



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

L'entrée à l'école à l'heure du partenariat

Une perspective sociologique
des relations entre les familles et l'école en quartier populaire

Laure Scalambrin

Thèse de doctorat

présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs :

Dr Tania Ogay, Université de Fribourg (Suisse) (premier rapporteur)

Dr Jean-Paul Payet, Université de Genève (Suisse) (deuxième rapporteur)

Dr Diane Farmer, University of Toronto (Canada) (troisième rapporteur)

Fribourg, le 17 décembre 2015

La Doyenne, Prof. Dr Bernadette Charlier

A mio padre.

Et à ma belle rencontre au Québec.

Résumé

Le partenariat entre les familles et l'école et les logiques qui s'y rapportent (une plus grande proximité avec les familles) s'imposent depuis une décennie dans le canton de Genève comme une réponse évidente à la lutte contre l'échec scolaire. Sous l'impulsion de nouvelles politiques scolaires, l'école genevoise se voit encouragée au renforcement des liens avec les familles, particulièrement lorsque les établissements sont situés dans des quartiers populaires. Le partenariat est à construire de plus en plus précocement, dès l'entrée à l'école. Cette étude de type ethnographique interroge ce dispositif institutionnel et ses paradoxes à partir d'une compréhension sociologique des processus de construction et de structuration des relations entre les familles et l'école lors des premiers moments de cette rencontre. A travers l'analyse d'un *corpus* hétérogène (observations *in situ* $n=101$, entretiens exploratoires $n=5$, entretiens compréhensifs $n=23$, divers documents), elle restitue les modalités et les formes d'interprétation, d'appropriation et d'engagement des acteurs familiaux et scolaires dans la mise en place concrète de ce dispositif dans des espaces d'interactions et des circonstances variées (le premier entretien parents-enseignante, les interstices, l'espace du quartier). Au terme de cette recherche, il apparaît d'une part que le partenariat est socialement interprété et mis en œuvre par les différents acteurs selon des significations différentes. D'autre part, il ressort que si les familles et les acteurs de l'école s'approprient inégalement ces nouvelles normes de participation à l'école, ils développent des stratégies variées dans la négociation autour de l'éducation de l'enfant. Enfin, le partenariat se construit largement dans le quotidien des interactions entre les parents et les enseignantes. En particulier lors de l'entrée à l'école, les configurations interactionnelles que rendent possibles les interstices (par exemple, les arrivées/départs de l'enfant à l'école, les rencontres parents-enseignante sur le pas de la porte de la classe, les temps d'accueil) constituent une part importante de la relation qui se noue entre les parents et l'enseignante. La possibilité de rencontre et la fréquence de contacts individuels quasi quotidienne favorisent l'instauration d'une relation de confiance réciproque et ouvre un espace de dialogue.

Mots-clés : entrée à l'école, partenariat, relations familles-école, quartier populaire, ethnographie

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	10
TABLE DES SIGLES	12
INTRODUCTION GENERALE	13
UNE PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE DES RELATIONS FAMILLES-ECOLE	15
<i>Familles, classes et quartier « populaires »</i>	<i>15</i>
<i>Familles, parents ou parents d'élèves ?.....</i>	<i>19</i>
LA CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE D'UN PARTENARIAT FAMILLES-ECOLE A SES PREMICES	
COMME OBJET D'ETUDE	20
L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE	22
PREMIERE PARTIE: CONSIDERATIONS THEORIQUES	24
COMPRENDRE LES RELATIONS FAMILLES-ECOLE EN CONTEXTE POPULAIRE LORS	
DE L'ENTREE A L'ECOLE.	24
CHAPITRE 1 : L'ETAT DES SAVOIRS	25
1.1 <i>Les conditions socio-historiques d'une relation familles-école</i>	<i>26</i>
1.1.1 <i>Du dispositif philanthropique, la salle d'asile.....</i>	<i>27</i>
1.1.2 <i>... à la création de l'école enfantine, laboratoire d'une science de l'enfant.....</i>	<i>35</i>
1.1.3 <i>La primarisation de masse : naissance d'une école obligatoire et « distante » ..</i>	<i>41</i>
1.1.4 <i>La secondarisation de masse : une école « ouverte » qui a besoin des parents.</i>	<i>44</i>
1.2 <i>Le(s) modèle(s) du partenariat.....</i>	<i>48</i>
1.2.1 <i>« Chassé-croisé sémantique » et conceptuel.....</i>	<i>48</i>
1.2.2 <i>Un modèle relationnel implicite</i>	<i>50</i>
1.2.3 <i>Des modèles de collaborations diverses</i>	<i>54</i>
1.3 <i>Les relations familles-école à l'heure du partenariat</i>	<i>56</i>
1.3.1 <i>Les logiques contemporaines des liens entre les familles et l'école.....</i>	<i>57</i>
1.3.2 <i>Mises en perspectives du « renouveau » des relations familles-école. Trois</i>	
<i>contextes nationaux : la France, le Canada et la Suisse</i>	<i>63</i>
1.3.3 <i>Un dispositif genevois : les écoles labellisées « REP » (Réseau d'enseignement</i>	
<i>prioritaire)</i>	<i>66</i>
CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL. L'EDUCATION PRECOCE EN SUISSE ET A GENEVE..	72
2.1 <i>Un intérêt politique et scientifique tardif.....</i>	<i>72</i>
2.2 <i>La scolarité enfantine, un système de régulation en mutation.....</i>	<i>74</i>
2.3 <i>Un nouveau maillage institutionnel : vers une éducation préscolaire « en réseau »</i>	<i>77</i>
CHAPITRE 3 : LA CONSTITUTION DE L'OBJET D'ETUDE.....	79
3.1 <i>Le partenariat : un modèle de relations exigeant et ambivalent</i>	<i>80</i>
3.2 <i>Les premiers moments de la rencontre familles-école : l'entrée à l'école</i>	<i>80</i>
3.3 <i>L'injonction de l'« agir précocement »</i>	<i>82</i>
3.4 <i>Une approche ethnographique de l'entrée à l'école</i>	<i>82</i>
3.5 <i>Les questions de recherche</i>	<i>83</i>
DEUXIEME PARTIE: ENJEUX METHODOLOGIQUES.....	85
CHAPITRE 4 : L'ENQUETE	86
4.1 <i>Pour une ethnographie du scolaire.....</i>	<i>87</i>
4.1.1 <i>Les trois conditions de l'enquête ethnographique</i>	<i>89</i>
4.2 <i>La posture réflexive.....</i>	<i>90</i>
4.3 <i>Les temps de la recherche</i>	<i>92</i>
4.3.1 <i>Les entretiens exploratoires</i>	<i>92</i>
4.3.2 <i>Le choix d'un terrain</i>	<i>95</i>
4.3.3 <i>L'entrée sur le terrain</i>	<i>96</i>
4.4 <i>Le terrain d'investigation : l'Ecole des Jonquilles et le quartier des Cèdres.....</i>	<i>98</i>
4.4.1 <i>Description du contexte étudié</i>	<i>98</i>
4.5 <i>La population d'enquête.....</i>	<i>102</i>
4.5.1 <i>Présentation des familles et des acteurs de l'école rencontrés</i>	<i>105</i>
4.6 <i>Les modalités de récolte des données</i>	<i>116</i>
4.6.1 <i>Les observations in situ.....</i>	<i>116</i>
4.6.2 <i>Les entretiens compréhensifs</i>	<i>118</i>

4.7 Les analyses.....	126
4.7.1 Les procédures d'analyses	126
TROISIEME PARTIE: ANALYSE	128
« SE RAPPROCHER » : EPREUVES, AMBIVALENCES ET PRATIQUES D'UN PARTENARIAT FAMILLES-ECOLE NAISSANT	128
INTRODUCTION. TROIS ESPACES D'INTERACTIONS	129
CHAPITRE 5 : UN ESPACE D'INTERACTIONS FORMELLES. LE PREMIER ENTRETIEN PARENTS- ENSEIGNANTE	131
5.1 <i>Un espace d'énonciation institutionnelle</i>	133
5.1.1 Des évaluations discrètes	143
5.1.2 Un espace de prescriptions éducatives	155
5.1.3 Une posture enseignante en tension	162
5.2 <i>Un espace de réciprocité et de parole parents-enseignante « à géométrie variable »</i>	171
5.2.1 Des registres interprétatifs différents	180
5.2.2 Logiques d'approbation et logiques de désapprobation	195
5.3 <i>Les paradoxes d'une rencontre obligée</i>	198
CONCLUSION	200
CHAPITRE 6 : DES ESPACES D'INTERACTIONS INFORMELLES. LES INTERSTICES	205
6.1 <i>Les espaces interstitiels</i>	207
6.1.1 Des interstices multiples : un partenariat qui se construit sur le « pas de la porte » de la salle de classe, dans le « couloir » ou la cour d'école.....	209
6.1.2 Des « petits moments informels d'échange qui construisent aussi la relation ».....	221
6.1.3 Des postures relationnelles contrastées : quatre stratégies	225
6.1.4 Des logiques à l'œuvre différentes et complémentaires	233
6.2 <i>L'Ecole et les Midis des Mamans Allophones.....</i>	234
6.2.1 Genèse et premiers pas d'un dispositif de rapprochement.....	235
6.2.2 Quels effets sur le partenariat familles-école ?	248
CONCLUSION	251
CHAPITRE 7 : L'ESPACE DU QUARTIER	254
7.1 <i>Le quartier des Cèdres: un troisième acteur en jeu dans l'interaction familles-école.</i>	256
7.2 <i>Un espace local hétérogène</i>	257
7.3 <i>Le poids de la « mauvaise réputation»</i>	258
7.3.1 C'est « béton, béton, béton »	258
7.3.2 « J'habite pas le quartier qu'il faut »	267
7.3.3 « Les caïds du quartier »	271
7.3.4 Les tout-petits: un système d'autorégulation enfantine	273
7.4 <i>Des formes de l'entre-soi</i>	278
7.4.1 « Tout est à côté »	279
7.4.2 La cour d'école: « place de jeux » et « place du village »	284
CONCLUSION	289
CONCLUSION GENERALE	292
MIEUX COMPRENDRE LA CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE D'UN PARTENARIAT FAMILLES-ECOLE LORS DE L'ENTREE A L'ECOLE	292
SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS ET PERSPECTIVES	296
BIBLIOGRAPHIE	301
ANNEXES	318
I. LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET ENCADRES.....	319
II. GUIDES D'ENTRETIENS	322
III. OBSERVATIONS IN SITU	333
IV. DOCUMENTS.....	339
V. DECLARATION SUR L'HONNEUR	358

Remerciements

La recherche est pour moi une activité scientifique relationnelle, qui se construit au travers de rencontres et d'échanges. Remercier les personnes qui m'ont accompagnée et encouragée ou qui ont joué un rôle particulier dans cette passionnante (mais parfois aussi angoissante) entreprise doctorale sont nombreuses.

Je souhaite exprimer d'abord toute ma gratitude aux différents acteurs de l'école et aux familles rencontrés qui ont accepté ma présence et/ou de participer aux entretiens et m'ont accueillie dans leur classe ou leur foyer. Je leur dois beaucoup. Sans leur collaboration et leur disponibilité, cette recherche n'aurait pu voir le jour. Je remercie tout particulièrement Joëlle qui s'est montrée une interlocutrice privilégiée dans l'accès au terrain scolaire, ainsi que Solène (nom fictif), qui m'a accordé sa confiance et a su donner beaucoup de temps en m'accueillant dans sa classe. L'anonymat promis ne me permet pas de m'adresser à chacun d'entre eux, mais qu'ils soient ici tous chaleureusement remerciés. J'espère que l'usage fait de ce matériau ethnographique ne trahira pas leur propos.

Je voudrais ensuite exprimer mes sincères remerciements à Tania Ogay, qui a dirigé cette thèse avec beaucoup de patience et d'intelligence. Ses encouragements et ses subtils soutiens ont su me donner confiance, mais aussi provoquer des remises en question tout en respectant mes points de vue. Elle a su me laisser du temps quand je le souhaitais et m'encourager quand cela était nécessaire. J'ai beaucoup apprécié sa tolérance et sa marge d'action. Au terme de ce travail, je réalise le privilège d'avoir été guidée par quelqu'un d'aussi respectueux et bienveillant que Tania Ogay.

J'exprime également ma gratitude à l'endroit des jurés, Diane Farmer, Jean-Paul Payet et Francesca Poglià Miletì, qui ont accepté d'apporter leur précieuse contribution et d'évaluer ce travail de doctorat. J'adresse en particulier toute ma reconnaissance à Diane Farmer pour ses encouragements, ses conseils bienveillants et les échanges stimulants noués lors de rencontres au Canada ou « à distance ». Ses commentaires précis et pertinents ont su alimenter ma motivation, ma persévérance et mes réflexions. Mes remerciements s'adressent également à Jean-Luc Gurtner, président du jury, mais qui fut aussi mon directeur du Département des Sciences de l'éducation. Il m'a offert sa confiance et son soutien durant mes cinq années d'assistantat.

Je tiens à remercier le Fonds national suisse de la recherche scientifique ainsi que la Commission de recherche de l'Université de Fribourg pour l'octroi d'une bourse de "chercheuse débutante" (Doc.Mobility) durant l'année 2012-2013, me donnant ainsi l'opportunité d'approfondir ce travail en terres canadiennes. Je remercie également Maryse Potvin pour son soutien bienveillant, son invitation à Montréal et ses critiques constructives et stimulantes.

Cette enquête n'aurait pas pu être réalisée sans l'accord du Service de la recherche en éducation et du Département de l'instruction publique qui m'ont délivré les autorisations nécessaires pour accéder à mon terrain scolaire genevois.

Mes remerciements s'adressent également aux collègues docteur-e-s et doctorant-e-s d'ici et d'ailleurs. Je pense en particulier au groupe des « doctoral meetings » organisés par Tania Ogay : Alida, Loana, Isabelle, Myriam, Peter, Anne, Myriam, Laurent et Xavier ; mais aussi à Gabriel, à Laetitia, à Mireille, à Anne Dupanloup, à Sami Coll, à Julie et à Elham. Merci pour les échanges fructueux lors de moments conviviaux, le partage de doutes et de peurs qui jalonnent les étapes de la thèse. Ces rencontres ont su briser l'isolement dans lequel j'ai pu parfois être plongée.

J'aimerais exprimer ensuite mes sincères remerciements à mes collègues et amis Arnaud Frauenfelder et Christophe Delay qui m'ont soutenue tout au long de ce projet doctoral par leur disponibilité, leur écoute et leurs commentaires précis et très pertinents. Je leur en suis très reconnaissante. Les échanges passionnants noués à l'occasion d'une collaboration commune sur un autre terrain, celui des *Jardins Familiaux*, ont certainement nourri les pages qui suivent. Cette enquête autour des jardins a été pour moi une véritable « bouffée d'oxygène » dans un processus de recherche doctorale parfois asphyxié. Ma reconnaissance s'adresse également à Franz Schultheis qui fut l'un des premiers à m'encourager dans la voie des études doctorales ainsi qu'à André Ducret qui, tout deux, m'ont transmis le goût de la recherche en sociologie.

Mille mercis à mes proches et ami-e-s qui ont su m'encourager et me dérider à leur manière. Je songe ici notamment à mon frère Fabio, à ma belle-soeur Alida, à ma mie carissime nipotine Stella e Ellea ; à Gaëlle, à Claudia, à Pascale, à Patricia, à Christelle, à Christine, à Anne-Katja, à Chloé, à Nathalie, à Monica et à Carmela.

Enfin, il me tient à cœur de remercier mes parents, Franco et Chantal, pour leur soutien indéfectible, et pour le minutieux et laborieux travail de relecture réalisé par ma mère ; ainsi que Sacha, pour sa générosité, sa compréhension et sa très grande patience. Sans votre bienveillance et votre présence à mes côtés, ce travail de doctorat n'aurait probablement jamais abouti. Je vous remercie de tout mon cœur.

Table des sigles

1E, 2E	Anciennement : Première Enfantine, Deuxième Enfantine, ... (avant le système HarmoS)
1P, 2P, ...	Anciennement : Première Primaire, Deuxième Primaire, ... (avant le système HarmoS)
1H, 2H, ...	Première et deuxième années d'école, ... (système HarmoS). Par exemple : 1E correspond à 1H
AI	Assurance Invalidité
BIE	Bureau de l'intégration des étrangers
CATI-GE	Centre d'analyse territoriale des inégalités de l'Université de Genève
CFC	Certificat fédéral de capacité
CFM	Commission fédérale pour les questions de migration
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, canton de Fribourg
DIP	Département de l'instruction publique, République et canton de Genève
ECG	Ecole de culture générale (Genève)
ECSP	Enseignante chargée de soutien pédagogique
EMA	« Ecole des Mamans Allophones »
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
FNRS/FNS	Fonds national suisse de la recherche scientifique
HarmoS	Harmonisation de la scolarité obligatoire
IES	Institut d'Etudes Sociales (Genève), renommé dès 2002 Haute école de travail social
LME	Licence mention Enseignement (Université de Genève)
LS	Loi scolaire
MMA	« Midis des Mamans Allophones »
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCSTAT	Office cantonal de la statistique
OFS	Office fédéral des statistiques
ODM	Office fédéral des migrations
ONU	Office des Nations Unies à Genève
REP	Réseau d'enseignement prioritaire
RMCAS	Revenu minimum cantonal d'aide sociale
SCAI	Service des classes d'accueil et d'insertion
SEFOD	Service de la formation et développement
SMP/OMP	Service médico-pédagogique/Office médico-pédagogique
SPMI	Service de protection des mineurs
SRED	Service de la recherche en éducation
TTC	Temps de travail en commun (enseignants)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le 24 août 2006. Une conférence de presse organisée par le Département de l'instruction publique annonce le lancement d'un projet pilote dans un établissement primaire genevois qui sera le premier du Réseau d'enseignement prioritaire. Sous l'impulsion de nouvelles politiques scolaires, c'est un nouveau dispositif institutionnel qui prend naissance dans le canton, visant à « encourager l'excellence des écoles dans les quartiers populaires » (DIP, 2006a, p. 2). En d'autres termes, il s'agit de renforcer les liens entre les familles et l'école dans ces quartiers. *Le partenariat* dans ses formes actuelles et les logiques qui s'y rapportent (une plus grande proximité avec les familles) ne constituent pas un dispositif a-historique (Bouve, 2010). Il émerge et s'élabore au sein de l'histoire des relations entre les familles et l'école. Son institutionnalisation est marquée par un contexte social et politique. Si le principe du partenariat s'impose de nos jours comme une réponse sociale (voire urbaine) évidente à la lutte contre l'échec scolaire, il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, il y a plus d'un demi-siècle dominait une logique de complémentarité entre la famille et l'institution scolaire, mais ces deux instances de socialisation ne travaillaient pas ensemble (Vincent, 1994; Thin, 1998 ; de Queiroz, 2000; Périer, 2005).

Aujourd'hui, les relations entre les familles et l'école se structurent autour d'un nouveau modèle relationnel et d'intervention socioéducative, le partenariat, appelé également *coéducation* dans le champ de la petite enfance (Humbecq et al., 2006 ; Rayna, 2010). Elles se déclinent à travers de nouvelles pratiques tant dans l'école qu'à ses marges (Glasman, 1992; Delay, 2011; Guigue, 2011). Par le biais de ce dispositif institutionnel, professionnels de l'éducation et parents sont invités à collaborer. Un discours dominant des chercheurs repris par les politiques autour de la participation parentale à l'école souligne les effets bénéfiques sur l'apprentissage scolaire des enfants. Mais lorsque cette participation attendue fait défaut, la responsabilité des lacunes dans les apprentissages scolaires est souvent imputée aux parents (Farmer & Labrie, 2008). Par ailleurs, l'école se voit encouragée à construire des liens de proximité avec ces derniers, particulièrement lorsque les établissements scolaires sont situés dans des quartiers « socialement disqualifiés » (Giuliani & Payet, 2014, p. 15). La collaboration entre les familles et l'école ne se déroule plus dans une configuration ponctuelle, mais se mue en « une forme hégémonique de la vie scolaire et sociale » (p. 5).

L'importance accordée au partenariat s'observe dès *l'entrée à l'école*. Celle-ci est une période charnière. La transition vers la première année de scolarité constitue en effet un moment particulier qui se distingue du reste du cursus scolaire. Ce sont là que « les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante » (Chamboredon &

Prévot, 1973, p. 324). Ce sont là également que sont posées les bases d'une relation durable entre l'école et les familles (Kherroubi, 2008). Jusqu'il y a peu, l'appellation d'école « enfantine » en Suisse romande marquait une différence avec l'école « primaire », où les enjeux et les préoccupations qui s'y jouaient « [n'étaient] pas comparables aux problèmes « scolaires » habituellement mis en exergue par les sociologues de l'éducation » (Mangez *et al.*, 2002, p. 8).

En Suisse, les recherches portant sur l'entrée à l'école participent d'un intérêt relativement récent des chercheurs comme des politiques pour l'éducation du jeune enfant. Cette thématique a longtemps été délaissée (OCDE-CERI, 2007 ; Pagnossin, 2010 ; Stamm & Edelman, 2010). Si cet intérêt apparaît tardivement pour le contexte helvétique, c'est un nouveau champ de l'action publique qui émerge dès les années 2010 (Mottet, 2013). L'importance de la valeur de l'éducation du jeune enfant est aujourd'hui reconnue comme particulièrement bénéfique aux enfants issus de groupes minoritaires, notamment ceux issus de familles « dévalorisées, migrantes ou isolées » (Pecorini *et al.*, 2012, p. 1). Cette reconnaissance a suscité plusieurs initiatives telles que le programme d'« encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire », financé par l'Office fédéral des migrations et la Commission fédérale pour les questions de la migration¹.

Tout comme la qualité de la relation entre les familles et les acteurs de l'école apparaît aujourd'hui comme déterminante pour la réussite scolaire des jeunes élèves, l'importance accordée au partenariat familles-école et à l'éducation précoce est maintenant reconnue. Des travaux soulignent que des améliorations dans ces trois domaines sont favorables à la réussite des parcours scolaires des enfants, tout particulièrement pour ceux dont les valeurs et la culture familiale sont éloignées des « évidences scolaires » (Bonnéry, 2003 ; 2007).

La réalisation d'une école fondée sur les principes d'égalité et d'équité étant souhaitée par les cantons suisses francophones en 2003 (CIIP, 2003), il est dès lors pertinent de s'intéresser à la relation entre les familles et l'école à ses prémices. Si la production scientifique dans le domaine des relations familles-école et de la construction d'un partenariat est vaste, ce qui se construit en amont, dès l'entrée à l'école, reste encore largement inexploré (Scalambrin & Ogay, 2014 ; Ogay & Cettou, 2014).

¹Voir le lien :

<https://www.sem.admin.ch/content/sem/fr/home/themen/integration/themen/fruehfoerderung.html>

Une perspective sociologique des relations familles-école

Comme le mentionne le titre de notre thèse, c'est d'abord à travers *une perspective sociologique* que seront appréhendées les relations entre les familles et l'école dans ce travail. La sociologie est un regard outillé permettant une certaine lecture du social ou comme le suggèrent Akoun & Ansart (1999), « une posture de réflexion et de recherche face aux complexités des problèmes sociaux » (préface, p. IX). Autrement dit, lire le social avec une paire de lunettes sociologiques, c'est à la fois adopter le postulat qui consiste à comprendre/expliquer le social ou les faits sociaux par (et dans) le social et chercher à se distancier des évidences pour les questionner, tout en tentant de s'affranchir d'une vision normative (Dupanloup, 2001). Outre les relations familles-école, les approches mobilisées dans ce travail nous ont amenée à croiser différents domaines de spécialisation, tels que l'éducation et la sociologie de la petite enfance, la sociologie urbaine ainsi que la sociologie des classes populaires.

Familles, classes et quartiers « populaires »

A l'instar de Périer (2005), il convient de lever préalablement les ambiguïtés que recouvre l'adjectif « populaire » (terme que nous avons par ailleurs utilisé dans notre titre) et d'en souligner la diversité.

Est-il pertinent de parler de *classes populaires* aujourd'hui ? Cette notion fait-elle encore sens dans la Suisse contemporaine ? Pour y décrire quelles réalités et pour nommer quel type de groupes sociaux ? Qu'implique l'usage de cette notion lorsque l'on s'intéresse à la relation et aux rapports qui se mettent en place lors de l'entrée à l'école entre les familles et les acteurs de l'école en contexte populaire ? Comme l'évoque Schwartz (2011), de quelle catégorie de pensée sociologique héritons-nous, lorsque pour nommer notre objet, nous prélevons ce terme du lexique des sciences sociales ? Enfin, en termes méthodologiques, quelles difficultés la notion de classes ou milieux populaires² est-elle susceptible de soulever ?

L'étude des inégalités sociales et scolaires est un objet de recherche relativement récent en sciences sociales. Dès les années 1960, des études statistiques mettent en relief le fait que les inégalités en contexte scolaire persistent en dépit de la mise en place de mesures de démocratisation (Girod, 1959 ; Girard & Bastier, 1963). Les résultats de ces études indiquaient que la poursuite d'études supérieures restait socialement marquée. Pour le contexte genevois, des résultats similaires ont été constatés dès la fin des années 1950 (Mottet 2013). Dans les débats sociologiques de la période 1960-1980, les notions de classes

² Dans ce travail, à l'instar d'autres chercheurs (Périer, 2005 ; Delay, 2011), nous utiliserons indifféremment les notions de « classes », « milieux » et « contexte » populaires.

sociales en général et de classes ouvrières en particulier s'imposaient. Puis, au cours de la décennie suivante, les travaux sociologiques abordant les rapports des classes populaires ou ouvrières à l'école se sont fait plus rares (Duru-Bellat *et al.*, 1993 ; Hutmacher, 1993 ; Thin, 1998 ; Terrail, 2002), notamment parce que les grilles de lecture analysant la structure sociale ou la société ne renvoyaient plus à une interprétation unanime (transformations du travail ouvrier, évolutions de ce groupe social, tertiarisation de l'économie, expansion des classes moyennes, consommation de masse, prolongement des scolarités, etc.).

