans et n'envoient leur enfant à l'école qu'après intervention de la justice. Il va de soi que seule l'obligation d'inscription aurait peu d'effet sur ces familles. Nous considérons donc que pour être efficace, une action politique qui vise à modifier les conditions de l'inscription doit être accompagnée d'autres démarches portant davantage sur des éléments liés aux relations familles - écoles. C'est cette réflexion que nous développons dans la suite de cette conclusion. Notons aussi que rendre l'inscription obligatoire pourrait avoir pour effet de transformer les rapports de force entre les familles et les enseignants dans le sens d'une légitimation accrue des enseignants et d'une revalorisation de leur identité professionnelle.

La définition du « bien » de l'enfant et la question de la relation famille - école

Le lecteur attentif pourra nous rétorquer que les arguments que nous venons de développer à propos de l'inscription pourraient l'être à propos de la relation famille-école. De fait, la relation causale entre la qualité de cette relation et le devenir de l'enfant, défini comme étant la priorité du commanditaire de cette recherche, n'est pas automatique. D'autres facteurs viennent interférer dans cette relation entre variables. Soulignons néanmoins deux choses. D'une part, la variable « qualité de la relation » est, dans l'enchaînement des causalités, plus proche de la variable « de sortie » (le devenir de l'enfant, sa réussite scolaire) que ne l'est la variable

inscription. D'autre part, nous pensons que la définition de cette variable « de sortie » fait elle-même partie du débat et ne peut être posée totalement a priori. Car si tout le monde peut s'accorder sur une variable « de sortie » définie comme étant le « bien de l'enfant », force est de constater que dès que l'on cherche à opérationnaliser cette notion vague, surgissent de multiples définitions, parmi lesquelles la réussite scolaire. Ce concept de réussite scolaire est lui-même susceptible de nombreuses déclinaisons, qui sont notamment fonction du milieu social. Nous avons par exemple montré combien la manière dont les familles défavorisées conçoivent le bien de l'enfant est différente de la manière dont l'élite culturelle le conçoit. Or, l'enjeu que constitue cette définition est repris dans la variable « relation famille-école ». En réfléchissant sur cette variable, nous sommes donc en mesure d'éviter l'escamotage d'une part importante du débat. Dit autrement, le décideur ou l'acteur local ne peut faire comme s'il s'agissait simplement d'agir sur la variable « relation » pour parvenir à des fins définies par lui seul ou par son groupe social d'appartenance. Il doit agir de manière telle que cette relation permette aussi le débat sur ces finalités.

Les relations entre familles défavorisées et l'école sont parfois problématiques. Il arrive qu'elles se déclinent sur le mode du conflit ou du repli... A la source de ces tensions se trouvent notamment des différences de normes, de légitimité, de langage, de manières d'interpréter le monde et de concevoir l'éducation de la petite enfance ... qui fondent des incompréhensions et des durcissements de position. En analysant les relations entre les familles défavorisées et les acteurs de l'enseignement préscolaire, nous analysons en fait une relation entre des personnes qui occupent des positions sociales différentes et inégales. Du côté de l'école, des acteurs porteurs d'une série de normes culturelles dominantes et effectivement payantes en termes de réussite scolaire et sociale ; de l'autre côté, des familles qui ne maîtrisent pas nécessairement ces codes et qui sont par ailleurs porteuses de leurs propres repères culturels, dominés et effectivement moins payants scolairement et socialement. Dans l'analyse d'une telle configuration de rapports sociaux, il nous faut à la fois (a) échapper au légitimisme qui consiste à faire comme si les codes culturels dominants étaient les seuls acceptables et à lire les codes défavorisés uniquement en termes de manque, et (b) échapper au populisme qui consiste à anoblir ou glorifier la culture populaire en faisant comme si elle n'avait pas de conséquence effective négative pour ces personnes. Face au constat d'une non reconnaissance sociale de leurs normes, deux voies extrêmes s'ouvrent donc à l'intervenant : lutter pour la reconnaissance sociale de ces normes ou aider les « dominés » à intégrer les normes dominantes.

Entre ces deux options, il ne nous semble pas pertinent de faire un choix. Il convient plutôt d'opérer un double mouvement : à la fois dénoncer la norme culturelle dominante à laquelle ces publics sont soumis (dénoncer par exemple les processus de dévalorisation) et leur fournir des ressources et des moyens d'action utiles pour «s'en sortir malgré tout» dans cette configuration normative. On pourrait prendre l'exemple de la participation ou de la pédagogie centrée sur la créativité de l'enfant et sur le jeu. Il s'agit de deux normes (pour être un bon parent, il faut participer, collaborer ; il faut comprendre l'intérêt pédagogique qu'il peut y avoir à se centrer sur la créativité et le jeu) portées et légitimées par certaines élites culturelles et par rapport auxquelles les parents en grande difficulté sont dépourvus et dévalorisés. A ce titre, c'est-à-dire en tant que mécanismes qui produisent et reproduisent des inégalités, ces normes peuvent être dénoncées. Mais il s'agit en même temps de deux normes qui, si elles étaient intégrées par ces parents, leur permettraient de maîtriser la domination qu'ils subissent, voire de tirer profit des avantages liés à l'intégration de ces normes. S'arrêter à la dénonciation (dire que ces familles sont non seulement objectivement défavorisées mais également symboliquement dévalorisées) ne suffit pas ; il faut également leur fournir les moyens de maîtriser ces codes culturels dominants.

L'identité : un enjeu de la relation à ne pas négliger

Dans notre recherche, nous avons montré combien l'identité sociale était un enjeu de la relation : enjeu souvent crucial pour les familles, mais toujours présent aussi pour les enseignants. Nous avons montré par ailleurs que si l'identité sociale des parents défavorisés était davantage fragilisée et menacée que les autres, c'était bien à la fois parce que ces parents ne disposaient pas des mêmes repères culturels que les enseignants, et parce que leurs propres repères culturels étaient méconnus, voire dévalorisés dans l'école. On ne peut donc intervenir sur la relation en négligeant cette question, en faisant comme si le seul enjeu de cette relation était l'enfant. Cette attention à porter à l'identité ne signifie pas qu'elle doive être absolutisée et devenir le critère principal en regard duquel est jugée la relation. Les intervenants du champ scolaire ont et doivent avoir pour préoccupation première l'enfant et non la protection ou la valorisation de l'identité sociale de ses parents. Dans certains cas, il peut y avoir à choisir, il peut s'avérer nécessaire de blesser l'identité parentale pour «sauver» l'enfant. Cependant, à côté de ces cas extrêmes existent de nombreuses situations où il est réellement pertinent et scolairement « rentable » de concilier attention à l'enfant (à laquelle les enseignants sont formés) et attention à l'identité parentale des publics fragilisés (à laquelle les enseignants ne sont pas ou peu formés). Le caractère « rentable » ou

