



HAL
open science

Comment les parents d'origine populaire voient-ils leur rôle face à l'institution scolaire ?

Léa Compe

► **To cite this version:**

Léa Compe. Comment les parents d'origine populaire voient-ils leur rôle face à l'institution scolaire ?. Education. 2018. dumas-01909426

HAL Id: dumas-01909426

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01909426>

Submitted on 31 Oct 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention Premier Degré

Mémoire de master

Année universitaire 2017 - 2018

Comment les parents d'origine populaire
voient-ils leur rôle face à l'institution scolaire ?



Léa Compe
Dirigé par Laurent Kuhr et Genivieve Zoïa

Résumé

Ce mémoire vise à mettre en lumière les interactions qui se jouent entre les familles d'origine populaire et l'école. Plus particulièrement, en nous plaçant du côté des familles, de leurs représentations, et du rôle qu'elles se donnent face à l'institution scolaire. Il permet, dans un premier temps, d'aborder des notions relatives à la reproduction sociale des inégalités scolaires, à la carte scolaire et aux réseaux d'éducation prioritaire. Puis, il cible l'ouverture de l'école aux familles, à travers la coéducation. En second lieu, ces données sont complétées par une analyse de terrain grâce à des entretiens menés auprès de parents d'élèves. C'est ainsi, en leur donnant la parole, que nous verrons comment ces familles voient-elles leur rôle face à l'institution scolaire.

This dissertation aims to show the relationships and interactions between the school and families, especially families from a popular background. I tried to approach it from the point of view of the families and in order to understand their involvement in the School Institution. First, I questioned the reproduction of social inequalities within schools, school maps and the prior educational network. Then, I focused on the opening of schools to the families through coeducation. Secondly, I completed this data thanks interviews I had with parents of students. Thanks this, we are going to see how this families see their own role within and in front of the School Institution.

Mots clés : familles populaires, parents, école, coéducation, réussite scolaire.

Sommaire

Introduction	4 à 6
A - Présentation du sujet	
B - Ancrage personnel	
I. État de l'art	6 à 17
A - Classe sociale et réussite scolaire	
B - Réseaux d'éducation prioritaires et problématique de la carte scolaire	
C - Les familles et l'école : la coéducation	
D - Les rapport entre familles populaires et l'école : les attendus de l'école	
II. Problématique & méthodologie	18 à 19
III. Contextualisation du recueil de données	19 à 21
IV. Analyse des résultats	21 à 34
A - Caractéristiques des familles populaires	
• Le rapport au temps et à l'espace	
• Le rapport à l'écrit et au langage	
• Le rapport à l'autorité	
B - Les différentes attitudes dans le rapport à l'école	
C - Entretiens avec les parents : émergence d'un point de vue contre intuitif	
V. Critiques et limites	34 à 35
Conclusion	35 à 36
Bibliographie, Sitographie	37 à 38
Annexes	39 à 48

Introduction

A - Présentation du sujet

La famille et l'école sont deux entités distinctes et pourtant éminemment interdépendantes, c'est dans ces deux espaces que se construit l'avenir social de l'enfant. La question des relations entre les parents et l'école a longtemps été l'objet de différends. Historiquement, l'espace scolaire était le lieu de l'instruction, tandis que l'espace familial était consacré à l'éducation. Progressivement les frontières entre ces deux espaces se sont effacées pour ouvrir l'école aux familles, dans l'objectif de former ensemble le futur citoyen de demain. De nos jours, le mot d'ordre est l'ouverture de l'école en direction des familles mis en oeuvre par de nombreux dispositifs, de textes institutionnels pour promouvoir la coéducation.

Ce mémoire vise à mettre en lumière les causes de l'échec scolaire des enfants issus des quartiers populaires. Plus précisément, il vise à comprendre le rôle que se donnent les parents au sein du système scolaire et voir quel peut être le lien avec la réussite ou non de leurs enfants. Il existe un constat alarmant sur le manque de mixité présent dans les réseaux d'éducation prioritaire, mais alors si nous sommes conscients de cela, comment en apprenant à mieux définir cette population nous pourrions tendre à affaiblir ce déterminisme. Comment lutter contre cette stigmatisation, cette barrière culturelle et linguistique pour une meilleure réussite des élèves. L'échec scolaire de ces enfants ne serait le résultat que d'une situation familiale précaire et fragilisée ou serait-elle aussi en lien avec une adéquation des familles au système scolaire français.

La question posée ici sera celle du lien entre l'école et la famille dans les REP +. Quels rapports ces familles ont-elles avec l'institution scolaire ? C'est en donnant la parole aux parents mais aussi au corps enseignant que je souhaiterais comprendre si ces représentations parentales ont un lien avec l'échec scolaire de leurs enfants. L'école est-elle source d'espoir pour ces familles ou au contraire s'y sentent-elles éloignées ? Pour répondre à cela nous allons nous demander comment les parents d'élèves d'origine populaire voient-ils leur rôle face à l'institution scolaire. Nous allons tenter de savoir quels sont les liens qu'entretiennent ces familles avec le système scolaire, les valeurs républicaines. De plus, est-ce que ce rôle joué par les parents est en phase ou bien en décalage avec les attendus de l'institution.

Nous étudierons dans une première partie les dimensions historiques et sociologiques des inégalités présentes dans le système scolaire, notamment à travers le dispositif de la carte scolaire et des réseaux d'éducation prioritaire. Puis nous verrons comment s'articule actuellement les relations

entre l'école et la famille, en mettant en avant le point de vue de l'institution scolaire. Dans un second temps, nous mettrons en corrélation ces données intellectuelles avec une analyse de terrain. Celle-ci visera en premier lieu, l'étude des caractéristiques de ces familles qui entrent plus ou moins en adéquation avec les attendus scolaires. Et, dans une seconde étape, nous verrons, à travers l'analyse d'entretiens menés auprès de familles, les représentations qu'elles portent face au système scolaire. C'est donc, dans cette recherche, une analyse des interactions entre la sphère familiale et scolaire qui se joue, pour tenter de dégager l'impact du rôle des parents issus de milieu populaire, sur la scolarité de leurs enfants.

B - Ancrage personnel

Ce sujet me tient à cœur car je suis actuellement PES en REP +, au sein de l'école maternelle Indira Gandhi dans les Hauts de Massane. J'exerce dans deux classes à double niveaux, une de petite et moyenne section et une de moyenne et grande section. Ce dispositif, effrayant au départ, est une chance pour forger mon expérience et me donner une large visibilité sur les attentes en fonction des niveaux des élèves. C'est dans ce cadre, que j'ai remarqué une faible mixité sociale, une communauté ethnique très représentée et des élèves en difficulté scolaire. J'ai alors choisi de m'orienter vers le pôle des familles pour tenter de dégager les façons dont celles-ci appréhendent le système scolaire français. J'aimerais étudier ces parents pour comprendre comment voient-ils leur rôle face à l'institution et quel impact cela a-t-il sur la scolarité de leurs enfants. Plutôt d'agir sur les conséquences du déterminisme des inégalités de réussite scolaire, comme nous le suggère les dispositifs mis en œuvre par les politiques d'éducation prioritaire, je voudrais en comprendre les causes à travers le regard subjectif des parents d'élèves. Il ne faut bien sûr pas ici comprendre que je vise les parents comme responsables de la réussite ou non de leurs enfants, mais je souhaiterais comprendre les relations intersubjectives qui se nouent entre le corps familial et celui de l'école. J'ai été dès le départ saisi par la distanciation entre les parents des élèves de l'école et l'espace scolaire. En effet, j'ai été pendant trois années EAP (Emploi d'Avenir professeur) dans l'école Francis Garnier, située dans le cœur de la ville de Montpellier et présentant de ce fait, une plus grande mixité sociale. Lors de cette expérience j'ai pu remarquer une présence permanente des parents notamment lors des transitions entre l'école et le foyer. Ces remarques sont probablement en lien avec le fait que j'exerçais dans une classe de petite section et que pour la plupart des élèves, cela était leur première expérience scolaire et qu'ainsi la séparation avec les parents était difficile. Néanmoins, pendant ces trois années, l'investissement et la présence des parents était remarquable, ils restaient souvent un certains temps pour discuter avec l'enseignante mais aussi pour partager

avec son enfant à propos de son expérience scolaire, de ce qu'il a fait et réalisé à l'école. Cette relation entre la famille et l'école me paraissait donc naturelle. C'est quand je suis arrivée à l'école Gandhi que j'ai été frappé par la distanciation des parents, notamment lors des premiers jours de classe de mes élèves de petite section. Très peu de pleurs, d'échanges, de demande de leur part, seulement une transition faite dans le calme et sereinement. Par ailleurs, j'ai reçu depuis le début de l'année, très peu de demande de la part des parents quant au travail effectué dans la journée par leurs enfants.

Cette différence entre les deux établissements a soulevé chez moi des questionnements auxquels je souhaite tenter de répondre. Je savais pertinemment qu'il m'était facile de deviner des conditions sociales difficiles et précaires ainsi que de nombreuses familles ne pratiquant pas le français au sein du foyer et que cela prétendait à réduire la facilité de communication avec l'école. Mais je ne voulais pas en rester à ces quelques à priori, non fondés. Il m'était compliqué de pouvoir porter un avis sur ces familles pour de nombreuses raisons : je ne connaissais que très peu le quartier, l'école, sa population. De surplus, ma condition de novice dans le métier ainsi que ma situation sociale (personne appartenant à la classe moyenne, célibataire et sans enfant) ne me permettait en aucun cas de prétendre savoir comment ces familles gèrent la scolarité de leurs enfants. Comment pouvais-je alors porter un regard sur le comportement de ses parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Cela me tourmentais. J'ai souvent, et toujours actuellement, interrogé mes collègues à ce sujet qui me donnait des conseils mais aussi des observations sur le quartier et les habitudes des parents. Cependant cela n'était pas suffisant, c'est pour cela que j'ai saisi l'opportunité de la rédaction d'un mémoire pour tenter de comprendre et faire émerger les rapports qu'établissent ces familles avec l'école. C'est donc dans un souci d'enrichissement professionnel mais aussi personnel que j'ai mené de nombreuses lectures sur le sujet mais que je me suis aussi rapprochée des parents de l'école dans l'intérêt de dégager des conduites et des situations dont je n'avais pas conscience.

I. État de l'art

A - Classe sociale et réussite scolaire

Il semble important, dans un premier temps, de poser les bases quant aux inégalités scolaires présentes dans notre institution française. En effet, comme nous le montre les travaux sociologiques de P.Bourdieu et J.C Passeron il y a un lien entre la réussite des élèves et la catégorie socio-

professionnelle de leurs parents, ces dimensions sont abordées dans leurs célèbres ouvrages Les Héritiers (1964) et La Reproduction (1970). D'autre part, ces auteurs soulignent un rapport entre le capital culturel d'une famille, ses habitus et une appartenance plus ou moins proche avec la culture scolaire. Ainsi, le milieu familial a un impact direct sur la réussite des élèves. En effet, La sélection scolaire résulte du fait que l'école impose un arbitraire culturel qui est conforme à l'habitus des catégories privilégiées. Les enfants des catégories plus défavorisées subissent alors une violence symbolique et sont éliminés sur la base de critère scolaire. L'école joue donc un rôle de légitimation des inégalités sociales en véhiculant les normes de la culture légitime.

Comme nous l'avons vu, trois concepts fondamentaux caractérisent la théorie de la reproduction : la notion de capital culturel qui est constitué par l'ensemble des ressources et dispositions culturelles c'est-à-dire les biens culturels, accès à ces biens, diplômes, rapport à la culture et à l'école. Le capital culturel diffère selon le milieu social, et se combine avec le capital économique (revenus, patrimoine) et social (ensemble des relations sociales, prestige...)

D'autre part, les auteurs font appel au concept d'habitus qui cristallise le système de représentations auquel l'individu va se référer, et qui va orienter ses pratiques, son comportement, son ambition, ses projets (avenir objectif). C'est un «système de dispositions durables » parce qu'acquis durant une période de temps suffisamment longue pour qu'il soit intériorisé, considéré par l'individu comme naturel. C'est une capacité socialement acquise de penser le monde, de s'habiller, de parler, d'agir, et de réagir de façon appropriée à l'environnement. Ces façons de penser et d'agir sont acquises au cours du processus de socialisation dans la famille d'abord, à l'école ensuite.

Pour finir, le dernier concept développé est celui de violence symbolique. La fonction de reproduction de l'école s'exerce par la violence symbolique. L'action pédagogique (exercée par la famille, les enseignants) impose un arbitraire culturel, celui de la classe dominante. Cette action réussit lorsqu'elle est investie d'une autorité pédagogique, c'est-à-dire lorsqu'elle est reconnue digne et légitime d'être exercée par ceux qui la subissent.

P.Bourdieu et J.C Passeron montrent que l'école a une certaine autonomie par rapport à la sphère économique et à la sphère sociale puisqu'elle appartient à la sphère culturelle. Elle diffuse la culture légitime de notre société Or cette culture n'est pas neutre, elle est socialement arbitraire, c'est la culture bourgeoise. Cette culture bourgeoise étant perçue comme légitime, l'école l'inculque, et prend ainsi part à la reproduction des inégalités sociales. Cela passe inaperçu parce que ces inégalités sont légitimées par «l'idéologie du don » : si on ne réussit pas, c'est qu'on n'est pas doué. Ce n'est pas parce que la distance entre l'habitus primaire (famille) et l'habitus secondaire (école) est

grande, et gêne l'intériorisation de cet habitus secondaire. L'idéologie du don traduit les inégalités sociales en échec personnel ou en reconnaissance de talents individuels, qui sont sanctionnés et légitimés par les diplômes, l'idéologie du don convertit les inégalités sociales en inégalités scolaires.

C. Baudelot et R. Establet, notamment dans leur ouvrage L'école capitaliste en France (1971) instaure l'idée que l'école produit et reproduit la division de la société en classe. Pour eux, il y a deux niveaux de scolarisation qui sont dissimulés sous une apparente unité de l'institution : un réseau primaire et professionnel qui concerne les ouvriers et les employés ainsi qu'un réseau secondaire et supérieur qui forme les membres de la bourgeoisie.