D'une manière générale, et de l'avis de plusieurs chercheurs contemporains (Schultheis *et al.*, 2009 ; Alonzo & Huguée, 2010 ; Schwartz, 2011 ; Delay, 2011 ; Siblot *et al.*, 2015), les classes populaires apparaissent aujourd'hui comme un objet sociologique « refoulé » :

La question des classes populaires n'est guère dans l'ère du temps. Depuis le dernier quart du XXe siècle, même les sciences sociales semblent s'intéresser de moins en moins à la thématique des classes populaires, objet de prédilection de la recherche sociologique depuis sa naissance vers la fin du XIXe siècle. Le déclin d'une longue tradition de recherche, qui nous mène de Marx, Buret, Engels, via Halbwachs, l'Ecole de Chicago, les études classiques de Hoggart jusqu'aux travaux de Bourdieu, Boltanski ou Passeron, accompagne une sorte de consensus largement partagé par les sociologues contemporains comme par l'opinion publique, selon lequel la notion de « classe » serait de plus en plus dépassée par l'histoire et non adéquate pour parler des sociétés post-industrielles, et la notion de « classes populaires » tout particulièrement anachronique, sinon « ringarde », étant donné que le nivellement et l'individualisation (Beck) des conditions de vie de nos sociétés de consommation et de loisir auraient largement rendu obsolète une telle vision du monde social. (Schultheis *et al.*, 2009, p. 11)

Schultheis *et al.* pointent par ailleurs que l'éclipse dans les débats scientifiques de l'objet des classes populaires s'observe tant dans le contexte français, allemand que suisse. Cependant, il semble que la thématique des classes sociales et des classes populaires revienne sur le devant de la scène sociologique dès les années 2000, comme tendent à le montrer de récentes recherches (Périer, 2005 ; Tillmann & Budowski, 2007 ; Schultheis *et al.*, 2009 ; Delay, 2011 ; Tawik, 2013 ; Frauenfelder *et al.*, 2015). En France comme en Suisse, il a été observé que la massification scolaire n'a pas réduit de manière sensible les inégalités scolaires. Selon Mottet (2013), s'appuyant sur les analyses de Chauvel (2001), les sociétés contemporaines française et suisse se caractériseraient « par des inégalités fortes mais une identité de classe faible » (p. 33). Il semble alors que l'analyse en termes de classes sociales ait une place dans les débats scientifiques, à condition que ce retour se réalise par l'analyse des recompositions internes et des nouveaux rapports de force auxquels les catégories populaires sont soumises :

En aucun cas il ne peut s'agir d'un retour à l'identique, parce que le paysage objectif des classes populaires s'est métamorphosé, la poussée du salariat intellectuel allant de pair avec l'extension d'un prolétariat tertiaire précarisé et un brouillage fort de l'ancien système de repérage des identités de classes. (Bouffartigue, 2003, p. 274)

Selon certains chercheurs, la notion de classes populaires peut paraître à la fois « ringarde » (Schultheis *et al.*, 2009, p. 11), « familière » ou « perturbante » (Siblot *et al.*, 2015, p. 7). Sa légitimité est « contestée » (Schwartz, 2011, p. 1), alors qu'elle « agite régulièrement les débats politiques » (p. 1). Comme l'écrivait Bourdieu en 1983, elle est un « concept à géométrie variable » (p. 98). Elle appartient à la fois au langage politique, médiatique et savant (et sans doute moins à celui des représentations sociales ordinaires). Par ailleurs, son usage et le flou sémantique demeurent problématiques. D'une part, des connotations opposées peuvent y être rattachées, comme le soulignent Siblot *et al.* (2015) :

Le populaire pouvant tout aussi bien évoquer une figure sociale inquiétante (du fait de son vote, de ses valeurs « rétrogrades », de ses pratiques « violentes », comme lorsqu'on dénonce le « populisme ») qu'une figure à revaloriser (du fait des inégalités et discriminations subies, d'une culture trop peu reconnue, comme lorsqu'on évoque les « invisibles ». (p. 7)

D'autre part, ses usages peuvent conduire « à grossir ou à minorer son poids statistique selon les intérêts en jeu ou bien encore à lui prêter des propriétés généralement masquant ses différences internes » (Périer, 2005, p. 21). Dès lors, comment saisir le terme de « populaire » sans lui assigner une identité négative (« dominé », « pauvre », « précarisé », « défavorisé », « disqualifié », « faible », « minoritaire », « désaffilié », ...) ?

Esquisse d'une définition provisoire³

Comme il l'a été souligné, la notion de classes ou de milieux populaires comporte un certain nombre d'ambiguïtés et d'imprécisions associées aux usages savants de ce terme (Périer, 2005). Cependant, à l'instar d'Alonzo & Huguée (2010), nous pensons que, « loin d'être obsolète, [elle] présente de nombreux intérêts pour penser un monde social hiérarchisé, organisé et « travaillé » par des clivages pluridimensionnels » (p.38). Dit autrement, elle peut constituer une catégorie d'analyse intéressante de l'espace social. Pour Siblot *et al.* (2015) « parler de classes sociales, c'est [...] défendre l'analyse suivant laquelle la société est structurée en groupes sociaux occupant des positions inégales, mais aussi liés par des rapports de domination » (p. 8). Tout en y souscrivant, nous tenterons de concilier et d'articuler, dans les analyses qui vont suivre, la complexe dialectique du poids des déterminismes structurels ou collectifs avec les marges de manœuvre des acteurs sociaux ou plus simplement le « jeu des acteurs », c'est-à-dire les actions (les luttes, les négociations,

³ Sous-titre emprunté à l'ouvrage de Schultheis *et al.* (2009, p. 14).

les reconnaissances – Goffman, Giddens, Payet *et al.*, 2008) que ces derniers mettent en place.

Dans ce travail, nous nous inspirerons d'une définition provisoire des classes ou familles populaires empruntée à Schwartz (2002 ; 2011) et à Périer (2005). Plus qu'une définition, Schwartz (2011) formule un questionnement après un examen historique et sociologique de différents travaux ayant extrait du lexique social cette notion. Il considère deux dimensions. D'une part, les classes populaires désignent un ensemble de groupes sociaux caractérisés par une position économique, culturelle et symbolique subalterne et démunie dans l'espace social et dont le destin social (ou *Lebenschancen* selon Max Weber) est limité. D'autre part, les classes populaires se caractérisent par des traits culturels relativement autonomes qui tendent à les séparer⁴ ou qui les situent à distance des classes moyennes et supérieures et des normes dominantes. En outre, Schwartz suggère deux pistes de recherche. Premièrement, le maintien des inégalités sociales et des rapports de domination situe aujourd'hui encore toute une partie de la population (française, mais également suisse) dans une position subalterne. Deuxièmement, les manières d'être et les univers de vie des membres de ce groupe social ne peuvent être purement et simplement décrits comme « populaires », mais doivent prendre en considération l'effet d'un ensemble de transformations structurelles (prolongation des scolarités, diffusion des pratiques de loisirs, transformations du monde professionnel, etc.). Celles-ci ont modifié leurs rapports à la culture populaire (traditionnellement définie par une stricte répartition des rôles entre l'homme et la femme, une éducation basée sur l'autorité, l'importance de la morale du travail, une séparation des mondes entre « Eux » et « Nous », etc.) ainsi qu'aux normes des groupes socialement qualifiés (attentes scolaires accrues, ouverture des sociabilités par-delà le réseau familial et de voisinage).

Périer (2005), quant à lui, invite à penser les milieux populaires comme « un système de pratiques, de normes et de valeurs doté de sens et de cohérence. [...] Dans cette perspective, [il s'agit] d'analyser comment, selon quelles modalités et processus, leur système de références et de valeurs rentre en résonance ou en dissonance, en conformité ou en anormalité, avec le modèle scolaire dominant » (p. 22). L'une des principales difficultés dans cette esquisse d'une définition provisoire des classes populaires réside dans le fait, comme le soulignent Périer et Schwartz (2011) notamment, qu'elles se présentent aujourd'hui comme une catégorie socialement moins unifiée et en recomposition (dues notamment aux transformations du monde ouvrier). Ses contours, loin d'être figés, « dessinent les nouvelles marges et lignes de partage d'un groupe « populaire » toujours majoritaire dans la population [...] mais plus instable et protéiforme » (Périer, 2005, p. 24). La représentation accrue des familles migrantes ou issues de l'immigration est par exemple une dimension

⁴ Schwartz (2011) parle ici de « formes de séparation culturelles » (p. 6).

supplémentaire à considérer dans la difficulté de définir les classes populaires, où la question ethnique « déguise » parfois celle sociale.

Aussi, la tâche de « construire un portrait plus actuel de ces groupes en donnant à voir les clivages et les tensions qui les traversent autant que les traits communs qui les unissent » (Siblot *et al.*, 2015, p. 9), autrement dit de restituer *la diversité interne* des milieux populaires, s'avère vaste et délicate. De récentes recherches cherchent à mettre à jour cette diversité en se saisissant par exemple de la question des devoirs à domicile (Kakpo, 2012), ou encore, en s'attachant à révéler les clivages internes aux classes populaires à travers l'étude de l'enseignement professionnel (Palheta, 2012).

Familles, parents ou parents d'élèves ?

De la même manière qu'il s'agit de clarifier et questionner la notion de classes populaires comme une catégorie sociale protéiforme, nous cherchons ici à préciser et interroger ce que recouvrent les termes de *familles*, *parents* et *parents d'élèves* en suivant les apports de Glasman (1992) et Périer (2005) dans l'analyse du vocabulaire générique habituellement employé par l'école, ainsi que ses variabilités d'usage. En d'autres mots, que recouvrent ces différents termes dans les discours des acteurs de l'école ?

A la fin du XIX^e siècle, les structures d'accueil de la petite enfance puis l'école républicaine exprimaient une visée sur *les familles populaires* : à travers la prise en charge éducative des enfants, ce sont ces dernières sur lesquelles l'on souhaitait agir. Le projet de ces instances ambitionnait d'éduquer, c'est-à-dire « *educere*, tirer hors des influences néfastes voire pernicieuses, [...] sauvegarder les enfants des pauvres, de faire entendre raison à leurs mères, de leur apprendre à prendre soin de leurs progénitures » (Préface de A. Vilbrod, *in* Bouve, 2010, p. XIII). Mais, l'institution scolaire entendait investir les familles d'une mission précise, celle de la soutenir et la compléter. Cette tendance se développe au début du XX^e siècle, où il s'agit de faire coopérer famille et école (Glasman, 1992), tandis que la seconde moitié de ce siècle marque l'émergence et la reconnaissance progressive *des parents*, puis *des parents d'élèves*. Selon Glasman, ces expressions génériques sont introduites, voire imposées, par le mouvement naissant des associations des parents d'élèves. Le retour du terme de « familles » réapparaît depuis peu dans le vocabulaire des professionnels et de l'institution scolaire, mais dans des lieux spécifiques (les établissements ZEP des quartiers populaires français) et selon des usages changés :

D'un côté, l'institution scolaire invoque les *familles*, mais semble s'adresser sans le dire à des *parents*, c'est-à-dire à des acteurs exerçant leur rôle éducatif et leur compétence en matière de suivi scolaire ou d'orientation de leurs enfants élevés au statut d'élèves. De l'autre, des *familles* perçues non sous la forme d'acteurs individualisés, dotés d'une capacité d'action et de décision dans l'intérêt scolaire de

l'enfant, mais comme un *groupe* rattaché à un milieu envisagé dans un rapport d'altérité à l'école et à ses agents. (Périer, 2005, pp. 28-29)

Ainsi, l'usage pratique de ces notions semble être avant tout localisé selon le type d'établissement scolaire et les publics désignés. Dans les écoles situées dans des quartiers socialement disqualifiés, le terme de *familles* est davantage associé à une difficulté sociale, à un milieu ou une condition (immigrée, populaire) et peut prendre le « statut de cause explicative des difficultés rencontrées par l'élève et qui ont leur origine dans la famille, caractérisée à travers ses supposés manques et carences sur le plan culturel, éducatif, langagier voire affectif » (p. 29). La recherche exploratoire conduite par Glasman (1992) montre alors que les expressions génériques mobilisées par les acteurs de l'école (*familles* et *parents*) dépassent une simple signification lexicale pour exprimer des connotations très différentes⁵.

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de considérer les syntagmes *parents* et *familles* (mais plus rarement, il est vrai, *parents d'élèves*) indistinctement. D'une part, et à l'instar de Périer (2005), il nous paraît difficile de dissocier la famille des parents⁶ tout comme isoler l'enfant de l'élève : « les différentes figures [...] composent des rôles selon les situations, jamais ne s'excluent » (p.31). D'autre part, l'usage de *familles* ou d'acteurs *familiaux* peut également indiquer des membres de la famille, mais qui ne sont pas les parents.

La construction institutionnelle d'un partenariat familles-école à ses prémices comme objet d'étude

Si le thème des relations entre les familles et l'école en contexte populaire constitue l'objet principal de ce travail, notre recherche concerne, plus précisément, la construction institutionnelle d'un partenariat entre parents et acteurs de l'école⁷ (enseignantes, éducateur social, directrice) dans un établissement REP d'un quartier populaire genevois. Dans une visée compréhensive, nous cherchons à saisir ici les rapports que les uns et les autres nouent lors de la transition entre socialisation familiale et socialisation scolaire, et qui peuvent se compléter, se superposer ou s'opposer (Darmon, 2001). Notre objectif est d'en donner une intelligibilité sociologique dans un contexte en mutation du point de vue des modes de régulation du système scolaire (multiplication et diversification des missions assignées à l'école ; évolution des modèles éducatifs institutionnels – un modèle *productif* vers un modèle *expressif* – ; promotion d'une école *participative* vs une école *distante* ;

⁵ L'usage du terme de *parents* désignerait, selon Glasman (1992), davantage les membres des classes moyennes et supérieures ; celui de *familles* désignerait essentiellement les membres des classes populaires.

⁶ Le terme générique de *parents* (le parent, les parents, le père, la mère, le beau-père, etc.) mériterait par ailleurs d'être questionné, et qui n'est pas évoqué dans les analyses de Glasman (1992) et Périer (2005).

⁷ Dans notre travail, nous parlerons d'*acteurs de l'école*, désignant les différents professionnels de l'éducation rencontrés lors de l'enquête.

nouveaux enjeux et importance accrue du *local* ; décentralisation et nouveau maillage institutionnel en « réseau » ; *harmonisation structurelle* des systèmes éducatifs suisses et *harmonisation des plans d'études*) et familial (recomposition familiale, transformations des rapports parents-enfants au niveau de l'exercice de l'autorité et de la transmission intergénérationnelle). A partir d'une approche ethnographique combinant observations *in situ* et entretiens compréhensifs comme principaux outils de collecte de données, cette recherche entend appréhender l'entrée à l'école et la construction institutionnelle d'un partenariat à partir des modalités et des formes d'interprétation et d'appropriation des acteurs familiaux et scolaires engagés dans ce processus. Autrement dit, notre travail vise à saisir les manières de se rapprocher et les formes de liens qui se nouent entre les familles et l'école en contexte populaire. Comme le souligne avec pertinence Mangez (2002), la relation entre les familles et l'école est un thème ouvert (pour ne pas dire vaste) et complexe :

Il y est question à la fois de sélection sociale et de réussite scolaire, d'épanouissement et de jugement des personnes, de bonheur et d'apprentissage, de « bonnes » écoles et de mauvaises fréquentations, de marché et de participation locale, de menace, de pouvoir et de politique. (p.4)

Aussi, l'un des enjeux de notre recherche est d'identifier et de rendre compte des processus de construction et de structuration d'un partenariat naissant entre parents et acteurs scolaires en contexte populaire. Pour ce faire, nous chercherons à saisir la pluralité des points de vue sur l'objet étudié, notamment en donnant la parole aux plus « humbles » (Coenen-Huther, 2001 ; Beaud & Weber, 2008), les parents (souvent des mères) de milieux populaires. Comment les premiers moments de rencontre entre les familles et l'école prennent-elles naissance, se nouent-elles, se structurent-elles ? Comment les logiques et les pratiques socialisatrices et éducatives des familles et de l'école s'articulent-elles, se confrontent-elles et s'ajustent-elles ? Quelles sont les tensions vécues et les manières de « s'arranger » par ces deux acteurs éducatifs ? Voici quelques-unes des questions qui ont initié et guidé cette recherche doctorale.

L'organisation de la recherche

Ce travail s'articule autour de trois parties principales : les considérations théoriques, la méthode et les analyses.

La première partie se compose de trois chapitres. Dans le *Chapitre 1*, les relations entre les parents et les professionnels de l'éducation sont saisies dans une perspective socio-historique. En portant notre attention sur les premières formes privées et institutionnelles de la prise en charge éducative du jeune enfant (les crèches et les écoles maternelles), nous mettons d'abord au jour une certaine périodicité des fonctions sociales de ces structures (fin du XIXe siècle – milieu du XXe siècle) et les transformations du rapport social aux parents, allant d'une mise à distance de ces derniers par l'école à leur reconnaissance en tant que partenaires éducatifs (1950 – 1980). Nous étudions l'émergence de nouvelles normes de participation des parents à l'école et à la vie scolaire (le partenariat en est une forme) qu'il s'agit de s'approprier. Nous examinons ensuite les principaux travaux et les modèles théoriques visant à définir le concept de « partenariat ». Enfin, ce premier chapitre aboutit à une revue de la littérature des recherches portant sur l'histoire récente des relations entre les familles et l'école (1970 – 2015). Le *Chapitre 2* se consacre à la description du contexte institutionnel suisse et genevois actuel, afin de mieux saisir les rapports entre les familles et l'école (enfantine) dans une configuration de transformations structurelles importantes que connaît cette dernière. Après avoir considéré les principales théories et les concepts de l'objet « relations familles-école » qui ont influencé l'orientation de notre travail, le *Chapitre 3* conclut cette première partie par la formulation de la problématique et des questions de recherche.

Cette étude privilégie l'ethnographie scolaire comme cadre méthodologique, où sont successivement exposés la démarche, notre posture réflexive ainsi que les différents temps de la recherche. Le *corpus* général provient des récits des familles et des acteurs de l'école, des comptes rendus d'observations réalisés au sein de l'école et du quartier investigués, ainsi que des documents variés, collectés au cours de notre enquête. Le terrain scolaire et la population d'enquête faisant l'objet de nos analyses sont également présentés. Ces différents éléments méthodologiques sont détaillés dans la deuxième partie de notre travail, soit au *Chapitre 4*.

La troisième et dernière partie du travail est consacrée aux analyses. Elles rendent compte des processus de construction et de structuration d'un partenariat naissant entre les familles et l'école, qui se développe sur différentes scènes (Goffman, 1973) ou *espaces d'interactions* de la scolarité ordinaire. Le *Chapitre 5* décrit et analyse tout d'abord les interactions formelles développées lors d'une forme dite « classique » des relations familles-école, à savoir les premiers entretiens entre les parents et l'enseignante. Si ces scènes officielles d'un partenariat familles-école représentent un moment phare institutionnalisé où

se joue et se définit une politique de proximité, le travail de collaboration entre les familles et l'école s'exprime également dans d'autres espaces d'interactions. Le *Chapitre 6* décortique ensuite la structuration de cette relation lors d'interstices (ce sont par exemple les arrivées et les départs de l'enfant de l'école, les rencontres parents-enseignantes sur le « pas de la porte » de la classe lors du temps d'accueil). Enfin, le *Chapitre 7* étudie la mise en œuvre concrète du partenariat en considérant le rôle d'un troisième acteur dans l'interaction familles-école : le quartier.

Ce travail se termine par une conclusion générale en rappelant d'abord les objectifs et l'intention initiale de notre recherche, en revenant ensuite sur les principaux résultats auxquels nous sommes parvenue, et enfin, en soulevant quelques-unes des pistes que nous n'avons pas explorées et que nous pourrions poursuivre à l'avenir dans de futures enquêtes.

Première partie : Considérations théoriques

**Comprendre les relations familles-école en
contexte populaire lors de l'entrée à l'école**

Chapitre 1

L'ÉTAT DES SAVOIRS

Pour saisir comment se construit et se structure⁸ la relation naissante entre les familles et l'école d'un quartier populaire genevois, il nous faut d'abord réaliser l'état des lieux des recherches engagées dans ce domaine. Si le principe du partenariat représente aujourd'hui le mode de coopération dominant que l'institution scolaire a « fabriqué » pour chercher à réguler les rapports des familles de milieux populaires à l'école (Périer, 2005, p. 15), il n'en a pas toujours été ainsi. Nous allons dans un premier temps retracer la sociogenèse des liens spécifiques entre les familles et l'école, en portant notre attention sur la prise en charge institutionnelle de l'éducation du jeune enfant au début du processus de scolarisation (cf. point 1.1). La trame historique s'avère centrale pour contextualiser les problèmes et les enjeux qui traversent l'institution scolaire. En cela, nous suivons la pensée d'Emile Durkheim qui soulignait déjà, dans *Education et sociologie* publié au milieu du siècle dernier, l'indissociation des systèmes éducatifs de leurs causes historiques et sociales ([1922] 1993). Dans un second temps, nous présenterons les travaux et les approches les plus significatifs qui cherchent à définir le concept de « partenariat » (cf. point 1.2). Enfin, nous aborderons dans un troisième temps des études qui traitent l'histoire récente des relations familles-école et qui analysent de façon précise les logiques contemporaines des familles de milieux populaires à l'égard de l'école (cf. point 1.3). Nous verrons que les « interactions famille/école » (Terrail, 1997, p. 67) constituent une problématique fortement investie par les chercheurs en Europe et en Amérique du Nord depuis près d'un demi-siècle. Paradoxalement, peu de travaux scientifiques documentent l'entrée à l'école, une entrée pourtant « privilégiée » (Darmon, 2001, p. 517) pour saisir les socialisations familiales et scolaires en jeu, ainsi que les manières dont se construisent, s'articulent et s'ajustent les logiques et les pratiques socialisatrices entre les parents et les enseignants. Nous soulignerons également le « renouveau » relatif des écrits en sciences de l'éducation de ces dernières décennies (1990-2015) qui se situe dans un contexte institutionnel qui a fortement évolué depuis les années 1990. Précisons d'emblée que notre démarche ne vise pas à dresser un bilan exhaustif d'un domaine de recherche largement étudié concernant les relations entre les familles et l'école ou qui reste encore en construction s'agissant de l'entrée à l'école. Toutefois, en nous intéressant aux questions ainsi qu'aux voies de recherches que celles-ci amorcent, mettent en lumière ou laissent dans l'ombre, cette démarche nous permet d'affiner nos questionnements de recherche.

⁸ La notion de *structuration* a été avancée par Giddens (1984), qui appréhende les structures sociales (par exemple, les institutions) sous l'angle du mouvement dans le temps et l'espace. Selon le sociologue britannique, les acteurs sociaux ont un rôle actif dans la définition des structures sociales. Nous considérerons également la structuration des relations familles-école comme relevant de *processus* (caractère évolutif), et non pas comme des phénomènes figés.

C'est d'abord comme héritiers que les historiens se placent à l'égard du passé avant de se poser en maîtres-artisans des récits qu'ils font du passé. Cette notion d'héritage présuppose que, d'une certaine façon, le passé se perpétue dans le présent et ainsi l'affecte. Avant la représentation vient l'être affecté par le passé.

(Paul Ricoeur, 1994, pp. 24-25)

1.1 Les conditions socio-historiques d'une relation familles-école

La citation de Ricoeur mise en exergue servira de trame directrice à cette partie pour tenter de saisir le lien entre passé et présent, une démarche suivie par Bouve (2010) et que conforte l'affirmation de Périer (2005) : « Comprendre les ressorts et les significations complexes des liens qui, de nos jours, engagent mutuellement l'école et les familles populaires suggère d'abord de les inscrire dans la trame historique qui les a engendrés » (p. 11), pour ensuite les analyser⁹ à la lumière d'une rencontre parfois ambivalente entre ces deux instances de socialisation. S'il n'est pas lieu de refaire ici l'histoire de la (pré)scolarisation en France¹⁰ et en Suisse, nous nous contenterons d'évoquer certaines particularités des conditions d'émergence de la forme scolaire et les configurations socio-historiques des rapports entre les familles et l'école dans le souci de mieux comprendre « comment les familles populaires se sont [...] approprié cette offre de relation et acculturées au monde scolaire avec lequel elles s'efforcent de composer » (p. 19).

L'analyse historique des rapports entre les familles et l'institution scolaire doit prendre en compte deux ordres de phénomènes ou processus de transformations sociales. D'une part, l'émergence de la forme scolaire comme mode de socialisation prédominant pour les nouvelles générations (Vincent, 1994), et d'autre part, une modification des rapports de pouvoir dans les relations sociales entre la famille et l'école où se jouent la négociation de la division du travail éducatif et ainsi, la répartition des rôles respectifs entre ces deux instances de socialisation (Périer, 2005). Dès lors, la question de l'éducation de l'enfant (au sens large, soit les modes d'intégration, les normes et les valeurs éducatives et sociales) ne relève plus exclusivement de la sphère privée familiale, mais s'étend au-delà au point de devenir le quasi-monopole légitime de l'Etat. Consciente des variations historiques et locales des formes du lien qui engage mutuellement les familles et l'école, un détour par l'histoire s'échelonnant entre les XIXe et XXe siècles nous permet toutefois de revenir sur deux moments charnières de la scolarisation de la France et de la Suisse (le canton de Genève en particulier) : la primarisation de masse au début du XXe siècle et la secondarisation de

⁹ Cf. *infra* : Chapitres 5, 6 et 7 du présent travail.

¹⁰ Nous nous intéressons ici aux principales étapes qui ont jalonné l'histoire scolaire dite « républicaine ». Pour cela, nous nous référons au modèle républicain qui prévaut en France tout comme, dans une certaine mesure, dans le canton de Genève (voir Payet, 1998 ; Thévenaz-Christen, 2005).

masse, à partir des années 1950 (Périer, 2005). Concernant plus spécifiquement l'école maternelle française et l'école enfantine¹¹ en Suisse romande, les deux institutions voient le jour peu avant l'école primaire de masse (Queiroz, 2000), soit à la fin du XVIIIe siècle et début du XIXe siècle. Jadis appelée *salle d'asile*, la « petite » école sous sa forme actuelle remonte en effet au siècle des Lumières. Nous en définissons les contours de sa genèse en préambule.