efficace d'une telle conciliation tient au fait que ces deux éléments entretiennent des liens importants entre eux. Les psychologues ont démontré à suffisance à quel point l'enfant sent et est affecté par les émotions de ses parents, notamment l'angoisse ou le stress. D'autres ont montré qu'une identité fragilisée contribuait à diminuer le sentiment d'efficacité personnelle, ce qui a des effets négatifs sur les performances effectives des personnes. Notre recherche a par ailleurs montré qu'une identité blessée dans le chef des parents rendait difficile la construction d'une coopération éducative. De ces différentes manières, une identité parentale blessée peut avoir des impacts négatifs sur le développement de l'enfant. A l'inverse, la valorisation de l'identité parentale peut avoir des effets positifs sur le développement de l'enfant, et ici sur son parcours scolaire.

Trois axes d'action

Ces considérations nous amènent à conclure que les actions concernant la relation famille-école ne doivent pas être envisagées de manière réductrice. D'une part, l'enjeu de cette relation n'est pas seulement l'enfant mais aussi les adultes et leur identité. D'autre part, le bien de l'enfant ne doit pas être considéré comme totalement prédéfini. Enfin, les parents « défavorisés » ne doivent pas être considérés seulement sous l'angle de leurs manques. Tout travail sur la relation doit donc aussi prendre ces questions en considération. Ceci étant, se pose l'épineuse question des modalités de l'action : quels axes de travail privilégier ? quels acteurs toucher ? quels dispositifs mettre en place ? quels modes de régulation déployer ? ...

La première question que nous aborderons est celle des axes de travail. Ceux-ci nous semblent être au nombre de trois. On peut en effet chercher à donner des ressources à chacune des parties prenantes de la relation (à savoir les enseignants et les parents) ou à agir sur la relation elle-même. Sans doute n'y a-t-il pas lieu de privilégier l'un de ces axes à l'exclusion des autres. Mais pour la mise en œuvre de chacun de ces axes, il y a des questions qui se posent à propos de l'orientation de l'action et des limites à la mise en œuvre de cette action. Les questions renvoient en partie aux questions génériques déjà évoquées ci-dessus. Quant aux freins, il sont de trois ordres : l'accessibilité (il faut pouvoir toucher un grand nombre d'acteurs), les ressources (il faut des ressources humaines en nombre et en compétence), la perception de la légitimité de l'intervention par les acteurs visés (certains peuvent considérer que ce que l'on veut leur faire n'est pas justifié).

Donner des ressources aux enseignants

En termes de faisabilité, il est sans doute plus facile d'agir sur les enseignants que sur les parents, notamment à travers la formation initiale et continue. A l'heure actuelle, au cours de ces formations, les enseignants sont davantage préparés à gérer les enfants qu'à gérer les relations, toujours complexes et délicates, avec des parents issus de milieux défavorisés. Or, si l'on suit notre raisonnement et les résultats auxquels nous avons abouti, il est clair qu'être capable de gérer ces relations constitue une compétence importante pour la lutte contre les inégalités scolaires et sociales. On pourrait également justifier une action centrée sur les enseignants par le fait qu'ils occupent, dans leur relation avec ces parents, la position des dominants et qu'il y a une responsabilité éthique à faire changer le dominant plutôt que le dominé dans ce type de rapports sociaux.

Ceci étant, il faut également tenir compte du contexte des mesures politiques de ces dernières années. Face à ce contexte, un certain nombre d'enseignants ont le sentiment que l'on a souvent, au niveau politique, « joué les parents contre les enseignants ». Les premiers ont en effet reçu plusieurs confirmations légales de leur droit d'intervention dans le champ scolaire (instauration du droit de recours, des conseils de participation,...). Si ce sentiment s'est surtout diffusé dans le primaire et le secondaire, il est possible que par contagion, il ait également touché les instituteurs du préscolaire. Par ailleurs, il y a dans le chef des enseignants une tendance à voir les parents comme des obstacles. Nous ne disposons pas d'informations chiffrées à ce sujet pour les instituteurs maternels. Mais, au niveau du premier degré, une enquête menée par le Cerisis a objectivé cette tendance. Lors de cette enquête menée auprès de 1200 enseignants du 1^{er} degré de l'enseignement libre dans le Hainaut, on a ainsi pu montrer que 45 % des enseignants voient les parents comme un obstacle à leur travail, et que 67 % des enseignants estiment que si les parents changeaient leurs pratiques, cela améliorerait la réalité concrète de leur travail (Mangez, Delvaux, Dumont, 1999). Les enseignants se plaignent également du nombre croissant de missions qu'on leur assigne sans que des moyens humains supplémentaires significatifs ne leur soient accordés et cela constitue un autre frein possible à une action sur les enseignants. La recherche évoquée a également montré qu'en moyenne les enseignants du premier degré estimaient être souvent amenés à jouer des rôles autres que celui d'enseignant comme celui de psychologue, d'assistant social ou, à un degré moindre mais significatif, celui de parent. Ces représentations qu'ont les enseignants peuvent les amener à considérer comme peu légitimes des actions de formation qui consisteraient à les définir comme les principaux responsables de ce qui se passe dans la relation. Il convient donc notamment de faire de ces actions de formation seulement l'un des axes

d'intervention (en montrant clairement aux enseignants que d'autres actions sont déployées en direction des parents). Il convient aussi de bien les mettre en relation avec la mission d'enseignement qui, plus que celle d'assistant social ou de psychologue, est au cœur de leur identité professionnelle (en montrant en quoi la prise en considération de divers autres éléments tels que la dimension identitaire peut être mise au service de cette mission d'enseignement).