Par ailleurs, à partir de ces observations, B. Bernstein propose la théorie des « codes sociolinguistiques » dans son ouvrage Langage et classes sociales (1975). Ainsi, selon l'auteur, il existe dans la société un « code élaboré », qui est celui des milieux favorisés et « cultivés », et qui constitue le code de référence de l'école, et un « code restreint », qui est celui de la pratique quotidienne des milieux défavorisés. La distance entre le capital linguistique et culturel des enfants des milieux favorisés et les normes linguistiques et culturelles de l'école est faible. Ces enfants comprennent facilement et réussissent plus souvent parce qu'ils possèdent le même code linguistique et le même rapport à la culture que leurs enseignants. La communication pédagogique est bien reçue parce que le code transmis par l'émetteur (enseignant) est compris par le récepteur (élève). À l'inverse, les enfants des milieux défavorisés ont un apprentissage scolaire plus difficile parce qu'ils n'ont pas le même langage, ni le même capital culturel que leurs enseignants. Ils ne comprennent pas bien le code de la communication pédagogique : avant même de pouvoir entrer dans les apprentissages, il faut qu'ils acquièrent la capacité de « décoder ». En effet, selon l'auteur :

[...] les formes de langage, qui dépendent de caractéristiques culturelles et non individuelles, déterminent la possibilité ou au contraire l'impossibilité d'acquérir des compétences (à la fois intellectuelles et sociales) dont la possession conditionne la réussite scolaire et professionnelle. " (1975, p.26)

Par conséquent, l'ensemble de ces auteurs souligne la corrélation entre le milieu social d'origine d'un enfant et sa réussite scolaire. Le capital économique et culturel d'une famille détermine l'avenir de son enfant. L'école ne serait alors que le lieu de la reproduction sociale des inégalités dans laquelle la mobilité sociale est inexistante. Ces recherches soulèvent un autre problème majeur : celui de la position géographique de ces différentes classes, qui lui aussi maintient ce schéma reproductif. C'est ainsi que nous verrons dans un second temps, comment l'éducation nationale a voulu palier ces inégalités en mobilisant ses préoccupations au niveau des zones géographiques.

B - Réseaux d'éducation prioritaires et problématique de la carte scolaire

Dans les années 60, la démocratisation d'accès aux chances de réussite tente de s'élargir notamment avec le mouvement de la massification scolaire. Celui-ci, qui visait une montée de niveau de formation des élèves ainsi qu'un objectif de réduction des inégalités scolaires n'atteint pas ses objectifs. C'est dans cette même période, que certains sociologues ont montré la corrélation entre un milieu social défavorisé et l'échec scolaire des élèves. Ces recherches mènent aussi au constat concernant le rapport entre des inégalités sociales et des lieux de résidence. Ainsi, la population est répartie selon des logiques de classe, et de ce fait la concentration d'élèves en difficultés dans certaines zones géographiques. C'est dans l'espoir d'agir sur ces inégalités qu'a été mise en place la première mesure d'action en faveur de certains quartiers avec la création des zones prioritaires en 1981 par Alain Savary. Puis, en 1982, trois circulaires précisent les modalités de mise en oeuvre ainsi que les perspectives de ce dispositif. Ces circulaires précisent aussi de mener ces actions sous forme de projet, mobilisant l'ensemble des acteurs éducatifs, dans l'objectif de concentrer les moyens de l'institution. C'est ici que se développe les prémices d'une politique visant un ensemble d'actions et de dispositifs pour palier les difficultés scolaires des élèves en échec scolaire. C'est le début d'un renforcement des actions pour tenter d'inverser le cours des inégalités sociales. Par la suite, un ensemble de circulaire et de bulletins officiels qui tentent d'ajuster ces politiques d'éducation prioritaire.

En 1990, une première relance de l'éducation prioritaire est produite pour mettre l'accent sur la réussite scolaire. De plus, cela renforce le dispositif par la création d'un responsable de ZEP et par une inscription de celui-ci dans la politique de la ville. Dix ans après le premier lancement du dispositif, une circulaire annonce la mise en place d'une évaluation des ZEP portant sur les résultats des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants mais aussi sur le fonctionnement institutionnel des ZEP. Ainsi, ce moment de réflexivité permet une première remise en cause des politiques menées jusque là. En effet, cette circulaire précise notamment la demande d'une amélioration de l'image du dispositif ainsi que celle de la situation de son personnel. C'est cette même année, en 1992, qu'on peut soulever dans cette idée de recul sur le dispositif, la création du centre Alain-Savary, comme centre de ressources sur les pratiques dans les ZEP, qui est créé au sein de l'Institut national de recherche pédagogique. Un ensemble de textes apparaissent par la suite, au cours des années pour modifier et améliorer le dispositif, au niveau de ses aménagements géographiques et pour mettre l'accent sur les facteurs permettant de favoriser la réussite des élèves.

En 1997, le terme de «zone d'éducation prioritaire » est remplacé par celui de «réseau d'éducation prioritaire » (REP). Plusieurs programmes d'actions (Réseaux Ambition Réussite, Réseau de Réussite Scolaire, programme expérimental Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) voient le jour mais ne concourent pas à terme aux espérances d'élévation du taux de réussite scolaire dans ces milieux défavorisés.

C'est à partir de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de juillet 2013, qu'on peut parler d'une refondation de l'éducation prioritaire. En effet, celle-ci a notamment pour objectif de renforcer les politiques de réussite éducative pour aider les élèves en difficultés et lutter contre le décrochage scolaire. Dans ce même contexte, c'est un document de 2014 intitulé «Refonder l'éducation prioritaire » qui annonce de nouvelles prérogatives quant au dispositif. Pour accompagner ces nouvelles dimensions, un référentiel pour l'éducation est mis à disposition de l'ensemble des acteurs de l'éducation nationale. Cette refondation vise à lutter contre les inégalités sociales et territoriales, mais surtout leur reproduction. Comme l'annonce, l'enquête PISA publiée par l'OCDE en 2013 : la France est le pays développé où les déterminismes sociaux sont les plus forts. Six priorités sont alors visées dans cette refondation : garantir l'acquisition du «Lire, écrire, parler », conforter une école bienveillante et exigeante, mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires, de favoriser le travail de l'équipe éducative, accueillir, d'accompagner et de former les personnels et pour finir de renforcer le pilotage et l'animation des réseaux. C'est actuellement sur ces principes que l'éducation prioritaire réside. En effet, avec l'arrivée d'un nouvel ensemble politique, de nouveaux dispositifs sont mis en place. Ainsi, la mesure phare du gouvernement est le dédoublement des classes de CP issues des REP et REP +, les classes de CE1 suivront le même dispositif pour la rentrée 2018. Cette mesure, dont les bénéfices ne sont pas à remettre en cause, se met en place dans une visée similaire aux dispositifs précédents : elle agit non pas sur les causes de telles inégalités mais sur ces conséquences.

En effet, ces politiques se mettent en place dans certains quartiers, et vise par conséquent une population précise, témoignant intrinsèquement d'une mixité sociale faible voire inexistante au sein de ces quartiers. Nous pouvons aussi y noter des phénomènes de regroupement de certaines population formant par conséquent des communautés ethniques. Les indices sociaux déterminant un réseau d'éducation prioritaire, au regard de sa population, sont qu'il réunit une population dont les catégories socio-professionnelles sont défavorisées, des élèves boursiers, résidant en zone urbaine sensible, ainsi que des élèves arrivant en 6ème avec au moins un an de retard. Nous pouvons ainsi dire que la mise en place de ces dispositifs dans des lieux faisant l'objet de sélection s'apparente à de

la discrimination positive. Cette expression sous-entend le fait de stigmatiser une population et d'agir sur elle. Comme le souligne l'auteure Agnès Van Zanten :

«La discrimination positive, c'est-à-dire la mise en place d'une politique redistributive en faveur des plus démunis, est une réponse de gauche, invitant à faire plus de «social» pour porter remède aux maux engendrés par la société de production et aux laissés-pour-compte du progrès. » (2001, p.56)

En outre, cela ne résout pas le cœur du problème des inégalités territoriales des populations, et soulève les bienfaits ou non des politiques de la carte scolaire. Ces quartiers font alors l'objet d'une ségrégation territoriale, comme nous l'explique Eric Maurin dans son ouvrage Le ghetto français, la carte scolaire tend à étendre ces disparités de réussite et maintient la reproduction des inégalités dans un processus de ségrégation urbaine. L'urbanisme est donc au centre de ces discriminations en créant de la différenciation urbaine de part la répartition géographique des populations. La carte scolaire tend à suivre la répartition de la population en affectant d'office les enfants des quartiers populaires dans leurs écoles de secteurs. Agnès Van Zanten dans son étude des banlieues parisiennes (plus précisément la cité Zola) nomme ce type d'école «L'école de la périphérie», des écoles qui s'adressent à une population spécifique, c'est-à-dire celle des classes populaires marginalisées dont les familles d'origine immigrées sont surreprésentées. L'auteure utilise la définition de l'école périphérique comme une forme de dénonciation, d'après elle, «comme une notion explicative des formes spécifiques de rapports de domination via l'école contemporaine. » (2001, p.8). L'hypothèse centrale de l'ouvrage défend des inégalités d'accès aux savoirs en lien direct avec la discrimination positive mise en place dans les réseaux d'éducation prioritaire.

Dès lors, nous pouvons affirmer que les réseaux d'éducation prioritaire cristallisent une expression forte de sens, c'est-à-dire l'apartheid scolaire, en conséquence de la politique urbaine qui produit de la ségrégation. Après avoir posé les bases quant aux inégalités territoriales, nous allons à présent nous pencher sur une dimension fondamentale de l'école, c'est-à-dire celle de la relation entre les familles et l'école.

C - Les familles et l'école : la coéducation

Nous allons à présent nous pencher sur le paradigme existant entre les familles et l'école à travers du temps pour tenter de mettre en lumière quelles sont les attentes actuelles du système éducatif envers les familles. On peut dans cette perspective, souligner l'aporie entre l'instruction et l'éducation, autour de l'adage «l'école instruit, la famille éduque» et les frontières que cela soulève.

Au départ avec l'école de Jules Ferry, l'école a pour rôle d'instruire le peuple par des données universelles tandis que la famille s'oriente plutôt du côté du religieux et de la superstition. L'État veut éduquer ses citoyens notamment à travers la mesure de la gratuité de l'école en 1881 et celle de l'obligation de scolarisation en 1882, ainsi d'après Jules Ferry «Seul l'État a le droit d'éduquer. » La naissance de la maternelle sous l'office de Pauline Kergomard s'oriente vers un rôle de substitut familial, les enfants sont éduqués de la manière souhaitée dès le plus jeune âge. Ainsi, les parents sont placés dans le rôle d'administrés assujettis n'ayant aucun rôle à tenir quant à la scolarité de leurs enfants. Les objectifs de ce mouvement éducatif s'articulent principalement autour de l'intérêt d'intégrer les enfants à une culture nationale. Le système éducatif français souhaite convertir les élèves à l'universalisme des valeurs républicaines. Par la suite, l'école va renforcer le rôle des parents et sa reconnaissance, dans les années 60, lors de la massification du système scolaire. Les parents ont par exemple le droit de siéger dans les conseils d'école ce qui permet leur reconnaissance en tant qu'interlocuteurs légitimes de l'école.

La loi Haby de 1975 vient affirmer que « l'éducation des enfants est d'abord la responsabilité de la famille. » On note alors une modification du paradigme de la division du travail éducatif. Les parents sont invités à participer activement à la scolarité de leur enfants et d'entrer dans le schème de la coéducation. Dans ces termes, l'enjeu est de faire des parents des partenaires actifs de l'école pour permettre la coopération entre les familles et les professionnels de l'éducation. Les parents peuvent être alors, a contrario, la cible de réprimande quant à une mauvaise scolarité de leurs enfants, l'institution souhaite une continuité symbolique entre l'action de l'école et l'environnement familial de l'élève. D'après Pierre Périer dans son ouvrage École et familles populaires :

« Ce qui se joue quotidiennement au seuil de la porte d'entrée des établissements et des classes est un indice de cet entrecroisement des sphères publiques et privée, domestique et scolaire, avec l'enfant pour «agent de liaison ». (2005, p.59)

Agnès Van Zanten note, par ailleurs, une complémentarité des rôles dominante, comme norme commune :

« À la famille revient la socialisation primaire particulariste et affective des enfants, à l'école, la socialisation secondaire, universaliste et rationaliste, de l'élève et , à travers lui, du futur travailleur et citoyen. » (2001, p.155)

De surcroît, les prérogatives données dans les textes officiels soulignent l'importance des liens entre les parents et l'école. En effet, actuellement les parents ont un rôle reconnu au sein des établissements scolaires, celui-ci est garanti par la loi. Comme le soulève la partie législative du

Code de l'éducation (Publié au Journal Officiel en juin 2000), conformément à l'article L.111-4 « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. » De plus, ils possèdent un droit d'information et d'expression par rapport à la scolarité de leurs enfants, ils peuvent suivre quand ils le souhaitent la scolarité de leurs enfants par le biais d'une communication continue avec le personnel éducatif mais aussi par le suivi des évaluations. L'idéal visé est une relation de confiance réciproque entre les deux acteurs de l'éducation. Par ailleurs, la circulaire du 25 Août 2006 intitulée «Le rôle et la place des parents à l'école » affirme que « la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. »

En somme, c'est l'ensemble du système éducatif français qui vise l'encouragement d'un partenariat constant entre les familles et l'école pour mener à la réussite de tous les enfants. Cette coéducation conjointe suppose que les parents poursuivent les apprentissages scolaires et soient en phase avec les attendus de l'école. Cependant, les rapports ambiguës entre les parents et l'école soulèvent certaines problématiques. Notamment, celle de la liaison entre l'école et les familles issues de milieux plus populaires, moins en phase avec les injonctions du système éducatif. Tandis que certaines familles assurent avec aisance le suivi de la scolarité de leurs enfants quant aux attentes de l'école, quand est-il des familles plus éloignées du système ?

D - Les rapports entre familles populaires et l'école : les attendus de l'école

Dans cette partie, nous allons aborder les liens qui s'établissent entre les familles d'origine populaire et l'école dans le but de mieux saisir qu'elles relations s'y jouent. En effet, l'expansion de la scolarisation, la croissance des effectifs et l'allongement de la scolarité tendent à changer l'école et ses conséquences, elle devient incontournable. C'est ainsi que se forme l'émergence du problème social de l'école et des familles dans les quartiers populaires.