1.1.1 Du dispositif philanthropique, la salle d'asile...

A l'origine, la mission des salles d'asile où s'entassaient les petits miséreux, était salvatrice. Il fallait régénérer les classes populaires en inculquant, à leurs enfants, le respect de l'ordre social et des hiérarchies. Aujourd'hui, les vitres claires des écoles enfantines reflètent un autre monde.

(Forster, 1999, p. 1)

Le XVIIIe siècle tient une place remarquable dans le projet de réformer le champ de l'éducation, incluant celui de la prime enfance. Avant l'avènement des salles d'asile, ancêtres des écoles maternelles contemporaines, quelques précurseurs comme Rousseau – qui s'est attaché à réfléchir sur l'éducation idéale dans son roman philosophique *l'Emile* (1762/1972) – avaient ouvert la voie (Bouve, 2010). Le XIXe siècle est quant à lui présenté comme celui de « l'âge d'or de la philanthropie, [...] où la question de la pauvreté est érigée en question sociale » (p. 50) : les projets et les expériences pédagogiques initiés le siècle précédent se développeront amplement. Ainsi, des pensées de l'éducation et des expériences d'éducation collective vont anticiper la modélisation et la création des crèches et des salles d'asile. Progressivement, l'intérêt pour l'éducation du petit enfant et l'idée d'une éducation à promouvoir et à organiser auprès de cette tranche d'âge émergent des discours politiques et sociaux (certes minoritaires à l'époque), et des initiatives locales novatrices voient le jour dès les années 1830. En effet, les débuts de la révolution industrielle voient naître en Europe les principales structures collectives d'accueil¹² de la petite enfance : les *Infant Schools* (Angleterre), les crèches, les salles d'asile (France) et les *Kindergarten* (Allemagne et Suisse) caractérisent ces établissements d'origine et d'invention philanthropiques, où assistance

¹¹ Il convient de préciser la terminologie qui sera utilisée tout au long de notre travail. Pianta *et al.* (2009) nomment « preschool period » (p. 52) toutes structures préscolaires (jardins d'enfants, écoles maternelles, écoles enfantines) accueillant les enfants avant leur entrée à l'école obligatoire. Considérant que le système scolaire suisse est en période de transition (intégration de l'école enfantine au « cycle élémentaire » de l'école obligatoire dans tous les cantons) au moment de notre enquête, nous privilégierons indistinctement l'usage des termes *éducation préscolaire*, *éducation précoce* et *école enfantine* à celui d'école primaire.

¹² Selon Bouve (2010), *accueil* et *garde* constituent des catégories du discours administratif et professionnel distinctes car elles renvoient à des significations idéologiques différentes : « l'*accueil* sous-entend une éducation et une relation de qualité, tandis que la *garde* sous-tend une absence de qualité et une pauvreté de la relation, le terme faisant implicitement référence au gardiennage » (p. 2). Nous emploierons toutefois indifféremment ces deux occurrences.

charitable et œuvre d'éducation sont indissociables (Rayna & Plaisance, 1997). Quelle est la genèse de ces « nouvelles » institutions datant du milieu du XIXe siècle ? Pourquoi et dans quel contexte sont nés ces premiers établissements de garde externalisée ? Qui en sont les fondateurs et les promoteurs ? Et qui fréquentent ces salles ?

Emergence des premières structures d'accueil

Comme le relève Bouve (2010), l'institutionnalisation des salles d'asile prend forme au sein de l'histoire. Elle est le produit d'un processus de construction de longue durée (Berger & Luckmann, 2008 [1966]), marquée par son contexte social et politique. Ainsi, « l'instabilité politique, l'industrialisation, l'émergence d'un prolétariat urbain, le travail des enfants, des femmes, l'industrie nourricière, la déqualification de la famille prolétarienne comme instance éducative favorable, la mortalité infantile, l'hygiène publique, les conflits sociaux et de classes » (Bouve, 2010, p. 1) constituent autant de points saillants d'un discours philanthropique inquiet. Mais c'est, en particulier, la question de la mortalité des jeunes enfants¹³ (et conséquemment leurs conditions de vie) ainsi que l'anomie des liens sociaux dans les quartiers ouvriers ou populaires¹⁴ qui suscitent inquiétudes et une prise de conscience : selon les contemporains, l'institution que représente la famille ouvrière est en péril, une situation qui menace la cohésion de la société. Des personnalités (des penseurs, des pédagogues, mais aussi des hommes politiques, des industriels et des représentants de mouvements ouvriers) s'emparent de la question éducative en milieu populaire. Les salles d'asile se veulent être une réponse moralisatrice à la question sociale. Cependant, celles-ci « n'émerge[nt] pas du néant » (p. 9).

La littérature suggère que ce sont d'abord diverses initiatives privées, spontanées et fort innovantes qui créent les premiers lieux d'accueil pour les enfants âgés de 2 à 6 ans issus de la classe ouvrière (Dumont-Johnson, 1980 ; Forster, 2007 ; Bouve, 2010). Selon Terdjman (1992) et Forster (2007), l'origine de ces entreprises aux lendemains incertains remonterait aux années 1770. Ainsi, dans une paroisse des Vosges, le pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) et son épouse ouvrent une première *poêle à tricoter* destinée aux enfants des classes populaires. Dans une salle commune d'une maison d'habitation ordinaire, ces derniers sont initiés au tricot, au filage, au chant, à la récitation des prières ainsi qu'à des notions d'histoire, de géographie et de botanique (Forster, 2008 ; Bouve,

¹³ Mozère & Jonas (2006) rappellent le rôle de la prévention de la mortalité infantile que l'accueil du jeune enfant en crèche a joué : « Sous l'influence des préceptes hygiénistes, certes d'une importance vitale, les enfants sont d'abord des corps à baigner à l'arrivée, à nourrir de manière appropriée et à préserver de tout contact avec la menace microbienne, toujours supposée extérieure à l'établissement » (p. 66). Cependant, comme l'écrivent plus loin les auteurs, « faire échapper l'enfant de l'ouvrier vertueux et sobre [aux miasmes du] taudis [et à la corruption morale qui y est associée] en l'accueillant dans une crèche ne permet pourtant nullement de lutter contre la mortalité infantile puisque, avant la découverte par Pasteur des règles de l'asepsie, les taux de mortalité y sont considérables. Il s'agit bien plutôt, comme l'a montré Foucault (1976), (...) [d'appliquer aux jeunes enfants] ainsi qu'à leurs familles les « disciplines » morales, corporelles et matérielles (...) permettant de garantir la paix » (pp. 68-69).

¹⁴ Les formes conjugales de la famille ouvrière d'alors (concubinage, naissances illégitimes, abandon d'enfants) ainsi que leurs conditions d'existence (très grande précarité, lieux de vie insalubres) sont identifiées et redoutées. « De là, un glissement sémantique s'opère entre pauvreté et criminalité, ouvriers et vagabonds. Les seconds sont issus des premiers. La proximité sociale et spatiale conduit à l'assimilation réciproque de ces deux catégories » (Bouve, 2010, p. 11).

2010). Les institutrices, appelées alors « conductrices de la tendre enfance »¹⁵ (Forster, 1999, p. 8), sont des bourgeoises rapidement formées par le pasteur et sa femme. Au-delà de l'expérience pédagogique d'une « petite école » dans l'école, Oberlin innove en matière d'éducation. Il ambitionne « un projet d'une école pour tous les âges de la vie, de la naissance à la mort, lui-même étant compris dans un projet de société plus vaste, de type communautaire » (Bouve, 2010, p. 32). En Angleterre, Robert Owen (1771-1858), un riche industriel écossais et figure du socialisme anglais, ouvre en 1816 au sein de son usine un local d'accueil pour les enfants des ouvrières travaillant dans sa fabrique de coton. Dans une même salle, les jeunes enfants sont soumis aux premières prescriptions éducatives collectives (mouvements en groupe, activités physiques telles que des marches rythmées, notamment) ainsi qu'aux premières initiatives à l'instruction élémentaire (leçons de lecture, d'écriture et de chant). Certains auteurs comme Luc (1997) y relèvent le formalisme des exercices, la rigidité quasi militaire des mouvements au gradin, et par extension, une discipline imposée aux corps et à la domination sur les enfants des classes dites « indigentes »¹⁶. D'autres auteurs (Chalmel, 1996) font une lecture du *curriculum* de l'*Infant School* qu'ils lient dans un *continuum* aux pensées pédagogiques d'Oberlin : adapter les apprentissages aux capacités des enfants, favoriser le contact avec la nature, créer une communauté éducative (Bouve, 2010). Plus fondamentalement, pour cet esprit éclairé écossais comme pour d'autres philanthropes européens de l'époque, s'est construite l'idée d'un « pari » sur le petit enfant, pour reprendre la formule consacrée par Bouve : un projet éducatif jugé nécessaire afin de répondre à la problématique sociale construite autour de la prime éducation des classes populaires. Ainsi, pour « réformer les mœurs sociales populaires » (p. 3), il s'agit de retirer l'enfant des lieux néfastes à son développement, l'instruire pour en faire un futur travailleur honnête et religieux. Un tel objectif est très présent au cours du XIXe siècle. Luc (1997 in Plaisance, 2000) souligne l'argumentaire explicite de certains textes officiels défendant les salles d'asile qui y exposent « sans fard la volonté de soumettre les classes populaires à l'ordre établi et de préparer leur progéniture à l'exploitation de leur force de travail » (p. 189). Il convient de rappeler que l'Europe de cette période est bouleversée par la percée d'un nouveau modèle de société industrielle et urbaine. La montée de l'industrialisation et du paupérisme conduisent de nombreux parents à gagner tous deux leur vie. Leurs enfants, ceux qui ne sont pas encore en âge de travailler (ils ont moins de 6 ans), sont livrés à eux-mêmes, se débrouillent seuls dans les rues « sales, jonchées d'immondices » (Forster, 1999, p. 9). Les premières salles d'asile apparurent pour remédier à cela¹⁷. Schématiquement, nous pourrions dire que ces premiers

¹⁵ Terme faisant référence à la mission spirituelle de ces jeunes institutrices : conduire les enfants vers Dieu (Bouve, 2010).

¹⁶ Luc (1997 in Plaisance, 2000) nuance cependant cette vision « rigide » de la salle d'asile en rappelant « l'introduction du jeu et de certains matériels (ardoise, boulier-compteur, par exemple), la place du chant, de l'exercice physique et des travaux manuels qui marquent la différence entre la salle d'asile et l'école primaire de cette époque » (p. 189). L'auteur souligne également une nouvelle perception du jeune enfant qui apparaît notamment dans un découpage des âges plus précis (intervalle entre 2 et 6-7 ans).

¹⁷ Enfance abandonnée, industrie nourricière, enfance au travail... Si la condition de l'enfance au XIXe siècle ne peut se résumer à cet inventaire quelque peu sommaire, « c'est bien autour de ces enfances-là, que l'argumentation discursive des promoteurs de la crèche se construit et que la prise de conscience politique s'opère » (Bouve, 2010, p. 10).

établissements de garde externalisée ont, depuis leur naissance au milieu du XIX^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e siècle, une vocation essentiellement morale : rendre les « corps dociles » (Battegay, 1979, p. 75) et pour cela, offrir un lieu de protection aux enfants de la main d'œuvre féminine – qui ne peut alors se charger de leur éducation et de leur moralité – afin de les soustraire aux dangers de la rue¹⁸. Cependant, le projet éducatif à l'origine de la fondation des crèches et des salles d'asile, défini et porté par un large milieu philanthropique, s'opère à distance des familles populaires : « cette éducation va se faire au mieux en dehors de ces familles, au pire contre elles » (Bouve, 2010, p. 3). Plus généralement, il ressort que ce sont les populations paysannes « déracinées », ayant quitté leur monde traditionnel pour un avenir incertain dans les centres-villes en Europe comme en Suisse, alors en pleine croissance, qui vont se trouver représentées par les discours de l'époque comme « classes sans feu ni lieu » et foyer de toute une multitude de « dangers » (Frauenfelder, Delay & Scalabrini, 2011, p. 5). John Cuénod (1789), directeur de la police genevoise, leur consacre une étude au titre emblématique : *La population flottante et les classes dangereuses à Genève : nos dangers intérieurs*. Les discours qui émanent au cours de ce XIX^e siècle dessinent ainsi le portrait :

(...) [d'une] « masse flottante », vivant « au jour le jour » dans une anomie totale, une pauvreté « scandaleuse » prenant la forme du paupérisme de masse et d'une désorganisation profonde des liens familiaux. De multiples dangers sont en effet associés au paupérisme : les familles ouvrières vivent dans une grande « promiscuité » dans des logements « insalubres », les hommes dépensent leur paie en fin de journée au cabaret, les enfants sont « livrés à eux-mêmes » dans la rue à vagabonder et vivre de la mendicité (Schultheis, Frauenfelder, Delay et Pigot, 2009b ; Tabin, Frauenfelder, Keller et Togni, 2006 et 2010). Autour de la condition ouvrière du 19^e siècle, flotte un halo de mystère épicé par sa marginalité qui comporte parfois un parfum de dangerosité. Une chose est sûre : ces grands bouleversements sociaux seront à la base d'un nouveau regard porté par les philanthropes sur le monde ouvrier soucieux et anxieux de trouver des dispositifs à même d'encadrer les familles ouvrières [et leurs progénitures] et à conjurer certaines conséquences néfastes associées au déracinement. (Frauenfelder, Delay & Scalabrini, 2011, p. 5)

Les propos de Firmin Marbeau (1798-1875), fondateur de la crèche collective en 1844 en France, illustrent parfaitement le projet de ce renouveau éducatif – la création d'un espace institutionnel accueillant les jeunes enfants – qui ferait de la prime enfance, perçue comme la « racine du mal en même temps que remède » (Bouve, 2010, p. 123), le lieu d'un renouveau social :

¹⁸ À la fin du XVIII^e siècle, la garde d'enfants est essentiellement familiale dans le monde rural. En milieu urbain ouvrier, lorsque la mère ne peut garder son enfant parce que celle-ci travaille, elle le confie à des voisins ou à des enfants plus âgés. Puis, l'enfant sera progressivement placé. Dans les milieux aisés, il est confié à une nourrice ou une « gardeuse ». Voir : http://www.silapedagogie.fr/pages/Les_salles_dasile-3011049.html (consulté le 24 juillet 2013).

Plaignons ceux qui nient [la nécessité des crèches] : ils ne voient pas que le typhus de l'immoralité gagne les masses ; ils ne voient pas que la misère, le rachitisme, la corruption et les idées anarchiques envahissent la société ; ils ne voient pas que pour arrêter le mal il faut l'attaquer dans sa racine, dans l'enfance. (Bulletin des Crèches, n°10-12, 1847, p. 288 cité par Bouve, 2010, p. 123)

De ces réflexions naîtront, notamment, les premières salles d'asile qui se répandront dans plusieurs pays d'Europe. Nourries par les expériences pédagogiques précédentes, il faut mentionner le développement de ces salles en France et en Suisse au sein desquelles s'opère, là également, une entreprise d'acculturation des classes populaires (Battegay, 1979).

Situation en France et en Suisse

En France, la première salle d'asile s'ouvre en 1826 à Paris, sous l'impulsion d'un comité de dames charitables. Seront accueillis des enfants de 18 mois à 7 ans. Quelques mois plus tard, d'autres initiatives similaires issues de la bienfaisance privée vont naître. En 1827, Jean Denys Cochin (1789-1841, avocat et maire de l'ancien XII^e arrondissement de Paris) se consacre à la création d'un second établissement et conçoit un célèbre manuel sur les salles d'asile qui sera publié quelque temps après, en 1833 (Terdjman, 1992 ; Plaisance, 2000). En 1829, les salles d'asile sont soumises à l'autorité tutélaire du Conseil général des hospices et sont reconnues en tant qu'établissements d'utilité publique (Bouve, 2010). Regrouper et prendre en charge (d'un point de vue sanitaire et social) des enfants des classes sociales subalternes dans une visée de moralisation et de normalisation du pauvre (Luc, 1997), tout cela s'inscrit également dans le projet des crèches de Marbeau, l'homme à l'origine de son institutionnalisation en France. Révéléateur de « l'épaisseur » (Bouve, 2010, p. 3) de ce projet éducatif, Marbeau relate son expérience, notamment par la publication d'un ouvrage fondateur (*Des crèches, ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, 1845) et par la création, en 1847, d'une association (la Société des Crèches) assortie d'une revue trimestrielle (le *Bulletin des Crèches*)¹⁹.

En Suisse, le mouvement des lieux d'accueil de la première enfance se situe également à la fin du XIX^e siècle. Là également, les salles d'asile sont l'œuvre philanthropique d'associations charitables féminines préoccupées par la situation d'enfants de moins de 6 ans : trop petits pour participer aux travaux des champs ou travailler en fabrique, ces jeunes enfants sont abandonnés à eux-mêmes, quand ils ne vont pas en classe de leurs aînés, tenus au fond de la salle occupés par l'épouse de l'instituteur à confectionner quelques bricolages (Forster, 2008). Dans le pays de Neuchâtel, la professeure de dessin Marie-Anne Calame (1775-1834) fonde en 1815 l'asile-pension des Billodes. Cet établissement, à la fois d'enseignement et atelier professionnel, recueille les enfants

¹⁹ Concernant l'histoire du projet des crèches, impulsé par Marbeau, voir l'analyse minutieuse proposée par Bouve (2010).

abandonnés de la ville du Locle dès l'âge de 2 ans. Ce sont en premier lieu des fillettes qui sont recueillies. Puis, cinq années plus tard, en 1820, l'institut accueille des garçons « nécessaires ». L'expérience des Billodes ne se limite pas strictement à l'instruction. Il voit plus loin et encourage le développement d'aptitudes particulières et l'acquisition de ressources pour que chaque enfant recueilli puisse « gagner dignement sa vie » :

Ces enfants apprennent à faire de la dentelle au fuseau, à tricoter et à coudre. Les dentelles se vendent bien sur les marchés étrangers et servent à financer l'institution. L'après-midi, les élèves suivent des leçons de français, de lecture, d'écriture, de calcul, de chant, de dessin, d'histoire et de géographie. [...] L'asile est un centre novateur, réputé pour l'excellence de ses pédagogies. [...] Aux Billodes, les petits de deux à cinq ans fréquentent une classe enfantine, la « classe des poupons », qui les prépare en douceur aux apprentissages scolaires. Les enfants dits retardés ainsi que ceux qui sont doués suivent des leçons spéciales adaptées à leurs aptitudes. Marie-Anne Calame fait de son institution un véritable centre de formation professionnelle bien avant la naissance des écoles d'arts et métiers. Les filles et les garçons se forment à divers métiers et l'horlogerie devient rapidement une activité très prisée qui aide à financer l'institution. L'asile comprend aussi une école normale. Il ne manque donc pas d'instituteurs et d'institutrices formés. (Forster, 2008, p. 74)

A Genève et Lausanne, les premiers établissements d'accueil (appelés également l'*école des petits*) sont fondés en 1826 sur le modèle de l'*Infant School* britannique. Soutenue par la Société suisse d'utilité publique, cette initiative trouve un large écho sur tout le territoire helvétique. En 1830, une première école pour jeunes enfants de milieux défavorisés naît à Zürich, avant d'être imitée dans d'autres régions de Suisse. Progressivement, ces œuvres charitables passent d'une discipline plutôt sévère à des pratiques éducatives de plus en plus attentives aux besoins des jeunes enfants. Un regard nouveau est porté sur les salles d'asile et, sous l'effet de celui-ci, le modèle de cette institution va se transformer. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), éminent pédagogue suisse, anticipait en esquissant dans son roman éducatif *Léonard et Gertrude* (1870), l'idée d'une « petite » école pour jeunes enfants défavorisés ou malheureux qui, outre une assistance, leur proposerait une formation simple et adaptée à cette tranche d'âge. Le *curriculum* des salles d'asile va être tour à tour influencé notamment par les méthodes d'enseignement de Pestalozzi (lequel s'inscrit dans le sillage de Rousseau) et par la pédagogie du jeu de Fröbel (1782-1852). Le premier « appréhende l'éducation en tant que processus naturel » et tente « d'adapter l'enseignement de la lecture et du calcul à la psychologie [du jeune enfant] » (Bouve, 2010, p. 33), le second se concentre sur un enseignement dans un tout organique et s'attache à développer la théorie du jeu. Tous deux, influencés par les pensées pédagogiques de précurseurs tels que Rousseau, poursuivent « le dessein d'une éducation possible dès la naissance comme celui d'une possible éducation collective » (p. 9).

En 1799, Pestalozzi tient une classe d'une vingtaine d'enfants âgés de 5 à 8 ans. C'est là qu'il commence à mettre en œuvre sa méthode active : alors qu'un groupe de jeunes élèves apprennent leurs mots partant d'objets réels, l'autre groupe d'enfants s'attachent à tracer des traits, des cercles et des carrés sur leurs ardoises (Forster, 1999). L'intention du pédagogue est d'adapter l'enseignement à la psychologie des jeunes enfants. Cependant, comme le souligne Bouve (2010), la psychologie reste à ce stade « encore intuitive et peu scientifique » (p. 33). On ajoutera volontiers que ce champ scientifique qui s'organise autour de l'enfant, alors décomposé en besoins spécifiques, s'affirme seulement à la fin du XIXe siècle en France (Battegay, 1979). Pour Pestalozzi, l'intuition (*Anschauung*), c'est-à-dire l'expérience personnelle, constitue la base de toute instruction. Le point de départ pour le pédagogue commence également par la connaissance du corps : « Se connaître avant de s'aventurer sur les chemins des connaissances. Il faut d'abord savoir comment on sent, on voit, on entend. En un mot, Pestalozzi introduit ce qu'on appelle, aujourd'hui, le schéma corporel. La méthode place l'enfant au centre de l'action éducative. Elle fait de lui un acteur » (Forster, 1999, p. 9). Les apprentissages sensoriels constituent le cœur du processus pédagogique. Nous pouvons ajouter que l'expérience et la pensée éducatives de Pestalozzi placent la relation mère-enfant comme fondement décisif du développement ultérieur de l'enfant. Pour le pédagogue en effet, « la mère reste la première éducatrice du jeune enfant – c'est un devoir sacré – et c'est par elle que transite sa première éducation morale et religieuse, base d'une éducabilité future » (Bouve, 2010, p.33). Dans la lignée de Pestalozzi, un second pédagogue important de la première enfance va suivre, il s'agit de Friedrich Fröbel. En 1837, ce dernier met en place en Allemagne un premier jardin d'enfants (*Kindergarten*). Cependant, Fröbel s'initie bien plus tôt à l'expérience pédagogique, avec par exemple en 1817 la fondation d'instituts d'éducation générale en Allemagne (Griesheim) puis en Suisse (Willisau et Burgdorf). Dans la pédagogie froebélienne, les matières enseignées ne sont pas éclatées, mais constituent un tout organique. Dans l'internat éducatif créé par le pédagogue, la vie s'y déroule en communauté : « Comme dans une famille, les classes d'âges sont mélangées ; l'enseignement est participatif, la confiance en soi et dans les autres est encouragée » (Bouve, 2010, p. 34). L'attention accordée à la famille se retrouve dans la conception du jeu chez Fröbel. Pour le pédagogue, la théorie du jeu constitue le véritable point de départ du savoir (Forster, 1999) : par l'activité du jeu, l'enfant prend conscience d'une discipline par le goût de l'action en même temps qu'il développe et exprime sa personnalité. La théorie de Fröbel est initialement conçue pour être appliquée à l'intérieur de la sphère familiale (Bouve, 2010). C'est, en particulier, l'amour maternel, thème cher à Pestalozzi, que retient Fröbel de son maître à penser et qu'il entend développer. A la fin du XIXe siècle, la pédagogie froebélienne fait des émules : elle s'exporte dans différents cantons de Suisse romande (Genève, Neuchâtel, et plus tardivement, Vaud), notamment, et des jardinières d'enfants seront ainsi formées à cette nouvelle pédagogie.

De ces premières initiatives éducatives²⁰, pensées ou expériences originales, nous retiendrons de manière prééminente qu'elles s'accordent toutes sur la mission civilisatrice de la « petite » école en devenir : l'enfant rapporte au sein de son foyer des « bonnes » habitudes et des pratiques (éducatives, religieuses, morales, hygiéniques) qu'on espère être adoptées par les parents. Cette idée est également présente dans les textes de l'inspectrice générale et fondatrice des écoles maternelles républicaines françaises, Pauline Kergomard (1838-1925)²¹, et qui concerne spécifiquement les soins d'hygiène et de puériculture nécessaires durant la prime enfance (Périer, 2005). En d'autres termes, c'est à travers la fréquentation des salles d'asile par les enfants de la classe ouvrière²² que ses promoteurs espèrent transformer certaines pratiques éducatives des familles populaires, faisant l'objet d'image repoussoir. La salle d'asile devient dès lors un lieu privilégié d'éducation morale, mais aussi de contrôle social. Elle s'inscrit dans une logique de double surveillance : une surveillance accrue sur les familles, d'une part, une mise sous tutelle officieuse des enfants, d'autre part (Battegay, 1979).

Des structures d'accueil privées à des structures d'accueil publiques

La bienfaisance privée, dominante au départ, est cependant vite concurrencée par l'Instruction publique qui entend faire de cette nouvelle institution le premier rouage de la scolarité populaire (Plaisance, 2000). L'institutionnalisation des salles d'asile veut rompre avec l'ancien système des crèches charitables qui répondait à une finalité de garde du petit enfant. Les motivations s'orientent dès lors vers une « définition scolaire institutionnelle » (Bouve, 2010, p. 41). En outre, il convient de souligner qu'au-delà de la double polarité – assistance charitable et éducation – que suscitent ces différentes initiatives, ce sont avant tout des femmes appartenant aux classes dirigeantes qui se chargent de la surveillance « maternelle » des salles d'asile ainsi que de leur équipement et de la distribution de secours destinés aux jeunes enfants et à leurs familles (Luc 1997 in Plaisance, 2000). L'accueil du jeune enfant est en effet revendiqué, voire défendu, par l'action d'un petit nombre de femmes de la bourgeoisie protestante qui « s'affirment, s'instruisent et réclament une fonction sociale » (Plaisance, 2000, p. 189). Les institutions de la prime éducation, fondées et gérées par des dames patronnesses, représentent une forme d'émancipation pour ces dernières et génèrent peu à peu un mouvement de professionnalisation féminine. Il n'est

²⁰ Qui appartiennent à « une forme de communauté de pensée à un niveau européen » (Bouve, 2010, p. 33 ; Luc, 1999).