A notre sens, l'action à mener vis-à-vis des enseignants pourrait consister à leur apprendre à connaître et comprendre l'ethos domestique (décrit dans ce rapport) qui est souvent au cœur de la culture des parents défavorisés et les raisons objectives (conditions de vie) qui les conduisent à adopter un tel ethos. Concrètement, il s'agirait d'amener les enseignants à comprendre que telle ou telle plainte des parents à propos de « détails matériels » est souvent l'expression domestique cachée d'une réelle préoccupation pour l'enfant et / ou la défense et l'affirmation d'une identité sociale de parent qu'il convient dans la mesure du possible de ne pas blesser et dont la reconnaissance peut au contraire avoir des effets positifs y compris pour le devenir de l'enfant. Dans la plupart des entretiens, nous avons pu identifier une réelle méconnaissance des instituteurs vis-à-vis de cet ethos. Et nous avons pu observer que cette méconnaissance avait effectivement pour conséquence la non-compréhension de ce qui se cache derrière certaines paroles de parents et pouvait conduire à des blessures identitaires chez ces derniers. A titre indicatif, lors de l'enquête précitée où nous avons interrogé 1200 enseignants du premier degré notamment au sujet des compétences qu'ils pensaient maîtriser et des compétences qu'ils souhaitent prioritairement développer, nous avons fait le constat suivant : en moyenne dans l'ordre des compétences maîtrisées, la compétence « connaissance des milieux sociaux de mes élèves » apparaît en 14^{ème} position dans une liste de 15 compétences, les enseignants estimant donc peu ou mal connaître les contextes sociaux de vie de leurs élèves. Cette compétence apparaît par contre en 4^{ème} position dans la même liste lorsque l'on demande aux enseignants quelle compétence ils souhaitent prioritairement développer.

Plus concrètement, une certaine familiarisation avec l'ethos domestique devrait amener les enseignants à comprendre que les parents défavorisés, dans leur grande majorité, accordent de l'importance à la scolarité et à la pré-scolarité de leur enfant. Mais que la manière – très domestique - dont ils expriment cette importance est différente de celles d'autres milieux sociaux (dont le leur). Il est en effet tout à fait étonnant et préoccupant de constater que, malgré le nombre important d'enquêtes et de recherches qui de manière récurrente ont affirmé sans contestation possible que les parents défavorisés accordent beaucoup d'importance à l'école, les enseignants continuent, dans leur majorité, à penser que ces parents, pour reprendre les

termes d'une institutrice interviewée, « n'en n'ont rien à foutre ». Il y a là comme un mystère.

Plus ambitieux est l'objectif consistant à amener les enseignants à comprendre qu'un nombre important de parents défavorisés ne comprennent pas qu'en jouant, il est possible d'apprendre à parler, à lire, à compter, à se mouvoir, à interagir avec d'autres, etc. De Smet (2001) relate ainsi la réaction d'une enseignante française après sa participation à un dispositif qui l'a amenée à mieux comprendre les parents défavorisés : « apprenant que les parents ne comprenaient pas qu'on puisse apprendre sans manuel mais en jouant ou en allant au marché par exemple, l'institutrice a intégré dans sa pratique pédagogique quelques acquis familiaux : utiliser l'alphabet, se servir de lettres majuscules, lire dans les manuels scolaires (qu'elle est allée rechercher dans sa cave), utiliser les écrits domestiques. Elle s'est donnée comme « règle de vie » de ne proposer que des activités compréhensibles pour les enfants et les parents ».

Il faut souligner que le succès de ce type de mesure dépend largement de la position idéologique ou politique des enseignants vis-à-vis des milieux défavorisés et vis-à-vis du projet d'une école centrée sur la réussite du plus grand nombre. Au niveau du premier degré, plus d'un quart des enseignants (26%) affirment privilégier l'exigence quitte à produire de l'échec scolaire ou des réorientations ; seuls 17 % des enseignants disent à l'inverse privilégier la réussite du plus grand nombre ; les autres enseignants se disent tiraillés entre ces deux options (29 %) ou cherchent à les concilier (28 %) (Mangez, Delvaux, Dumont, 1999). Ces résultats ne sont bien entendu pas transposables tels quels au niveau préscolaire, mais ils montrent bien qu'il n'y a pas de consensus politique à l'intérieur du corps enseignant quant à la manière de se positionner par rapport aux élèves en difficulté dont on sait qu'ils sont surtout issus des milieux défavorisés. Il est probable que cette diversité des positionnements politiques se retrouve également, mais en d'autres termes et autour d'autres enjeux, au niveau du préscolaire. C'est un élément dont il faut tenir compte dans la réflexion politique à propos de ce groupe professionnel.

D'autres formations pourraient plus généralement se centrer sur la place à donner aux parents lors des temps de rencontre le matin et en fin de journée. A ce sujet, un directeur nous a ainsi expliqué que selon lui, lorsqu'une mère arrive le matin avec son enfant, « ce qui compte, ce n'est pas l'enfant, c'est la mère, c'est elle qui doit faire l'objet de l'attention de l'institutrice ». Il soulignait également combien ce réflexe relationnel était peu répandu chez les instituteurs.

A l'heure actuelle, et à titre purement indicatif, si l'on examine la liste des formations continues reconnues par le Ministre en nous basant sur les intitulés de ces formations, on dénombre parmi les quelques 230 formations organisées par la Focef, une formation spécifiquement centrée sur la relation avec les parents, intitulée « Acquérir des attitudes médiatrices dans la relation avec les parents dans un contexte multiculturel ». Cette formation est également proposée par le Centre de formation Enseignement de l'Union des villes et communes belges qui organise par ailleurs une formation sur la « gestion des conflits par une approche positive en concertation avec tous les acteurs de l'école ». Parmi les 45 formations proposées par le CAF, aucune ne semble liée à cette question. Parmi les très nombreuses formations organisées par le service d'inspection et le service général des Affaires pédagogiques, on dénombre un thème de formations intitulé « Fournir une attitude adéquate face aux différents incidents et accidents survenant en milieu scolaire » qui pourrait être en partie en lien avec la question des relations familles - écoles. Nous n'avons pas réalisé un inventaire exhaustif et précis de l'ensemble des formations mais il apparaît néanmoins que les formations qui prennent pour objet les relations familles – écoles et plus spécifiquement les relations avec des parents issus de milieux défavorisés sont rares.

Donner des ressources aux parents

En terme de faisabilité, les parents sont plus difficiles à toucher que les enseignants et la légitimité du Ministre de l'Education pour agir sur « l'éducation des familles » est moins grande. En outre, le travail consistant à doter les parents de ressources n'est pas naturellement considéré comme faisant partie du travail enseignant. Dès lors, ce volet d'action à l'égard des parents de milieux défavorisés nécessite en partie la mobilisation d'acteurs extérieurs au champ de l'enseignement (éducation permanente et services sociaux notamment) et exige, au niveau des décideurs, une coopération interministérielle.