Dans un premier temps, nous pouvons définir les parents d'origine populaire comme une entité complexe réunissant une diversité culturelle et sociale. En effet, il n'existe pas de définition structurée des familles populaires étant donné la grande variété de sa population. On peut cependant noter certaines caractéristiques sociales dominantes chez ces familles, comme l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle peu élevée dans la stratification sociale. De plus, ces familles sont pour un grand nombre d'entre elles d'origine immigrées. Ces familles font l'objet de la thèse du

«handicap socio-culturel » qui caractérise les milieux sociaux défavorisés et donne lieu à des politiques de compensation pour palier les supposés déficits ainsi que les manques culturels et linguistiques de celles-ci. Le handicap socio-culturel peut être conçu de trois façons différentes : dans un premier temps comme déprivation, c'est-à-dire comme ce qui manque à ces familles pour la réussite scolaire de leurs enfants. Dans un second temps, il peut être perçu comme le résultat d'un conflit culturel car la culture familiale n'est pas en accord avec les modèles culturels de l'école. Enfin, il peut résulter d'une déficience institutionnelle dans laquelle le handicap est le résultat de la façon dont l'institution traite les élèves (programmes inadaptés, attentes irréalistes des enseignants...). Ainsi, ces familles font l'objet de nombreux dispositifs pour tenter de renforcer la coéducation, par exemple avec les actions de l'éducation prioritaire comme nous l'avons vu précédemment. Nous pouvons aussi parler dans ce cas du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (Oepre) qui s'adresse aux parents allophones et a pour objectif de soutenir les parents dans l'aide la scolarité de leurs enfants. Ce dispositif vise l'éducation des parents pour le soutien de leurs enfants en leur permettant par exemple de suivre des cours de langue française pour pouvoir assister leurs enfants dans leurs devoirs ou encore pour pouvoir communiquer aisément avec les membres de la communauté éducative. Cela peut être perçu comme un processus d'acculturation des familles à la logique scolaire. Ces éléments soulignent l'existence d'une inadéquation entre les attentes de l'école et les dispositions de ces familles précaires, notamment de part leurs propriétés professionnelles. Ces parents sont disqualifiés d'emblée dans l'exercice de leurs fonctions parentales dans l'espace domestique. D'après Agnès Van Zanten :

« Le chômage et la précarité professionnelle, le travail de nuit ou les horaires irréguliers, les soucis financiers, les charges domestiques dans les familles nombreuses, l'entassement dans des appartements trop petits, les empêchent non seulement d'assurer matériellement un accompagnement régulier du travail scolaire, mais également de se mobiliser psychologiquement sur la scolarité. » (2001, p.156)

Ce sont des familles socialement et économiquement vulnérables, qui comme nous l'indique Pierre Périer possède des « conditions matérielles d'existence qui entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement les conditions d'une scolarité « réussie ». » (2005, p.19) Ces familles rencontrent des conditions de vie difficiles, notamment par la précarité des conditions de logement dans un climat d'insécurité et de crainte propice au repli sur soi. Cela a un impact direct sur les conditions de socialisation de l'enfant, sur l'autorité parentale et sur les modalités de la cohabitation. De plus, ces familles peuvent probablement rencontrer des parcours familiaux éprouvant et en lien avec une rupture scolaire comme une séparation, un décès, une maladie, le chômage ou encore l'absence d'une présence paternelle. De nombreuses familles ne dépendent uniquement que de l'éducation de leur mère car le père est absent pour subvenir aux

besoins de la famille, on peut caractériser ces mères comme des mères insulaires, dont la charge domestique est lourde et difficilement gérable seule. Par ailleurs, comme nous l'avons vu auparavant, ces familles sont souvent issues de l'immigration. Ce parcours migratoire peut alors être perçu comme la passage d'une culture à une autre pouvant entraver la transmission d'un capital scolaire en adéquation avec les attentes du système éducatif français. Ainsi, selon Pierre Pierrier, par rapport aux familles populaires :

« Elles possèdent leur cohérence propre, mais en se développant selon des modalités d'expression, des valeurs et principes de justification dont la logique d'ensemble ne s'accorde pas spontanément, sans autres formes d'ajustements mais aussi parfois d'insoumissions ou d'oppositions, au modèle attendu et reconnu par l'institution scolaire. » (2005, p.11)

D'autre part, Daniel Thin dans son ouvrage Quartiers populaires, l'école et les familles, nous présente son étude des relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires. Sa méthodologie a pour but de «Saisir le sens sociologique de ces relations, tenter de comprendre la manière dont ces relations se nouent, la manière dont des êtres sociaux et des logiques différentes se confrontent dans ses relations. » (1998, p.6). De plus, selon lui les familles populaires sont des familles éloignées des normes sociales dominantes et « Leurs modes de vie, leurs pratiques sont traversées par des logiques socialisatrices éloignées des logiques éducatives dominantes et des logiques scolaires. » (1998, p.40) Il maintient alors la thèse d'une opposition entre des logiques scolaires et une logique socialisatrice dans les familles populaires. Ses recherches sont réalisées dans une commune de la banlieue dans l'est de Lyon, dans des quartiers faisant l'objet de «développement social urbain ». L'auteur a mené 58 entretiens auprès des familles, des enseignants et du personnel éducatif. De plus, l'auteur souligne que les inégalités sociales face à l'école sont problématisées en «échec scolaire ». Cette notion désigne la scolarité trop courte des enfants issus des classes populaires, sans diplôme ou avec des diplômes ayant une faible valeur sociale. D'après lui, «L'échec scolaire, c'est l'écart entre les normes scolaires et les scolarités réelles de nombreux enfants des classes populaires. » (1998, p.16) Par conséquent, nous pouvons noter le fait que le rôle des parents face à l'école peut être affaibli en raison d'une situation sociale fragilisée, mais aussi à cause d'une inadéquation au système scolaire causée par des valeurs culturelles différentes. D'après Pierre Périer, cette vision « [...] engage une problématique sur la manière dont une société scolarisée fabrique et hiérarchise des différences comme autant de signes qui habilitent et stigmatisent, intègrent et excluent. » (2005, p.13). Ces caractéristiques maintenant posées nous pouvons à présent nous pencher sur les attendus de l'école de la part des familles d'origine populaire, et ainsi mettre en lumière les visions et représentations respectives des différents acteurs.

Nous aborderons ici les représentations des enseignants quant aux différentes attitudes des parents d'élèves issus des milieux populaires. En effet, les membres du système éducatif attendent une certaine forme d'engagement parental envers l'école. La norme vise à ce que le parent parle avec son enfant de son expérience scolaire et qu'il l'aide à faire ses devoirs. On lui demande de créer des conversations autour de l'école, (ce qui doit favoriser des qualités d'autonomie chez l'enfant, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque les parents sont trop dans la surveillance et ne leur font pas confiance) De plus, il doit avoir un niveau d'aspiration élevé pour son enfant. Les parents se doivent d'être des partenaires actifs de l'école, on leur demande un engagement volontaire, ce qui sous-entend une maîtrise des formes langagières ainsi que des connaissances sur le système scolaire et son fonctionnement. Ils sont incités à suivre avec assiduité la scolarité de leurs enfants.

D'après ces normes, Agnès Van Zanten distingue trois catégories de parents selon les enseignants : ceux qui coopèrent, ceux qui protestent et ceux qu'ils ne voient jamais. Ces différentes visions tendent à être difficilement analysables car elles tiennent du point de vue subjectif de son émetteur. Par exemple, l'écart des familles envers le système scolaire peut s'appréhender comme une forme de confiance aveugle envers l'institution. À l'inverse, un trop grand intérêt pourrait passer pour une remise en question de l'efficacité du travail enseignant.

En général, c'est la vision du parent démissionnaire qui domine concernant l'éloignement des familles populaires. En lien avec cette idée, Pierre Périer souligne que :

« Le préjugé de la "démission" parentale participe du regard culpabilisant ou compassionnel porté sur les classes populaires là où la dualité d'attitudes entre confiance et défiance, entre investissement et distance, entre reconnaissance et critique montre avant tout le caractère complexe, ambivalent, en partie souterrain du rapport que les familles populaires entretiennent à l'école et à ses agents. »(2005, p.75)

On peut noter de la part des enseignants, qu'il existe trois registres à propos des parents démissionnaires. Dans un premier temps, celui-ci vise les pratiques éducatives familiales (heure du coucher, par exemple), puis les pratiques liées à l'instauration de l'autorité et d'un comportement correspondant aux normes prescrites par l'institution scolaire. Pour finir, le dernier registre vise le désintérêt pour la scolarité de leur enfant (absence aux réunions). Le discours tenu est donc un discours de responsabilisation mais aussi implicitement un discours de victimisation. Pierre Périer vient de nouveau soutenir cette idée :

« D'une certaine manière, l'école et les enseignants placent les familles populaires dans une double injonction contradictoire puisqu'elles sont à la fois invitées à participer, jugées sur les manifestations visibles de leur implication dans la scolarité, mais sans être dotées des ressources culturelles et des dispositions leur permettant d'accomplir ce qui est implicitement demandé. » (2005, p.110)

En effet, ce discours tend à être accusateur à l'égard des familles, la perception de la

communauté éducative se forme avec des caractéristiques observables des familles et en fonction du comportement de leur enfant. Ainsi, les difficultés des élèves sont expliquées par l'absence des parents sur la scène scolaire, par leur manque de questionnement et de visibilité à l'école. On peut remarquer l'inexistence dans le discours commun d'une remise en cause de la politique éducative, de l'institution scolaire et de son mode de fonctionnement. Les parents des familles populaires sont dans ce cas, d'abord perçus pour leur incurie éducative, dont ils sont toujours menacés. À ce sujet, Daniel Thin soulève dans son ouvrage l'idée qu' « Il demeure des contractions fondamentales entre les manières de socialiser inscrites dans les modes de vie des familles populaires et le mode scolaire de socialisation, entre les pratiques des parents et les attentes des enseignants. » (1998, p.205) Il existe donc un assujettissement des familles aux modes de fonctionnement, aux morales et aux normes dominantes. Ce que vient affirmer les auteurs de Ruptures scolaires :

« Car l'école fonctionne malgré elle comme un miroir réfléchissant qui, à travers des convocations, admonestations ou sanctions, juge les familles, leur mode de vie et pratiques éducatives, souvent les disqualifie et les stigmatise, y compris en pensant les aider. » (2005, p.197)

En effet, d'après Pierre Périer, l'école stigmatise les parents des quartiers populaires, malgré elle, ce qui renforce les formes de déviance de ces familles face à l'institution. En somme c'est à travers toutes ces dimensions que l'on peut souligner la complexité des rapports entre ces deux sphères. De plus, on ne peut modifier des pratiques sociales qui prennent sens dans un certain contexte social et de cheminement de vie. La priorité ne serait-elle pas d'abord d'agir sur les conditions de vie des familles ?

Cette première partie nous a permis d'éclairer nos propos par des données issues de recherches de sociologues concernant les inégalités scolaires de réussite. Puis nous avons vu comment les inégalités territoriales étaient prises en charge par l'institution. Enfin, nous avons abordé les attentes de l'institution concernant la coéducation, puis, plus précisément les attentes du système scolaire envers les familles populaires pour la réussite de leurs enfants. Nous pouvons à présent nous tourner du côté des familles pour comprendre comment elles agissent pour tenir leur rôle de parents d'élèves mais aussi quelles sont leurs caractéristiques précises qui entrent ou non en phase avec le système scolaire. C'est pour tenter de mettre en exergue le point de vue de ces familles populaires, que nous verrons dans une seconde partie, le résultat d'entretiens effectués avec des parents d'élèves, nous les analyserons en les confrontant aux données théoriques.

II. Problématique & méthodologie

Le problème posé lors de ce travail de recherche est de savoir comment les parents d'origine populaire voient-ils leur rôle face à l'institution scolaire. Comme précédemment vu en introduction, pour tenter de répondre à cela, nous avons fait une esquisse théoriques des pensées relatives au sujet. Nous avons vu dans un premier temps, l'idée d'une reproduction sociale des inégalités, toujours d'actualité dans notre système scolaire. Des inégalités qui persistent notamment à cause de la répartition urbaine de la population, puis nous avons abordé les points clés quant à la relation entre les familles et l'école. C'est dans ce contexte que nous avons vu que les familles populaires possédaient des conditions de vie pouvant orienter la réussite scolaire de leurs enfants. En effet, ces familles conjuguent toutes les dimensions favorables à maintenir ces inégalités sociales.

L'hypothèse soulevée ici est celle de l'éloignement de ces familles par rapport à l'institution scolaire en nous plaçant du point de vue du personnel enseignant. Cette recherche vise alors d'en connaître les causes, de savoir ce que ces familles ressentent quant au système éducatif, de mettre en lumière leur regard. De surcroît, elle vise à mieux les identifier, les connaître pour tenter de comprendre leur mode de fonctionnement. Il est utile de souligner que je me pose en tant que chercheur, que mes préjugés ou prénotions sont écartés pour laisser place à une totale neutralité lors de mes observations ou du recueil de mes données. Malgré le fait que ces questionnements sont issus d'observations subjectives en tant qu'enseignante, je souhaite mener ces recherches non pas pour critiquer ces familles mais pour comprendre les interactions, et les représentations qui se jouent entre les différentes sphères. Nous pouvons dire que nous utiliserons ici la sociologie compréhensive initiée par Max Weber, une sociologie dans laquelle les acteurs donnent du sens à leurs actions, ils ne sont pas seulement dominés par des normes coercitives qui s'imposent à eux. Nous étudierons comment ces individus interagissent avec l'institution et tenterons de découvrir quel sens ils lui donne.

La méthodologie suivie dans le cadre de ce mémoire sera une méthodologie qualitative. En effet, celle-ci sera basée sur des entretiens, qui permettront de mettre en exergue les représentations des parents d'élèves. L'entretien s'orientera autour de plusieurs axes, comme : la vision qu'ont les parents de leur propre scolarité, la vision qu'ils ont de l'école en général (légitime, éloignée, rapport de confiance, stigmatisation, exclusion, incompréhension), comment perçoivent-ils l'école pour leurs enfants (sont-ils conscients que leurs enfants sont en REP + ?), si il y a une continuité pédagogique en dehors de l'école, mais aussi leur degré d'implication et d'investissement face à l'institution scolaire. De plus, l'entretien se forme en tant que discours lié indépendamment du

contexte de celui-ci, c'est-à-dire qu'il dépend de la relation qui s'entretient entre l'enquêteur et l'enquêté. C'est en cela, que l'on peut déjà cerner quelques limites dans ces entretiens, comme le souci des parents de donner une image conforme quant à leur rôle de parents d'élèves. En effet, les parents sont invités à les passer au sein de l'école, de plus, ils sont confrontés à répondre à l'enseignante, ce qui pourrait les amener à nuancer voire biaiser leurs discours. C'est donc avec une attention toute particulière que je t'enterais de les mettre en confiance, de leur signaler que cet entretien se fait dans le cadre d'une recherche, que je ne m'y pose pas comme enseignante de leurs enfants, et bien-sûr, que celui-ci est entièrement anonyme. D'autre part, il semble important de souligner que lors des entretiens, certaines questions se présentaient d'elles-mêmes, je les ai donc rajoutées au fur et à mesure, pour ouvrir le champ des réponses possibles et mieux connaître ces familles. Ces questions sont annotées par un numéro bis, comme vous pouvez le voir en annexe. Par ailleurs, j'ai dû m'adapter aux discours des parents reçus, selon leur ouverture à la discussion, j'ai dû creuser pour chercher les informations, ou à l'inverse j'ai dû les réorienter vers les questions posées. De plus, les entretiens passés ne concernent que des mères, les pères étant indisponibles et très peu présents sur la scène scolaire. Ces entretiens révélateurs, pose de prime abord certaines limites quant à l'objectivité de leur discours, cela sera plus approfondi dans la cinquième partie de ce travail de recherche.

En outre, une seconde méthodologie sera mise en place lors du recueil de données de terrain. En effet, c'est en approfondissant mes recherches scientifiques que j'ai pu soulever de nombreuses corrélations entre ces recherches et mes observations de terrain. J'ai ainsi décidé d'intégrer à mes données de terrain des observations par rapports aux attitudes des familles de ma classe. Ainsi, lorsque je relevais des ouvrages les différentes caractéristiques des modes de vie des familles populaires qui entraient ou non en contraction avec les attendus de l'école, je me suis dit qu'il semblait intéressant de coupler ces données avec mes observations de terrain. C'est pour cela que j'ai décidé dans cette première partie d'analyse de données, de mettre en lien les caractéristiques de ces familles avec des observations. Ces observations sont ici menées, comme pour les entretiens, avec une rupture épistémologique nécessaire garantissant leur objectivité.