²¹ En 1879, Pauline Kergomard est nommée inspectrice générale des écoles maternelles par Jules Ferry. C'est deux ans plus tard, en 1881, que ces institutions prendront le statut d'écoles maternelles.

²² Si les salles d'asile sont majoritairement fréquentées par le prolétariat urbain et industriel, Luc (1997 in Plaisance, 2000) amène quelques nuances qu'il convient de souligner. Tout d'abord, « certaines familles des classes populaires semblent « préférer » les gardeuses traditionnelles à la salle d'asile et pourraient exprimer ainsi « leur refus d'une mise en tutelle ». Dans certaines villes, les garderies reçoivent des enfants que les salles d'asile jugent trop pauvres ou trop sales et, de manière générale, la souplesse des critères d'accueil et des horaires favorisent les garderies » (p. 190). Ensuite, « les familles aisées ne sont pas systématiquement absentes des salles. Dans certaines situations locales, des femmes inactives mais aussi des femmes appartenant à des familles désignées comme « considérées », « honorables », « cultivées » mettent leur enfant à l'asile » (p. 190). Il est difficile d'identifier avec précision de telles familles. Pour l'auteur, il s'agirait de « familles populaires « aisées », de familles de la petite et de la moyenne bourgeoisie (qui peuvent accaparer l'institution ou demander un traitement de faveur pour leur enfant), de familles qui cherchent une formation scolaire précoce ou de celles qui veulent se libérer temporairement de leur enfant, y compris de la part de certaines dames patronnesses » (p.190).

alors plus question de garde « nourricière », mais de garde « éducative ». Nous pouvons dresser le même constat concernant l'émergence des modes de garde institutionnels. Les autorités publiques vont progressivement définir « une profession qualifiée, réglementée et protégée, sanctionnée par un examen » (Plaisance, 2000, p. 189). Ainsi donc, nous assistons à la fin du XIXe siècle à un double mouvement déterminant en matière d'éducation précoce : le passage du domaine familial privé à l'intervention étatique et la perception du petit enfant comme un être susceptible de bénéficier de soins et d'éducation spécifiques. Comme le souligne Plaisance, l'un et l'autre sont étroitement liés : « Le contrôle progressif de l'Etat sur la « petite enfance à l'école » » va de pair avec « une évolution des représentations des adultes et de leurs attitudes vis-à-vis du jeune enfant » (p. 188).

Jusqu'à la période d'industrialisation, la garde du jeune enfant ne représente pas un problème social, ce dernier vit, grandit et apprend sur le lieu de production de la famille, par une confrontation directe et continue à l'expérience avec ses membres constitués de femmes et d'hommes d'âges différents (Périer, 2005 ; Bouve, 2010). Ainsi, le petit enfant apprend, mêlé au monde des adultes (Ariès, 1975). Il « évolue au milieu de tous » : le mode de socialisation traditionnelle demeure « pratique », « total » et « intégré » (absence de séparation des générations, de l'espace matériel ou encore des activités sociales) (Périer, 2005, p. 208). L'agitation politique et sociale qui caractérise en grande partie le XIXe siècle sera propice à la création des premières institutions de garde externalisée de la prime enfance en Europe (dont en France et en Suisse). Sous l'influence des idées et expériences pédagogiques mentionnées dans cette partie (depuis Oberlin et Owen jusqu'à Fröbel, en passant par Pestalozzi), le tournant de ce siècle va insuffler un dynamisme remarquable aux écoles maternelles et enfantines, et développer leur véritable identité (Forster, 1999).

1.1.2 ... à la création de l'école enfantine, laboratoire d'une science de l'enfant

Situation en France

C'est par un décret du 2 août 1881, sous la 3^e République Française, que l'école maternelle fut intégrée à l'école primaire gratuite et laïque, se transformant ainsi en modèle officiel d'accueil pour les jeunes enfants de 2 à 6 ans. Si la création des salles d'asile prétendait répondre à la problématique sociale de la promotion du travail féminin et de la garde collective du petit enfant « tout en préservant l'idéal de la mère éducatrice au foyer » (Bouve, 2010, p. 4), préoccupation qui nous a menée aux origines des salles d'asile, cette inquiétude se retrouve dans les propos fondateurs de Pauline Kergomard à l'égard des écoles maternelles républicaines :

Notre état social ne permet pas toujours à la mère de s'occuper de son enfant. Forcée d'aller travailler au-dehors, elle ne peut laisser son enfant seul à la maison ; elle ne peut pas davantage le laisser errer dans les rues ou sur les routes, exposé à mille dangers, il faut un abri à cet enfant ; il lui faut des soins. Cet abri et ces soins, il les

a d'abord trouvés à la salle d'asile, qui a, pendant une période de soixante ans, rendu d'immenses services aux familles. (Pauline Kergomard, *l'Education maternelle dans l'école*, 1886 (tome I), 1895 (tome II), cité par Terdjman, 1992, p. 135)

D'une certaine manière, l'inspectrice générale des Ecoles Maternelles reste en continuité avec les figures pédagogiques qui l'ont précédée. En valorisant l'apprentissage de l'enfant au sein de sa famille, en particulier auprès de la mère, Pauline Kergomard reprend un thème fondamental chez Pestalozzi et Fröbel : le rôle central de la mère. Faute de cette éducation strictement maternelle dont l'enfant est privé (la mère étant contrainte de travailler en-dehors de chez elle), le programme des écoles maternelles que s'attache à mettre en œuvre Pauline Kergomard accorde une importance fondatrice au développement et à l'épanouissement physique, mental et affectif du jeune enfant²³ (Norvez, 1990). L'inspectrice générale n'oublie pas non plus le but de l'école²⁴ qui doit, à ses yeux, demeurer concret et ouvert sur le monde social :

Une mère ne contraint pas l'enfant à l'immobilité pour lui apprendre le nom d'un objet ; en général, elle ne devance pas l'enfant ; au contraire, c'est lui qui va vers l'objet, le manipule, essaie d'en comprendre le fonctionnement, et la mère n'intervient souvent qu'à la demande de l'enfant à propos de la finalité ou du nom de l'objet. Une telle leçon a été provoquée par l'enfant, c'est pourquoi elle demeure la meilleure. [...] L'éducation donnée dans l'école est inutile si elle est exclusive à l'école : elle est faite pour la rue, pour la maison paternelle, pour la vie. (Terdjman, 1992, p. 142)

Cependant, salle d'asile et école maternelle sont deux institutions qui ne se confondent pas. Les intentions et les principes pédagogiques des écoles maternelles ont été définis à l'encontre des salles d'asile. Il convient de mentionner que le projet d'une prime éducation collective, initié dans la première moitié du XIXe siècle, a suscité des réactions particulièrement vigoureuses et divisées (Bouve, 2010). L'on attribue généralement à Pauline Kergomard « la figure qui articule une lutte contre les anciennes pratiques disciplinaires héritées des salles d'asile » (Battegay, 1979, p. 77), associées à une éducation de « dressage » (c'est-à-dire formation d'habitudes des élèves autour du silence, de l'immobilité ou de mouvements collectifs ordonnés, de l'uniformité, de l'impersonnalité et de la passivité). A partir d'une lecture de la mémoire officielle des salles d'asile et des écoles maternelles au XIXe siècle en France, Battegay (1979) dégage deux modèles de dispositifs : les salles d'asile pensées comme un dispositif philanthropique d'administration de l'indigence urbaine, qui s'appuie sur un mode de gestion de la petite enfance et emploie des schémas disciplinaires

²³ La priorité dont parle Norvez (1990) concerne plus précisément l'éducation psychomotrice, morale et intellectuelle.

²⁴ « L'école maternelle n'est pas une école... » (P. Kergomard 1886, cité par Norvez, 1990, p. 401) : c'est en ces termes que l'inspectrice générale s'est attachée à distinguer ces deux établissements, la première visant une préparation à l'école élémentaire, et qui préfère la notion d'éducation à celle d'instruction. Ainsi pour Pauline Kergomard, à l'école maternelle, « l'enfant y est éduqué et préparé à son futur « métier d'écolier », sans retard, mais aussi sans anticipation » (p. 402).

non spécifiques à cette tranche d'âge, et le modèle officiel des écoles maternelles s'apparentant à un dispositif de type pédagogique. Là, le *curriculum* s'organise autour de l'enfant en tant que petit être singulier ayant des besoins particuliers. C'est dans cette perspective que Pauline Kergomard va privilégier ce qu'elle nomme « l'éducation intérieure » et « l'éclosion de l'individualité » (Battegay, 1979, p. 87). En effet, l'action de l'inspectrice générale des Ecoles Maternelles va mettre au jour un recentrement sur l'enfant en même temps qu'un souci de former les éducatrices. À travers cette transformation de la gestion de la prime enfance et de la gestion du personnel en charge de celle-ci, c'est progressivement la constitution d'un regard scientifique sur l'enfance qui apparaît. Les sciences humaines ne sont cependant pas encore institutionnalisées à la fin du XIXe siècle. Pauline Kergomard « va user de son statut au sein du système scolaire pour faire passer dans la pratique des découvertes encore embryonnaires de la sociologie, de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant » (Terdjman, 1992, p. 137). C'est dans ce sens aussi qu'analyse Battegay (1979) ce XIXe siècle finissant comme un moment charnière en matière de traitements sociaux réservés à l'enfance, où les populations enfantines se constituent en nouveau champ scientifique.

Un premier recensement d'écrits psychologiques (œuvres de philosophes, naturalistes et historiens) va ainsi rendre « visible » la figure du jeune enfant (Battegay, 1979, p. 75). Se démarquant du regard disciplinaire des médecins, des hygiénistes et des pédagogues (ainsi que celui des mères) qui s'attachaient alors à mettre en évidence les écarts au développement du jeune enfant, les psychologues abordent des problématiques ayant trait principalement à l'évolution psychique et intellectuelle, ainsi qu'à la moralité enfantines. Durant cette même période, d'autres acteurs entretenant des rapports étroits – des pédagogues et des psychologues de l'enfant notamment – vont faire de l'institution scolaire un véritable terrain d'observations et d'expérimentations privilégié de la nature enfantine. Pour exemple, des recherches en psychologie de l'enfance, répondant en cela à des préoccupations pédagogiques, seront d'abord réalisées au nom de l'enfance déficiente²⁵ ; la pédagogie traditionnelle ne disposant pas de moyens satisfaisants pour prendre en charge les enfants « anormaux ». Battegay, relatant les travaux de Muel-Dreyfus (1975) sur *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, souligne à juste titre « les effets de légitimation et de renforcement que les catégories des spécialistes du médico-pédagogique exercent sur les méthodes de classement de l'école. Tout se passe comme si cette convergence ne se réduisait pas à un effet incident mais révélait une solidarité de points de vue entre gestionnaires des écoles et découvreurs scientifiques de l'enfance pour inventer et produire les mêmes objets » (Battegay, 1979, p. 76). Sans entrer dans les détails, il convient de rappeler que l'histoire de la psychiatrie infantile est indissociable de l'instauration de l'école obligatoire et le travail d'un certain nombre de psychopédagogues (Dupanloup, 2004).

²⁵ Nous pensons aux travaux d'éminents psychopédagogues comme Montessori ou Binet.

Mais, nous l'avons mentionné, la constitution d'une science psychologique de l'enfant possède une autre assise institutionnelle à la fin du XIXe siècle : la transformation des salles d'asiles en écoles maternelles. En effet, la fin de ce siècle voit se transformer les modes de gestion de la petite enfance où l'on passe des salles d'asile, dispositif philanthropique visant la mise en place d'une entreprise d'acculturation des classes ouvrières ou populaires à la création d'écoles maternelles, laboratoire par excellence de l'enfance (Battegay, 1979). Ce mouvement de réformes va de pair avec l'apparition de nouveaux concepts. D'abord, sans doute pour mieux symboliser cette transformation modernisatrice, les instances de représentation des modes de garde de la prime enfance changent de nom. En France, par un décret du 21 mars 1855, les écoles maternelles sont désormais qualifiées d'« établissements d'éducation » (désignées jusqu'alors sous l'appellation d'établissements charitables puis d'établissements d'instruction publique). Ensuite, un autre changement sémantique s'opère : on ne parle plus d'« élèves », mais d'« enfants » ; et les « directrices » d'établissements sont dorénavant des « éducatrices » :

C'est alors toute la conception de l'école maternelle qui se transforme : les directrices ne seront plus des directrices mais des éducatrices ; il n'y aura plus d'élèves mais des enfants ; l'école elle-même ne sera plus une école mais un milieu. Tout un travail doit alors s'entreprendre, pour marquer une rupture et tenter de distinguer les écoles maternelles à la fois des salles d'asile et des Ecoles primaires. (Battegay, 1979, p. 88)

Une formation destinée aux maîtresses enfantines est mise sur pied dans les écoles dites « normales ». Dès 1885, les écoles maternelles sont à la charge des communes, qui sont dans l'obligation de fournir locaux, mobilier et matériel d'enseignement. Pauline Kergomard, qui sera la première femme élue au Conseil supérieur de l'Instruction publique un an plus tard, mobilise ses efforts pour « produire des institutrices cultivées par le biais d'une formation et qui inscrit les observations psychologiques comme la pratique essentielle des maîtresses » (p. 77).

Un nouveau regard est donc porté sur les écoles maternelles républicaines françaises : certains mécanismes internes de fonctionnement y sont dépréciés, tels que l'immobilité des élèves, l'uniformité, l'impersonnalité et la passivité, comme nous l'avons déjà suggéré. Les gradins, très répandus alors dans les salles d'asile, sont supprimés en faveur de tables rondes. On l'aura compris, la transformation du modèle officiel des écoles maternelles se donne à voir, outre dans ses contenus d'enseignements, dans le matériel spécifique destiné au jeune enfant :

Le jardin et la cour deviennent des lieux essentiels (et non plus accessoires) dans la définition de l'espace de l'école maternelle – qui ne se réduit plus à la salle de classe ; au matériel spécifique des salles d'asile, claquoir, boulier-compteur, tableaux de lecture et scènes de l'histoire sainte, s'oppose un matériel qui n'appartient plus en propre, à l'école maternelle. Tous les objets sont désormais susceptibles de fonctionner comme matériel éducatif [...] ; plutôt que de punir les enfants ou de faire

appel à la discipline-dressage, il faut les occuper gagner leur confiance, les éduquer. [...] [Exercices gymnastiques, mouvements, marches, évolutions et jeux], dans chacun de ces exercices, chaque enfant sera un être indépendant de son voisin, ayant sa liberté d'allures, et par conséquent, sa responsabilité. (Battegay 1979, p. 87)

On notera enfin qu'à travers la mutation des salles d'asile en écoles maternelles, c'est en même temps l'emprise progressive de nouvelles classes sociales – les classes moyennes – « sur des institutions dont elle[s] transforme[nt] la définition » (p. 91).

Situation en Suisse

Si l'intuition d'une spécificité de l'enfance est formulée par Rousseau dès le XVIII^e siècle (Bouve, 2010), d'autres figures pédagogiques helvétiques peuvent être citées concernant le développement d'expériences d'éducation collective novatrices qui émergent le siècle suivant. En Suisse, le fondateur de l'école enfantine demeure incontestablement Pestalozzi, et dans son sillage, le pédagogue allemand Fröbel (Forster, 1999). L'idée originale d'un jardin d'enfants, lancée par ce dernier, provoque un premier mouvement de réformes : le *Kindergarten* constituera le modèle d'instruction préscolaire moderne. À la fin du XIX^e siècle, les idées fécondes et les expériences éducatives de Pestalozzi et de Fröbel se répandent dans différents cantons de Suisse romande. Au cours de cette même période, l'école enfantine (ainsi que l'école primaire) s'institutionnalisent au niveau cantonal à Genève, Neuchâtel, Vaud et bientôt à Bâle-Ville ; cantons pionniers en Suisse alors que dans le reste du pays, les écoles enfantines relèvent de l'initiative privée. En effet, malgré les vœux de réforme pédagogique, l'école enfantine alémanique reste parfaitement séparée de l'instruction publique jusque dans la deuxième moitié du XX^e siècle (Forster, 1999). En outre, le développement des écoles enfantines en Suisse romande est influencé par diverses réformes de l'enseignement élémentaire impulsé par le canton de Genève. Sa loi scolaire de 1848 intègre les écoles enfantines à l'instruction publique, et lui accorde des subventions. Dès lors, l'école enfantine et l'école primaire forment deux institutions aux liens étroits. Enfin, en 1844 s'ouvre au Tessin la première *Scuola dell'infanzia* pour les enfants de 3 à 6 ans. Au milieu du XIX^e siècle, le Tessin fixera les bases de l'école enfantine ; celle-ci sera placée sous surveillance du canton. Il nous faut mentionner encore que les écoles enfantines de la Suisse italienne s'inspirent fortement des institutions de la prime enfance italiennes, notamment, au XX^e siècle, de la méthode de Maria Montessori (1870-1952) fondée sur le respect de la liberté et de toutes manifestations spontanées. Tout en s'activant à leur guise, les jeunes enfants sont toutefois tenus par des règles communes de vie, d'ordre et de rangement. Lorsqu'ils quittent l'école enfantine tessinoise, ils savent lire, écrire et compter jusqu'à 20 (Forster, 1999).

Ainsi, le tournant de ce XIX^e siècle voit advenir le regard et la réalisation de principes pédagogiques d'acteurs concernés par l'éveil des enfants à la connaissance et

l'épanouissement individuel. De Kergomard à Montessori, en passant par Pestalozzi et Fröbel notamment, une idée commune semble réunir ces divers courants de la pédagogie naissante de la « petite » école, celle de l'apprentissage inventif où le jeune enfant est perçu comme « un artisan de son propre savoir ». L'enfant devient acteur de son apprentissage. « La petite école le laisse libre d'apprendre à la manière des enfants, c'est-à-dire en jouant avec sérieux », analyse Forster (1999, p. 10). Centrées sur le jeune enfant et ses besoins spécifiques, ces « nouvelles » conduites d'enseignements, que met en scène le modèle officiel des écoles maternelles, visent ce dernier d'advenir comme une personne singulière. Plus globalement, la vision de l'enfance se mue : « De plus en plus idéalisée, [il faut la] protéger de toute défiguration et non plus s'atteler uniquement à dresser » (Dupanloup, 2004, p. 42).

Des récits historiques trouvés dans les écrits en sciences de l'éducation et en sociologie de la petite enfance sur les salles d'asile et les écoles maternelles (Battegay, 1979 ; Norvez, 1990 ; Terdjman, 1992 ; Rayna & Plaisance, 1997 ; Dumont-Johnson, 1980 ; Luc, 1999 ; Forster, 1999 ; Mozère & Jonas, 2006 ; Bouve, 2010), on relèvera « une forme de périodicité des fonctions sociales » (Bouve, 2010, p. 2) de ces institutions éducatives de la première enfance. De manière schématique, Bouve distingue trois périodes d'alternance. Nous rajouterons volontiers une quatrième. L'avènement et l'institutionnalisation des salles d'asile entre 1830 et 1880 marquent d'abord (1) une *volonté de moralisation* des classes populaires. Puis, à partir de la fin du XIXe et avec l'apparition du modèle officiel des écoles maternelles, (2) c'est l'entame d'une *fonction sanitaire, hygiénique et médicale* qui domine, avec cependant une application morale encore très présente. Cette fonction perdure jusqu'à l'école primaire de masse (son apogée se situe toutefois vers le milieu du XXe siècle). A cette période, il faut compter avec le renouvellement des institutions de garde externalisée où des disciplines comme la psychologie et la psychanalyse apparaissent sur le devant de la scène et vont, à leur tour, influencer la vision de l'enfance. Enfin, dans la seconde moitié du XXe siècle, (3) c'est la *fonction pédagogique, d'éveil et d'épanouissement* qui s'affirme. Dans cette continuité, on y ajoutera (4) une *fonction de prise en compte globale et de reconnaissance* de l'enfant (Payet *et al.*, 2011) en tant qu'individu, sujet de droits et porteur de multitudes de différences (Fassa *et al.*, 2014). Cette mise en perspective des diverses fonctions sociales qui ont traversé – et traversent – les institutions de la prise en charge éducative des jeunes enfants de 2 à 6 ans permet, selon nous, de mettre au jour quelques indices ou clés de lecture dans la compréhension de l'histoire et de la structuration des relations entre familles et professionnels de l'éducation.

Notons encore qu'en dépit d'un nouveau rapport social à l'enfance qui caractérise la fin du XIXe et le début du XXe siècle, « les relations concrètes entre les familles et l'école étaient quasi inexistantes. Les réflexions quant à l'articulation réelle ou souhaitée des influences pédagogiques de ces deux institutions et quant à la forme qu'elles devaient revêtir se faisaient en l'absence d'interactions concrètes » (Montandon, 1994, p. 156).

Il est temps à présent de focaliser notre attention sur deux autres moments charnières ou époques de la scolarisation de la France et de la Suisse – la primarisation de masse et la secondarisation de masse – pour dérouler encore un peu plus le fil conducteur de notre propos : retracer et comprendre la mise au jour des formes du lien entre les familles de milieux populaires et l'institution scolaire.

1.1.3 La primarisation de masse : naissance d'une école obligatoire et « distante »

La première époque des relations entre les familles et l'école s'ouvre avec les lois fondatrices de l'école républicaine française au début des années 1880²⁶ – période également, nous le rappelons, où les salles d'asile en France qui accueillaient les bambins de moins de 6 ans des familles ouvrières durant tout le XIXe siècle deviennent officiellement des écoles maternelles – et s'étend jusqu'aux premières années de la Seconde Guerre mondiale (Périer, 2005). Cette époque correspond à l'école publique gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans²⁷. Si les familles doivent désormais répondre à l'obligation de scolariser leur enfant, l'Etat, soucieux de l'émancipation de ses citoyens ainsi que de la formation d'une culture nationale « de raison »²⁸, s'enquiert du devoir d'instruction publique. Méfiant à l'égard des familles qu'il soupçonne d'agir contre son projet collectif d'instruction et d'éducation du peuple, l'Etat va tenir à distance les familles de l'institution scolaire. Ainsi, prédomine l'idée selon laquelle une *coupure* entre l'école et les familles, en particulier celles de milieux ouvriers ou populaires, est nécessaire afin d'extraire l'enfant de l'influence morale et culturelle de l'Eglise d'un côté, de son milieu d'origine et par conséquent familial, de l'autre (Perroton, 2000 ; Delay, 2011 ; Giuliani & Payet, 2014). Il s'agit en fait, comme le résume avec pertinence Queiroz (2000), d'« extraire l'élève de l'enfant » (p. 46). A cette ambition institutionnelle d'une mission éducative et morale rattachée à l'école primaire (l'instruction domestique est mésestimée, les familles soupçonnées de mal ou peu tenir leur rôle d'éducatrice), fait écho le souci de protéger le très jeune enfant contre les mauvaises influences, qu'elles proviennent de la rue, d'une salle d'asile jugée malsaine ou encore du milieu ordinaire et communautaire, celui de la famille (Périer, 2005). Tout comme sa sœur aînée, l'école maternelle républicaine entend s'attribuer une mission civilisatrice, avec la volonté explicite de se substituer au rôle de la famille. Comme le soutiennent Plaisance (1996) et Périer (2005), pour Pauline Kergomard, ces institutions préscolaires correspondent à « une famille agrandie, une famille exemplaire » et dont la seule raison d'être est de « remplacer la famille » (p. 34). La séparation quasi définitive entre enfants et adultes, se

²⁶ La fin du XIXe siècle marquerait l'origine des relations entre l'école obligatoire et les familles populaires : « Auparavant, seule l'élite allait à l'école (ceux voulant devenir clercs). Pour les autres, les enfants apprenaient mêlés aux adultes, en leur compagnie, par imprégnation ou mimétisme. Les enfants de toutes conditions sociales étaient à leur contact, dans toutes les activités quotidiennes » (Delay, 2009, p. 311).

²⁷ Dans le contexte français, l'obligation scolaire pour tous date de 1881. Pour la Suisse, et à Genève en particulier, l'accès à l'« école unique » (Magnin, 2001, p.13) est prononcé en 1872 et ratifié deux années plus tard, en 1874. Pour une analyse historique fine des débats politiques menés par le parlement genevois entre 1885 et 1961 en matière d'accès à la scolarisation obligatoire, voir Magnin (2001 ; 1994 ; 1986).