Cet axe d'action nécessite aussi que l'on multiplie les types de dispositifs mis en œuvre pour toucher les parents. D'une part, parce que, comme nous l'avons indiqué, tout dispositif quel qu'il soit nécessite des compétences sociales et culturelles spécifiques inégalement distribuées y compris à l'intérieur du groupe des familles défavorisées, certaines de celles-ci se sentant par exemple plus à l'aise dans les rencontres planifiées et d'autres dans les contacts plus informels. D'autre part, parce que les objectifs poursuivis peuvent être de différents ordres, pas nécessairement exclusifs. De fait, on peut assigner trois objectifs différents aux actions à l'égard des parents : combler leurs « manques » en tant que parents, les aider à faire

entendre leur voix dans l'école ou donner des outils pour réellement choisir l'école..

Si l'on se place dans la perspective de combler des «manques », l'action consistera à doter ces parents de repères. Les repères dont ils manquent sont d'au moins deux types : ceux directement liés à la compréhension du monde scolaire (notamment la pédagogie) et ceux liés à la gestion de la vie quotidienne plus généralement (la santé, la gestion d'un budget familial, la connaissance de la langue, l'éducation des enfants,...). Dans le cas des repères scolaires, il pourrait par exemple s'agir, de manière similaire à ce que nous avons suggéré à propos des enseignants, d'amener les parents à comprendre qu'un ensemble de pratiques préscolaires qui leur paraissent être strictement récréatives, ont ou peuvent avoir des vertus pédagogiques. Ce premier type d'action renvoie à un courant ancien qui semble se réactiver aujourd'hui, i.e. celui de l'éducation des parents. Des initiatives locales vont dans cette direction, la presse relaie régulièrement cette antienne particulièrement prisée des enseignants affirmant leur désarroi face à des enfants qui à leurs yeux n'ont pas reçu un type de socialisation primaire qui, jusqu'il y a peu, constituait un pré-requis implicite à la scolarisation. Certains décideurs se montrent prêts à relayer ce discours et ces initiatives locales : on a pu voir dernièrement des propositions du Ministre Pierre Hazette allant dans ce sens.

Cet axe d'intervention vise donc davantage à combler des manques dans le chef des parents qu'à leur donner les moyens de lutter contre les processus qui les dévalorisent. Or, nous avons évoqué précédemment dans cette conclusion la question de l'attitude à avoir vis-à-vis de la culture des milieux défavorisés. Nous suggérions de réfléchir dans une double direction consistant à la fois à reconnaître la dignité de cette (ou de ces) culture(s) et à prendre acte que celle-ci contribuait à reproduire la position sociale précaire de ces familles, et qu'il était dès lors nécessaire pour lutter contre les inégalités, de chercher à fournir à ces parents des repères pour mieux maîtriser la culture dominante. La seconde direction fonde l'intérêt de l'axe consistant à combler des « manques », à condition cependant que ces actions ne conduisent pas à nier la culture dominée ou à l'éradiquer. La première direction, quant à elle, fonde un type d'action plus radical et plus ambitieux, consistant à aider les parents à identifier le rapport de force dans lequel ils se trouvent engagés notamment vis-à-vis de l'école, de manière à ce qu'il leur soit davantage possible d'agir sur ce rapport de forces inégal. En d'autres termes, l'objectif serait d'aider les parents à défendre, voire à imposer en partie, leur propre culture dans leurs relations avec l'école. Pour ce faire, les formations devraient à la fois porter sur l'identification des différences existant dans les normes de référence des uns et des autres, sur la prise de conscience du différentiel de pouvoir et de légitimité, et sur la

formation à des techniques relationnelles donnant aux parents l'occasion de développer des stratégies de contestation ou de revendication plus efficaces que celles qu'ils déploient habituellement. La prise de conscience des rapports de forces dans lesquels ils se situent et l'information quant aux stratégies « gagnantes » leur permettraient de reconsidérer leurs stratégies habituelles (repli, distanciation et lutte) sous un tout autre angle.

Enfin, une troisième approche consiste à travailler sur le choix et la capacité de choix d'école par les parents. Ces dernières années, les politiques ont poussé les établissements à exprimer plus clairement leur singularité, notamment en produisant des projets d'établissement originaux. Si les établissements sont différents les uns des autres, la question du choix de l'école par les familles s'impose. Or, il est clair que les parents défavorisés disposent de moins de ressources, notamment informatives, pour réaliser ces choix. On pourrait ainsi chercher, d'une part, à sensibiliser les parents quant à l'importance de ce choix, et d'autre part à les informer davantage sur les caractéristiques des écoles de leur région. Le fait d'avoir procédé à un choix actif plutôt qu'à un choix de proximité peut entretenir des liens positifs avec la satisfaction voire l'implication des parents dans l'école. Ce type d'action présente cependant un paradoxe et des limites. Paradoxe, parce que le développement de la pratique de choix peut tantôt générer l'implication (plus forte dans un établissement choisi en connaissance de cause), et tantôt favoriser l'expression du désaccord par le recours à la pratique de l'exit plutôt qu'à la pratique de la négociation. Ce type de politique peut ainsi encourager un modèle de parent consommateur qui gère le parcours scolaire en changeant d'établissement dès que des difficultés se posent. Nous renvoyons à ce sujet à l'enquête récemment menée par le Girsef (Dauphin *et al*, 2001).

Quant aux limites, elles sont d'abord d'ordre pratique : par définition, les parents « défavorisés » sont plus difficiles à toucher que les autres. Avant que leurs enfants soient scolarisés, il n'existe pas vraiment de lieux par lesquels ils transitent tous (si ce n'est peut-être les consultations ONE). Par ailleurs, leur rapport à l'écrit est souvent difficile. Les modalités de contact restent donc à inventer et sont nécessairement coûteuses financièrement (le spot TV, sans doute trop superficiel et ne pouvant venir qu'en soutien d'actions décentralisées) ou en termes de ressources humaines. Peut-être pourrait-on obliger les écoles à informer clairement sur leur projet d'établissement, mais il faut trouver pour ce faire des supports complémentaires à l'écrit. Autre limite : le fait que le choix de l'école n'est pas lié seulement au facteur « information ». Quand bien même ils seraient correctement informés, les parents (et singulièrement ceux des milieux défavorisés) doivent souvent restreindre l'éventail des choix possibles en

fonction de contraintes d'autre nature (moyens de déplacement, coût de l'école, files d'attente exigeant des comportements d'anticipation,...).