III. Recueil de données

Les données recueillies sont issues de l'école maternelle Indira Gandhi. Cette école est située dans les Hauts de Massane, dans le quartier Pailladin de Montpellier. Au niveau du quartier, celui-ci est constitué de grands immeubles (dix étages) et de plusieurs tours (vingt étages) situés en

hauteur, puis de quelques maisons en contrebas. Le quartier est facile d'accès, desservi par les transports en commun de la ville. Ce quartier est composé de plus de dix mille habitants dont la catégorie socio-professionnelle la plus représentée est celle des employés et des ouvriers. Il comporte quarante neuf pour cent de logements sociaux, et par conséquent beaucoup plus d'appartements. L'urbanisme y est géré par la SERM de Montpellier. Ce quartier ne comporte que très peu de commerces, nous pouvons dire qu'il est plutôt résidentiel. Il fut l'objet de nombreuses tensions (cambriolages, voitures brûlées, vandalisme) notamment en 2012, comme nous pouvons lire dans un article du 20 Minutes « Un mois après les coups de gueule et les appels à l'aide des riverains, la tension est toujours pesante dans le quartier des Hauts de Massane. Plus particulièrement dans le secteur situé autour de la rue Pierre Cardenal. « Une concertation a été lancée. Nous notons des progrès, mais il y a toujours des problèmes : les cambriolages, les vols et les voitures brûlées sont encore nombreux », rapportent certains des habitants de ce quartier. « Mais depuis une forte mobilisation des habitants ainsi que la prise de certaines mesures, par exemple, la pause de caméras dans la rue principale, le quartier a retrouvé un certain calme. Pour renforcer cette idée, je peux parler de ma propre expérience quant au climat du quartier. En effet, n'ayant pas de voiture, je l'ai traversé de nombreuses fois, seule et à pieds pour redescendre jusqu'à l'arrêt de tramway et je ne me suis jamais sentie en insécurité. Au niveau de la population des Hauts de Massane, on peut noter une forte population immigrée marocaine. L'atmosphère qui s'en dégage est propice à l'association d'une culture différente, les femmes sont voilées, il y a un lieu de prière à l'entrée de la rue où l'on y voit les hommes défilés, la langue entendue est principalement l'arabe, les odeurs sont différentes... Nous pouvons ainsi soulever une forte présence communautaire en son sein.

L'école dans laquelle j'exerce en tant que PES est située dans la rue Pierre Cardenal, juste en face des immeubles, les familles ont juste à traverser la rue pour s'y rendre (comme nous pouvons le voir sur la photographie de la page de garde). Cette école fait partie du dispositif REP +. Elle comporte cinq classes de maternelle, dont une accueillant les enfants de moins de trois ans. L'équipe de l'école est une équipe soudée et solidaire, toujours disponible pour ses collègues. De plus, l'équipe veille à l'organisation de nombreux événements culturels et associatifs pour promouvoir l'accès à la culture mais aussi les relations entre les parents et l'école. Concernant la classe étudiée lors des observations ainsi que celle où on été mené les entretiens, c'est une classe à double niveaux, de petite et moyenne section. Elle comporte actuellement vingt quatre élèves, dont dix en petite section et quatorze en moyenne section. Une majorité des élèves de la classe possède déjà des difficultés au niveau de la langue française (langage, écriture, vocabulaire) mais aussi dans les

autres domaines. Cela est d'autant plus inquiétant pour certains élèves de moyenne section pour lesquelles un tel retard fait déjà l'objet de dispositifs d'aide. De plus, cette classe comporte quatre PAI pour divers problèmes, de plus un enfant est atteint de la maladie triple AAA, et un autre enfant est scolarisé à temps partiel car il revient d'une hospitalisation de longue durée. Ainsi, nous pouvons déjà souligner l'hétérogénéité de cette classe et sa diversité quant aux attentions qu'elle doit porter. Les parents d'élèves de cette classe sont des parents issus de milieux défavorisés. En effet, comme le souligne le tableau situé en annexe¹, seulement quatorze parents exercent actuellement un emploi sur la totalité des pères et mères de la classe, soit quarante six. Il faut tenir compte dans ces données de l'inscription «Non renseigné» qui montre le fait que rien n'a été inscrit dans la case «profession», soit car il n'en exerce pas, soit par incompréhension de la question. De plus, au niveau de la nationalité des parents, vingt sont marocains, dix-huit sont français, un est algérien et un autre italien. (sachant qu'il manque les renseignements pour une famille.) Ces constats ne sont pas présents pour porter un jugement sur ces familles mais bien dans l'objectif de mieux les identifier.

En somme, cette contextualisation nous permet de mieux déterminer la population visée dans le cadre de cette recherche. Elle nous donne des informations utiles par rapport au lieu de vie de ses familles, à la proximité de l'école de leurs enfants, mais aussi à leur catégorie socio-professionnelle. Ainsi, nous allons maintenant étudier plus en profondeur les caractéristiques dominantes des familles populaires à l'aide de données recueillies dans des travaux de recherches de sociologues.

IV. Analyse des résultats

A. Caractéristiques des familles populaires

Dans cette partie, nous verrons dans un premier temps, certaines caractéristiques invariantes de ces familles pour tenter de mieux les comprendre. Ces caractéristiques sont issues d'ouvrages, plus précisément de recherches sociologiques. Elles seront mise en rapport avec des observations de classe et du comportement des parents. Cette première analyse a pour but d'identifier des traits communs chez ses familles, qui peuvent justifier leur inadéquation avec le système scolaire. Elle permet de mettre en lumière les raisons pour lesquelles des familles populaires ne semblent pas en phase voire démissionnaires face à la scolarité de leurs enfants. Nous étudierons alors leurs modes

1. Voir annexe 1 : Tableau de la nationalité et de la profession des parents de la classe

de vie, leurs organisations familiales, et leurs pratiques parentales ayant un impact direct sur le rôle que peuvent se donner les familles par rapport à l'école. Nous analyserons donc les logiques propres aux familles populaires. Mais aussi, la socialisation de leurs enfants comme expression désignant la production des enfants comme être sociaux, c'est-à-dire façon de leur parler, des les nourrir, de jouer avec eux ainsi que les modalités des relations familiales. Cela peut être une façon différente de s'occuper de ses enfants, ce qui ne veut pas dire qu'on se s'occupe pas d'eux mais que cette prise en charge entre en contraction avec la logique scolaire. À partir de cela, nous verrons, de surcroît, les différentes attitudes que ces familles peuvent adopter face au système scolaire. Cette partie ne vise pas à dresser un tableau exhaustif des modes de vie des familles populaires, mais de tenter de relier certains modes de vie étudiés avec le mode de fonctionnement du système scolaire.

➤ **Le rapport au temps et à l'espace**

Tout d'abord, nous pouvons soulever des caractéristiques liées au temps et à l'espace dans ses familles populaires. En effet, les contraintes sociales qu'elles peuvent rencontrer peut les mener à vivre un temps dans l'immédiateté. Elles peuvent alors s'apparenter à un mode de vie hédoniste, c'est-à-dire dans le fait de profiter des choses dans l'instantanéité. Ainsi, elles peuvent rencontrer des difficultés à se projeter et à s'inscrire dans le durable. Cela peut mener à un intérêt des familles pour la scolarité de leurs enfants qui ne se développe qu'au moment de l'orientation au collège, contrairement à l'intérêt porté sur le long terme de leur scolarité, c'est-à-dire un intérêt accru par exemple en maternelle, dès le début de la scolarité. Dans cette perspective, Daniel Thin et Mathias Millet, qui étudient le phénomène de rupture scolaire, soulève l'idée que :

« Peu familières à l'écrit et peu inclinées à écrire, ces familles utilisent peu ou pas de dispositifs écrits d'organisation et de planification de l'action que sont par exemple les listes, les mots pour mémoire, les calendriers, et s'inscrivent dans des formes temporelles plus pratiques et spontanées. » (2012, p.81)

J'ai pu notamment observer cette dimension lorsque je devais prendre rendez-vous avec les familles, celles-ci ne sortaient pas d'agenda, et s'adaptaient à mon emploi du temps, comme si leur organisation découlait au fur et à mesure. En effet, l'agenda, comme technique intellectuelle écrite permettant de planifier et d'organiser son quotidien est souvent absents, l'organisation s'effectuant plutôt dans des formes orales de planification. D'autre part, l'instabilité matérielle, l'insécurité économique et l'éloignement des formes organisées de travail (c'est-à-dire qu'elles ne ressentent pas d'obligation professionnelles structurantes) peuvent toucher ces familles et les pousser à vivre dans un temps incertain et trop facilement altérable. Par rapport à cette dimension, j'ai pu observer que

lorsque je demande à l'un de mes élèves qui ne vient à l'école que l'après-midi, pourquoi il n'était pas présent le matin, celui-ci me répond que c'est parce que «maman ne voulait pas se lever. » En effet, d'après les auteurs cités précédemment :

« C'est ainsi une temporalité familiale de l'urgence et de l'imprévu qui se dessine et indique que la vie est vécue comme une suite de heurts. »

« Souvent associées à un rapport négatif aux institutions, ainsi qu'aux fréquents accidents biographiques, la précarité et l'instabilité construisent un temps trop incertain et trop altérable, qui n'est pas pleinement maîtrisé » (2012, p.75)

De plus, j'ai pu remarquer depuis le début de l'année un très fort taux d'absences concernant mes élèves, des retards mais aussi des oublis de rendez-vous, pourtant planifiés à l'avance. Ce sont donc toutes ces caractéristiques qui entrent en antinomie avec le temps scolaire durable et progressif. Agnès Van Zanten écrit à ce propos que :

« [...] l'indifférence relative de certaines familles populaires à la scolarisation de leurs enfants et au fonctionnement des établissements d'enseignement tient aussi au fait qu'elles se situent dans une temporalité différente de celle attendue par l'école. » (2001, p.97)

Par ailleurs, au niveau du rapport de ces familles à l'espace, nous pouvons souligner des pratiques localistes causées par une méconnaissance et une crainte de l'extérieur du quartier. Le quartier est un espace qui sécurise, non jugeant pour les familles en contraction avec un monde extérieur qui peut leur sembler hostile. Les sorties régulières sont donc des promenades, d'aller faire les courses, de rester en bas des immeubles pour communiquer avec le reste des habitants du quartier. Ces pratiques, qui peuvent sembler être stéréotypées sont renforcées par le fait que lorsque je demande aux enfants ce qu'ils ont fait le week-end, très peu me disent qu'ils sont sortis du quartier. Ces données renforcent la problématique liée à la mobilité sociale, ces familles sont assignées à vivre à l'extérieur de la ville, ce qui peut créer par la suite une forme d'entre soi.

➤ **Le rapport à l'écrit, au langage**

En outre, il paraît intéressant d'analyser le rapport au langage des familles populaires. En effet, les formes familiales de rapport à la culture écrite diffèrent de celles attendues par le système scolaire. On peut ainsi noter certaines carences langagières rencontrées chez ses familles comme un manque de vocabulaire, des défauts de construction syntaxique mais aussi la production de phrases simples et peu élaborées. Cependant, ces codes linguistiques et ces pratiques langagières sont associées à des univers sociaux et de modes de socialisation spécifiques. Par conséquent, ce ne sont pas des difficultés qui existent en soi mais par rapport aux exigences langagières qu'impose

l'institution scolaire. Ce mode de communication est donc éloigné de la communication éducative et pédagogique. Daniel Thin écrit ainsi par rapport à ces familles que : « Leur approche de la scolarité de leurs enfants est fortement tributaire de l'absence ou des difficultés de maîtrise des savoirs scolaires et des procédures scolaires d'apprentissage. » (1998, p.128). De plus, on peut mettre en exergue, un manque de communication et de verbalisation, d'après Daniel Thin :

« Elles ne constituent pas les interactions verbales avec leurs enfants en interactions pédagogiques, en moments d'apprentissage des mots ou des choses, c'est-à-dire d'apprentissage des mots du français scolaire et de la désignation des choses à l'aide de ces mots. » (1998, p.83)

J'ai pu observer ces dimensions par rapport au langage des élèves, par exemple lorsqu'un élève me dit « Je peux aller pisser ? » ou bien « Encore », pour me demander un autre gâteau au goûter. De plus, j'ai demandé à la directrice de mon école quels conseils elle donnait aux parents pour développer le langage elle m'a répondu qu'elle leur disait « lorsque vous vous baladez avec votre enfant dans la rue vous pouvez lui faire nommer les couleurs des voitures, lorsque vous cuisinez avec lui, vous pouvez lui demander le bon nombre d'ingrédients ». Ce sont tant de choses qui peuvent sembler évidente, mais qui en réalité appartiennent à un mode particulier de socialisation au sein des familles. Par ailleurs, il paraît courant pour certaines familles de produire toutes formes de listes pour organiser le quotidien familial (courses, pense-bête, livre des comptes, classement des papiers administratifs...), ce qui permet un premier lien à l'écrit pour leurs enfants, cependant cette façon de faire n'est pas perçue dans tous les milieux familiaux. De plus, comme nous l'avons dit précédemment, le rapport au temps par le calendrier et l'agenda permet de créer des dispositions organisationnelles de projection, de planification et de régularité. Ainsi, lorsqu'ils sont absents, cela peut mener à des attitudes spontanéistes et hédonistes de rapport au temps. De plus, nous pouvons souligner de pratiques plus ou moins courantes de lecture chez les familles populaires. En effet, si l'enfant observe ses parents lire toutes sortes de supports (romans, journaux, magazines..) cela pourra l'amener à rendre plus attractive la pratique de la lecture. D'après Bernard Lahire :

« Les pratiques scripturales et graphiques introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage et lui donnent les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusqu'à là : le langage, l'espace et le temps. » (1995, p.21)

En effet, ces pratiques permettent de poser un rapport plus calculateur au temps mais aussi un rapport réflexif au langage. De surcroît, la pratique courante de l'écriture et de la lecture dans le milieu familial peut créer des dispositions chez les enfants, concernant les attendus de l'école. L'auteur souligne aussi le fait qu'un cadre domestique organisé offre à l'enfant le développement progressif des « méthodes d'organisation, des structures cognitives ordonnées et prédisposées à

fonctionner comme des structures d'ordonnement du monde. » (1995, p.25)

➤ **Le rapport à l'autorité**

En ce qui concerne l'ordre moral ainsi que le rapport à l'autorité nous pouvons noter certains éléments caractéristiques chez les familles populaires. On peut alors remarquer que la sanction prime sur la justification, qu'il y a peu de justifications éducatives, verbalisées et explicitées, et que la sanction ne se conçoit que par rapport à l'acte lui-même. Par conséquent, les enfants ne reçoivent qu'une faible intériorisation des principes de comportement ce qui mène à une faible autodiscipline et auto-régulation. Cette forme d'autorité est en lien direct avec le rapport au temps, c'est-à-dire que la sanction est instantanée. À l'inverse, l'école suggère une sanction d'ordre morale, agissant comme une valeur à suivre et à respecter agit sur le long terme et qui prédisposent les enfants à intérioriser des agissements revendiqués par le système scolaire. Car, selon Pierre Périer : «La socialisation scolaire prescrit l'apprentissage de la maîtrise de son corps, de son langage, de ses actes qui présupposent l'inculcation des normes de l'auto-contrainte, l'auto-répression de pulsions qui font «l'homme civilisé ». » (2005, p.61) Bernard Lahire, souligne aussi que :