²⁸ Entendu dans le sens de Philippe Mériueu, qui oppose ces deux entités comme suit : « Dans la tradition française, l'Etat c'est la raison, et la famille, la superstition » (1997, p. 79 in Périer, 2005, p. 33).

traduisant notamment par une coupure matérielle et symbolique entre l'espace domestique et celui de l'école, est prônée. A l'abri du regard des familles, l'école s'impose comme un lieu de séparation²⁹ tant au niveau des espaces que des logiques d'apprentissage ou de socialisation:

La coupure de l'espace scolaire d'avec l'extérieur se matérialise à travers la construction de bâtiments à l'abri de la rue et du regard des familles. La hauteur des fenêtres et l'aménagement des lieux témoignent de cette clôture pratique et symbolique entre l'école d'un côté, la vie sociale et les influences externes de l'autre. Enfermée dans sa logique domestique et centrée sur les personnes, la famille ne peut prétendre, du point de vue d'un idéal républicain, défendre l'intérêt général et le principe de la laïcité (Lorcerie, 1998). Elle ne représente donc pas un interlocuteur légitime avec lequel l'institution scolaire va chercher à développer des liens, bien au contraire. Les parents n'ont pas de rôle actif à jouer et ils sont placés dans le statut d'administrés assujettis à une institution à laquelle ils doivent, eux et leurs enfants, se soumettre. Précisons que l'obligation scolaire sera plus strictement contrôlée pour les enfants des classes laborieuses et qu'elle représente une manière d'inquisition familiale à laquelle la bourgeoisie n'est pas contrainte de se soumettre. Leur position sociale les préserve des commissions scolaires d'arrondissement et autorise quelques années d'une instruction domestique. En réalité, par-delà sa mission d'instruction et de moralisation des enfants du peuple, la République vise les parents et une éducation de la famille par les enfants. Cette idée est présente dans les textes de l'inspectrice générale, Pauline Kergomard, à propos de l'école maternelle et des soins d'hygiène et de puériculture nécessaires à l'enfant. (Périer, 2005, p. 34)

Ainsi, la première époque des relations entre les familles populaires et l'école est, à bien des égards, ambivalente. Tout d'abord, si la Troisième République est connue pour ses grandes lois scolaires (gratuité de l'école primaire en 1881, obligation scolaire en 1882 pour le contexte français, 1874 à Genève), c'est une école distante envers les familles, en particulier envers celles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire, qui voit le jour. Les parents sont tenus à l'écart de l'école, et lorsque les occasions de rencontres entre monde scolaire et univers domestique ont lieu, elles sont ponctuelles et institutionnalisées (à l'image des rencontres formelles se tenant lors des rentrées scolaires ou de fin de scolarité, lors de cérémonies et remises de prix). Ensuite, le projet de l'« Etat éducateur » (Charlot, 1994) vise, à travers la scolarisation de l'enfant, la formation d'individus autonomes ainsi que de citoyens intégrés à une culture nationale avant tout (Périer, 2005). Le mode de régulation du

²⁹ La question d'une séparation scolaire d'avec l'extérieur (en l'occurrence, les familles populaires) doit sans doute être nuancée ici. Il ne s'agit pas d'une séparation dans le sens d'une « frontière infranchissable » ou d'une « clôture quasi monacale ». Il s'agit de tenir compte également « des modalités, matérielles ou mentales, toujours socialement spécifiées, de liaison avec l'extérieur » (Queiroz, 2000, p. 41). Ainsi en est-il par exemple de la relation entre l'instituteur du village, parfois également secrétaire de mairie et/ou écrivain public, et les familles populaires rurales. La proximité géographique des uns et des autres (l'instituteur vivait généralement au sein du village) permettait des relations régulières, au sein de l'enceinte de l'école en particulier. Toutefois, le mode de socialisation de type « villageois » (tout le monde se connaît) allait de pair avec « des rôles et des statuts stéréotypés, si bien que les relations sociales, aussi personnelles et chaleureuses qu'elles pussent paraître, tiraient leur existence de distances statutaires bien connues et bien reconnues » (p. 41).

lien social de cette première époque se traduit alors essentiellement en termes institutionnels et politiques (*ibid.*). Les questions d'injustice et d'inégalités sociales face à l'école sont éclipsées dans les représentations et les discours des promoteurs de cette école républicaine naissante. Elles ne font pas non plus l'objet d'enjeu ou de problème. C'est une école clivée et séparée qui prévaut, basée sur des conditions d'existence matérielles et sociales différenciées. Jusqu'aux années 1930, la scolarisation s'organise en effet en deux ordres hautement distincts. L'historien Prost (1997) souligne à ce propos l'opposition entre une « école des notables », payante et fréquentée par les enfants de la bourgeoisie des centres-villes, et une « école du peuple », gratuite et fréquentée par les enfants issus des mondes paysans et ouvriers (p. 63). Enfin, les relations entre les familles populaires et l'institution scolaire sont marquées par une méfiance réciproque entretenue tout au long de cette période :

Cette distance se comprend aussi à la lumière du scepticisme qu'entretiennent les milieux populaires face à l'école. L'école ne se présente d'abord pas pour eux comme un moyen d'ascension sociale, ni même comme un instrument de valorisation de la force de travail. Dans le monde populaire rural de la fin du XIXe siècle et du début du XXe, l'école n'est en effet pas perçue comme nécessaire, en dépit de son caractère obligatoire. (Alonzo et Huguée, 2010, p. 96)

La scolarisation obligatoire de ce XIXe siècle finissant va également marquer, peu à peu, la fin du travail enfantin dans les manufactures et les fabriques en France et en Suisse³⁰. Pour reprendre la terminologie de Praz (2005), la figure de « l'enfant utile », force de travail pour la famille et source de revenu nécessaire au maintien économique de celle-ci, s'efface progressivement devant « l'enfant précieux » qu'il s'agit d'éduquer et d'instruire. Pour les familles issues des classes populaires, désormais contraintes de faire fréquenter l'école à leur progéniture, cette démarche ne va pas de soi. Certaines d'entre elles y sont même récalcitrantes et cherchent à contourner l'obligation scolaire³¹. Or, la fréquentation scolaire, ou plus largement le rapport à l'école obligé pour les milieux populaires, cristallise un certain nombre d'enjeux : matérialisée à travers une loi et diffusée dans les manuels scolaires, elle met en scène, d'une part, les devoirs des familles (parents et enfants) ainsi que les tensions entre les obligations de l'école et le mode de vie des familles populaires rurales, en particulier (ou ce que Praz nomme « l'économie familiale »). Les obligations de l'enfant se sont désormais déplacées du travail familial vers celui de l'école (*ibid.*). Le temps

³⁰ En France, les réglementations et les lois abolissant le travail des enfants datent de 1841. Celles en Suisse datent de 1877 (notamment la Loi sur les fabriques qui interdit le travail enfantin, Heller, 1988, p. 10).

³¹ A la suite de Delay (2009), nous mentionnons les travaux de l'historienne Praz (2005) qui fait état, dans un sous-chapitre intitulé « Des parents récalcitrants s'expriment » de son ouvrage *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1860-1930)*, de quelques rares lettres rédigées entre 1903 et 1918 par des parents issus des classes populaires à l'attention de l'école. Ces demandes concernent, pour une part, un congé ou une libération avant l'âge légal de l'enfant afin que ce dernier puisse rejoindre une famille en tant que domestique ou manœuvre. Les raisons avancées par les parents sont toujours d'ordre matériel ou économique, suscitant l'incompréhension et la colère du côté enseignant. A titre d'exemple, dans le canton de Vaud, au cours des années 1860, les enseignants qualifient ces parents désireux de retirer leur enfant de l'école d'« égoïstes » ou encore « d'exploiteurs d'enfant ». Cette démarche parentale est, quant à elle, qualifiée de « stupide » et « mesquine » (p. 261). Enfin, ces parents récalcitrants sont perçus et stigmatisés, dans certains textes officiels vaudois, comme des « partenaires contractuels non fiables » (p. 265) : les familles bénéficieraient des avantages du contrat (scolarisation) sans en accepter les obligations (consentir à limiter la puissance paternelle).

scolaire est soustrait au travail productif et au vagabondage (Heller, 1988). D'autre part, l'édiction des lois sur l'obligation scolaire pour tous (en France et en Suisse) permet de rendre attentif aux stratégies de diffusion d'une morale dominante et institutionnelle : sanctionner pour mieux contrôler les familles qui dérogent à la règle de la fréquentation scolaire en les convoquant à l'école :

La loi sur l'obligation de la scolarisation pour tous permet à l'Etat de disposer de moyens pour sanctionner les familles qui dérogent à cette obligation et dont les enfants, au lieu de fréquenter l'institution scolaire, traînent dans les rues et vagabondent ou travaillent dans les champs. Dès le début du vingtième siècle, les contrôles par les régents se durcissent, et lorsque les enfants ne sont pas scolarisés ou qu'ils sont déscolarisés, l'institution convoque les parents. De même, l'introduction du livret scolaire pour chaque élève à l'école primaire donne un instrument supplémentaire de contrôle [introduit en Suisse en 1909]. Ce sont les interventions de police principalement qui débusquent les enfants qui échappent totalement à l'obligation scolaire, et qui, après quelques avertissements verbaux puis écrits, infligent des amendes aux contrevenants [selon la loi genevoise de 1886]. [...] Le renforcement du contrôle et de la répression a eu un effet indéniable sur la « motivation » des familles populaires à envoyer leurs enfants à l'école, puisque l'absentéisme et la déscolarisation diminuent peu à peu dans divers cantons suisses. (Delay, 2009, p. 312)

Ainsi, le tournant de cette première période, échelonnée de la fin du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle, fait apparaître au niveau microsocial « le conflit entre l'Etat et les familles qui se disputent le contrôle du temps ainsi que les modalités d'investissement dans le capital humain de l'enfant » (Praz, 2005, p. 259). En rendant l'école obligatoire, l'Etat assume certaines fonctions traditionnellement assurées par la famille ou l'Eglise. S'il vise à instruire chaque individu, il cherche également à répandre les normes d'un savoir-vivre qui reflètent les valeurs bourgeoises et démocratiques (Heller, 1988). Nous l'avons également souligné, ce moment historique charnière est marqué par une forme de défiance de l'institution étatique à l'égard des parents de milieux populaires, éloignés de la culture scolaire. Il faut attendre la seconde période, dite de « secondarisation » de masse, pour observer un nouveau type de rapport entre l'école et les familles, sous l'effet de l'enjeu de la scolarisation récente et de son extension (Périer, 2005).

1.1.4 La secondarisation de masse : une école « ouverte » qui a besoin des parents

La seconde époque des relations entre les familles et l'école, à partir des années 1950, marque un premier pas vers la reconnaissance des parents en interlocuteurs légitimes de l'école. Avant cette période, basée sur un principe de mise à distance des appartenances primaires et de rupture avec l'environnement social et communautaire (Giuliani & Payet,

2014), les autorités scolaires se soucient peu de l'opinion des parents, perçus comme des « ignorants » qu'il s'agit d'éduquer à distance à travers l'enfant (Montandon, 1989). La démocratisation de l'enseignement des années 1960, puis l'ouverture de l'école vers les familles, confèrent, et ce, de manière accélérée dès 1970, une importance inédite et nouvelle des formes de liens qui nouent les parents à l'école. Ces derniers vont progressivement acquérir, bien qu'inégalement, des droits (siéger dans différentes commissions scolaires, exiger plus de transparence et d'informations ayant trait au fonctionnement de l'institution ou encore aux méthodes d'évaluation et d'enseignement des acteurs pédagogiques) au sein d'une institution scolaire qui pose un regard nouveau sur les familles, les assimilant désormais en tant que partenaires (Périer, 2005). En effet, le soin apporté aux relations entre l'école et les familles, notamment dans les textes officiels et réglementaires, indique clairement une incitation au dialogue et au partenariat (bien qu'on ne parle pas encore de « partenariat »), encourageant ainsi la participation et l'expression des parents au sein de l'établissement scolaire. Il convient de rappeler le contexte socioéconomique particulier de la décennie 1950-1960 – et plus largement la période dite des « Trente Glorieuses » – durant laquelle la vague de démocratisation des études en Europe s'est déployée, bouleversant profondément le rapport à la scolarisation sur l'ensemble de l'échelle sociale en général, au sein des membres des classes populaires en particulier :

En l'espace de quelques décennies, l'école a changé de place, notamment à cause des besoins d'une économie qui se tertiarise de plus en plus et nécessite davantage d'individus disposant de diplômes [...]. Le développement de la préscolarisation (en crèche, à l'école enfantine), le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'école secondaire, l'extension des études postobligatoires [...] ont donné une place de plus en plus centrale dans l'ensemble du processus de socialisation et la détermination des destinées professionnelles. [...] En effet, la « démocratisation des études » sous la forme d'une augmentation générale du nombre d'années à effectuer dans le système scolaire désormais gratuit a permis aux élèves issus des classes populaires d'accéder à l'école secondaire et aux études postobligatoires, en les maintenant de plus en plus longtemps dans le système éducatif. [...] Durant cette période de croissance scolaire importante, la proportion d'enfants ouvriers sortant du système scolaire sans aucun diplôme diminue de façon nette. (Delay, 2009, pp. 316-317)

Terrail (1984) résume par ailleurs cette profonde transformation comme suit : l'école est devenue l'« instance décisive de la détermination sociale des identités individuelles. [...] C'est cette centralité, nouvelle pour elles, de la socialisation scolaire que les familles ouvrières ont dû affronter » (p. 428).

Ainsi, c'est au cours des années 1950-1960 que l'on assiste à une logique de renforcement des liens entre l'école et les familles. La période de très forte croissance économique qui se déploie en Europe et en Suisse appelle à une augmentation de cadres et travailleurs qualifiés. L'explosion scolaire conduit à une formidable entreprise de socialisation par

l'école, s'étirant de plus en plus longuement, allant de la préscolarisation de l'enfant jusqu'à l'enseignement postobligatoire. Les relations entre l'école et les familles ne sont plus une configuration ponctuelle comme au XIXe siècle, se déroulant dans un cadre social défini, ritualisé et rarement « pédagogique » (de Queiroz, 2000, p. 41), mais se présentent comme mutuelles. Les parents sont, par exemple, invités à rencontrer les enseignants de leur propre initiative, et non plus sur convocation institutionnelle uniquement (Delay, 2009). Dans ce contexte d'ouverture de l'école et de logique de rapprochement, la collaboration entre l'institution scolaire et les familles s'impose comme une nécessité devant l'enjeu que constitue l'échec scolaire, nouveau « problème social » (Isambert-Jamati, 1985)³² contre lequel l'école s'engage à lutter afin d'assurer le principe républicain d'une égalité des chances, ainsi que « la promotion d'une classe moyenne instruite et qualifiée » (Delay, 2011, p. 205). Dans le canton de Genève, cette « mission compensatrice des différences » (Thévenaz-Christen, 2005, p. 11) concerne également l'école infantile et primaire, et figure de manière explicite dans la loi sur l'instruction publique :

Tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école.

Objectifs de l'école publique, juin 1977 (art. 4)

Enfin, cette seconde époque des relations familles-école marque une rupture dans les rapports qu'entretiennent les deux instances de socialisation (Périer, 2005). Il ne s'agit plus, par le biais de l'institution scolaire, de « moraliser » et « discipliner » (p. 40) les familles populaires, jusque-là tenues à distance et restées cloisonnées dans leurs quartiers ouvriers (Delay, 2013). L'ambition institutionnelle poursuivie vise dès lors l'implication et la responsabilisation des parents dans la scolarisation de leur progéniture, les familles se révélant être des figures nécessaires à l'école. Ce faisant, Périer (2005) constate que ce sont de nouvelles attentes et formes de dépendances des familles socialement disqualifiées qui apparaissent. Les parents sont appelés à être les initiateurs des relations à entretenir avec l'institution scolaire, « dans le prolongement de la famille et non plus contre elle » (p. 41), un rôle endossé jusque-là par les acteurs scolaires (les enseignants, en particulier). A Genève, ce processus de collaboration étroite entre l'école et les familles s'amorce aux cours des années 1960-1970 et s'observe également dans les textes de lois sur l'instruction publique :

L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. [...]

L'autorité scolaire encourage la participation active des maîtres, des élèves et de leurs parents aux responsabilités scolaires.

Objectifs de l'école publique, juin 1977 (art. 5)

Si l'école complète et prolonge l'action éducative des familles, ces dernières, à leur tour, se doivent de compléter l'école et lui apporter sa collaboration active (Glasman, 1992). L'école

³² Dans l'ancien système d'enseignement, clivé et élitiste, l'échec scolaire était considéré comme un fait normal, voire une fatalité. Il se constitue en problème social sous l'effet de la massification et la démocratisation scolaires. Tandis que l'institution scolaire cherche à réduire les inégalités sociales, elle les transforme en inégalités scolaires (Delay, 2011). Pour une lecture concise concernant le contexte d'émergence des « premières » inégalités scolaires, voir Alonzo & Hugrée (2010). Pour une lecture sociologique plus approfondie, voir par exemple Bourdieu et Passeron (1964), et plus récemment Terrail (1984), Poullaouec (2004) et Mottet (2013).

entend ainsi investir les familles d'un nouveau rôle, celui d'« accepter de dépasser la singularité familiale pour accompagner efficacement l'enfant dans son parcours scolaire [...] [et] en quelque sorte, de se transformer en parents d'élèves » (p. 41). Selon Delay (2011), les premières associations de parents d'élèves en Suisse remonteraient à la fin des années 1950. C'est par l'intermédiaire de ces associations (l'expression même de « parents d'élèves » aurait été inventée et imposée par ce mouvement naissant, Glasman 1992, cf. notre introduction générale) que les parents se présentent en interlocuteurs réguliers de l'école. Dans le canton de Genève, on peut en voir une illustration notamment à travers la publication de nombreuses revues institutionnelles (Bulletin officiel de l'enseignement primaire, 1958 ; Bulletin de la direction de l'enseignement primaire, 1986 ; par exemple) destinées aux parents et aux professionnels de l'éducation, évoquant l'importance de développer des relations de « collaboration » entre les familles et l'école³³. Enfin, cette quête de collaboration *rapprochée* entre les familles et l'école bénéficie d'un nouvel élan au cours des années 1980, impulsé par les milieux scientifiques. Elle se transforme en une question universitaire dès lors que l'échec scolaire se constitue en problème social contre lequel il s'agit de lutter. Des chercheurs nord-américains (Bloom, 1981 ; voir la revue de littérature proposée par Kim, 2009) et européens (Claes & Comeau, 1996 ; Montandon & Perrenoud, 1994) se préoccupent en effet de la relation entre les familles et l'école dans la constitution de l'échec scolaire, mais également avec l'arrivée des notes et des devoirs à domicile. C'est, plus particulièrement, la question de l'implication parentale dans la scolarité des enfants qu'examinent les chercheurs en éducation. Dans cette perspective également, d'autres études souligneront l'importance d'une collaboration étroite entre le monde scolaire et celui de la famille, ainsi qu'une « bonne » implication parentale afin de favoriser la réussite scolaire de l'enfant (Glasman, 1992b ; Hoover-Dempsey, 1995 ; 1997 ; voir par exemple la revue de littérature de Porumbu & Necsoi, 2013). Pour ce faire, on attend de ces deux instances de socialisation une plus grande proximité, et en particulier pour les familles jugées les plus éloignées de la culture scolaire. A partir de la décennie 1990-2000, la sémantique des discours (professionnels, politiques et sociaux) change. On ne parle plus d'ouverture scolaire ni même de collaboration entre les familles et l'école. C'est un nouveau modèle de relations qui prend forme : le partenariat.

³³ A titre d'exemple, souligné par Delay (2011, p. 205) : « Le Bulletin officiel de l'enseignement primaire (septembre 1958), *L'école et la famille, une collaboration* ; ou plus récemment un bulletin de la direction de l'enseignement primaire qui fonde une Commission « Relations famille-école » (août 1986) et s'intitule : *Ouvrir l'école, invitation au contact avec les parents*.

S'il est vrai, comme le dit P. Bourdieu que la façon dont on se représente le monde social contribue à le modeler, on peut penser que le mot de « partenariat » est lui-même producteur d'effets sociaux [...], mais il n'est en lui-même ni égalisateur de statuts, ni réducteur de conflits. Il y a, dans l'emploi de ce terme, comme un pari de Pascal : "faites semblant d'être sur la même longueur d'ondes et bientôt vous le serez".

(Glasman, 1992, p. 15)

1.2 Le(s) modèle(s) du partenariat

1.2.1 « Chassé-croisé sémantique » et conceptuel

Dans son introduction de *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, Glasman (1992) l'annonce d'emblée : « Dans le vocabulaire politico-administratif, il est des mots voués à un succès certain » (p. 13). La fortune du mot « partenariat » en est de ceux-là. Si ce terme rencontre le succès il y a plus de vingt ans en France, comme l'affirme cet auteur, on peut observer qu'il apparaît de plus en plus fréquemment dans le champ éducatif helvétique également. Son usage sera même consacré par un texte officiel des politiques éducatives genevoises en début des années 2000 (« autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles », DIP, 2005, p. 2), sans pour autant préciser la signification accordée à ce terme, ni dans quels contextes et à quelles conditions le partenariat peut s'avérer efficace dans la lutte contre l'échec scolaire. Mais, que recouvre ce terme ?

Différentes définitions et modélisations sont proposées dans la littérature scientifique. Nous examinerons ici les approches et les recherches qui nous paraissent les plus significatives.

L'un des modèles les plus fréquemment cités par les chercheurs en éducation est le *modèle de l'influence partagée* d'Epstein (1987, 1996)³⁴, lui-même inspiré notamment du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Le modèle de l'influence partagée privilégie la coopération et la complémentarité entre la famille et l'école et favorise la communication et la collaboration entre ces deux instances de socialisation (Deslandes, 1999). Le *modèle du processus de la participation parentale* de Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997), fondé également sur le modèle écologique de Bronfenbrenner, analyse quant à lui le processus de participation des parents à partir de la prise de décision de participer. Selon Hoover-Dempsey et Sandler, la participation parentale peut se faire lorsque trois conditions d'influence sont réunies : (1) la compréhension et l'interprétation par le parent de son rôle

³⁴ Pour une présentation approfondie des modèles d'Epstein (1987, 1996), de Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) et de Bouchard (1998), voir l'article de Deslandes (1999).

parental incluant la collaboration, (2) le sentiment de compétence du parent dans le soutien de son enfant à la réussite scolaire, et (3) les opportunités et les invitations à participer provenant de leur enfant et de l'école de ce dernier. Pour Bouchard (1998), qui propose un *modèle de processus de l'appropriation et d'autodétermination de la famille*, la relation de partenariat repose sur une collaboration entre le parent et l'enseignante, « une relation de donnant à donnant où chacune des deux parties apprend du savoir et du savoir-faire de l'autre » (Deslandes, 1999, p. 14). La posture avec laquelle Deslandes aborde le « vrai » partenariat implique « des conditions de confiance mutuelle, de buts communs et de communication bi-directionnelle » (p. 2). Pour sa part, Larivée (2010) considère la collaboration comme « une relation entre deux ou plusieurs personnes pour mener à bien une activité, pour assumer une responsabilité. Toutefois, la qualité de la relation et le niveau d'implication entre les collaborateurs peuvent varier au regard du lien qui les unit ou du type de tâches ou d'activités à réaliser » (p. 185). Dans cette perspective, l'auteur propose un *modèle de diverses formes de collaboration* (forme pyramidale) comportant quatre niveaux (consultation et information mutuelle, concertation et coordination, partenariat et coopération, fusion et cogestion) en fonction des degrés de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir. Ainsi, au plus faible degré unissant les « collaborateurs » en jeu se trouve la consultation et l'information mutuelle. Dans le cadre des relations entre les familles et l'école, il s'agit d'une participation minimale (voire passive ?) des parents qui reçoivent par exemple des informations transmises par l'institution scolaire. Lorsque le degré d'implication s'intensifie pour atteindre un rapport d'égalité, une reconnaissance réciproque des expertises et des habiletés entre les acteurs familiaux et scolaires, mais également lorsqu'il y a recherche de consensus, une confiance mutuelle et une communication bidirectionnelle, Larivée parle alors de « coopération et partenariat ». Enfin, les travaux de Cantin (2010) analysant les représentations de futures éducatrices en service de garde à l'enfance au Québec à l'égard de la relation avec les parents, distinguent différents *types* de relations entre les familles et le milieu éducatif de la petite enfance, dont la collaboration et le partenariat. Dans la typologie proposée par l'auteur, le premier terme est compris comme un *type* de relation au caractère ponctuel et le second comme un *type* de relation plus exigeant du point de vue de l'engagement des acteurs dans des activités souvent réparties sur une plus longue temporalité.

De ces différents modèles théoriques, il en ressort une vision commune d'une relation égalitaire et de réciprocité entre les différents partenaires en jeu. Or, ces conditions d'égalité et de réciprocité à atteindre ne sont pas aisées. Il convient également de s'interroger sur ce qui vient en amont : l'accès au statut de partenaire, qui ne va pas de soi pour tous les acteurs, en premier lieu les familles de milieux populaires (Périer, 2005). Aussi pour Périer, « le partenariat ne se résume pas [...] à un enjeu de communication, car il implique un certain nombre de conditions et de dispositions d'ordre culturel et relationnel » (p. 81). Derrière des intentions louables et des connotations égalitaires du terme, « ce qu'il est convenu de nommer « partenariat » rassemble des agents sociaux et des instances dont le

rapport à l'école est fondamentalement différent » (Glasman, 1992, p. 13). En d'autres termes, ce nouveau référentiel de proximité (ou le rapprochement espéré des familles populaires), peu explicité dans les textes de lois, s'expose au fait qu'il soit socialement interprété et mis en œuvre selon des significations différentes.

Périer (2005) ajoute que, s'inspirant d'une définition proposée par Durning (1995), le partenariat suppose « en outre une définition conjointe par les partenaires des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre » (Périer, 2005, p. 79). Glasman (1992) abonde dans ce sens en affirmant qu'« on ne peut parler de partenariat que s'il y a rencontre de deux projets. Il est indispensable que les deux partenaires "trouvent leur compte" dans un travail en commun. Ceci suppose une négociation, où chacun dit ce qu'il veut obtenir » (p. 22). Or, poursuit-il, « [...] il en va différemment si le partenariat est simplement dicté par la hiérarchie, et que le terrain ne fait en conséquence qu'"exécuter" une décision prise à un échelon plus élevé » (p. 22).

Comme il l'a été souligné (cf. point 1.1), l'incitation au rapprochement est une conception relativement récente dans l'histoire des relations entre les familles populaires et l'école³⁵, et qui marque une transformation des rapports inégalement entretenus entre ces deux instances de socialisation (Périer, 2005). Elle engendre également une transformation du maillage institutionnel. En France, mais également dans le canton de Genève, l'incitation au partenariat entre les familles et l'école se réalise au nom d'une territorialisation croissante de l'action éducative étatique (décentralisation administrative³⁶, plus grande autonomie des établissements scolaires, intervention d'une pluralité d'acteurs institutionnels en milieu scolaire). Aussi, tout un ensemble d'acteurs (parents, enseignants, éducateurs sociaux, directeurs d'établissements, infirmiers scolaires, assistants sociaux, ...) participent au principe du partenariat, selon des positions spécifiques, différents niveaux de participation, ainsi que des représentations et des acceptions différentes. Si la fortune du mot « partenariat » tient « sans doute au caractère pluriel des partenaires et des actions qui s'en réclament » (p. 77) – ce qui en fait sa richesse – il est également une notion « problématique » (Glasman, 1992, p. 16), au caractère complexe et implicite.