Faciliter la relation

Jusqu'ici, nous avons surtout évoqué des pistes qui visent à fournir des ressources aux parents ou aux enseignants. Une troisième piste consiste à agir sur la relation et sur les dispositifs quotidiens susceptibles de la faciliter. L'objectif de ce type de mesure est d'instaurer davantage de communication et de confiance entre les acteurs (ce qui permet de réduire les luttes et les replis).

Rappelons ici certains éléments issus de notre travail à propos de la place faite aux parents dans l'école. La mise en place d'une culture à la fois proactive et d'ouverture par le biais de formations des enseignants et des chefs d'établissement permettrait d'installer une certaine confiance entre les familles et le personnel scolaire, confiance nécessaire pour la communication et la familiarisation des familles au monde scolaire. L'instauration d'un espace des parents dans l'école, sous forme par exemple d'un local autogéré, constitue un dispositif expérimenté avec succès par certaines écoles. Comme le soulignaient les acteurs, le risque d'envahissement de l'école par les parents peut être maîtrisé dans la mesure où leur fournir un espace spécifique permet aussi de leur en interdire d'autres tel que la classe par exemple.

Les processus de médiation peuvent aussi être mobilisés dans la facilitation de la relation. Le médiateur pourrait travailler sur cette distance culturelle et jouer un rôle de formateur à cet égard auprès des différents acteurs. La prise de conscience de cette distance et l'apprentissage des codes culturels de l'autre pourraient désenclencher le cercle vicieux des a priori et faciliter la communication entre les différents acteurs.

La définition à destination des personnels éducatifs d'un code de conduite à mettre en œuvre lors de l'inscription pourrait également permettre de généraliser un dispositif facilitant la construction de relations positives entre les enseignants et les parents. Même si nous avons souligné dans le corps de ce rapport que le moment de l'inscription marquait en général peu les mémoires des parents, cela ne signifie pas qu'il a peu d'importance. Il est en effet une première indication envoyée aux parents du degré d'ouverture de l'école à leurs préoccupations. Certes, le moment de l'inscription ne scelle pas définitivement la forme de la relation (des inscriptions très intégratives peuvent en effet masquer une fermeture au quotidien, et inversement), mais il contribue à faire sentir ou à expliciter aux parents ce qui est permis ou interdit, attendu ou redouté. D'autre part, il

est une occasion de capter l'attention de ces parents qui, par crainte ou par choix, ne comptent pas venir régulièrement à l'école et adoptent une posture de repli ou de distanciation. Enfin, proposer à une équipe éducative de réfléchir à la structuration de ce moment présente l'avantage de les amener, à partir d'un point très concret, à réfléchir plus largement aux relations entre écoles et familles. Entre les différentes formes d'inscription décrites dans ce rapport (l'inscription administrative, l'inscription informative, l'inscription intégrative), sans doute l'inscription intégrative, tant à destination des parents que des enfants, est-elle la plus propice à la construction d'une relation positive.

Une autre optique pourrait être envisagée, celle d'une discrimination positive « relationnelle » à l'égard des familles issues de milieux défavorisés. Favoriser plus particulièrement les relations avec les familles défavorisées reviendrait à privilégier ces familles par rapport aux familles favorisées lors des rencontres. La rencontre entre deux milieux différents, on l'a vu, demande du temps. Ce temps pourrait donc être pris en partie sur celui porté à l'égard des familles favorisées. Cette optique risque de recueillir un accueil mitigé auprès de personnels scolaires prétextant l'égalité de tous devant l'enseignement. Or, ce présent rapport, comme tant d'autres fait état d'une inégalité devant l'école. Les familles favorisées seraient-elles défavorisées sur le plan de l'information recueillie lors de ces rencontres et sur le plan de la réussite scolaire et du bien-être de leurs enfants, considérant que pour une grande majorité d'entre elles, les pré-requis scolaires et culturels sont déjà bien intériorisés ? En outre, cette démarche pourrait s'opérationnaliser selon différentes modalités. On pourrait concevoir une discrimination positive ponctuelle, au moment de l'inscription par exemple ou lors de fêtes ou activités organisées par l'école. On pourrait aussi envisager de privilégier les moments de rencontres non planifiées le matin et le soir avec les plus défavorisés et rencontrer les familles plus favorisées en prenant rendez-vous par exemple. Plusieurs modalités peuvent être envisagées et discutées. Les risques de stigmatisation et de dualisation sont cependant toujours présents dès lors que l'on opère des discriminations positives

Axer une politique uniquement sur l'un des trois axes ci-dessus définis (fournir des repères aux enseignants, fournir des repères aux parents, faciliter la relation) ne suffit pas. On l'a vu dans ce rapport, cette problématique est complexe et demande que l'on s'intéresse à la construction sociale et aux enjeux de ces relations. Et sans doute faut-il agir sur les trois axes. Certains dispositifs le font d'ailleurs. Dans cette conclusion, nous avons évoqué le cas d'une institutrice qui avait été amenée à mieux comprendre les repères culturels des parents défavorisés. Le dispositif auquel elle avait pris part était le suivant. Des chercheurs ont

organisé régulièrement des séances individuelles d'aide à la lecture avec des enfants de cours préparatoire (équivalent 1^{ère} primaire) dans un quartier français très défavorisé. En parallèle, ils ont aussi proposé aux parents d'assister à ces séances et d'intervenir s'ils le souhaitent. Ces parents étaient ensuite invités à rendre compte à l'institutrice de leurs observations. Ainsi, les positions habituelles des parents et des enseignants étaient transformées : les parents étaient en position d'observer des pratiques pédagogiques, et l'enseignante était en position d'entendre des parents lui parler de ces techniques pédagogiques. Si, comme nous l'avons dit, cela a conduit l'institutrice à mieux comprendre ces familles et à adopter ses pratiques pédagogiques en conséquence, cela a également conduit certains parents à « découvrir que certaines activités n'étaient pas que récréatives mais constituaient aussi des moyens d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer » (G. Chauveau 2000, cité par N. De Smet, 2001).

L'établissement : clé de voûte d'une action visant à améliorer les relations

La plupart des propositions que nous avons énoncées ne passent pas par la formulation d'une norme qui s'imposerait à tous. Pour autant, cela ne signifie pas que l'on doive d'emblée écarter tout travail législatif en la matière. Mais les décrets ou arrêtés ne devraient pas viser à imposer quelques « bonnes » pratiques ou quelques « bons » dispositifs. Sans adhésion des personnes qui doivent les activer, ces pratiques et dispositifs perdent en effet de leur efficacité. De plus, ce qui fonctionne bien dans un contexte donné n'est pas nécessairement aisément transférable dans un autre. Qu'il suffise ici de rappeler deux constats effectués dans le chapitre 3 de ce rapport : l'agencement organisationnel des relations au sein du personnel prend des formes très diverses selon les établissements (centralisation / décentralisation des pouvoirs et de l'information) ; toutes les écoles ne conçoivent pas leur rôle de la même manière (certains voulant se limiter à l'enseignement, d'autres acceptant une extension de leurs fonctions).