« Morale de la bonne conduite, de la conformité aux règles, morale de l'effort, de la persévérance, autant de traits qui peuvent préparer, sans nécessairement la viser consciemment, intentionnellement, dans le cadre d'un projet ou d'une mobilisation de ressources, une bonne scolarité. » (1995, p.24)

D'un autre côté, des parents peuvent être dans la recherche de résultats concrets, c'est-à-dire que les notes deviennent plus importantes que les apprentissages eux-mêmes. On peut ainsi voir des parents toujours «derrière leurs enfants », ne laissant que peu de place à l'intériorisation des règles mais aussi au développement de l'autonomie, capacité chère à l'institution scolaire. En outre, nous pouvons observer une combinaison entre la sévérité et la liberté, les enfants peuvent jouer dehors mais ont une limite fixe d'heure à laquelle rentrer, ils possèdent des attendus à ne pas dépasser éloignés d'un discours moralisateur. Au niveau du comportement des enfants dans le cadre scolaire, nous pouvons supposer que l'éloignement du père, comme détenteur statutaire de l'autorité familiale, peut jouer sur les comportements «turbulents » de certains enfants. Par ailleurs, nous pouvons émettre l'idée que le corps, particulièrement dans ses familles, est le principal vecteur de l'expression de ses sentiments et se poser la question de la place du châtiment corporel. Lors de mes observations, j'ai pas exemple pu voir un élève qui tirait régulièrement les oreilles de ses camarades, il faisait cela pour reproduire la sanction qu'il connaît dans le cadre de son milieu familial. Pour conclure au sujet de cette perception particulière de l'autorité nous pour citer Agnès Van Zanten :

« Les modes de vie, l'organisation familiale, les pratiques parentales...qui ne favorisent pas une socialisation conforme au mode scolaire de socialisation et aux exigences scolaires, c'est-à-dire préparés

aux règles des apprentissages scolaires organisant les relations sociales dans la classe et dans l'école, qui ne constituent pas l'enfant en tant qu'élève, être scolarisable et objet d'éducation, sont renvoyés du côté de l' « anormal » et de l' « inadapté. » (2001, p.78)

Dans une toute autre idée, nous pouvons remarquer quelques autres spécificités concernant les modes de vie des familles populaires. Par exemple, nous pouvons voir au niveau des jouets et des jeux, peu de jeux à valeurs proprement éducatives, mais beaucoup de jeux de corps à corps (chatouilles, bagarres..) J'ai pu remarquer cela dans les jeux de cours de mes élèves, où l'on observe de nombreux jeux de corps à corps. Cependant, j'ai aussi remarqué que la plupart des enfants ne savent pas jouer aux jeux de société, qu'ils ne connaissent que très peu les règles qui les régissent, mais aussi le simple principe du lancer de dé. Au sujet du mode d'alimentation des élèves, j'ai pu soulever un manque certains d'équilibre et de correspondance avec les normes diététiques modernes . Par exemple, lorsque je demande aux élèves ce qu'ils ont mangé le midi, la réponse qui revient le plus souvent est «des frites, un tacos... ». Néanmoins, il convient de rappeler que ces observations sont le fruit de moments particuliers, et qu'en aucun cas, elles ne posent de porter un jugement sur les pratiques de ses familles. Ces caractéristiques nous permettent simplement de vérifier que certaines d'entre elles entre en contraction avec les attentes du système scolaire. Dans cette perspective, nous pouvons relever les propos de Daniel Thin : «Les pratiques socialisatrices des familles populaires ont leur propre cohérence articulée aux conditions sociales d'existence et aux trajectoires sociales familiales. » (1998, p.125)

B - Les différentes attitudes dans le rapport à l'école

Nous verrons dans cette partie quelles sont les différentes attitudes des parents face à l'école. Celle-ci sont relatives au point de vue du corps institutionnel, pour qui l'absence est perçue comme un désintérêt des familles. Nous pouvons ici nous appuyer sur la typologie des stratégies parentales émise par Agnès Van Zanten, qui note dans un premier temps, l'attitude de retrait des parents, qui peut être vu comme une confiance des parents envers le système scolaire, la scolarité relève alors de la responsabilité des enseignants, sous une forme de délégation. Dans un second temps, l'auteure souligne la stratégie de «la colonisation » dans laquelle les parents jouent un rôle important dans la scolarité de leurs enfants, ils sont plus impliqués et font preuve de stratégies. Enfin, elle nomme «la défection », la fuite de certains parents vers d'autre établissements, un phénomène d'évitement pour lutter contre le fatalisme de la carte scolaire. Nous nous pencherons, en premier lieu, sur la première des stratégies parentales. En effet, l'attitude de retrait peut refléter de la confiance pour le système scolaire mais peut aussi symboliser une stratégie d'évitement des familles. Celles-ci peuvent mener

à un repli défensif face à l'école, comme une forme de protection, par peur du jugement de l'institution. Ainsi, il se peut que les parents soient éloignés de l'école, car c'est au travers des difficultés de leurs enfants que leurs pratiques et leurs modes de vie sont remis en cause. Cela renvoie l'image de l'illégitimité de leurs pratiques et une remise en cause de leur façon d'éduquer leurs enfants. Les rencontres avec les enseignants peuvent dans ce cas être associées à des moments désagréables liées à une inquiétude et un sentiment de culpabilité éprouvé. J'ai pu remarquer cette crainte lorsque j'ai demandé aux parents s'ils souhaitaient passer l'entretien, certains ont même refusé. Daniel Thin souligne à cet égard : «L'espace scolaire est une terre étrangère pour les parents les plus éloignés de l'univers scolaire. » (1998, p.172) De plus, on peut relever l'expression d'un mécontentement discret de la part des parents car pouvant passer comme illégitime aux yeux du corps enseignant, je n'ai d'ailleurs que très peu de plaintes des parents dont leurs enfants sont «victimes » de certains comportements d'élèves de la classe. Par rapport aux réactions des parents face aux exigences de l'institution, au travail scolaire et aux difficultés de leurs enfants, nous pouvons les placer en deux types. D'une part, des parents démunis, plutôt démissionnaires laissant l'enfant dans une posture scolaire d'apprentissage autonome. Et d'autre part, une surveillance scolaire accrue de la part des parents, menant une «chasse aux devoirs » quotidienne. Les parents agissent sous une forme de surinvestissement pédagogique mais pas toujours si efficace avec des modalités variables pour atteindre l'objectif visé pouvant être ressenti comme une contrainte pour l'enfant. Cette injonction à la réussite peut créer une dévaluation du plaisir d'apprendre. En outre, ces familles doivent faire face à une prise en charge institutionnelle multiple au niveau social (aides financières) et scolaire (Rased, APC, équipes éducatives...). Cet aspect peut influencer le rapport aux institutions en créant une sur-sollicitation pouvant accroître le sentiment de stigmatisation et l'amplification des pressions. En somme, : « Le décalage entre l'espoir que placent les parents dans la scolarité de leurs enfants et l'impression de désintérêt éprouvée par les enseignants réside dans l'inadéquation des parents aux exigences scolaires. » (1998, p.146), d'après les écrits de Daniel Thin.

C - Entretiens avec les parents : émergence d'un point de vue contre intuitif

Nous allons aborder dans cette partie les données recueillies grâce aux entretiens menés auprès de quatre mamans de ma classe. Ces entretiens portant sur une pluralité de dimensions, nous les traiterons un par un. L'idée intuitive concernant le rôle que les parents d'origine populaire se

donnent face à la scolarité de leurs enfants est souvent généralisé sous le rôle de parents démissionnaires. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, l'idée commune est que l'absence de ses parents sur la scène scolaire est la preuve d'un désintérêt de leur part. Nous allons ici pouvoir mettre en lumière la dimension contre-intuitive concernant cet aspect. Ainsi, malgré des éléments qui concourent à limiter le suivi scolaire de leurs enfants (difficultés scolaires des parents eux-mêmes, manque de temps : travail, famille nombreuse donc multiplication des tâches domestiques, faible maîtrise des savoirs scolaires), les parents interrogés semblent être en tout point des parents investis face à l'institution scolaire.

➤ **Entretien avec la maman de Junaid²**

Cet entretien s'est déroulé un vendredi soir après la sortie scolaire. La maman est d'abord aller chercher ses deux autres fils en élémentaire puis nous a retrouvé dans la classe avec Junaid. Il semble utile de préciser que Junaid est un enfant turbulent, souvent officieusement déclaré comme hyperactif, il peut être violent avec ses camarades, et se contient difficilement lors des différents moments de classe. Le climat de l'entretien fut donc très bruyant et nous avons du régulièrement couper l'enregistrement pour gérer les trois enfants. Lors de celui-ci La maman responsabilise les frères pour qu'ils s'occupent de leur petit frère elle leur dit : «Tu ne t'occupe que de toi, alors que je t'avais dit de surveiller. Tu seras puni, je te le dis. » La maman tente à de nombreuses reprises de contenir Junaid dans ses bras, avec difficultés. De plus, cet entretien fut compliqué à obtenir avec la maman. Par méfiance, elle a du être rassurée par la titulaire de classe, en qui elle a plus confiance. Cette défiance est peut-être ressentie par le fait que cette maman a du faire l'objet de nombreuses rencontres avec le corps enseignants, et ceux-ci ont du être éprouvant pour elle. Une fois mise en confiance, elle a accepté l'entretien. Cette maman est âgée de vingt-neuf ans, elle est d'origine marocaine, arrivée en France lorsqu'elle avait sept ans. Ses études de commerce lui laisse de bons souvenirs quant au système scolaire, elle regrette seulement d'avoir perdu de vue ses copines de l'époque : « *le fait de ne plus revoir mes copines d'avant* ». Elle a arrêté ses études lorsqu'elle s'est mariée et est tombée enceinte, pour tenir le rôle de mère au foyer, comme nous le verrons, c'est le cas pour les quatre mères interrogées. Cela soulève la dimension de la place des femmes dans ces familles populaires, qui n'appartiennent alors qu'à la sphère privée et délaisse leurs projets d'avenir pour s'occuper des enfants. En outre, elle se sent proche du système scolaire et espère même pouvoir suivre une formation pour exercer en tant qu'ATSEM. Elle apprécie le quartier, mais

2. Voir annexe 2 : Entretien avec la maman de Junaid

regrette le comportement de certains jeunes *«Devant chez moi, ils sont tout le temps dans les voitures hein et ça donne mauvaise image, surtout à nos enfants.»* Concernant la scolarité de Junaid, c'est une maman investie, parent déléguée, toujours présente dans la scolarité de son enfant. Elle souhaite que le comportement de son fils s'améliore, *«J'espère qu'il va se calmer d'ici quelques années.»*, elle répète à son fils qu'il faut être sage, en marchant sur le chemin de l'école. Il lui semble aussi normal de discuter régulièrement avec les enseignants de ses enfants pour savoir comment s'est passée sa journée à l'école. Par rapport à l'avenir de ses enfants, elle les encourage dans la réussite, celle des longues études, elle ajoute : *«pas comme maman»*, ce qui symbolise la position d'auto-dévaluation de la maman par rapport à son parcours. De plus, elle nous indique que ses fils font du foot, qu'ils pratiquent la lecture, souvent le soir. Ainsi, lors de cet entretien, on peut soulever le fait que tout semble aller dans le sens de l'institution scolaire au niveau du mode de vie familial. Cependant, on pourrait se demander si la maman ne biaise pas ses réponses seulement pour correspondre aux réponses attendues. Si le poids de l'institution et le contexte de l'entretien ne font pas que celui-ci correspond aux attentes qu'il soumet.

➤ **Entretien avec la maman d'Achraf³**

Cet entretien s'est déroulé dans un climat serein, un vendredi soir, en fin de journée. Achraf était tranquillement en train de lire un livre lors de l'échange. J'ai ressenti une confiance de la part de la maman. Il y a eu, cependant certains problèmes au niveau de la traduction, la maman ne comprenant que très peu le français, de longues reformulations ont donc été nécessaires. Cependant cette maman d'élève, a fait preuve de beaucoup de volonté pour tenter de répondre aux questions. La maman d'Achraf est âgée de trente quatre ans, elle a eu son BAC au Maroc, fait deux années d'informatique puis un an d'étude d'arabe et de français avant de venir habiter en France. Elle a trois enfants. Concernant le système scolaire, elle y accorde une entière confiance, elle nous dit *«Alors moi je fais la confiance pour la maîtresse, pour l'école. Je suis tranquille quand je mets mes enfants à l'école»*. Au niveau du quartier, cette maman ne s'y sent pas spécialement en sécurité, elle souligne qu'elle n'y laisse jamais ses enfants seuls. Elle souhaite, pour l'avenir de ses enfants, qu'ils exercent un métier qui aide les autres comme médecin ou pharmacien. Elle ajoute : *«Comme ça je rêve»* qui montre que ce souhait est rêvé, et qu'elle a conscience de la difficulté pour y parvenir. Dans le foyer familial, la langue pratiquée par la maman est l'arabe, et les enfants eux le comprennent mais répondent en français. Lors de ces échanges, c'est ainsi des capacités d'adaptation à la langue

3. Voir Annexe 3 : Entretien avec la maman d'Achraf

qui sont développées chez les enfants, qui effectuent mentalement les traductions. Cette maman suit des rituels bien menés chaque soir chez elle. Les enfants entrent, se douchent, mangent et se couche tôt. On apprend aussi lors de cette question que le père du foyer habite en Italie, pour travailler. Cette maman doit donc effectuer seule les tâches ménagères pour trois enfants, ce qui l'a fatigué. Elle souligne qu'elle travaille avec ses plus grands enfants le week-end. Lors de la fin de l'entretien, elle suggère que l'école donne plus d'exercices à faire à la maison, privilégiant la quantité peut-être au détriment de la qualité. En effet, elle propose même de mettre ces exercices sur internet, pour qu'elle puisse aller les chercher avec ses enfants, elle valorise l'entraînement et la pratique pour mieux faire passer les apprentissages. Cette demande peut être analysée comme un manque de ressource de la maman qui souhaite visiblement mettre en avant la continuité scolaire entre la maison et l'école. Comme elle ne sait pas elle-même où chercher, elle propose qu'on lui donne les ressources nécessaires. Par conséquent, j'ai pu ressentir, une très bonne volonté de cette maman lors de l'entretien, qui ne souhaite que la réussite de ses enfants, mais qui ne dispose pas nécessairement des moyens pour les y conduire. De plus, l'absence du père dans ce foyer, fait d'elle, pour reprendre l'expression citée plus haut, une mère insulaire, sur qui la charge de ses enfants repose entièrement.