1.2.2 Un modèle relationnel implicite

Si la primarisation de masse visait d'abord à façonner les élèves en citoyens, et ce faisant, à convertir les parents « à l'universalisme des valeurs de la raison et du progrès » (Périer, 2005, p. 78), la secondarisation de masse se caractérise par une redéfinition du statut des parents en les reconnaissant et les considérant comme partenaires éducatifs de l'école.

³⁵ Il est à noter que le partenariat est une pratique récente qui tend à concerner aujourd'hui tous les établissements scolaires, qu'ils soient ou non situés sur des territoires fragilisés (Glasman, 1992).

³⁶ Précisons que pour le contexte genevois, il s'agit d'une décentralisation au niveau cantonal.

Cependant, l'accès au statut de « partenaires permanents » (p. 78) de l'école relève, selon Périer, d'une évidence implicite :

Ce modèle de relations entre les acteurs de l'institution scolaire et les parents repose implicitement sur un système de normes de comportement qui valorise la participation et l'échange, postule l'harmonie des intérêts et l'égalité formelle des statuts. L'école veut donc faire des familles des parents alliés et plus précisément des agents complémentaires dans leur rôle de celui des enseignants. [...] Ce faisant, l'école exige un travail d'acculturation de la part des parents de milieux populaires contraints, s'ils veulent obtenir quelque reconnaissance de la part des enseignants, de se soumettre à ce régime de participation et d'interactions, à des codes et règles tacites dont ils ne sont guère familiers. (p. 79)

Selon Périer, les parents de milieux populaires sont « inégalement « partenaires » » (p. 79) dans le nouveau modèle relationnel que constitue le partenariat. A travers la mise en œuvre de cette nouvelle logique institutionnelle visant la lutte contre l'échec scolaire, c'est tout un système incitant les acteurs – les parents, mais également les enseignants³⁷ – à l'échange et la participation. Or, l'on sait aujourd'hui (des recherches antérieures l'ont déjà mis exergue) que les parents les moins familiers au monde scolaire restent généralement en retrait des dispositifs de représentation (association de parents d'élèves, conseils d'établissement scolaire), quand ils ne sont pas absents « d'une réflexion sur les objectifs et finalités éducatives ou pédagogiques des actions » (p. 80).

Si, globalement, les parents et les professionnels de l'éducation travaillent davantage en collaboration étroite que par le passé, et, si les rencontres familles-école ont dans l'ensemble augmenté, les modalités de rapport varient socialement (Mangez *et al.* 2002 ; Périer, 2005 ; Delay, 2011). Selon Périer (2005), les familles de milieux populaires s'impliquent principalement « dans des domaines d'activités où elles apportent une contribution pratique (en temps, en savoir-faire). [...] [Elles] occupent bien plus souvent un rôle d'accompagnateur lors de sorties scolaires ou d'auxiliaires pratiques dans la mise en place d'activités ou d'animations (à l'instar de ce qui peut être constaté lors des fêtes d'école) qu'une position d'influence dans les échanges portant sur les projets ou orientations de l'école » (p. 80), cette dernière position étant plutôt celle des familles de milieux plus favorisés comme les classes moyennes.

Cependant, l'analyse de type socioclinique de Monceau (2014) a permis de constater que les parents « éloignés » de l'école mais « scolairement investis » en s'impliquant, par exemple, dans les conseils d'établissement, développent souvent une position proche de celle des acteurs de l'école :

³⁷ Comme le rappellent Payet & Giuliani (2014) et Payet *et al.* (2011), le nouveau référentiel de la proximité impose aux professionnels de l'éducation (les enseignants, notamment) un « nouveau cadre d'action ». L'injonction du rapprochement avec les parents les expose en effet à de nouveaux dilemmes que la distance épargnait jusque-là.

Le point de vue des représentants des parents d'élèves est souvent plus proche de celui des enseignants que des autres parents, y compris lorsque leur situation socio-économique est plus éloignée de celle des enseignants que des autres parents. Les implications de ces parents scolairement investis peuvent déterminer leurs perceptions plus fortement que leur appartenance à une catégorie sociale. (p. 73)

Ceci étant, Pérrier (2005) souligne que d'une façon générale, « plus les parents sont dotés scolairement, plus ils se jugent habilités à intervenir dans l'institution » (p. 81), et ce, à différents niveaux : au sein des dispositifs de représentation et des instances formelles du partenariat (association de parents d'élèves, conseils d'établissements) ou lors de rencontres formelles (réunion annuelle des parents, entretien parents-enseignante). Aussi, les parents de milieux populaires sont inégalement armés dans l'accès au statut de partenaire. En outre, différents présupposés ou implicites de ce modèle relationnel sont exposés par l'auteur comme autant d'obstacles et de difficultés dans l'instauration d'une relation de partenariat harmonieuse/efficace³⁸ entre les acteurs de l'école et les parents, particulièrement ceux les plus éloignés du monde scolaire. Nous les résumons ici sous forme de quatre remarques :

1. *Les modalités du partenariat ne sont ni précisément explicitées ni formellement organisées* (exception faite des instances de représentation). Le partenariat implicitement attendu repose sur des normes de participation et des formes d'investissement que l'institution scolaire reconnaît ou valorise (par exemple, prendre l'initiative des rencontres et des échanges avec les acteurs de l'école, se rendre « visible » dans la vie et l'espace scolaires). Ainsi, selon Pérrier (2005) :

Pour rencontrer les acteurs de l'institution scolaire, les parents doivent se conformer au cadre formel et officiel de la rencontre, avec l'obligation de prise de rendez-vous adressée à des interlocuteurs identifiés. [...] Ce mode de relation fondé sur l'anticipation oblige, en outre, à une rationalité fonctionnelle en rupture avec les pratiques plus spontanées et le style plus direct, adoptant le franc-parler, caractéristique des formes de langage et sociabilités des classes et cultures populaires. D'ailleurs, il semble que les échanges lors de rencontres informelles, favorisées autrefois par la plus grande proximité spatiale entre les enseignants et les familles, ont dans bien des cas une teneur et une portée plus proches des attentes et intérêts particuliers des parents, plus habiles à se saisir des occasions qu'à programmer des rencontres. (pp. 82-83)

2. L'engagement dans une véritable relation de partenariat implique des conditions de communication bidirectionnelle, suggérait Deslandes (1999). Pérrier (2005) abonde dans ce sens en ajoutant que *l'engagement volontaire des familles de milieux populaires* (issues de

³⁸ Il est à préciser que l'effet favorable de la proximité entre les familles et les acteurs de l'école n'est cependant pas un gage du succès scolaire des élèves (Glasman, 1992 ; Pérrier, 2005 ; Monceau, 2014).

l'immigration ou allophones) *ne se réalise que lorsqu'il y a maîtrise des formes et des normes langagières et communicationnelles légitimes*, c'est-à-dire valorisées par l'institution scolaire.

3. *Le partenariat suppose que les parents se représentent leurs propres rôles et compétences dans ce modèle relationnel.* Ils « partagent l'enjeu de leur participation et l'intérêt de rencontres régulières » (p. 83) avec les professionnels de l'éducation afin que les deux acteurs du partenariat puissent tirer des bénéfices de cette relation. Or, si cette relation partenariale sert certains parents en élargissant leur reconnaissance et leur champ d'intervention, pour d'autres, plus éloignés du monde scolaire, celle-ci s'avère « hiérarchique » et « dissymétrique » (p. 83). Dans cette perspective, Périer s'interroge quant aux effets du partenariat, envisagé sous l'angle de son impact sur la scolarité de l'enfant et de son incidence sur l'image de soi des familles :

On peut se demander si les effets du partenariat ne se situent pas davantage dans l'ordre des représentations avec d'un côté, l'image que les parents donnent – et se donnent – de leur rôle et degré d'implication dans la scolarité de l'enfant et, de l'autre, la façon dont les enseignants associent leur perception des parents inégalement partenaires à l'explication de difficultés ou réussites scolaires de l'enfant. (p. 90)

4. *Le partenariat est un modèle relationnel consensuel.* Il est implicitement pensé comme une relation basée sur un dialogue ouvert, cherchant la négociation voire l'adhésion, le compromis sinon la connivence. Cette vision positive laisse peu de place « à l'expression de divergences ou de désaccords dans les points de vue et les buts des parents et des enseignants. [...] Or, la confrontation d'univers culturels et normatifs par trop différents comme il se produit à l'école et dans certains quartiers, engendre des conflits de sens et de divergences d'interprétations qui se plient difficilement au cadre formel des échanges » (pp. 83-84). Nous pouvons ajouter que l'invite à rechercher l'entente, le consensus ou l'adhésion sous forme parfois de « pacte » avec les parents (tel que la formulation de conseils, la suggestion d'aide de spécialistes en éducation lorsque l'enfant rencontre des difficultés scolaires) traduit plus globalement une transformation de la relation d'aide (notamment dans l'intervention sociale) observée par Astier (2007, p. 10) à l'occasion d'une enquête menée sur les emplois jeunes en France entre les années 1997 et 2003. Selon cette auteure, ce ne sont pas tant les discours ou la rhétorique concernant les usagers de l'aide sociale qui ont changé, mais les pratiques des acteurs institutionnels. Le « souci de rapprochement avec les publics visés » (p. 11) va de pair avec de nouvelles tactiques relationnelles où l'on ne travaille plus *sur* les populations fragilisées mais *avec* ces dernières. Sont ainsi privilégiées l'écoute et l'horizontalité des relations. Dans cette perspective, le partenariat signifie pour les acteurs institutionnels de s'impliquer individuellement et travailler la relation de confiance. En contrepartie, l'on exige des [usagers] qu'[ils] s'activent, revendiquent leur identité, leur appartenance. [Ils] deviennent parties prenantes dans la définition de la cible

que vise le dispositif d'intervention. Les voici promus usagers, partenaires et contractants, en un mot : responsables » (p. 11).

Le propos de l'ouvrage de Périer (2005), pour ne pas dire son fil conducteur, repose sur une analyse des raisons et formes d'un *différend* entre les familles socialement disqualifiées et l'école, qui se distingue ainsi de celles proposées par Dubet (1997) en termes de *malentendus*. Au cœur de son analyse – et c'est ce qui nous intéresse ici – Périer (2005) examine l'injonction au partenariat (en particulier les conditions d'accès, d'appropriation et d'engagement des familles en territoires fragilisés dans ce processus) et questionne ses effets pour des familles inégalement partenaires (développement de tactiques d'évitement, de retrait ou de surprésence) :

Les voies du partenariat semblent bien étroites. D'un côté, l'évitement des parents ou leur position de retrait des normes de participation expose à la réprobation de l'école mettant en œuvre des stratégies d'implication ou de suivi ayant des effets de contrôle. De l'autre, une présence excessive ou une présence non conforme peut tout aussi bien s'avérer disqualifiante. Entre ces marges plus ou moins étroites selon les contextes, se situerait l'espace du partenariat bien compris, mais dont on comprend alors qu'il peut rapidement engendrer un différend. (p. 87)

1.2.3 Des modèles de collaborations diverses

Si pour Périer (2005), les voies du partenariat à construire avec les familles de milieux populaires semblent « étroites », Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) proposent de mettre en exergue la réussite des relations entre les familles issues de l'immigration et l'école à partir d'une enquête menée au Québec (les villes de Montréal et Sherbrooke) auprès de jeunes immigrants et réfugiés. Pour ce faire, l'article présente une typologie de modèles de collaboration entre les familles et l'école ainsi que les « bricolages stratégiques » (p. 291) entre ces deux instances de socialisation, « bricolages divers et efficaces pour la réussite scolaire, mais trop souvent invisibles et peu reconnus, tant par les instances scolaires que dans le discours social » (pp. 291-292). Six modèles ont été observés et décrits par les chercheuses québécoises, attribuant indistinctement les fonctions de socialisation, d'éducation et d'instruction entre les familles et l'école. Ainsi, dans certains modèles comme celui de *l'implication assignée*, les trois fonctions sont assurées par l'école qui voit les familles immigrantes comme « culturellement étrangères, et l'école se donne une fonction d'intégration des enfants, et par là, de leurs parents » (p. 298). Par analogie, on peut penser que Périer (2005) parlerait ici d'une assimilation des familles de milieux populaires aux normes et pratiques socialisatrices et éducatives implicitement attendues par l'école. Inversement, d'autres modèles privilégient la *collaboration partenariale*, une relation qui situe « à égalité » (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008, p. 299) les familles et les acteurs de l'école. C'est en reconnaissant mutuellement les savoirs et les savoir-faire des deux instances de

socialisation (c'est-à-dire le partage des fonctions de socialisation, d'éducation et d'instruction) que s'instaure une relation familles-école symétrique. Cependant, les auteurs précisent – et c'est là un résultat fort – que ce modèle se met en œuvre lorsque l'égalité entre les familles et l'école est assurée. Les acteurs en jeu (familiaux et scolaires) se sentent en adéquation (ou de niveau « égal » pour reprendre le terme de Vatz-Laaroussi *et al.*) avec le système scolaire de par leur capital socioculturel (le statut socio-économique) et leur capital social (leur niveau scolaire). Enfin, le modèle de la *collaboration distance assumée* décrit une relation à distance entretenue par l'école et les familles, particulièrement lorsque celles-ci « ont un faible statut économique et que la distance culturelle et linguistique est grande » (p. 301). Soutenue par la communauté (ethnique ou religieuse) dans les fonctions de socialisation et d'éducation, la famille confie celle d'instruction à l'école. L'apport principal de cette recherche pour notre propos est l'existence de plusieurs modes de collaboration familles-école possibles menant au succès scolaire. Le partenariat ne constitue qu'un mode parmi d'autres. Dès lors, l'on peut se demander s'il faut imposer le partenariat à toutes les familles. De même, comment garder les différents modes de collaboration ouverts ?

Glasman (1992) concluait dans son ouvrage que l'une des stratégies les plus favorables à la construction d'un partenariat harmonieux/efficace en milieu scolaire est « le rôle de relais et non de substitut » (p. 173) que doivent jouer les partenaires les uns par rapport aux autres, et qui passe par la reconnaissance des compétences et des dynamiques des familles. Cette recommandation trouve écho, nous semble-t-il, à celle émise par les chercheuses québécoises Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) qui préconisent la reconnaissance réciproque des stratégies engagées par les acteurs familiaux, scolaires et communautaires afin de poursuivre l'action éducative dans la continuité et, ainsi, mieux accompagner le succès scolaire de l'élève.

L'approche que nous souhaitons adopter dans ce travail pour analyser la construction institutionnelle d'un partenariat entre les familles et l'école d'un quartier populaire à Genève s'inspire d'une part de la perspective proposée notamment par Glasman (1992) et Périer (2005) et réinvestie plus récemment par Delay (2011). Il s'agit de considérer le partenariat comme un modèle relationnel implicite et paradoxal. Le *différend* qui sépare les acteurs familiaux et scolaires est appréhendé sous le prisme à la fois socio-historique (« qu'est-ce qui fait de l'école contemporaine un système *profondément nouveau* ? », Périer, 2005, p. 207) et interactionnel (« comment ces mêmes familles et leurs enfants sont-ils *affectés négativement* par ce nouveau type d'école ? », p. 207). D'autre part, nous retenons l'apport d'autres chercheuses comme Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) qui mettent en exergue une diversité de modèles de collaboration à l'œuvre, favorables à la réussite de la relation familles-école. Les modes de collaboration sont dès lors nombreux et le partenariat ne représente qu'un mode parmi d'autres.

Après avoir consacré une première partie à la sociogenèse des rapports spécifiques entre les familles ouvrières ou populaires et l'école lors de la prise en charge institutionnelle de l'éducation précoce, puis examiné dans une seconde partie les définitions que recouvre le terme de « partenariat », il s'agit à présent d'aborder les recherches qui documentent l'histoire récente de l'objet « relations familles-école ».

1.3 Les relations familles-école à l'heure du partenariat

La relation couramment appelée « école-famille »³⁹ constitue une problématique fortement investie par les chercheurs en Europe et en Amérique du Nord depuis près de cinquante ans. Les revues de littérature proposées par Terrail (1997), Lorcerie & Cavallo (2001), Feyfant & Rey (2006), Akkari & Changkakoti (2008) et Alonzo & Huguée (2010), par exemple, rappellent les multiples manières et « façons typiques » (Terrail, 1997, p. 68) d'interroger la relation qui s'instaure entre ces deux instances de socialisation. Mais, quelles sont les grandes interrogations qui alimentent généralement ces études ? Quels sont les découpages de l'objet « relations familles-école » ? Nous proposons dans les pages qui suivent un repérage des postures et travaux scientifiques nous paraissant significatifs de cet objet foisonnant. Ce faisant, nous entendons mieux préciser le cadre de référence épistémologique de notre étude.

Cette partie comprend trois sections. Nous évoquerons dans un premier temps l'évolution ou ce que nous appelons l'histoire récente des rapports à l'école des familles de milieux populaires et des scolarités de leurs enfants (période 1960-2000) (cf. point 1.3.1). Nous verrons que les recherches s'attachent à documenter d'abord la thématique des inégalités devant l'école des différentes catégories sociales, puis la mobilisation de ces familles pour l'école. Il convient de préciser que jusqu'à la première moitié des années 1960 en France, aucune enquête quantitative d'envergure nationale ne permettait de rendre compte des inégalités scolaires (Alonzo & Huguée, 2010)⁴⁰. Pour le contexte genevois, Mottez (2013) observe, à la suite de Hutmacher (1993), que le début des années 1960 constitue une période charnière où s'opère la problématisation de l'échec scolaire. Des études sociologiques pionnières relativement à la « reconnaissance du problème des inégalités sociales de chances de réussite » (Mottet, 2013, p. 102) vont alors à l'époque « heurt[er] le

³⁹ Dans la littérature, de nombreuses recherches emploient la terminologie « relations Ecole-Famille », ce qui peut renvoyer à une posture de recherche particulière : celle d'adopter la perspective de l'école tout en laissant apparaître les familles comme des actrices plus passives. En inversant les deux termes, à l'instar d'autres chercheurs en éducation, nous entendons souligner la pluralité des points de vue des familles ainsi que la variabilité de leurs modes d'engagement dans les rapports à l'école. Cette critique a par ailleurs été évoquée par Glasman (2006) concernant le titre de l'ouvrage de Périer (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*.

⁴⁰ En effet, c'est en 1962 que l'Institut National des Etudes Démographiques (INED) réalise la première enquête quantitative nationale sur l'école française. Elle met en exergue les facteurs expliquant les grandes inégalités qui marquent l'orientation à la fin du cursus scolaire de l'école primaire. La période 1960-1975 qui s'ouvre sera fondamentale pour la thématique des inégalités notables de parcours : publication des premières enquêtes sociologiques quantitatives et instauration du collège unique (Alonzo & Huguée, 2010).

sens commun » (p. 108)⁴¹. Mottet constate également que dans l'enseignement primaire genevois, des mesures de lutte contre l'échec scolaire et le redoublement vont naître dans ce contexte social et politique très favorable des années 1960, propice à la réflexion pédagogique et aux réformes scolaires⁴².

Dans un second temps, le relatif retour thématique des relations familles-école au cours de la période 1990-2015 offre l'occasion de mettre en perspective cet objet de recherche de manière transversale à trois contextes nationaux : la France, le Canada et la Suisse⁴³ (cf. point 1.3.2). L'état de la recherche francophone actuelle dans le domaine des relations entre les familles et l'école permettra à la fois de dégager plusieurs constats ainsi que de réinterroger la pertinence de ce thème qui se situe dans un contexte institutionnel ayant subi des transformations notables depuis les années 1990.

Enfin, notre enquête cherche à mieux comprendre comment se construisent les premiers moments de la relation et du travail de partenariat entre les acteurs familiaux et scolaires, dans la vie quotidienne d'une école genevoise en contexte d'éducation prioritaire. La pratique partenariale, impulsée il y a une dizaine d'années par de nouvelles politiques éducatives du canton, est relativement récente et touche en particulier des établissements situés dans des quartiers populaires. C'est précisément la mise en place du dispositif appelé « Réseau d'enseignement prioritaire » (REP) que nous détaillerons dans un troisième et dernier temps (cf. point 1.3.3).

1.3.1 Les logiques contemporaines des liens entre les familles et l'école

Il existe en sociologie une tradition importante des relations entre les familles et l'école (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Estabiet, de Queiroz, Baillon, Terrail, Léger et Tripiet, Perrenoud, Montandon, van Zanten, Sirota, Glasman, Charlot, Bautier et Rochex, Dubet, Thin, Payet, Périer, ...). Au début des années 1970, le champ de la sociologie de l'éducation française a été investi par Bourdieu & Passeron (1970) et leur célèbre théorie de *La Reproduction*, l'institution scolaire étant appréhendée comme un espace social central et non comme un lieu socialement neutre et préservé. « L'école, expliquent-ils, tend

⁴¹ Mottet (2013) évoque notamment une enquête réalisée par Girod (1959) – alors Professeur au Département de Sociologie de l'Université de Genève – dont les résultats mettent en évidence une sélection sociale massive concernant l'entrée au Collège : ainsi, les enfants issus de milieux ouvriers ou paysans sont les premières victimes de cette sélection puisqu'ils ont beaucoup moins de chance d'entrer au Collège que les enfants issus de milieux (très) favorisés. Par ailleurs, on peut noter que la problématisation des inégalités sociales devant l'école va trouver une autre assise institutionnelle à Genève par la création du Service de la recherche sociologique (SRS) au milieu des années 1960. En 1999, la fusion des différents services de recherche du Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève – soit le SRS, le Service de la recherche pédagogique (SRP) et le Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) – va donner naissance au Service de la recherche en éducation (SRED).

⁴² Telles que l'ouverture plus large des classes enfantines, visant ainsi l'encouragement à la préscolarisation, notamment.

⁴³ La participation au Symposium *Relations école-familles en contexte social désqualifié* à l'occasion du REF 2013 organisé par J.-P. Payet et F. Giuliani à l'Université de Genève (9-11 septembre) a concrétisé le début d'une réflexion commune autour de l'état des savoirs actuels relativement aux relations familles-école. Par ailleurs, notre séjour boursier au Canada (Montréal et Toronto) en 2012 a contribué dans le choix de s'intéresser plus particulièrement à ces trois contextes francophones.

statistiquement à reproduire la hiérarchie sociale en ce qu'elle valorise implicitement le capital culturel de la classe dominante et, concomitamment, dévalorise celui des classes populaires, dominées » (Lorcerie & Cavallo, 2001, p. 6). Loin d'être émancipatrice, l'école se révèle être une institution conservatrice : la transformation de l'école, notamment par l'institutionnalisation du collège unique organisant le système d'enseignement français sous sa forme actuelle, ne s'est pas accompagnée d'une diminution des inégalités sociales, mais au contraire, les transforme en inégalités scolaires légitimes (Hugrée & Alonzo, 2010). Ce constat s'observe dans d'autres pays européens (Ott, 2006) tout comme en Suisse : la massification de l'enseignement n'a pas réduit les inégalités. Si démocratisation il y a eu, c'est en l'absence d'une « égalisation » (Hutmacher, 1993, p. 19)⁴⁴. Le principe républicain d'une égalité des traitements des élèves s'avère dès lors être un mythe plus qu'une réalité. Des travaux sociologiques vont montrer que l'école et les familles reposent sur une inculcation culturelle et normative. Elles sont également porteuses de normes culturelles spécifiques (pratiques langagières, organisation temporelle et spatiale, relation à l'autorité, discipline, etc.). La distance/proximité sociale entre ces deux instances de socialisation des enfants détermine des pratiques d'opposition (ou de mise à distance), de complémentarité (ou de convergence) ou encore de superposition par l'école à l'égard des familles dont la culture de classe est jugée éloignée/proche avec la culture scolaire légitime (Giuliani & Payet, 2014). Les études pionnières vont ainsi s'attacher à rechercher « les causes de la distance entre les familles populaires et l'école parmi des facteurs macro-sociologiques et externes à l'école, mais mis en œuvre au cours du processus de scolarisation » (Lorcerie & Cavallo, 2001, p. 6). Pour Bourdieu & Passeron (1970), il s'agit d'un *écart culturel* entre les familles de milieux populaires et l'école. Cet écart se manifeste notamment par des *ethos* (c'est-à-dire des façons d'être) différents et très inégalement valorisés par l'institution scolaire. L'interprétation de Bourdieu et Passeron fut essentiellement critiquée pour son aspect fonctionnaliste (Lorcerie & Cavallo, 2010), voire pour sa dimension excessivement déterministe : dans leur analyse, les *habitus* des acteurs et la *violence symbolique* du système sont si déterminants qu'ils semblent ne laisser aucune place aux contradictions et aux marges de manœuvres des individus. Ce faisant, cela traduit mal les changements ainsi que les « exceptions statistiques » (p. 9) ou « les « belles » réussites », pour reprendre un intitulé de la troisième partie de l'ouvrage de Lahire (1995, p. 239). C'est sur cet aspect que d'autres sociologues de l'éducation ont prolongé et affiné la théorie de la reproduction, préférant s'intéresser à cette proportion (certes, significative) d'individus qui échappent aux déterminismes sociaux. Nous pensons par exemple aux travaux de Montandon & Perrenoud (1994) et Dubet & Martucelli (1996) qui ont étudié l'expérience quotidienne des enfants en milieu scolaire ; Zéroulou (1988) qui a enquêté sur les cas de réussite scolaire d'enfants d'immigrés accédant à l'université ; Lahire (1995) qui a analysé des configurations et des trajectoires singulières de familles de milieux populaires et immigrés dont les enfants

⁴⁴ Hutmacher souligne la distinction entre « une *démocratisation des études au sens large* d'élévation générale du niveau de scolarisation et de formation, toutes classes sociales confondues » et « une *démocratisation des études au sens étroit* d'égalisation des chances de réussite et d'orientation scolaires de groupes d'élèves socialement inégaux » (Hutmacher, 1993, pp. 19-20).

réussissent scolairement ou encore Charlot, Bauthier & Rochex (1992) qui se sont interrogés sur le rapport au savoir de collégiens d'origine populaire. Ce qui semble réunir la démarche adoptée par ces sociologues de l'éducation n'est pas tant une réfutation de l'interprétation proposée par Bourdieu et Passeron, mais l'affirmation d'une articulation possible avec d'autres points de vue. Ceci étant, Delay (2011) rappelle que le constat statistique de départ selon lequel l'inégalité des chances scolaires est fortement corrélée à l'origine sociale des élèves demeure inchangé aujourd'hui encore. Les travaux de Bourdieu & Passeron (1964, 1970), mais aussi de leurs contemporains (Grignon & Passeron, 1989 ; Schwartz, 1990, 2011 ; Dubet, 1997 ; Thin, 1998 ; Payet, 1995, 1998 ; van Zanten, 2001 ; Mangez *et al.*, 2002 ; Périer, 2005, notamment) ont certainement contribué à forger le regard mis en œuvre dans cette recherche. Nous avons également cherché à appréhender l'école dans une double perspective : comme un objet à analyser de l'intérieur et de l'extérieur. Dans ce sens, il s'agit pour le chercheur ou la chercheuse de penser l'institution scolaire à la fois dans ses relations sociales spécifiques qui se jouent à l'intérieur de l'institution et dont les règles et les codes sont partiellement autonomes, et dans ses relations avec la société qui l'a produite (Payet, 1998). Comme le souligne Payet, ce « processus dialectique » (p. 39) permet d'éviter deux écueils : d'une part, celui d'une analyse qui réduirait le système scolaire à un instrument de domination aux mains de la bourgeoisie (voir par exemple *L'Ecole capitaliste* de Baudelot & Establet, 1972) ; d'autre part, celui d'enquêtes qui limitent leurs analyses aux pratiques pédagogiques, aux discours indigènes, et ce faisant, sous-estiment l'influence de la société sur ce qui se joue dans l'école.