Privilégier l'entité établissement se justifie aussi en raison du constat que les changements individuels ne permettent pas d'avancer significativement dans l'amélioration des relations. Certes, il n'est pas inutile qu'un enseignant ou un parent prenne conscience qu'il peut adopter des pratiques plus positives à l'égard de son interlocuteur. Il n'en reste pas moins que la dimension « établissement » est ici essentielle. Un enseignant isolé ne peut colorer à lui seul les relations familles-école. Les dispositifs formels ou informels ne peuvent exister que si un nombre minimal d'enseignants les porte ou si la direction en est le garant.

Ces deux constats conduisent à prêter une attention particulière à l'échelon établissement. C'est sans doute ce niveau qu'il faut mobiliser préférentiellement, de manière à ce que puisse s'y élaborer et s'y développer des pratiques et dispositifs adéquats à l'environnement et aux sensibilités des membres de l'établissement. Si cette analyse est la bonne, les questions cruciales sont alors au nombre de trois : comment encourager, inciter ou contraindre les établissements à mettre ce problème des relations familles-école à leur agenda ? quels acteurs choisir pour porter ces questions au cœur de chaque école ? comment « équiper » ces personnes pour que leur action soit efficace ?

Mais avant cela une question : ce problème des relations entre familles défavorisées et école s'enchaîne dans une question plus large : celle des relations entre familles (toutes les familles) et école. Si l'on invite les écoles à traiter des relations avec les familles défavorisées, il est difficile d'éviter la stigmatisation et on risque d'encourager les dispositifs de type caritatif ou compensatoire. Il est dès lors préférable d'inscrire à l'agenda la question générale des relations et de veiller à ce que soient effectivement prises en compte par les écoles les spécificités des relations qu'entretiennent les familles défavorisées avec l'école.

Comment encourager, inciter ou contraindre les établissements à inscrire les relations familles-école à leur agenda ?

La mise à l'ordre du jour de cette question des relations entre familles et école doit sans doute être conçue en tenant compte des dispositifs existants, à savoir le conseil de participation, les projet d'établissement et le rapport d'activité. Pour ce faire, il faut s'appuyer sur les ressources du décret « missions » ou envisager certains amendements à ce décret.

Le projet d'établissement « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. » Le décret ne définit en aucune manière les thèmes qui doivent y être développés, et il semble difficile d'établir une liste de ces thèmes « obligés ». Le décret stipule par contre que le projet d'établissement doit être « élaboré en tenant compte : 1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs; 2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études; 3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école; 4°

de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée. » S'il est ainsi fait référence explicite aux caractéristiques de l'environnement ou des élèves, il n'est par contre fait mention des parents que pour évoquer leurs « aspirations en matière de vie professionnelle et de poursuite des études ». Peut-être y aurait-il lieu d'amender ce texte pour élargir le champ des « aspirations » à prendre en compte, et pour inviter aussi à considérer la spécificité des référents culturels des parents.

Un tel travail législatif pourrait aussi être envisagé pour ce qui concerne le rapport d'activité. Le décret « missions » énumère, dans son article 73, une liste de thème obligatoirement abordés dans ce rapport. Parmi ces thèmes, aucun ne traite des relations familles-école. Peut-être conviendrait-il d'envisager un élargissement de la liste à ce thème.

Projet d'établissement et rapports d'activité transitent par le conseil de participation. Celui-ci a le pouvoir de débattre du projet d'établissement, de l'amender et de le compléter, de le proposer à l'approbation du Ministre ou du pouvoir organisateur, d'évaluer périodiquement sa mise en œuvre, et de proposer des adaptations. Il a par ailleurs le pouvoir de remettre un avis à propos du rapport d'activité. Formellement, le conseil de participation est donc un élément important de la procédure d'élaboration de ces deux documents. Souvent, cependant, il reste un organe peu actif ou peu représentatif. Lui faire jouer un rôle important ne constitue donc pas d'emblée une garantie d'efficacité. Obliger ce conseil à traiter des points susmentionnés ne garantit pas qu'en découleront des pratiques effectives et efficaces. De plus, en raison de la faible représentation des familles défavorisées, rien n'indique que les questions spécifiques de ces familles seront réellement prises en compte.

Il importe dès lors de réfléchir à la manière d'agir sur la composition du conseil, ainsi que sur la motivation et la compétence des personnes présentes pour traiter du sujet. En ce qui concerne la composition, on voit mal comment modifier le décret. On ne peut que chercher à influencer par ailleurs les candidatures des parents « défavorisés », via des formations hors école, dans le cas précis où l'école n'a encore mis en place aucun dispositif favorisant l'intégration de ces familles. On peut aussi imaginer contraindre ou inciter les écoles à intégrer dans ces conseils des représentants de l'environnement social, culturel et économique de l'établissement intéressés par la question des relations familles – écoles. Les personnes impliquées dans les écoles de devoirs, se préoccupent de cette question des relations entre familles défavorisées et écoles et celles que nous avons rencontrées sont désireuses de s'y investir davantage en collaboration avec les écoles, qui ne leur réservent pas nécessairement un

accueil favorable. La collaboration des diverses associations peut être avantageuse pour plusieurs raisons. Celle-ci permettrait un repérage plus rapide des difficultés des élèves et une connaissance plus approfondie de ces difficultés et de celles des parents. Les associations pourraient aussi servir de média dans la diffusion d'informations tant vers l'école que vers les familles. En outre, ces associations pourraient collaborer à l'axe d'actions consistant à « donner des ressources aux parents », par exemple en effectuant un travail d'information sur l'importance du préscolaire, sur le fonctionnement du monde scolaire (ses attentes, ses mécanismes et ses dispositifs), mais aussi sur le choix des établissements. En outre, les personnes qui travaillent dans ces associations sont en lien plus intense et plus spécifique avec les familles défavorisées ; elles sont dès lors probablement à même de représenter leurs orientations culturelles dans les débats et de peser en faveur de ces familles dont on a montré qu'elles sont souvent engagées dans une lutte inégale pour la définition légitime des situations scolaires et des rôles qui doivent remplir parents et enseignants.