➤ **Entretien avec la maman D'Alexandre⁴**

L'atmosphère de cet entretien était plutôt bonne, Alexandre et son frère jumeaux étaient agités par moment mais cela n'a pas gêné son bon déroulement. Il y eu quelques réprimandes par la maman qui leur a dit *« Sage, Stop, ne montrez pas comment vous êtes vilains à la maîtresse. »* Cette façon de réprimander ses enfants nous montre déjà, comme nous l'avons vu précédemment, un ordre moralisateur non développé lors de cet instant. Cela est étonnant au vue du langage utilisé par la maman, c'est-à-dire un langage riche syntaxiquement et lexicalement. Au début de l'entretien, j'apprends donc que cette maman est âgée de trente quatre ans et qu'elle possède un bagage scolaire bien chargé. Comme elle nous le dit : *« Oui, j'ai un master deux sciences de la terre, une licence d'archéologie et un master de l'art médiéval. J'ai juste fait des stages et des petits CDD, puis après je suis tombée enceinte du grand et donc je suis restée à la maison pour m'en occuper. »* Elle rajoute qu'elle a plutôt eu une scolarité ressentie sous le prisme d'une bonne élève et qu'elle aimait apprendre des choses, elle en garde ainsi, une image agréable. Lors de sa réponse à la question six, concernant sa vision globale du système scolaire, on peut noter que cette maman se sent suffisamment en confiance pour émettre son avis, soulignant certains aspects péjoratifs. Elle

4. Voir Annexe 4 : Entretien avec la maman d'Alexandre

annonce qu'elle pense que les matières les plus importantes à ces yeux comme le français ou les mathématiques sont dévalorisées face à des matières qu'elle juge moins utiles comme « *les modules interdisciplinaires* ». Elle pense que ces matières prennent trop de place dans le champs scolaire au détriment de l'écriture par exemple, elle dit à ce sujet : « *Bon, il suffit de voir comment les gamins écrivent maintenant, les futurs profs souvent euh...* ». Cette extrait dénote ouvertement d'une critique envers le mode de fonctionnement du système éducatif et vise aussi directement le corps enseignant. On peut alors faire l'hypothèse que cette maman opte pour une stratégie de repli défensif face à l'institution, car c'est en critiquant le système, qu'on éloigne tout jugement sur sa façon d'être parent d'élève. Cette pratique est néanmoins légitime puisqu'elle découle d'une bonne connaissance de l'institution scolaire et qu'elle est en droit d'émettre un jugement sur la façon dont ses enfants sont pris en charge dans leur scolarité. D'autre part, elle nous apprend qu'elle ne se sent pas en sécurité dans ce quartier, notamment à cause d' « *un problème majeur de racisme anti-français à l'école* ». En effet, son fils, en classe de CE2, s'est déjà fait traiter de « *sale français* » dans la cours de récréation et a déjà eu des problèmes lorsqu'un jour il a apporté un sandwich au jambon à l'école. Ces faits touchent un problème d'identité et d'éthnicisation au sein du quartier, la majorité de la population des deux écoles primaires de la rue cardinal étant située face à un immeuble dont les habitants sont principalement issus de l'immigration marocaine. Cela ne devrait pas être un problème en soi, mais le manque de mixité scolaire peut mener à créer ce genre de phénomène. Cela soulève aussi le fait que ces enfants, d'identité française, car nés sur le sol français, ne se considèrent pas comme tels. Ils doivent, de surcroît, se représenter l'école et son personnel comme des personnes étrangères et extérieures à eux. Cette séparation symbolique ne peut faire que souligner l'éloignement de certaines familles de l'institution française. Et dans un second temps, cela fait aussi ressentir un sentiment d'insécurité pour cette maman lorsque qu'elle laisse son enfant à l'école.

Concernant ses jumeaux, actuellement en moyenne section de maternelle, elle n'a pas beaucoup d'attentes par rapport à leur scolarisation. Comme dit plus haut, elle soulève l'importance des matières principales tels que le français et les mathématiques. C'est dans cette perspective, qu'on peut supposer que la maternelle n'est pas si importante à ces yeux, et qu'elle n'inscrit pas ses enfants dans une continuité pédagogique, débutant dès la première scolarisation. Certes, elle souligne que la maternelle offre un moment de découverte mais ce sont aussi les prémices de l'installation d'une scolarité réussie qui s'y jouent. Cette vision de l'école maternelle peut donc être un élément influençant le rôle que cette maman se donne face à l'école, en tout cas pour ses deux enfants les

plus jeunes. De plus, elle soulève son appréciation quant aux différentes opportunités culturelles qu'offrent l'école, celui-ci étant renforcé avec le dispositif d'éducation prioritaire. Par rapport au mode de vie de la famille, nous apprenons que les jumeaux sont régulièrement à regarder des films sur un ordinateur le soir. Ces éléments soulignent le potentiel manque d'interaction entre la maman et Alexandre, car cet enfant rencontre des difficultés par rapport à son expression orale. Cependant, elle nous apprend que la lecture du soir, du grand frère aux plus petits est un rituel agréable pour tous dans la famille. Concernant la réponse à la question sur l'accessibilité de l'école, la maman nous dit : *«Oui, pas de problème. J'ai pas eu besoin pour eux de venir parler à l'enseignant.»*, ce qui nous apprend qu'elle perçoit les échanges avec l'enseignant comme émanant d'un problème, et non pas d'une communication pour parler de l'expérience scolaire de ses enfants. Enfin, elle termine ses propos sur la trop grande place de certains parents sur la scène scolaire, qui remettent en cause les façons de faire passer les apprentissages. En somme, le discours tenu par cette maman par rapport à l'école est enrichissant, il met en lumière de nombreux éléments comme la critique d'enseignements vus comme inadaptés, ou encore la faible place de la maternelle dans la réussite de ses enfants. Les apprentissages sont perçus seulement sous le spectre de leur utilité, alors que le logique pédagogique s'inscrit dans la durée.

➤ **Entretien avec la maman d'Assia⁵**

Cet entretien avec la maman d'Assia s'est très bien déroulé. Il a été mené dans un climat serein, dans la classe, un mercredi midi à la fin du temps scolaire. Les deux enfants de la maman étaient sages. Cette maman a donc trente cinq ans, elle est actuellement au chômage mais elle a sept années d'expérience en tant que cuisinière. La maman nous apprend qu'elle reçoit des propositions d'emploi mais qu'elle n'est pas prête et qu'elle souhaite profiter de son temps libre pour l'éducation de ses enfants. Elle a effectué ses études jusqu'en cinquième, au Maroc, mais a dû arrêter car ses parents n'avaient pas les moyens de subvenir aux frais de scolarité : *«Alors moi mes parents ils m'ont, pour des moyens, parce que nous on a pas des aides, ils m'ont fait arrêter. Les fournitures scolaires c'est nous qui fournit tout. Alors du coup ils m'ont fait arrêter à cause de ça et moi j'aurais bien aimé continuer alors. Pour mes enfants, je vais les pousser quoi !»* Cette maman regrette de ne pas avoir pu continuer ses études, et va pousser ses propres enfants à ne pas reproduire un schéma similaire. Elle est parent délégué de la classe et se sent investie face à la scolarité de ses enfants. Par rapport au quartier, elle nous apprend qu'elle habite juste en face de

5. Voir annexe 5 : Entretien avec la maman d'Assia

l'école, cette information est suivie par un rire, que l'on peut interpréter comme un rire gêné de sa part. En effet, comme le transcrit l'entretien, plusieurs rires apparaîtront au cours de l'échange, et ceux-ci semblent refléter une certaine honte de sa part, probablement de peur d'être jugée. Par ailleurs, elle nous apprend qu'il existait un manque de sécurité dans le quartier surtout quand elle venait d'y emménager : *« y'avait un film dehors franchement des gens qui se tiraient l'un sur l'autre et vraiment à chaque fois y'avait des voitures brûlées et tout. »* Cependant, elle nous informe aussi que depuis que la rue dispose de caméras de surveillance, le quartier est redevenu paisible, et que maintenant, elle s'y sent bien. Elle nous informe qu'elle se sent en sécurité dans le quartier, mais qu'elle regrette une forme d'exclusion de celui-ci. En effet, elle nous apprend que les pompiers, compte tenu des violences précédentes, ne veulent plus s'y rendre pour venir en aide à la population. Elle nous cite l'exemple de sa voisine, victime d'une crise d'asthme, pour laquelle les pompiers n'ont pas voulu se déplacer. Cette information grave, reflète l'exclusion dont le quartier est victime et peut encore plus pousser au développement d'un esprit fermé et communautaire.

Par ailleurs, cette maman a trois enfants, une grande en classe de CE1, un fils en grande section et Assia en petite section de maternelle. Elle remarque les progrès d'Assia au niveau de l'apprentissage de la langue française. En effet, dans le foyer les langues pratiquées sont le français et l'arabe, les enfants comprennent l'arabe mais ne savent pas encore le pratiquer. La maman nous dit aussi que ces enfants partent deux fois dans l'année au Maroc pour y voir leurs grands parents paternels. Nous pouvons souligner l'intérêt pour les enfants d'interagir à travers deux langues dans le cadre familial, ce qui permet de développer des compétences futures pour une ouverture d'apprentissage des langues à l'école. *« Nous on aimerait bien qu'ils soient des médecins, des ingénieurs (éclat de rire) Moi j'ai dit je les suis. »* tels sont les souhaits de cette maman pour l'avenir de ces enfants, elle vise le meilleur. Elle nous apprend qu'elle communique régulièrement avec ses enfants de ce qu'ils ont fait à l'école *« Ils me racontent qu'est-ce qu'ils ont fait. Je regarde le travail qu'ils ont fait à l'école »*, ce qui traduit une forte implication de sa part. Les activités extra-scolaires des enfants sont variées, ils jouent aux jeux de société, peignent... Elle rajoute *« On apprend à connaître les couleurs, à compter, des petits trucs. »*, ce qui montre une continuité pédagogique entre le champ scolaire et familial. Par conséquent, elle se sent intégrée au système scolaire, et suggère plus de sorties avec l'ensemble des parents de la classe pour favoriser les échanges. Cette maman a donc saisi les logiques attendues par le système scolaire et fait preuve d'investissement pour la scolarité de ses enfants.

Ainsi, la description et l'analyse de ces différents entretiens ont permis de mettre en exergue plusieurs dimensions concernant le rôle que peuvent se donner ces mamans par rapport à l'école et la scolarité de leurs enfants. Nous pouvons voir que malgré des difficultés cumulées, ces parents sont investis et souhaitent être en bon terme avec le corps enseignant. Nous retrouvons à travers ces données des familles populaires dont les conditions de vie sont précaires, des femmes isolées, parfois ne parlant que très peu le français mais qui mettent toutes les chances de leur côté pour lutter contre le modèle reproductif des inégalités sociales. Parfois, le rapport à la scolarisation fait prévaloir une logique d'efficacité, avec les possibilités sociales qu'elle génère. Ces entretiens ont aussi permis d'aborder des difficultés quant au lieu de vie, qui maintient l'exclusion de ces familles dans leur quartier. Nous ressentons tout de même à travers la retranscription de ces propos une dimension contre intuitive, ces familles ne sont pas démissionnaires face à la scolarité de leurs enfants.

V. Critiques et limites

Cette recherche a permis d'éclairer certains points par rapport aux rôles tenus par les familles populaires face à l'institution scolaire. Nous pouvons, néanmoins, noter quelques limites lors de cette étude. Dans un premier temps, nous pouvons développer l'idée d'une déformation professionnelle face aux données recueillies. En effet, le point de vue adopté est celui d'un enseignant (malgré la rupture épistémologique effectuée) et cela peut altérer la véracité des faits. Le point de vue est extérieur au quartier, à la vie qu'il s'y mène, l'immersion n'est produite qu'à travers l'école. Dans cette idée, les entretiens se sont déroulés dans l'école, ce qui a pu contraindre les parents à se placer comme l'institution le souhaite et non comme ils sont réellement. Dans un second temps, nous pouvons apporter la dimension relative au souci du regard de l'autre, c'est-à-dire que certains parents peuvent éprouver des appréhensions et la peur d'être jugés. Ils donnent alors une image conforme et attendue de l'institution scolaire. Pour palier cette dimension, il aurait pu être judicieux de faire passer des entretiens anonymes aux familles, mais cela aurait peut-être apporté des complications selon leur maîtrise de la lecture du français.

Nous pouvons aussi nous interroger sur le regard porté sur les familles lors des entretiens, celle-ci ne serait-elle pas qu'une indignation charitable, portant sur une stigmatisation sous-jacente.

Daniel Thin relève à ce sujet : «Les démarches même les plus généreuses ou les plus militantes en direction des familles, les discours les plus indignés quant aux conditions de vie dans les quartiers populaires, restent porteurs d'une vision négative des familles, d'une vision qui les infériorisent. » (1998, p.90)

Par ailleurs, au sujet des entretiens, nous pouvons noter certaines limites. Par exemple, il aurait été nécessaire de faire intervenir un traducteur lors de l'entretien avec la maman d'Achraf, qui n'a pas pu répondre à certaines questions car elle ne comprenait pas des termes utilisés. Cependant, des contraintes techniques et de temps, ont fait que je n'ai pas pu en faire intervenir. En effet, qu'un seul membre de l'équipe éducative pratique l'arabe, et il était déjà parti au moment de l'entretien. Je n'ai pas suffisamment anticipé cet aspect. De plus, dans une solution de facilité, je n'ai choisi que des parents relativement proche du système scolaire, il aurait fallu que je creuse davantage et que j'aie démarcher les parents les plus absents de la scène scolaire. Cette dimension a donc restreint l'analyse, à cause d'un manque d'accès aux familles les plus éloignées. D'autre part, il aurait été intéressant d'aller interroger des pères de famille dans le but de nuancer le regard porté sur la scolarité des enfants. Ainsi, cette recherche apporte modestement des informations par rapport à ce sujet, mais aurait méritée davantage de temps, un terrain plus élargi (au delà de la maternelle), pour lui donner plus d'ampleur et de véracité.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que ce mémoire a permis d'éclairer certaines dimensions dans le cadre de la problématique posée. Nous avons pu voir, que ce questionnement du rôle des parents d'origine populaire face à la scolarité de leurs enfants offre des interprétations complexes. En effet, selon le prisme sous lequel l'on se place, les visions sont différentes et c'est en cela que des contradictions voient le jour. L'institution, et plus précisément le corps enseignant tient des injonctions concernant une norme parentale à suivre et lorsque cela n'est pas respecté, ces parents sont vus comme démissionnaires face à la scolarité de leurs enfants. Ce processus résulte d'un éloignement certains entre ces deux pôles. De plus, nous avons pu voir que ces familles, dont le destin social et pu faire apparaître des formes de précarités, se sentent parfois stigmatisées et jugées au sein même de l'institution. Malgré cela, l'analyse des entretiens a permis de voir que ces familles souhaitaient se donner les moyens pour faire en sorte que la scolarité de leurs enfants suive

pleinement le chemin de la réussite. Nous pouvons alors souligner que la démission parentale résulte d'un mythe, interprété par les enseignants de part l'invisibilité des parents sur la scène scolaire comme une forme de désintérêt. Alors que ce phénomène est la conséquence de logiques propres à ces familles qui entrent en contraction avec la logique scolaire prescrite. Ainsi, c'est à la famille de s'adapter à l'école et à sa logique, mais comment pouvons-nous tenter de renverser ce schéma pour qu'il devienne inclusif ?