Depuis les travaux de Bourdieu & Passeron (1970) et de Baudelot & Establet (1972), qui, comme on vient de le voir, ont mis en lumière l'inégalité des performances scolaires en fonction de l'héritage culturel des familles et de leurs enfants, un nouvel élan est donné aux relations familles-école au cours des années 1980 alors que l'échec scolaire se mue en véritable « problème social » (Isambert-Jamati, 1985)⁴⁵. Des recherches notamment nord-américaines (comme par exemple Bloom, 1981 ; Hoover-Dempsey & Standler, 1997 ; pour une revue de la littérature plus récente, voir également Porumbu & Necşoi, 2013) vont souligner l'importance des interactions entre les familles et l'école et la nécessité d'une collaboration étroite entre ces deux instances de socialisation, des facteurs favorisant la réussite scolaire des enfants (Delay, 2011). Dans le prolongement de celles-ci, d'autres études scientifiques vont mettre en évidence l'importance de la qualité des relations familles-école dans la réussite scolaire des élèves, en particulier pour ceux dont la culture familiale et les références culturelles se trouvent être en distorsion avec les normes et valeurs propres au milieu scolaire (Dubet, 1997 ; Thin 1998 ; Œuvrard, 2000 ; Darmon, 2001 ; Jaeggi & Osiek, 2003 ; Périer, 2005 ; Glasman, 2008). Cette « (mise à) distance » (Delay, 2011) d'avec un certain nombre d'exigences scolaires touche plus spécifiquement les

⁴⁵ En réalité, selon Forquin (1982) et Isambert-Jamati (1985), les notions relatives d'échecs et de réussites scolaires font leur apparition dans la littérature pédagogique au milieu des années 1960 à la suite de l'extension de la scolarité obligatoire. Ce n'est que plus tard que l'échec scolaire se transforme en problème social.

familles de milieux populaires (Francis, 2000 ; Favre, Jaeggi & Osiek, 2004 ; Poullaouec, 2004, 2010 ; Glasman, 2008 ; Schultheis *et al.*, 2009). Ces différentes enquêtes, réalisées au cours de la décennie 1990-2000, permettent à la fois de saisir plus finement la distance qui sépare les familles de l'école en milieu populaire ainsi que de rendre compte des moyens engagés par ces parents pour la surmonter (Alonzo & Huguée, 2010). Les qualifications de ces rapports varient selon les recherches. Par exemple pour Dubet (1997), les relations entre les familles et l'école reposent sur des *malentendus* : malentendus du rôle et des attentes de chacun des acteurs, mais également peurs et représentations fantasmatiques dans le rapport à l'Autre. Thin (1998) focalise son attention sur la *confrontation inégale* entre les logiques scolaires et celles de socialisation populaires ainsi que ses effets sur les familles. Favre, Jaeggi & Osiek (2004) proposent une *typologie* des familles populaires d'un quartier périurbain genevois, réalisée à partir de deux dimensions : la nature de l'image de l'école inscrite dans les représentations des familles concernées et leur degré d'implication dans la vie de l'école. Périer (2005) appréhende quant à lui le rapport à l'école des familles populaires sous l'angle du *différend*, un rapport d'interdépendance qui s'accroît pour les familles en même temps que s'accroît une méconnaissance des règles du jeu scolaire implicites. Enfin, alors que Terrail (1984) observe une *évolution des stratégies de scolarisation* des familles populaires et « les débuts de l'appropriation de l'enjeu scolaire par ces milieux » (Alonzo & Huguée, 2010, p. 104), Prost (1983) constate un changement des attitudes parentales vers un investissement social et subjectif des parents dans l'éducation et le devenir de leur progéniture. Bien que les familles de milieux populaires se soient emparées des espérances et des enjeux de la scolarisation ces dernières décennies, d'une part, et engagées dans une relation d'interdépendance plus accrue avec l'école, d'autre part, il ressort de ces différentes enquêtes que familles populaires et acteurs de l'école se rapprochent, tissent des liens, mais rentrent aussi (et toujours) en confrontation.

Citons encore d'autres recherches récentes ayant observé la mobilisation croissante des familles d'origine populaire et migrantes à l'égard de l'école et l'expression d'aspirations scolaires fortes qu'ont les parents pour leurs enfants (Vatz-Laroussi, 2001 ; Favre, Jaeggi & Osiek, 2004 ; Perregaux, Hutter & Gremion, 2008 ; Prévôt, 2008 ; Kim, 2009). Ces constats mettent en exergue une appropriation et une prise de conscience de l'enjeu scolaire de ces familles – qu'ont résumées Beaud & Pialoux (1999) par la formulation : « *Le salut par l'école !* » – sans pour autant que ces dernières ne maîtrisent complètement les règles du jeu scolaire. De ces approches empiriques, il ressort de manière saillante deux traits généraux du rapport qu'entretiennent les familles de milieux populaires avec l'institution scolaire : l'investissement et la frustration (Lorcerie & Cavallo, 2001). Selon les Lorcerie et Cavallo, ces traits ne font que résumer « le rapport de dépendance des familles à l'égard de l'éducation scolaire dans les sociétés modernes, et le fait que les familles sont condamnées à s'en remettre à d'autres pour la réussite de leurs projets scolaires : aux agents scolaires, certes, mais aussi aux enfants eux-mêmes, puisque l'activité d'apprentissage est une activité cognitive, interne, « personnelle » en dernier ressort, échappant en partie à l'action directe

d'autrui (de Singly, 1993) » (p. 5). La dimension de la frustration peut être plus ou moins vive en fonction des modes de régulation des rapports entre les parents et les acteurs scolaires. En France (tout comme en Suisse romande), il apparaît que :

[...] les formes instituées de représentation des parents aux différents conseils ne remplissent qu'imparfaitement le rôle d'espaces de dialogue mutuel, et les autres types de rencontre entre parents et enseignants ne laissent guère aux parents qu'un rôle passif⁴⁶. Dans ce contexte général, si les familles populaires présentent des particularités, c'est essentiellement dans les modalités selon lesquelles elles vivent d'une part cet investissement scolaire, et d'autre part cette frustration. En ce qui concerne leur investissement, son originalité est d'être largement méconnue des agents scolaires et de l'opinion publique, et de ne pas s'exprimer publiquement, ou dans des formes reconnues par l'institution. L'explication de sens commun est que si les familles populaires ne viennent pas d'elles-mêmes à l'école, c'est parce que les cultures populaires, les cultures familiales, sont éloignées de l'école. La réalité est plus complexe. Quant à la frustration de ces familles vis-à-vis de l'école, elle est d'autant plus intense qu'elles ne disposent pas des mêmes ressources que les familles mieux pourvues, ressources qui leur permettraient de favoriser plus sûrement la scolarité de leurs enfants. (p. 5)

D'autres travaux encore ont montré des trajectoires scolaires plus positives (performance, réussite) des enfants d'immigrés ou issus de l'immigration par rapport aux autres élèves (Zéroulou, 1988 ; Bolzman *et al.*, 2003 ; Lahire, 1995 ; Vatz-Laaroussi, 2001, 2008 ; Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). Mais lorsque les parcours scolaires les plus chaotiques ou difficiles (ruptures, inachèvement) se donnent à voir chez les enfants de familles de milieux populaires, tout porte à croire qu'ils « exposent davantage [ces] familles au regard réprobateur, à la stigmatisation, parfois assortie d'une forme de compassion » (Périer, 2005, p.11). Périer dénonce « la nécessité de produire une explication sur les causes de leurs difficultés ou échecs scolaires » (p.11) qui serait à rechercher principalement du côté des familles : désintérêt, démission des parents, pauvreté culturelle. Ces difficultés scolaires, auparavant saisies à travers le registre de l'explication sociale jusque dans le milieu des années 1970 (Hutmacher, 1987, 1993, 1994), s'appréhendent depuis lors au travers du prisme culturel ou ethnique. Dans leur recherche intitulée *L'Ecole et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*, Mottet & Bolzman (2009) mettent en relief ce changement de paradigme observé dans le champ pédagogique de l'école primaire genevoise : l'évacuation des « anciennes explications de l'échec et des problématiques sociales qui s'appuyaient sur des causalités liées à l'origine sociale » (p. 5) au profit d'explications culturalistes. La mise en évidence d'une « ethnicisation » de la question pédagogique a également été documentée par d'autres chercheurs⁴⁷. Plusieurs études

⁴⁶ Nous verrons, dans la troisième partie de ce travail, que ce point peut être discuté à la lumière de nos observations.

⁴⁷ Précisons que s'il y a plus d'un siècle, Max Weber formulait les premières analyses fondatrices du paradigme de l'ethnicité, cette question est apparue tardivement dans les travaux de recherche scientifique. Jusqu'au milieu des

sociologiques ont en effet fait le constat de processus d'ethnisation des rapports sociaux en milieu scolaire (Payet, 1994, 1997 ; Perroton, 2000 ; Lorcerie, 2003). D'autres recherches se sont interrogées sur le rapport aux élèves en difficulté ou en échec scolaire à travers les discours et les représentations des acteurs du système scolaire (Poiret, 1996 ; Thin, 1998 ; van Zanten, 2001). Ces différents constats mettent en lumière, d'une part, l'émergence d'une certaine sensibilité publique à l'égard de l'élève « étranger », et d'autre part, la transformation des catégories de perception vis-à-vis de l'enfant migrant ou issu de l'immigration. Nous l'avons évoqué, pensé et perçu au travers de catégories sociales au cours de la période 1960-1975, l'élève d'origine étrangère se définirait, depuis, davantage en termes de différences culturelles. Enfin, ce renversement progressif d'une vision culturaliste de certains problèmes scolaires se mêlerait également de manière floue et ambiguë à d'autres registres explicatifs (Perroton, 2000), tantôt d'ordre sociologique, ethnico-racial ou entre les deux (Poiret, 1996). Pour Payet (1997), il s'agit d'un « brouillage des catégories » (c'est-à-dire un amalgame entre le *social* et l'*ethnique*), une « oscillation permanente, instable, entre soulignement et invisibilisation des origines nationales des élèves » (Payet, 2000, p. 389).

Si l'ethnisation des rapports sociaux en milieu scolaire constitue l'une des manières d'interroger l'objet « relations familles-école », la question des inégalités sociales dans la réussite des carrières scolaires – largement traitée dans les années 1960-1970 – semble être un objet de recherche réinvesti très récemment par les chercheurs, notamment en Suisse romande (Delay, 2011). Mottet (2013) observe en effet un « courant de redécouverte d'un objet de recherche sociologiquement euphémisé ces dernières décennies : celui des classes sociales et plus particulièrement du rapport qu'entretiennent classes populaires (familles) et (nouvelles) classes moyennes (enseignants) à l'école. [...] Ce mouvement de « réinvestissement » dans les recherches [...] n'est pas sans lien avec un « retour des classes sociales » dans le débat public » (p. 33). Il ne s'agit pas de penser que les classes aient disparu de nos sociétés (Dubar, 2003), mais le discours scientifique et social les concernant réapparaît, « après une période d'éclipse du vocabulaire des classes sociales » (Siblot, 2015, p. 7). Cependant, le regain d'intérêt pour cet objet de recherche exige de revisiter le cadre d'analyse étant donné que le paysage objectif des classes sociales s'est transformé⁴⁸ (Schwartz, 2011 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Frauenfelder *et al.*, 2015). Mottet (2013) note par ailleurs que le développement des politiques d'éducation prioritaire engagées à Genève au début des années 2000 « n'est pas sans lien ni avec le retour du référentiel social dans le discours public, ni avec le regain d'intérêt porté par les chercheurs sur le rapport aux classes populaires » (p. 33). Rétrospectivement, le constat de Mottet fait écho aux

années 1990, la majorité des recherches en ce domaine est mobilisée par les travaux anglo-saxons (dont Barth, 1995 ; Rex, 1986). Ce n'est qu'à partir des années 1995 qu'émerge le paradigme de l'ethnicité dans les travaux savants français (Simon, 1994 ; Schnapper, 1998 ; Lorcerie, 2003). Depuis, les travaux académiques conduits autour de la problématique de l'ethnicité se sont intéressés aux glissements, aux évolutions ou aux renversements de sens et de représentations qui se donnent à voir dans les discours, que ce soit dans le champ médiatique (De Rudder, 1997 ; Bonnafous, 1999), de l'intervention sociale (Guelamine, 2001 ; Scalabrini, 2009) ou de l'école.

⁴⁸ Dès lors, comme le pointe Mottet (2013), s'agit-il d'un *retour* ou d'un *renouveau* ?

observations que nous avons menées dans le cadre de cette recherche. En effet, et contre toute attente, nous avons été frappée par l'usage d'un *référentiel social* (alors que nous nous attendions davantage à un registre *ethnisant* et/ou *psychologisant*) dans les discours des acteurs scolaires rencontrés, notamment la manière dont ces derniers semblent avoir intégré le référentiel socio-économique dans l'explication des difficultés rencontrées par leurs élèves. A la suite de recherches françaises (Chauvel, 2001 ; Castel, 2003 ; Bosc, 2003) et suisses (Delay, 2011 ; Mottet, 2013), il semble dès lors que le réinvestissement du référentiel social tant par les acteurs du terrain scolaire que dans le discours public aille de pair avec l'institutionnalisation de nouvelles politiques éducatives prioritaires (les « ZEP » en France, les « REP » pour le canton de Genève), construites à partir de catégories explicites relatives aux origines sociales des familles.

Les débats autour du rôle de l'institution scolaire – en particulier la manière de gérer l'échec scolaire ainsi que la diversité de son public scolaire – sont révélateurs des préoccupations et des tiraillements auxquels se trouve confrontée l'école durant la période 1990-2000. Plus largement, Charlot (1994) évoque ici l'avènement d'un nouvel Etat dès les années 1980 qu'il nomme « Etat régulateur », et dans lequel, selon Mottet (2013), l'on voit apparaître l'association du discours relatif à l'égalité des chances à celui du « problème » de la gestion de la diversité » (p. 26). On y ajoutera que les thèmes de la violence, des incivilités scolaires et des démissions parentales qui émergent dans les discours publics français de cette même période « se sont rapidement diffusés comme les symptômes de quartiers ou d'établissements rarement présentés comme « populaires », mais plutôt désignés par les sigles des politiques scolaires (« ZEP ») ou urbaines (« ZUP ») » (Alonzo & Hugrée, 2010, p. 108). De nouvelles enquêtes vont dès lors s'intéresser à la construction du « problème » des quartiers dits « sensibles » (Tissot, 2007) ; d'autres travaux vont renseigner de manière fouillée sur les processus participant à la construction d'une ségrégation et d'un ordre scolaires (Payet, 1995 ; van Zanten, 2001). D'autres recherches encore vont s'employer à documenter les relations familles-école avec cependant un jeu à plusieurs partenaires : familles-école-communauté ou encore école-travail social. C'est cet état de la recherche francophone relatif à trois contextes nationaux (chacun porteur d'une idéologie ou de conceptions propres) que nous allons à présent aborder.

1.3.2 Mises en perspectives du « renouveau » des relations familles-école. Trois contextes nationaux : la France, le Canada et la Suisse

Qu'en est-il de la recherche francophone actuelle dans le domaine des relations entre les familles et l'institution scolaire ? Nous pouvons dégager différents constats après une courte revue de la littérature pour la période 1990-2015 relativement à trois pays, à savoir la France, le Canada (Québec et Ontario) et la Suisse.

S'il existe, en France, une tradition importante de la sociologie abordant les relations entre les familles et l'école jusqu'à la fin des années 1990 (avec, notamment, les travaux de Glasman, 1992 ; Lahire, 1995 ; Beaud, 1996 ; Dubet, 1997 ; Terrail, 1997 ; Thin, 1998 ; Payet, 1998 ; Masson, 1999), cette question semble quelque peu délaissée la décennie suivante (Francis, 2000 ; van Zanten, 2001 ; Périer, 2005, 2012 ; Brougère & Rayna, 2005 ; Prévôt & Pithon, 2008 ; Kherroubi, 2008 ; Garnier, 2009)⁴⁹. En effet, la focale d'analyse des travaux actuels semble davantage tournée vers la thématique de l'école et du travail social (ou des actions éducatives/dispositifs de médiation) en tant que nouveaux partenaires dans la prise en charge éducative de l'enfant et de sa famille (par exemple : Perroton, 2000 ; Charlot *et al.*, 2002 ; Mathey-Pierre, 2010 ; Jolly & Guigue, 2010 ; Guigue, 2011 ; Monceau, 2014). Il faut ajouter que les années 1990-2000 voient advenir en France une nouvelle politique de parentalité agissant à la fois dans et hors de l'institution scolaire, et qui mobilise de « nouveaux » acteurs institutionnels en milieu scolaire comme les Agentes Spécialisées des écoles maternelles (ATSEM) (Garnier, 2008), les assistantes sociales (Serre, 2009) ou les travailleurs sociaux (Giuliani, 2013). Une nouvelle vague d'enquêtes va dès lors s'attacher à mieux documenter ce nouveau maillage institutionnel éclaté (c'est-à-dire territorialisé ou décentralisé) qui en découle aux marges de l'école et à la frontière entre l'institution scolaire et celle du travail social.

Au Canada (au Québec et en Ontario, plus particulièrement), de nombreuses recherches se sont penchées sur les relations entre les familles et l'école en y incluant très tôt un troisième acteur de cette dialectique, la communauté éducative (Pithon *et al.*, 2008), s'apparentant à la mise en œuvre d'un partenariat entre parents, enseignants, travailleurs sociaux et responsables associatifs (Vatz-Laaroussi, 1996). Il convient de préciser qu'à l'inverse de la France où pendant longtemps dominait une logique de séparation entre les deux instances de socialisation que sont la famille et l'école, la manière d'appréhender les rapports familles-école repose sur une tradition de recherche nord-américaine dite de « décentralisation » (Changkakoti & Akkari, 2008, p. 422)⁵⁰ de la gestion du système éducatif, où :

[...] l'école doit rendre des comptes à la communauté (notion d'*accountability*) dont dépendent sa survie et son fonctionnement (De Carvalho, 2001). Dans ces contextes, les parents interviennent à tous les niveaux : les commissions scolaires (émanation des parents) procèdent à l'embauche des enseignants, les parents effectuent du volontariat dans le parascolaire, et en classe, il existe des associations (par exemple, la *Parent Teacher Association*) regroupant enseignants et parents dotés d'un pouvoir certain. Cette vision-là du rôle des parents se retrouve également au Québec. (Changkakoti & Akkari, 2008, p. 422)

⁴⁹ Nous voudrions y ajouter les travaux de Mangez (2002 ; Mangez *et al.*, 2002) qui abordent les relations familles-école au préscolaire (en maternelle) en Belgique et auxquels nous nous référons également dans ce travail.

⁵⁰ Selon les auteurs, la Suisse « navigue » entre la tradition dite « centralisée » et la tradition décentralisée (p. 422).

Comme le rappellent Changkakoti et Akkari, l'« idéologie de la participation » (p. 425) est plus fortement promue au Canada du fait de l'importance accordée par l'école à sa mission socialisatrice. La distance des parents à l'école n'a pas son équivalent comme dans le contexte républicain français, où les parents ont plus rarement leur mot à dire (et de surcroît, si ces derniers sont issus de milieux socio-économiquement défavorisés). Parmi les récentes enquêtes que nous avons recensées en contexte canadien francophone, si certaines abordent l'objet « relations familles-école » (Maubant & Leclerc, 2008 ; Deslandes & Morin, 2015), d'autres le traitent majoritairement avec un jeu à plusieurs partenaires (médiateurs, associations de parents, etc.) (Deslandes, 2008 ; Pithon *et al.*, 2008 ; Kalubi & Houde, 2010 ; Boulanger *et al.*, 2011). Une autre voie de recherche importante se consacre à l'étude des relations entre l'école, la communauté et les familles issues de l'immigration (Vatz-Laroussi *et al.*, 2008 ; Vatz-Laroussi & Kanouté, 2013 ; Potvin & Leclerc, 2014 ; McAndrew *et al.*, 2015), parfois regroupée sous l'axe de recherche *Education et rapports ethniques*⁵¹, ou encore, l'étude des rapports entre les familles et l'école dans une perspective de pédagogie inclusive (par exemple : Rousseau & Bélanger, 2004 ; Deslandes, 2004 ; Connelly & Farmer, 2010). Enfin, d'autres recherches documentent les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration en contexte francophone minoritaire⁵² (Farmer *et al.*, 2003 ; Farmer & Labrie, 2008).

Jusque dans les années 1990, l'objet « relations familles-école » a suscité l'intérêt de plusieurs sociologues en Suisse romande (par exemple : Petitat 1982 ; Hutmacher, 1987, 1993 ; Perrenoud & Montandon, [1987] 1996 ; Favre & Montandon, 1989 ; Montandon, 1991), abordant notamment la question de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (Montandon, 1990 ; Nicolet & Kuscic, 1997 ; Perrenoud, 1998). Il faut également relever que, dès les années 1960 à Genève, le Département de l'instruction publique (DIP) s'est doté d'un service de la recherche sociologique réunissant différents chercheurs. La situation genevoise était également privilégiée d'un point de vue universitaire, puisque la sociologie de l'éducation s'est développée à la fois au Département de sociologie (de la Faculté des sciences économiques et sociales) et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation⁵³. Depuis les années 1990, il semble que les enquêtes romandes s'intéressant aux rapports entre les familles et l'institution scolaire restent un objet d'étude privilégié (Osiek *et al.*, 2003 ; Favre *et al.*, 2004 ; Delay, 2011 ; Giuliani & Payet, 2014 ; Scalabrini & Ogay, 2014 ; Ogay & Cettou, 2014). Plus récemment encore, nous pouvons citer les travaux en cours du groupe de recherche COREL⁵⁴, dirigé par la Prof. Tania Ogay, à Fribourg, ainsi

⁵¹ Voir par exemple les études réalisées par les chercheurs du CEETUM (Centre d'études ethniques des universités montréalaises) : <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/axes/education/>

⁵² Voir par exemple les recherches réalisées par les chercheurs du CREFO (Centre de recherches en éducation franco-ontarienne) : <http://crefo.oise.utoronto.ca/RECHERCHE/index.html>

⁵³ Pour plus de précisions : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_12.html

⁵⁴ COREL : « Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école ». Voir le lien : https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/COREL/140411PresentationCOREL_SitesInternet.pdf

que ceux du groupe de recherche SATIE⁵⁵, dirigé par le Prof. Jean-Paul Payet à Genève. Les premiers étudient les processus de construction de la relation entre les familles et l'école à ses origines, lors de l'entrée à l'école de l'enfant aîné, sous l'angle de la communication interculturelle. Les seconds analysent les dispositifs institutionnels et les pratiques de différents acteurs de l'école dans la relation familles-école (enseignants, éducateurs sociaux, professionnels de l'action éducative) dans un contexte institutionnel en mutation, et dans une perspective socio-anthropologique. Ces travaux constituent ce que nous avons appelé le « renouveau » relatif des recherches portant sur l'objet « relations familles-école », auquel nous pourrions rajouter modestement notre étude. Ces différentes enquêtes ambitionnent de ré-interroger la pertinence d'un tel thème aujourd'hui (par exemple, examiner l'intégration par le politique du nouveau discours institutionnel suite aux résultats de recherches pionnières), dans un contexte institutionnel qui s'est fortement transformé depuis les années 1990 (transformations de l'institution scolaire et du métier enseignant, nouvelles normes de participation parentale à la vie scolaire, nouveaux principes de gestion des difficultés scolaires et sociales). L'une de ces transformations se traduit notamment par la mise en place d'un dispositif de proximité dans le canton de Genève : le « REP ».