Des personnes relais à « équiper »

La question de la motivation et des compétences des membres du conseil de participation renvoie à celle des relais efficaces et de l'équipement de ces personnes. Au premier rang de ceux-ci, figurent indéniablement les directeurs, dont on a vu tout au long de ce rapport le rôle important qu'ils jouent dans la structuration des rapports entre école et familles. Vis-à-vis de ceux-ci et des enseignants, les formations initiales et continues constituent un levier d'action possible. A ce sujet, il nous semble qu'il faut privilégier les formations continues en site ou en entité pour ce qui concerne ce thème. En effet, qu'un enseignant ou qu'un directeur isolé ait participé à une formation sur la question des relations famille – école risque de produire peu d'effet sur le terrain puisqu'il s'agit de problèmes qui se jouent au niveau de la culture de l'établissement. Ceci étant, les formations en site présentent l'inconvénient de rassembler des enseignants sur base non-volontaire, ce qui implique la présence de certains enseignants récalcitrants ou insensibles à cet enjeu.

Des associations proches de l'école pourraient aussi, comme on vient de le souligner, jouer un rôle moteur dans l'élaboration de pratiques.

Les associations de parents peuvent aussi être mobilisées. On pourrait envisager une procédure de sensibilisation de ces organes à leur devoir de représentation de tous les parents, même de ceux qui ne viennent pas.

Toutes les écoles ?

Le choix de travailler à l'échelon de l'établissement et de laisser à celui-ci une large autonomie pour la définition des axes d'action et le choix des dispositifs ouvre évidemment la question de l'extension de l'action à l'ensemble des écoles ou à une partie d'entre elles. Cette question se pose à un double niveau : d'abord, en supposant que l'action est guidée par le Ministre, celui-ci doit choisir s'il cible toutes les écoles ou certaines d'entre elles ; ensuite, il s'agit de voir quels sont les moyens dont dispose le Ministre pour s'assurer que les écoles ciblées mettent en place des stratégies correspondant aux objectifs et produisant les effets attendus.

Si le choix a été fait de mettre à l'agenda des écoles la question des relations entre l'école et les familles (de quelque type qu'elles soient), il est logique que l'ensemble des écoles soit ciblé. Mais faut-il – et peut-on – imposer à toutes la prise en compte de la question plus spécifique des relations entre familles défavorisées et école ? Il est clair que, selon le type de public qu'elles accueillent, les différentes écoles se sentiront inégalement concernées par le thème. En particulier, les écoles qui accueillent une majorité d'enfants favorisés verront sans doute moins l'intérêt de s'arrêter sur cette question. Or, la question des relations avec ces milieux est tout aussi importante dans les établissements qui n'accueillent que peu d'enfants défavorisés car la qualité des relations avec ces familles détermine en partie le taux d'exclusion de celles-ci de ces écoles après une ou plusieurs années de fréquentation. Si l'on veut lutter contre la ségrégation, il faut donc idéalement que ces écoles prennent aussi à bras le corps cette question des relations avec les familles défavorisées. Mais comment conduire un conseil de participation, où les parents représentés sont exclusivement ou majoritairement aisés, à s'intéresser à cette question et à produire des dispositifs qui ne soient pas caritatifs ou strictement compensatoires ? Il faut le reconnaître : l'intervention sur le thème des relations dans les écoles plus favorisées est plus difficile, non seulement pour la raison précitée, mais aussi parce que les instituteurs y sont probablement moins sensibilisés. Par ailleurs, la situation et les difficultés que rencontrent les familles défavorisées sont différentes selon qu'elles se trouvent dans un établissement qui rassemble des familles qui partagent avec elles des conditions sociales similaires ou qu'au contraire, elles se trouvent immergées dans un monde principalement fréquenté par des familles des classes moyennes et supérieures. Dans ce second cas, il est possible qu'une partie des difficultés tiennent aussi aux relations directes ou indirectes qu'elles entretiennent avec les familles favorisées.

*

* *

Comme le lecteur aura pu le constater, les pistes d'action en matière de relations entre familles défavorisées et écoles ne sont pas des plus faciles à concevoir et des plus aisées à mettre en œuvre. Si la définition et la mise en œuvre de ces actions semble devoir être opportunément déléguée à l'échelon local, il ne faut pas perdre de vue que cette déléation implique de la part des instances centrales un soutien effectif (en termes de ressources matérielles et immatérielles) et un encadrement normatif du jeu des acteurs qui, à l'échelon local, tend assez « naturellement » à reproduire les dominations ordinaires.

Bibliographie

- Bastenier A, Dassetto F, Scheuer B., *Mêmes d'immigrés en maternelle : fréquentation, impact et enjeux institutionnels*, Louvain-La-Neuve, CIACO, 1985.
- Boltanski, L., Thevenot L. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, coll. NRF Essais, Paris, 1991
- Bouveau P., Cousin O., Favre J., *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, ESF, 1999.
- Bourdieu, P. , « Habitus, code et codification », Actes de recherche en sciences sociales, n°64, 1986, p. 41.
- Bourdieu, P. , *La distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. , Passeron, J.-C. , *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Bourdieu, P. , *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Chamboredon, J. C. et Prevot, J. , « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », Revue française de sociologie, XIV, 1973, p. 324 et 334.
- Charlot, D. , Bautier, E. , Rochex, J-Y. , *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, Ed. Armand Colin, 1992, p. 113.
- Chauveau G. *Comment réussir en ZEP, vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, 2000.
- Christen, A. , « La famille du Quart Monde et l'école », *Revue Quart Monde*, n° 146, Paris, 1993, in C. Pair, *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Ed. Hachette, 1998, p. 106.
- Conseil de l'Education et de la Formation, Rapport 1998.
- Conseil de l'Education et de la Formation, Rapport 1993 – 1994.
- Commission européenne « L'importance de l'éducation préscolaire dans l'UE », *Education, Formation, Jeunesse*, Etudes N°6, Office des publications officielles des Communautés Européennes, Luxembourg, 1995
- Dauphin N., Waltenberg F., Bodson X, Verhoeven M., Vandenberghe V., « Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles », Rapport final, décembre 2001.
- Delvaux B. (2002), Taux de scolarisation avant obligation scolaire en Belgique francophone, Les Cahiers du Cerisis.