Les actions de l'association ATD (Agir Tous pour la Dignité) quart monde, tendent à réduire cet écart entre les familles populaires et l'école. Cette association vise à laisser la parole aux plus démunis, et agir conséquemment à leurs revendications. C'est dans leurs «fiches actions » qu'ils soumettent un certain nombre de mesures afin de renforcer la communication entre les parents en situation de grande pauvreté et l'école. Elles visent à identifier le parent comme acteur, en laissant place à sa parole, à ses attentes pour promouvoir l'idée, que ce ne sont pas à eux de s'adapter mais aux deux pôles dans une connaissance réciproque des attentes de chacun.

Par ailleurs, ce mémoire m'a été fortement bénéfique. Il m'a permis de remettre en cause ma propre vision du rapport qu'entretiennent ces familles avec le système scolaire. Au départ, sceptique face à l'éloignement de ces parents de la scolarité de leurs enfants, mon regard est maintenant plus sujet à comprendre les relations nébuleuses entre ces deux sphères. Cela me permettra, je l'espère d'ouvrir mon regard tant sur le plan personnel que professionnel et de prendre en compte la multitude de facteurs qui entrent en jeu dans la scolarité de mes élèves. Je reste cependant indignée face aux inégalités et au manque de mixité sociale que sous-tendent la gestion de la population et l'assignation de la carte scolaire et reste alors sur le questionnement suivant : comment pouvons nous agir pour renverser ces inégalités avant que le destin scolaire de ces enfants soit d'office tracé ?

Bibliographie

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971) *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.
- Dubet, F. (2004). *L'égalité des chances*, Paris : Le seuil, La république des Idées
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Hautes Études, Paris : Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*. VEI-Enjeux, N:114, p.108
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF, Le lien Social
- Mouraux,D. (2012). *Entre rondes familles et école carré... L'enfant devient élève*. Bruxelles : De Boeck, Outils pour enseigner.
- Maurin, E. (2004) *Le ghetto français, Enquête sur le séparatisme français*. Paris : Seuil, La République des idées.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La découverte, Collection repères.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Collection "Le lien social".
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école et la périphérie, Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, Le lien social

Podcast

- Stéphane Bonnefoi, À la Paillade : 1. Trouver la Lumière (22/05/2017, 54min) 2. Le Bled (23/05/2017, 55min) 3. Il était une foi gitane (24/05/2017) 4. En toute conscience (25/05/2017). LSD, La série documentaire, France Culture.

Sitographie

- Site de l'Éducation Nationale, les parents à l'école, en ligne, [consulté le 20/02/18] Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>>
- Eduscol, co-éducation, parents d'élèves, en ligne [consulté le 03/03/18] Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/pid23372/parents-d-eleves.html> >
- Canopé, climat scolaire, coéducation, en ligne [consulté le 03/03/18] Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/axeId/coeducation.html>>
- Site de l'Éducation Nationale, l'éducation prioritaire, en ligne [consulté le 07/04/18], Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>>
- Canopé, éducation prioritaire, en ligne [consulté le 07/04/18] Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html>>
- 20 Minutes, *Le quartier des Hauts de Massane reste sous tension*, Nicolas Guyonnet, Publié le 03/04/12, en ligne [consulté le 08/04/18] Disponible sur le Web : <<https://www.20minutes.fr/montpellier/909839-20120403-quartier-hauts-massane-reste-sous-tension>>
- Site de l'Académie de Montpellier, Réussite éducative, Égalité des chances, Réussite scolaire des enfants en situation de grande pauvreté, Ressources pédagogiques, en ligne [consulté le 10/03/18] Disponible sur le Web : <<http://www.ac-montpellier.fr/pid32419/ressources-pedagogiques.html>>
- Site de l'Académie de Montpellier, Réussite éducative, Égalité des chances, Réussite scolaire des enfants en situation de grande pauvreté, Ressources pédagogiques, Recueil fiches actions alliance éducation parents professeurs, en ligne [consulté le 10/03/18] Disponible sur le Web : <<http://www.ac-montpellier.fr/cid123612/recueil-fiches-actions-alliance-educative-parents-professeurs.html>>

Annexes

Annexe 1 : Tableau des nationalités et des professions des parents de la classe

	Nationalité	Profession
Père / Mère	Algérienne / Française	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Marocaine / Française	Maçon / Mère au foyer
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Carreleur / Salarié
Père / Mère	Française / Française	Boulangier / Non renseigné
Père / Mère	Française / Française	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Française / Marocaine	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Française / Marocaine	Maçon / Sans profession
Père / Mère	Française / Française	Sans profession / Secrétaire de laboratoire
Père / Mère	Marocaine / Française	Protection incendie / Sans profession
Père / Mère	Italienne / Marocaine	Maçon / Femme de maison
Père / Mère	Française / Marocaine	Non renseigné / Mère au foyer
Père / Mère	Française / Française	Aide à domicile / Aide à domicile
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Française / Française	Conducteur d'engin / Mère au foyer
Père / Mère	Marocaine / Française	Façadier / Femme au foyer
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Non renseigné / Sans emploi
Père / Mère	Française / Française	Sans profession / Sans profession
Père / Mère	Marocaine / Française	Ouvrier / Sans
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Maçon / Non renseigné
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Non renseigné / Non renseigné
Père / Mère	Marocaine / Marocaine	Maçon / Femme au foyer

Annexe 2 : Entretien avec la maman de Junaid

« 1. Quel âge avez vous ?

J'ai 29 ans

2. Quelle profession exercez-vous ?

Je ne travaille pas.

3. Quelles études avez-vous faites ? Où les avez-vous faites ?

J'ai fais des études de commerce, j'ai eu mon Bac. J'ai mes études ici.

3 bis. Vous êtes en France depuis combien de temps ?

J'étais là quand j'avais 7 ans, l'âge de mon fils (le plus grand)

4. Quel(s) souvenir(s) en gardez-vous ?

Bah c'était bien

5. Quelle(s) image(s) / représentation(s) avez-vous de votre scolarité ?

Par rapport aux souvenirs, oui des bons souvenirs et aussi le fait de ne plus jamais revoir mes copines d'avant ça (rires).

5 bis. Vous avez arrêté vos études pour vos enfants ?

Je m'suis mariée, je suis tombée enceinte.

6. Comment voyez-vous le système scolaire de façon générale ?

Bien.

7. Vous y sentez-vous proche / éloigné ?

Très proche parce que je comptais faire ATSEM et euh je comptais faire ça et bon et vu que ça va me prendre deux ans de formation, j'suis obligée je vais attendre pour le moment.

8. Quelle opinion avez-vous de votre quartier ?

Je trouve que c'est bien, c'est juste les jeunes qui le rend un peu.. Les jeunes, malheureusement ils sont dans tous les coins en train de fumer, en train de... Devant chez moi, ils sont tout le temps dans les voitures hein et ça donne mauvaise image, surtout à nos enfants.

9. Sentez-vous votre enfant en sécurité dans ce quartier, cette école ?

Sécurité, oui. Je me sens en sécurité. C'est juste pour l'image.

10. Combien d'enfants avez-vous ?

Trois enfants.

Par rapport à votre enfant scolarisé dans cette classe :

11. Comment voyez-vous sa scolarité ?

Ouais, bien. J'espère qu'il va être gentil plutôt (rires), parce que c'est un enfant plutôt agité en ce moment (souffle). J'espère qu'il va se calmer d'ici quelques années.

12. Pensez-vous que l'école est importante pour lui ? Indispensable ?

Oui c'est important. Ce n'est pas obligé mais c'est indispensable.

13. Comment percevez-vous l'avenir de votre enfant ?

Je les encourage à finir les études, à faire plutôt BAC + quelque chose, pas comme maman (rires).

Continuité pédagogique hors de école :

14. Que lui dites vous sur le chemin de l'école ?

Faut être sage à l'école, attention Junaid, je veux pas quand j'arrive que la maîtresse me dit "Junaid il a pas été gentil", attention.

15. Discutez-vous avec lui de ce qu'il fait à l'école ? De quoi ? Que lui demandez-vous ?

Oui, oui tout le temps. Même à midi. Le soir quand je récupère mes enfants, j'attends la maîtresse pour savoir comment ça s'est passé. C'est normal.

16. Que fait l'enfant à la fin de l'école ? Quelle(s) activité(s) ?

En dehors de l'école, ils font du foot. Foot. Foot. Foot. Foot. Foot.

17. Avez-vous le temps de travailler avec lui à la maison ? Que faites-vous ? Combien de temps ?

Ils aiment bien la lecture. On aime bien, on a un truc, c'est qu'enfaite, le soir on lit un petit peu, on lit un petit peu. Je leur achète beaucoup de livres. Il dort dans mon lit. Intervention du grand frère : Moi je le ramène dans mon lit, et il regarde des vidéos.

18. Est-ce que votre enfant regarde la télévision le soir ? Est-ce qu'il lit ?

Il regarde la télé, Gulli, la 14 le soir, entre midi et deux. Le grand il a la tablette.

Rôle, degrés d'implication, investissement :

19. Participez-vous aux réunions organisées par l'école ?

Hum, je suis parent délégué. Donc c'est un peu obligé.

20. Vous sentez-vous impliqué dans la vie de l'école ?

Oui.

21. L'école vous semble-t-elle accessible ? Si non, pourquoi ?

Oui, oui.

22. Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

J'attends de l'école qu'ils soient instruits. C'est pour ça qu'il y a l'école.

23. Avez-vous confiance envers le système scolaire ?

Ouais.

24. Vous sentez-vous intégré ?

Oui

25. Vous sentez-vous incompris, voire exclu ?

Non

26. Qu'est ce qui vous permettrait de vous impliquer davantage ?

On organise déjà des petites fêtes de l'école donc c'est bien déjà et le carnaval ça permet aussi, ouais, c'était bien aussi. Bah je pense que c'est bon. »

Annexe 3 : Entretien avec la maman d'Achraf

« 1. Quel âge avez vous ?

34

2. Quelle profession exercez-vous ?

Maintenant, nan, rien. Je reste à la maison. Avant, je travaille dans un restaurant.

3. Quelles études avez-vous faites ? Où les avez-vous faites ?

J'ai fait arabe/ français au Maroc. Jusqu'à Bac, puis j'ai fait deux années de informatique.

4. Quel(s) souvenir(s) en gardez-vous ?

Pour moi toute l'année que j'ai fait l'étude, ce moment, je trouve qui, la langue que j'étais pris, elle m'a aidé, pour comme maintenant je parle avec vous.

5. Quelle(s) image(s) / représentation(s) avez-vous de votre scolarité ?

Je ne comprends pas.

6. Comment voyez-vous le système scolaire de façon générale ?

Pour moi, je trouve bien. Il a aidé beaucoup de enfants et aussi les maître que je regarde, quand je fais l'entretien pour le bulletin. Je vois que la maîtresse, il est capable de voir pour tous les élèves dans la classe. Elle connaît le niveau de chaque élève. Ça, c'est génial. Parce qu'il y a beaucoup d'élèves, et aussi il connaît les difficultés pour l'enfant alors ça, c'est génial. Et puis, une chose que que j'aime, elle aide son élève, par exemple, le lundi après-midi, elle fait vingt minutes pour les enfants qui mal à comprendre, ça c'est bien.

7. Vous y sentez-vous proche / éloigné ?

Oui, pour le confiance, c'est obligé. Alors moi je fais le confiance pour la maîtresse, pour l'école. Je suis tranquille quand je mets mes enfants à l'école. Quand il est entré dans l'école moi je tranquille parce que j'ai la confiance. Sans confiance, c'est dur.

8. Quelle opinion avez-vous de votre quartier ?

Je sais pas parce que après il est un peu dangereux maintenant c'est un petit calme. Pour moi, j'accompagne mes enfants à l'école. Mes enfants dehors, non. Avec moi oui , mais tout seul, non.

9. Sentez-vous votre enfant en sécurité dans ce quartier, cette école ?

Dehors, non.

10. Combien d'enfants avez-vous ?

Trois enfants. Iqram le plus grand, Safa le moyen et Achraf.

Par rapport à votre enfant scolarisé dans cette classe :

11. Comment voyez-vous sa scolarité ?

Pour mes enfants, moi j'espère qui, les enfants, étudie bien et puis il arrive sur un point qui peut aider l'État pour aider des gens, pour aider comme ça. Par exemple mon fils, je préfère qu'il fait médecin. Ma fille fait pharmacien. Comme ça je rêve.

12. Pensez-vous que l'école est importante pour lui ? Indispensable ?

Oui, oui, oui, oui, oui. C'est obligé. (rires)

13. Comment percevez-vous l'avenir de votre enfant ?

Cf réponse 11.

Continuité pédagogique hors de école :

14. Que lui dites vous sur le chemin de l'école ?

Oui j'aime bien, quand il était petit.

15. Discutez-vous avec lui de ce qu'il fait à l'école ? De quoi ? Que lui demandez-vous ?

Pas tous les jours, une fois comme ça.

15.Bis Quelle langue parlez-vous à la maison ?

Moi je parle arabe, français un peu cassé. Mais mes filles, elles parlent avec lui. Ma fille parle français, moi je réponds arabe. Quand moi je parle arabe, elle répond en français et Achraf aussi. Il comprend l'arabe mais la réponse c'est en français.

16. Que fait l'enfant à la fin de l'école ? Quelle(s) activité(s) ?

Alors euh quand il entre à la porte, la première chose il enlève les chaussures, il lave les mains puis il entre à la chambre il fait le pyjama, il regarde la télé, puis il mange. Pour le devoir chaque jour, je le fais avec eux mais chaque je fais rien, je suis fatiguée ou il fatigué. Il mangeait puis il dort. Pour les devoirs, jusqu'à maintenant, ça va. Puis le papa, il habité en Italie, il travaille.

16 bis. Vont-ils à l'école arabe ?

Mes filles oui.

17. Avez-vous le temps de travailler avec lui à la maison ? Que faites-vous ? Combien de temps ?

Maintenant il écrit son nom, moi jamais j'aide mais lui il a écrit bien et il a appris beaucoup de choses. Cf question 16. Au niveau du temps : toute la semaine j'ai pas travaillé avec eux parce qu'ils sortent à cinq heure et demi et ça passe vite et le soir, neuf heure il est déjà et mes enfants il est fatigué. Quand je veux travailler, il dit nan je suis très fatigué. Je travaillais dimanche ou samedi. C'est tout.

18. Est-ce que votre enfant regarde la télévision le soir ? Est-ce qu'il lit ?

Oui. Oui un peu.

Rôle, degrés d'implication, investissement :

19. Participez-vous aux réunions organisées par l'école ?

Parfois oui, ça dépend.

20. Vous sentez-vous impliqué dans la vie de l'école ?

Je ne comprends pas "impliqué", je comprends pas.

21. L'école vous semble-t-elle accessible ? Si non, pourquoi ?

Oui, oui.

22. Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

Qu'il arrive à trouver un métier.