- De Queiroz, J-M. , « Les familles et l'école », in De Singly, *La famille. L'état des savoirs*, 1992.
- Demeuse M., Monseur Chr., Collard A., Van Hamme G, Marissal, P., Delvaux B., «La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive », étude inter universitaire, 1999.
- De Singly, F. , *La famille. L'état des savoirs*, 1992
- De Smet N. « Ecoles et familles populaires : des transformations », in *Echec à l'échec*, n° 146, 2001.
- Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994.
- Dubet, F. , *Ecole, familles. Le malentendu*, Ed. Textuel, 1997.
- Duru-Bellat, Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand colin, 1999.
- Eurydice, Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne (1999-2000), Commission Formation Jeunesse, 2001.
- Glaser, B. G. , Strauss, A. L. , *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*, New-York, Aldine, 1979.
- Glasman, D., «Les familles défavorisées face à l'école », *Revue du Centre de Recherche en Education*, Université de Saint-Etienne, n°4, décembre, 1991.
- Glasman, D. , *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, ESF, 1992, p. 74, cité dans *Les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés*, Rapport du CERSE, dirigé par H. Peyronie, Caen, Mars 2002.
- Les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés*, Rapport du CERSE, dirigé par H. Peyronie, Caen, Mars 2002.
- Hiernaux J.-P. et al. *Fréquentation et impact du cycle préscolaire*, Bruxelles, 1984.
- Jarousse J.-P ; Mingat A., Richard M. « La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux », in *Education et formations*, 1992
- Lahire B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieu populaire*, Gallimard, Le Seuil, 1995.
- Liénard, G. et Servais, E. , *Capital culturel et inégalités sociales, Morales de classes et destinées sociales*, Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1976.
- Mangez E. , « Régulation et complexité des rapports familles-écoles », *Les Cahiers du Girsef*, n°13, 2002.

- Mangez E, Delvaux B., Dumont V., Dourte F, « Les transformations du métier d'enseignant », Les cahiers du Cerisis 99/12, 1999.
- Montandon, C. , Perrenoud, Ph. , *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, P. Lang, Berne, 1987.
- Pair, C. , *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Ed. Hachette, 1998.
- Paquay A. et Veinstein M , « Financement de l'enseignement : étude des clés de répartition entre les Communautés. Actualisation des analyses portant sur les chiffres de population scolaire » , Rapport au Ministre Van Cauwenberghe, Bruxelles, 1999.
- Paugam, S. , *La disqualification sociale*, PUF, 2002.
- Peyronie H. (ss la dir.), *Les relations réciproques Ecole – Familles en grandes difficultés*, Rapport du CERSE, Université de Caen
- Piot (2002), « Logiques civilisatrices dominantes contre logique désorientée dominée » in Peyronie H. (ss la dir.), *Les relations réciproques Ecole – Familles en grandes difficultés*, Rapport du CERSE, Université de Caen
- Pourtois J.-P. (ss la dir.), *Pauvreté et pédagogie*, Annales du CERIS, n°2, 1992.
- Rapport général sur la pauvreté, ATD Quart Monde, X
- Rayou P. « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, De Boek, 2000, p. 243-374.
- Truchot, D. , « La faute aux pauvres ? », Alternatives économiques, Supplément n°12, 2^{ème} semestre, 1991, in C. Pair, *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Ed. Hachette, 1998, p. 58.

Table des matières

INTRODUCTION

DE LA DEMANDE INITIALE A LA QUESTION DE RECHERCHE	1
---	---

CHAPITRE I

LE PRESCOLAIRE : DES TRAITS SPECIFIQUES, UNE METHODOLOGIE ADAPTEE 8

1. LES SPECIFICITES DU PRESCOLAIRE	8
2. UNE METHODOLOGIE ADAPTEE	11
3. ECHANTILLON	12
3.1 CONCERNANT LES ECOLES	13
3.2 CONCERNANT LES FAMILLES DEFAVORISEES	14
3.3 « DEFAVORISE » : UNE DEFINITION PREALABLE	17

CHAPITRE II

INSCRIPTION ET FREQUENTATION 21 |

1. LES FAMILLES INSCRIVENT MASSIVEMENT LEURS ENFANTS	21
2. LES FAMILLES FREQUENTENT L'ECOLE MATERNELLE.....	23
3. L'ECOLE, C'EST IMPORTANT	26
3.1 LA SOCIALISATION, L'APPRENTISSAGE ET LE FRANÇAIS.....	26
3.2 L'ESPOIR D'UNE VIE MEILLEURE ET LA CRAINTE DE LA RELEGATION	29

CHAPITRE III

LE POIDS DE L'ETABLISSEMENT 31 |

1. ZONE URBAINE – ZONE RURALE	31
2. FREQUENCE DES CAS CRITIQUES ET CAPACITE DE MOBILISATION DES ETABLISSEMENTS	33
3. AGENCEMENT ORGANISATIONNEL ET MOBILISATION DES ACTEURS.....	34
4. DISPOSITIFS COMMUNICATIONNELS ET INFORMATIFS	36
4.1 LE MOMENT DE L'INSCRIPTION	38
4.2 LE TELEPHONE	40

4.3	LES DOCUMENTS ECRITS	41	
4.4	LES RENCONTRES AU COURS DE L'ANNEE	42	
4.5	LA TRANSMISSION DES ŒUVRES QUOTIDIENNES DES ENFANTS	57	
4.6	LES AUTRES SOURCES D'INFORMATIONS	58	
CHAPITRE IV			
LE POIDS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.....65			
1.	LA LEGITIMITE DE L'ECOLE	65	
2.	UNE DEFINITION DOMINANTE DU ROLE DE PARENTS.....	68	
3.	L'INEGALITE DES ACQUIS CULTURELS FACE A L'ECOLE	70	
4.	LES PROCESSUS DE DEVALORISATION DES FAMILLES DEFAVORISEES	72	
4.1	. FAMILLES « DEFAVORISEES » OU « DEVALORISEES » ?.....	72	
4.2	« FAMILLES » OU « PARENTS » ?	77	
CHAPITRE V			
STRUCTURATION DES RELATIONS FAMILLES / ECOLES			81
1.	DES REPERES INTERPRETATIFS DIFFERENTS	83	
2.	IDENTITE SOCIALE ET TRAITEMENT PRESCOLAIRE COMME ENJEUX CENTRAUX	93	
3.	LES POSTURES RELATIONNELLES	95	
3.1	LA LUTTE.....	97	
3.2	LA COLLABORATION.....	103	
3.3	LE REPLI	107	
3.4	LA DISTANCIATION SOUMISE.....	108	
CONCLUSION.....113			
BIBLIOGRAPHIE.....132			