23. Avez-vous confiance envers le système scolaire ?

Oui.

24. Vous sentez-vous intégré ?

Oui c'est bien.

25. Vous sentez-vous incompris, voire exclu ?

Non.

26. Qu'est ce qui vous permettrait de vous impliquer davantage ?

En général, peut être pour faire en plus des exercices à la maison pour les enfants. Par exemple, il a fait une leçon aujourd'hui, il faut donner des exercices ou bien un lieu sur l'internet pour chercher comme ça les enfants ont peu faire plus. Parce que quand elle apprend le leçon c'est pas comment elle pratique. Les exercices pour moi c'est qui est plus important. Par l'exercice les enfants il comprend plus. C'est mieux comme ça les enfants plus de comprendre les leçons, pour l'application.»

Annexe 4 : Entretien avec la maman d'Alexandre

« 1. Quel âge avez vous ?

34

2. Quelle profession exercez-vous ?

Mère au foyer

3. Quelles études avez-vous faites ? Où les avez-vous faites ?

Oui, j'ai un master 2 sciences de la terre, une licence d'archéologie et un master de l'art médiéval. J'ai juste fait des stages et des petits CDD, puis après je suis tombée enceinte du grand et donc je suis restée à la maison pour m'en occuper.

4. Quel(s) souvenir(s) en gardez-vous ?

Bonne, j'étais très volontaire, j'aime bien apprendre les choses, lire des livres, etc.. Du coup j'étais plutôt bonne élève.

5. Quelle(s) image(s) / représentation(s) avez-vous de votre scolarité ?

Une image assez agréable.

6. Comment voyez-vous le système scolaire de façon générale ?

Trop éparpillé, ce que j'aime pas, c'est qui au niveau du primaire, tous les modules interdisciplinaire, on va faire des choses en commun avec les autres classes, etc.. Je préfère quand c'est cadré. J'trouve c'est plus au détriment des choses importantes : les maths, le français euh l'histoire, les matières, le tronc commun quoi qui est pas très bien assimilé. Bon, il suffit de voir comment les gamins écrivent maintenant, les futurs profs souvent euh...

7. Vous y sentez-vous proche / éloigné ?

Plutôt proche

8. Quelle opinion avez-vous de votre quartier ?

Je ne m'y sens pas bien.

9. Sentez-vous votre enfant en sécurité dans ce quartier, cette école ?

Absolument pas, non. Par rapport à l'école j'ai des très mauvais exemples avec mon grand. Sur la maternelle, ça va. Il y a un problème majeur de racisme anti-français à l'école. Il s'est déjà fait embêter, y'a d'ailleurs eu un conseil des maîtres la semaine dernière pour parler de son cas parce qu'il s'est fait traité de "sale français" dans la cours de récréation, c'est un problème assez courant depuis le CP. Donc euh la première fois où il s'est pointé avec un sandwich au jambon, ya tous les élèves qui sont aller voir la maîtresse "Madaame, ce qui mange c'est pas bien." Bon ça a fait un débat de trois semaines quand même à l'école. Tous les jours, ça revenait un peu etc.. Les français de souche sont minoritaires dans l'école. L'histoire du sandwich au jambon c'était pas mal, parce qu'ils en ont discuté avec leurs parents et ya des parents qui m'ont dit "moi j'sais pas il m'ont dit qu'il y avait un problème mais moi j'lui ai dit que c'était normal parce que Raphaël (le grand frère) il était français, il a le droit de manger du jambon et que lui il est arabe et que il a pas le droit d'en manger.

10. Combien d'enfants avez-vous ?

Trois enfants. Deux jumeaux en moyenne section et le grand Raphaël qui est en CE2.

Par rapport à votre enfant scolarisé dans cette classe :

11. Comment voyez-vous sa scolarité ?

Pour l'instant j'ai pas énormément d'attentes comme ils sont à la maternelle et qu'ils sont là pour découvrir des choses et se préparer à apprendre vraiment après ouais. C'est le début de la formation quand même. Sinon à priori ils avancent bien, ils apprennent à parler, ils apprennent à s'intéresser aux choses etc.. Ce qu'j'aime bien dans l'école c'est tout le parcours culturel qui est

proposé, toutes les sorties, yen a vraiment beaucoup. Mes parents auraient rêvé que j'ai ça quand j'étais gamine. Moi j'étais dans un petit village autant dire que si on allait une fois au cinéma pendant la scolarité, c'était le minimum. Tandis qu'ici il y a énormément de sorties euh l'écolothèque pour aller voir les animaux. J'ai beaucoup aimé le fait qu'ils aient piscine à la maternelle.

12. Pensez-vous que l'école est importante pour lui ? Indispensable ?

Oui, c'est important pour apprendre des bases.

13. Comment percevez-vous l'avenir de votre enfant ?

On verra bien, ils sont petits encore, eux c'est difficile à dire. L'autre il est studieux.

Continuité pédagogique hors de école :

14. Que lui dites vous sur le chemin de l'école ?

Rien de spécial.

15. Discutez-vous avec lui de ce qu'il fait à l'école ? De quoi ? Que lui demandez-vous ?

Oui Alexandre aime bien raconter ce qu'il a fait en classe, Michael pas trop, à la maternelle ça dépend hein. De temps en temps il m'en parle, quand il a fait un truc sympa il me le raconte. Alexandre il aime beaucoup parler de ce qu'il a fait.

16. Que fait l'enfant à la fin de l'école ? Quelle(s) activité(s) ?

En général quand on arrive à la maison, ils décompressent, le grand dessine dans son coin parce qu'il adore dessiner, et eux se mettent sur l'ordinateur et ils regardent des films. Vu qu'on a pas de télé c'est beaucoup plus cible. Ils ont pas les pubs, c'est pas mal aussi. Ils regardent soit des films ou des séries qui sont sur l'ordinateur, soit sur youtube.

17. Avez-vous le temps de travailler avec lui à la maison ? Que faites-vous ? Combien de temps ?

Avec les petits non comme ils sont en maternelle. Le grand, oui, il travaille tous les soirs, environ une heure. Je l'aide à faire ses devoirs.

18. Est-ce que votre enfant regarde la télévision le soir ? Est-ce qu'il lit ?

Non. Ils ont toujours une histoire le soir, en général c'est le grand qui le leur lit. Il s'éclate à leur lire une histoire donc il est content, ça lui fait pratiquer sa lecture et eux ils sont contents d'avoir leur histoire. C'est vraiment génial. Bon de temps en temps j'ai le droit aux séances lecture dans la journée.

Rôle, degrés d'implication, investissement :

19. Participez-vous aux réunions organisées par l'école ?

Des fois moi ou des fois mon mari, ça dépend. Il aime bien venir aux réunions.

20. Vous sentez-vous impliqué dans la vie de l'école ?

Oui, plutôt.

21. L'école vous semble-t-elle accessible ? Si non, pourquoi ?

Oui, pas de problème. J'ai pas eu besoin pour eux de venir parler à l'enseignant.

22. Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

Pour l'instant qu'ils découvrent, puis qu'ils apprennent les bases.

23. Avez-vous confiance envers le système scolaire ?

Oui.

24. Vous sentez-vous intégré ?

Oui bien sûr, si il a un problème on ma le dit, si ça va on me le dit aussi.

25. Vous sentez-vous incompris, voire exclu ?

Non.

26. Qu'est ce qui vous permettrait de vous impliquer davantage ?

Oh je pense pas qu'il y ait quelque chose à améliorer. Je trouve qu'en général les parents ont un peu trop d'influence sur l'école. Souvent il y a des parents qui viennent se plaindre de ce qui a été fait à

l'école et machin etc.. Mais mon père était prof de maths au lycée et je voyais qu'ils passaient son temps à se plaindre, les parents d'élèves qui arrivaient en disant "mais faudrait faire ça, faudrait faire ça". »

Annexe 5 : Entretien avec la maman d'Assia

« 1. Quel âge avez vous ?

35 ans

2. Quelle profession exercez-vous ?

Cuisinière mais pour l'instant sans travail, sans emploi (rires) Je suis au chômage. Sept ans d'expérience, j'ai appris petit à petit, c'est devenu un métier, par amour. J'ai des propositions, c'est moi qu'est pas encore prête pour les enfants.

3. Quelles études avez-vous faites ? Où les avez-vous faites ?

Oui au Maroc mais pas ici. Jusqu'au cinquième.

4. Quel(s) souvenir(s) en gardez-vous ?

C'était bien, j'aurais bien aimé continuer ou quoi.

5. Quelle(s) image(s) / représentation(s) avez-vous de votre scolarité ?

C'était bien.

6. Comment voyez-vous le système scolaire de façon générale ?

C'est un truc de bien, quoi. On apprend toujours. On va les garder maximum à l'école. Nous au Maroc, on a le droit de s'arrêter parce qu'ici c'est obligatoire jusqu'à 16 ans, mais au Maroc non. Alors moi mes parents ils m'ont, pour des moyens, parce que nous on a pas des aides, ils m'ont fait arrêter. Les fournitures scolaires c'est nous qui fournit tout. Alors du coup ils m'ont fait arrêter à cause de ça et moi j'aurais bien aimé continuer alors. Pour mes enfants, je vais les pousser quoi !

7. Vous y sentez-vous proche / éloigné ?

Ah oui oui oui. Preuve que je suis parent délégué alors du coup je suis bien investit avec l'école.

8. Quelle opinion avez-vous de votre quartier ?

J'habite juste en face. (rires) Au début quant je viens déménager franchement c'était pas le top parce qu'il y avait des voitures qui cramaient, y'avait des coups de feu, même une fois première année que j'y habitais y'avait un film dehors franchement des gens qui se tiraient l'un sur l'autre et vraiment à chaque fois y'avait des voitures brûlées et tout. Et depuis qu'ils nous ont mis une caméra au fond, franchement ça s'est calmé. Là mon mari me demande, fait des demandes de logements sociaux parce que je suis en privée et j'ai dit non je quitterai pas ce quartier franchement. Moi j'suis bien.

9. Sentez-vous votre enfant en sécurité dans ce quartier, cette école ?

Maintenant, oui. Il y a encore des difficultés par rapport aux pompiers euh quand quelqu'un il tombe malade on appelle le soir et ils se déplacent pas. Le médecin de garde, il se déplace pas. Parce que j'ai appelé une fois pour ma voisine, y'avait pas son mari, elle a fait une crise d'asthme c'était deux heures du matin et j'appelle les pompiers ils veulent pas se déplacer, le médecin de garde non plus parce qu'ils sont, à l'époque ils se sont fait agressés. Du coup, maintenant ils se déplacent quand c'est vraiment vraiment une urgence et avec de la police quoi. C'est pas un point, ça va pour moi, j'ai la voiture mon mari il est tout le temps là, on peut y'aller à l'hôpital facilement mais je plains les gens qui ont pas de voiture. Comme je vous avez dit là ma voisine son mari, il a eu un accident de travail, il était dans le coma, ils sont pas venus. En plus moi je pouvais pas conduire, j'étais enceinte. C'est moi qui ai appelé, ils ont dit "non non, on se déplace pas à Hauts de

Massane". Merci on peut mourir. (rires)

10. Combien d'enfants avez-vous ?

Trois enfants. J'ai une en CE1, un en Grande Section et Assia.

Par rapport à votre enfant scolarisé dans cette classe :

11. Comment voyez-vous sa scolarité ?

Ah oui oui , elle fait des progrès, il y a des mots qu'elles me dit qu'on a pas appris à la maison. En plus, à la maison on parle souvent en arabe. Et du coup quand elle me sort des mots, je lui dit "Où tu as entendu ça ?", elle me répond "à l'école ". On parle les deux à la maison, mon mari il insiste parce que ses parents sont au Maroc, il dit faut qu'on leur apprend un peu l'arabe comme ça quand ils rentrent au Maroc au moins ils savent communiquer avec les grands parents. Mais moi à chaque fois, j'suis dans le français. Ils comprennent l'arabe mais ils savent pas le parler. Ils partent deux fois dans l'année au Maroc avec son père.

12. Pensez-vous que l'école est importante pour lui ? Indispensable ?

Oui, ça c'est sur.

13. Comment percevez-vous l'avenir de votre enfant ?

Nous on aimerait bien qu'ils soient des médecins, des ingénieurs (éclat de rire) Moi j'ai dit je les suis.

Continuité pédagogique hors de école :

14. Que lui dites vous sur le chemin de l'école ?

Oui

15. Discutez-vous avec lui de ce qu'il fait à l'école ? De quoi ? Que lui demandez-vous ?

Même quand il rentre à la maison, je demande qu'est-ce que t'as fait à l'école, oui oui, on parle de l'école. Ils me racontent qu'est-ce qu'ils ont fait. Je regarde le travail qu'ils ont fait à l'école. Déjà si je regarde pas, ils vont me faire un cinéma. Il faut le regarder sinon. Ils me disent maman regarde qu'est que j'ai fait, j'suis obligée de dire whaou c'est trop bien.

16. Que fait l'enfant à la fin de l'école ? Quelle(s) activité(s) ?

Assia pour l'instant rien. Le soir ils regardent un peu la télé. Sinon elle, elle est souvent collée à moi. Assia c'est pas comme les autres, elle est toujours avec maman. Sinon il fait le foot. Même ma fille elle fait du foot, même si c'est une fille, elle a envie. Un peu la télé, un peu les jeux de société.

17. Avez-vous le temps de travailler avec lui à la maison ? Que faites-vous ? Combien de temps ?

Ah oui oui oui. Pas tous les jours, le soir quand j'ai déjà fini le travail de la maison, parce que c'est une corvée quand même et bah on fait des jeux comme je vous ai dit. On apprend à connaître les couleurs, à compter, des petits trucs. Et même parfois pour écrire et dessiner, j'ai la grande qui est fan de peinture, je leur sort la peinture, aller mettez partout, c'est pas grave on va faire le ménage après.

18. Est-ce que votre enfant regarde la télévision le soir ? Est-ce qu'il lit ?

Oui. Oui un peu.

Rôle, degrés d'implication, investissement :

19. Participez-vous aux réunions organisées par l'école ?

Ah oui.

20. Vous sentez-vous impliqué dans la vie de l'école ?

J'investis auprès des parents, je leur donne des réponses. Je pose des questions quand il faut. Ça fait deux ans que je suis parent délégué, j'essaye quand même.

21. L'école vous semble-t-elle accessible ? Si non, pourquoi ?

Oui, oui.

22. Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

Qu'il réussisse dans la vie.

23. Avez-vous confiance envers le système scolaire ?

Oui. Oui il est bien fait.

24. Vous sentez-vous intégré ?

Oui c'est bien.

25. Vous sentez-vous incompris, voire exclu ?

Non.

26. Qu'est ce qui vous permettrait de vous impliquer davantage ?

Franchement avec les parents, un peu de sorties avec les pique nique, plus à l'extérieur. Y'a beaucoup de maman qui demande à faire des sorties. Dans la nature, parler des fleurs, ça serait bien ça. Avec ma grande c'est prévu un pique demain, mais avec le temps c'est peut être annulé. Ya le lac des Garrigues, c'est beau la-bas, il y a des fleurs et tout. »