1.3.3 Un dispositif genevois : les écoles labellisées « REP » (Réseau d'enseignement prioritaire)

A Genève, l'institutionnalisation d'un principe de partenariat prend forme au début des années 2000 sous l'impulsion de nouvelles politiques éducatives et intervient alors que le canton s'engage vers l'harmonisation du système scolaire romand et suisse⁵⁶. Auparavant, une étude réalisée par des chercheurs du Service de la recherche en éducation (SRED) (Jaeggi & Osiek, 2003) met en relief que l'isolement, quand ce n'est pas la marginalisation, de familles d'un quartier périurbain du canton de Genève, a une incidence défavorable dans la réalisation des carrières scolaires de leurs enfants. Cette étude pionnière insufflé l'impulsion nécessaire au renforcement des liens entre les familles et l'école et l'instauration d'un partenariat. Ensuite, constatant une forte croissance démographique couplée à un clivage social qui s'intensifie dans l'agglomération genevoise (« richesse d'un côté et précarité de l'autre », DIP 2006b, p. 6), la direction du Département de l'instruction publique (DIP) lance à l'automne 2006 un projet pilote à l'école des Tattes/Gros Chênes dans la commune d'Onex. Selon Charles Beer, alors Conseiller d'Etat en charge du DIP, « à Genève, les élèves en difficulté le sont plus qu'ailleurs en Suisse. [...] L'école doit s'attaquer aux causes du mal développement genevois » (DIP, 2006b, p. 6). Le projet vise à expérimenter « un nouveau dispositif dont l'une des principales caractéristiques est de donner à la structure scolaire une capacité de réaction plus rapide et efficace » (p. 6). C'est dans ce cadre que durant la

⁵⁵ SATIE : Sociologie de l'action - Transformations des institutions - Education. Voir le lien : <http://www.unige.ch/fapse/recherche/groupe/ssed/culture-organisation/satie/>

⁵⁶ Ce point sera développé au *Chapitre 2* : Le contexte institutionnel.

même année, le DIP développe un *Réseau d'enseignement prioritaire (REP)* dans le but d'« encourager la qualité des écoles dans les quartiers populaires »⁵⁷ (p. 6) et inscrit à son programme *13 priorités* « pour une politique offensive de l'éducation » (DIP, 2005, p. 1), parmi lesquelles une (la 8^e) mentionnant l'« autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles »⁵⁸ (p. 2). Il convient de préciser qu'à Genève, le principe du partenariat reste modéré, c'est-à-dire basé sur la bonne volonté des différents acteurs prenant part à ce dispositif institutionnel :

Les établissements sont volontaires, les équipes s'engagent sur la base de critères qu'elles remplissent et sous certaines conditions. (...). La logique d'une adhésion est primordiale pour la réussite de l'opération. (DIP, en ligne)⁵⁹

Mais d'autres cantons peuvent se montrer plus fermes, allant jusqu'à sanctionner des parents réfractaires au principe du partenariat (Delay, 2011). Ainsi par exemple, à Bâle-Ville, un projet datant du 1^{er} février 2009 vise l'instauration d'une nouvelle loi exigeant la collaboration des parents avec l'école sous peine d'être amendés, « tandis que dans le Jura, une nouvelle loi autorise d'amender les parents des lycéens absentéistes à l'école » (p. 206).

L'introduction d'une politique de *proximité* ou « organisation de proximité » (DIP, 2009, p. 3) de l'enseignement scolaire genevois, avec un accent porté sur le renforcement du lien entre les familles et l'école dans les quartiers populaires ainsi que la création d'un climat de confiance nécessaire dans le traitement de la difficulté scolaire de l'élève, repose sur des travaux antérieurs (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 ; Jacques & Deslandes, 2002, 2004) démontrant un lien entre réussite scolaire et qualité des relations familles-école (Giuliani & Payet, 2014). Hoover-Dempsey et Sandler suggèrent ainsi que la qualité de cette relation se fonde notamment sur la fréquence des rencontres et la relation de confiance entre les familles et l'enseignante. Ils considèrent également qu'une transition (comme l'entrée à l'école) de qualité permet à l'enfant un meilleur ajustement au monde (pré)scolaire. Concrètement, l'encouragement d'une relation de qualité et de proximité préconisé par le DIP se matérialise par exemple à travers la mise en œuvre de projets favorisant les apprentissages des élèves en lecture (tels que les *Sacs d'Histoires*)⁶⁰. Plus globalement, le développement de compétences langagières, sociales et de citoyenneté des élèves, ainsi que le renforcement de la collaboration entre les familles et l'école constituent les principaux objectifs des politiques d'enseignement prioritaire décidés par le DIP (2012) :

Les objectifs développés dans les établissements REP sont ceux définis dans le Plan d'Etudes Romand (PER), mais un accent particulier est mis sur le développement des compétences langagières. Pour les atteindre, la différenciation des modalités d'enseignement/apprentissage est l'un des outils pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que l'organisation d'un suivi et d'un encadrement efficace des élèves en

⁵⁷ Voir le lien : http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp

⁵⁸ Se référer au lien suivant : http://www.ge.ch/dip/13_priorites.asp (DIP, 2006c) et voir Annexe 8.

⁵⁹ https://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/

⁶⁰ Voir le lien : http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/multilinguisme/sac-histoires.asp

difficultés scolaires. Un accent particulier est porté au développement de compétences sociales et de citoyenneté des élèves ainsi qu'à la collaboration avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants. (pp. 2-3)

A la rentrée scolaire genevoise 2012, on dénombre 17 établissements primaires faisant partie du REP, soit 21,5% du total des établissements ($n=79$). Pour entrer en REP, les établissements scolaires doivent répondre à des critères définis par le SRED⁶¹ :

Un établissement doit accueillir au moins 55% d'élèves dont les parents sont de catégories socioéconomiques modestes ou défavorisées (ouvriers et divers/sans indication), et l'ensemble de l'équipe enseignante doit s'engager pour une durée de 3 ans. Une directive récente prévoit que pour les établissements dont la proportion d'élèves issus de milieu modeste ou défavorisé est comprise entre 51% et 54%, d'autres critères peuvent être pris en compte pour déterminer l'entrée ou non en REP. (Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2013, p. 9)

Ces « autres » critères, fixés par une directive du DIP en août 2012 (DIP, 2012, p. 2)⁶², sont les suivants :

- au moins 12% de population scolaire de la catégorie "divers et sans indication"
- plus de 55% de population scolaire allophone
- l'appréciation cantonale et communale de la situation, à partir des données fournies par le Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités (CATI-GE)
- l'évolution des CSPI [catégories socioprofessionnelles inférieures, composées d'"ouvriers" et "sans indication"] inférieures les trois dernières années

De ce processus d'institutionnalisation des politiques d'éducation prioritaire engagées dans le canton de Genève, il ressort que ce sont prioritairement les catégories socioprofessionnelles, autrement dit l'origine sociale, qui sont mobilisées comme nouveau référentiel explicite définissant les conditions d'entrée des établissements en REP (Mottet, 2013). Comme nous l'avons par ailleurs évoqué (*cf.* point 1.2.1), la mobilisation d'un référentiel social par les politiques éducatives genevoises pourrait être mise en relation avec, plus globalement, la récente reconsidération de l'objet des « classes sociales » observée dans les publications scientifiques suisses (Schultheis *et al.*, 2009 ; Longchamp, 2011 ; Frauenfelder *et al.*, 2015) et françaises (Alonzo & Huguée, 2010 ; Siblot *et al.*, 2015).

Avec l'instauration des établissements en REP, des moyens financiers supplémentaires sont attribués et de nouveaux acteurs extrascolaires font leur entrée dans l'école : un éducateur

⁶¹ Précisons que les établissements REP ne constituent pas un ensemble totalement homogène ; le critère fixé à partir du taux (55%) de la « catégorie socioprofessionnelle inférieure » (DIP, 2006, p. 2) peut ainsi varier de « 49% à 69% des élèves [...] issus de milieu modeste ou défavorisé » (Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2013, p. 12). Cette proportion peut varier en fonction des arrivées/départs des élèves (ou emménagements/déménagements dans le quartier). Il est également possible qu'un établissement classé REP en sorte. Pour plus de précisions sur ce point, voir le rapport *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)* réalisé par Le Roy-Zen Ruffinen *et al.* (2013).

⁶² http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/d-dgep-06-01_rep_vdef.pdf

social vient renforcer l'équipe pédagogique, tenant un rôle de médiateur entre les familles et l'école (Delay, 2011). D'autres professionnels de l'Office médico-pédagogique (OMP) (médecins, infirmiers, psychologues, assistants sociaux) complètent également la mise en place de cette action coordonnée avec les écoles (Le Roy-Zuffinen *et al.*, 2013). En outre, les établissements du REP bénéficient de ressources supplémentaires en « améliorant notamment le taux d'encadrement des élèves avec une diminution de deux élèves par poste enseignant » (p. 9). Enfin, l'introduction du REP s'accompagne de la nomination d'un directeur ou d'une directrice d'établissement (garant du cadre et de l'autorité).

L'institutionnalisation de l'enseignement prioritaire à Genève repose sur différents mandats ou « missions » fixés par les 13 *priorités* du DIP afin de (ré)agir efficacement et précocement. L'une de ces missions a trait, comme nous l'avons déjà souligné, à la prévention et au traitement de l'échec scolaire, ou encore, au renforcement du dialogue entre les parents et l'école. Mais, le principe du partenariat développé au travers du REP inclut également la prise en compte des problèmes sociaux de l'enfant (voire sa « santé totale », Norvez, 1990, p. 172) ainsi que de son environnement familial (Giuliani & Payet, 2014). En effet, le DIP (2006c) intensifie son action particulièrement en matière de signalement et de prévention dans la lutte contre la maltraitance infantile. Faisant suite à une étude sociologique pionnière abordant la nouvelle régulation institutionnelle du phénomène de la maltraitance infantile engagée sur le territoire genevois durant les années 1990-2000 (Schultheis *et al.*, 2007), un nouveau maillage institutionnel fort va naître (avec par exemple, l'affiliation de nouveaux acteurs institutionnels au sein des murs de l'école comme les éducateurs sociaux, mais restant rattachés statutairement à l'OMP), ainsi qu'une nouvelle sensibilité publique autour de ce problème social. Si toutes les écoles genevoises sont dans l'obligation de signaler, au sein des établissements REP, « l'importance accordée à la prise en compte des difficultés sociales rencontrées par les familles a pour effet d'accentuer la sensibilité collective des acteurs scolaires aux problèmes de maltraitance des enfants. La proximité avec les familles constitue alors un outil de dépistage [précoce] » (Giuliani & Payet, 2014, p. 12). Dans cette optique, le dispositif de proximité que représente le REP semble s'adosser tant à une mission d'*encouragement précoce* (en termes d'apprentissages, par exemple) qu'à une mission de *prévention précoce* (en termes de problèmes sociaux des enfants).

Enfin, le développement de nouvelles politiques de lutte contre l'échec scolaire, réalisé à travers des mesures telles que le REP, constitue une première approche territoriale de l'école genevoise (Mottet, 2013). En effet, les récentes politiques d'éducation prioritaire s'insèrent dans un processus plus général des transformations de l'action publique, qui s'inscrivent sous l'étendard des « politiques de la ville » (Grand Conseil – Etat de Genève, 2011, p. 1). Ainsi, le 5 mai 2011, un projet de loi relatif à la politique de cohésion sociale en milieu urbain est proposé par le Conseil d'Etat genevois. Sous la bannière des politiques de la ville, le REP y figure à titre de dispositif territorialisé visant à « améliorer le cadre de vie » de populations vivant sur des « territoires conjuguant des inégalités, en particulier sociales,

économiques et urbaines »⁶³. L'article 2 de cette même loi précise que les politiques de cohésion sociale en milieu urbain sont conduites « prioritairement dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la culture, de la formation, de l'accès à l'emploi, de l'intégration, de la sécurité, du logement, de la mobilité, de l'environnement urbain et du sport » (LCSMU 10823, 19 avril 2012, art. 2).

Ainsi, la question des inégalités scolaires et sociales semble être aujourd'hui pensée et redéfinie à Genève à travers une approche territorialisée⁶⁴, se manifestant par la mise en place de mesures ciblées à l'échelle locale d'une commune ou d'un quartier, par exemple. Pour Glasman (1992), « le thème du "local" est de fait associé au thème du partenariat » (p. 25). Selon Frauenfelder *et al.* (2012), « les politiques de la ville qui se sont institutionnalisées en France depuis les années 1980 (et en Suisse plus récemment) semblent aller de pair avec une nouvelle conception du rôle de l'Etat, qui se traduisent au niveau local par des nombreuses mesures » (p. 164). D'autres sociologues comme Castel (2002) ont déjà souligné les transformations du rôle de l'Etat :

Se dessine ainsi une nouvelle philosophie des missions de l'Etat social. Au lieu d'être le maître d'œuvre de l'intégration sociale de tous les citoyens, procédant à travers des régulations générales et des droits homogènes à vocation universelle, il s'impliquerait de plus en plus dans des opérations ciblées, localisées, en appelant la participation active des différents partenaires sociaux et des usagers eux-mêmes. (p. 42)

Il convient cependant de préciser que les relations entre l'école et le local – ou le territoire – ne sont pas nouvelles ; la nouveauté résiderait plutôt dans la manière de penser les politiques d'éducation (prioritaire) au travers de concepts tels que « partenariat » ou « réseau » (Charlot, 1994). Cette observation s'applique également pour le contexte genevois. En effet, bien avant l'institutionnalisation du REP, une première perspective territoriale de l'école s'illustre à travers le projet *Rapsodie*⁶⁵, façonné à la fin des années 1970. Cette recherche-action explora comment prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée, « en allant au-delà du travail de l'enseignante d'appui, en misant sur un travail coordonné d'équipes enseignantes » (Wannack *et al.*, 2006, p. 31). Par ailleurs, elle fut mise en œuvre dans deux établissements genevois sélectionnés à partir de critères démographiques et de composition socioprofessionnelle. On retrouve ici des critères de sélection proches de ceux des ZEP en France et du REP à Genève, c'est-à-dire l'intention de cibler une population scolaire spécifique, résidant sur des territoires socialement

⁶³ <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10823.pdf> (consulté le 24 août 2015).

⁶⁴ Relevons à l'instar de Mottet (2013) qu'à Genève comme en France, les formes d'(in)égalités (sociales, ethniques, territoriales) observées par les chercheurs en éducation (et par là, les types d'approches mobilisées) au cours de la période 1960-2014 sont à mettre en lien avec un contexte social et politique en mutation. Alors qu'en 1960, les premières préoccupations sociales et scientifiques germent dans un contexte de démocratisation (ou d'explosion) scolaire ; aujourd'hui, la question des inégalités se saisirait à travers une approche territorialisée.

⁶⁵ *Rapsodie* : Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement. Sur le contexte d'émergence, les conditions de mise en œuvre et les finalités de ce projet, voir l'analyse développée par Mottet (2013).

défavorisés. Selon Mottet (2013), si l'on suit la typologie de l'évolution et des transformations des politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Europe proposée par Rochex (2010) puis reprise par Frandji & Rochex (2011), le dispositif *Rapsodie* correspondrait au premier « âge » ou « modèle » des PEP (modèle de la *compensation*), alors que l'introduction du REP à Genève s'inscrirait entre le deuxième (modèle de la *lutte contre l'exclusion*) et le troisième âge (modèle de l'adaptation à la *diversité* et de la promotion de la *gestion des risques*).

Chapitre 2

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL. L'ÉDUCATION PRÉCOCE EN SUISSE ET À GENÈVE

Nous avons retracé dans un premier temps la sociogenèse des relations entre les familles populaires et les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant (salles d'asile, écoles maternelles), puis leurs logiques contemporaines afin de mieux comprendre comment les familles se sont progressivement approprié cette « offre de relation » (Périer, 2005, p. 19) dès l'entrée à l'école (*cf. Chapitre 1*). Dans le présent chapitre, il s'agit de décrire le contexte institutionnel suisse et genevois de l'éducation du jeune enfant en guise de toile sur laquelle se construit notre réflexion. Si l'on désire comprendre comment se noue le rapport entre les familles et l'école enfantine en contexte populaire, il nous faut également prendre en compte les récentes transformations structurelles que connaît cette dernière.

2.1 Un intérêt politique et scientifique tardif

Avant d'être considérée comme une structure éducative pouvant jouer un rôle décisif dans la réussite des parcours scolaires enfantins, l'école enfantine et plus largement l'éducation précoce furent longtemps une problématique sous-estimée, et même délaissée. En effet, l'intérêt pour l'éducation du jeune enfant en Suisse apparaît tardivement comparativement à d'autres pays européens et nord-américains, tant du côté des décideurs politiques que des chercheurs. Ainsi par exemple, les ministres cantonaux de l'éducation réunis au sein de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) admettent le manque d'un « concept commun pour la scolarisation des enfants dès l'âge de quatre ans » (Berger, 2007, p. 1). Un rapport réalisé par des chercheurs du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, portant sur la situation de la petite enfance en Suisse, pointe également un manque de documentation scientifique dans le domaine (Stamm *et al.*, 2009). Enfin, les données relevées de PISA 2000 rapportent que « l'origine sociale est en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. Notre système éducatif n'arrive pas à compenser l'effet de conditions initiales d'apprentissages défavorables et à tirer le meilleur parti du potentiel de chaque élève » (Buschor *et al.*, 2003, p. 6). Des enseignements de ces résultats, des recommandations (adressées aux directions cantonales suisses de l'instruction publique) émaneront sous forme de dix champs d'action où prendre des mesures, dont le plus important concerne l'école enfantine : introduction généralisée de l'école enfantine, appui supplémentaire chez les élèves allophones, renforcement des liens familles-école, encouragement du développement précoce de l'enfant. Si ces nouvelles

prérogatives scolaires visent l'ensemble des élèves, elles semblent être destinées à un « public-cible », celui de l'« enfant défavorisé migrant » et de sa famille (Mottet, 2013, p. 326). Mottet observe ainsi qu'au tournant des années 2010, l'éducation préscolaire apparaît comme un nouveau champ d'action publique. Des politiques scolaires d'encouragement de l'éducation précoce voient le jour ; la scolarité précoce est désormais pensée et construite selon « l'idée sous-jacente qu'[elle] pourrait constituer un substitut efficace à un manque de stimulants culturels au sein de la famille » (Caille, 2001, p. 7). Au niveau européen, ce sont également les questions d'efficacité, d'équité et d'encouragement au développement précoce de l'enfant sur lesquelles insiste Ján Figel (Commissaire en charge de l'éducation, de la formation, de la culture et de la jeunesse) dans la préface du rapport Eurydice (2009) :

On part fréquemment du principe selon lequel les objectifs d'efficacité et d'équité s'opposent mutuellement dans le domaine de l'éducation ; les uns ne se réalisant qu'au détriment des autres. Or, comme l'indique une communication de la Commission en date de 2006 intitulée *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, « il ressort des données disponibles que l'équité et l'efficacité, envisagées dans une plus large perspective, se renforcent mutuellement ». Cette observation se vérifie on ne peut mieux dans le domaine de l'enseignement préprimaire. Il est à la fois plus efficace et plus équitable d'investir dans l'enseignement au plus tôt. (p. 3)

L'éducation du jeune enfant demeure aujourd'hui une problématique encore (trop) peu documentée par la recherche en Suisse (OCDE-CERI, 2007 ; Stamm *et al.*, 2009 ; Stamm & Edelman, 2010 ; Pagnossin, 2010 ; Burger, 2012 ; Ogay & Cettou, 2014 ; Scalabrini & Ogay, 2014 ; Kappeler, 2015). Mais cela tend à changer : l'importance accordée à l'éducation précoce s'intensifie (par de nouveaux projets de formation et de recherche, par des publications scientifiques plus nombreuses, notamment). On peut l'observer par exemple dans les milieux de l'enseignement supérieur, de formation et de recherche suisses-romands : à Fribourg, tout d'abord, où en 2011 est créé un Centre universitaire pour l'éducation de la petite enfance (ZeFF, Université de Fribourg)⁶⁶ ; à Genève et Lausanne, ensuite, avec la mise sur pied d'une maîtrise universitaire en éducation précoce spécialisée en 2012 (Université de Genève et HEP-Vaud)⁶⁷ ; à Fribourg, enfin, avec une recherche FNS (en cours) dirigée par la Prof. Tania Ogay, portant sur la construction des relations entre les familles et l'école, lors de l'entrée à l'école enfantine fribourgeoise (COREL, Université de Fribourg en collaboration avec la HEP-Fribourg et l'Université de Genève)⁶⁸.

⁶⁶ Voir le lien : <http://www.unifr.ch/pedg/zeff/fr/zentrum.php?mainMenuItemToSlide=1> (consulté le 25 août 2015).

⁶⁷ Voir le lien : <http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/maitrises/lesetudes-formations-maitrises-maeps/> (consulté le 25 août 2015).

⁶⁸ Nous avons participé à la deuxième phase de l'étude pilote en 2013, après notre séjour boursier au Canada, notamment dans la collecte des données par observations.

2.2 La scolarité infantine, un système de régulation en mutation

Au cours de cette dernière décennie, le système éducatif suisse connaît de profondes transformations. Il faut cependant souligner la complexité de ce dernier. Au sein du fédéralisme suisse, les 26 cantons jouissent d'une ample autonomie en matière d'éducation. Afin d'harmoniser à l'échelle nationale les différents systèmes scolaires, un accord intercantonal voit le jour en 2006 (concordat HarmoS)⁶⁹. Cet accord prévoit, entre autres choses, l'uniformisation de l'âge d'entrée à l'école ainsi que la durée de la scolarité obligatoire. Le 21 mai de cette année-là, le peuple suisse accepte avec une très nette majorité (86%), de même que les cantons, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation. Le concordat HarmoS rencontre cependant de fortes résistances (CDIP, 2010) jusqu'à son entrée en vigueur le 1^{er} août 2009⁷⁰ car il représente une incidence considérable sur l'éducation préscolaire. Les débats politiques et sociaux concernent particulièrement la généralisation d'une deuxième année d'école infantine et l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire à 4 ans révolus. Ainsi, pour certains cantons (Fribourg, par exemple), une deuxième année d'école infantine fut introduite. Les adaptations à réaliser sont importantes et exigent une révision des lois scolaires. Pour d'autres (le canton de Genève, par exemple), l'entrée à l'école de l'enfant ayant déjà lieu à l'âge de 4 ans, il s'agissait alors de la fixer de manière obligatoire (Kappeler, 2015). Il convient de préciser qu'à Genève, si la première année d'école infantine n'était pas obligatoire, la quasi-totalité des enfants âgés de 4 ans la fréquentaient. Ainsi, les modifications structurelles engendrées par le concordat HarmoS n'ont qu'un faible impact sur les pratiques et les effectifs scolarisés, puisque depuis de longues années, [le canton genevois connaît] une très forte adhésion des parents à une scolarité dès 4 ans » (Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2009, p. 12). En 1970, un peu moins de 50% d'enfants résidant à Genève âgés de 4 ans (au 31 décembre 2012) y étaient inscrits. Cette proportion augmente jusqu'à plus de 84% en 2009 (Le Roy-Zen Ruffinen & Jaunin, 2011) (*cf.* tableaux I et II ci-dessous, résumés à partir de ceux proposés par le SRED).

Tableau I : Taux nets de scolarisation dans l'enseignement public et privé au 31 décembre 2005 et 2009

	4 ans (1)		5 ans	
	2005	2009	2005	2009
Enseignement primaire public	85.7	83.9	86.4	84.7
Enseignement primaire privé	8.4	9.7	10.1	11.4

(1) Enfants âgés de 4 ans au 31 octobre (âge requis en 2005 et en 2009 pour pouvoir entrer en 1E)

Source : SRED/nBDS/Etat au 31.12, OCSTAT au 31.12 – Statistiques universitaires

⁶⁹ Plus précisément, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (appelé aussi concordat HarmoS) permet d'uniformiser, sur l'ensemble des cantons, « l'âge d'entrée à l'école, la durée de la scolarité obligatoire ainsi que les objectifs à atteindre à l'issue de chaque cycle ou degré. Cet accord poursuit deux objectifs principaux : d'une part, accroître la qualité de l'école obligatoire et, d'autre part, faciliter le changement d'école pour les enfants qui déménagent dans un autre canton » <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/ueber-die-direktion/dossiers/harmos.html> (consulté le 24 août 2015).

⁷⁰ Les cantons suisses disposent d'un délai transitoire de six ans, soit jusqu'à la rentrée scolaire 2015-2016, pour mettre en application les contenus du concordat HarmoS.

Tableau II : Taux nets de scolarisation à 4 et 5 ans, division élémentaire du primaire (public et privé)

Age	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1999	2000	2001	2002
4 ans révolus au 31.10 (âge scolaire)				88%	89%	91%	92%	93%	94%	94%
4 ans révolus au 31.12 (âge civil)	43%	62%	70%	72%	76%	77%	80%	78%	80%	80%
5 ans révolus au 31.12 (âge civil)	93%	96%	95%	95%	95%	97%	98%	96%	97%	96%

Source : OCSTAT/OCP/BDS/SRED/Etat au 31.12

NB : population résidente au 31 octobre : données manquantes de 1970 à 1985.

Plus fondamentalement, les controverses se cristallisent autour des « missions » (Kappeler, 2015, p. 10) que l'on souhaite accorder (ou redéfinir) à l'école enfantine. Selon Kappeler, deux points de tensions émergent : un premier point de tensions concerne les acteurs (politiciens, professionnels de l'éducation, parents) qui favorisent le développement socio-affectif de l'enfant *vs* ceux qui encouragent une scolarisation précoce (notamment le développement de la langue de scolarisation). Le deuxième point de tensions est illustré par les acteurs préconisant la responsabilité partagée entre les deux instances de socialisation que sont la famille et l'école *vs* ceux qui prônent une responsabilité exclusive des parents. Le recul historique proposé au *Chapitre 1* de notre travail rappelle de manière étonnante que les débats contemporains qui prennent forme sur la scène de l'éducation du jeune enfant concernent des problématiques proches, s'agissant des finalités ou missions éducatives délivrées aux structures d'éducation et d'accueil. Les propos fondateurs de Pauline Kergomard à l'égard des écoles maternelles républicaines françaises valorisaient, par exemple, l'apprentissage de l'enfant au sein de sa famille et ainsi, se confrontaient aux anciens schémas disciplinaires hérités des salles d'asile (inculquant une éducation dite de « dressage »)⁷¹.

Avec l'instauration de deux années d'enseignement obligatoire à l'école enfantine, de nouveaux objectifs vont naître. En Suisse romande, ils sont définis par le Plan d'études romand (PER)⁷². La formulation HarmoS propose une nouvelle nomenclature et parle désormais de 1^e et 2^e années d'école primaire (ou 1H et 2H). On ne parle officiellement plus d'école enfantine. La scolarité obligatoire s'étend sur onze années : huit années à l'école primaire (au lieu de six auparavant) et trois années au Cycle obligatoire. La scolarité enfantine – plus globalement l'éducation préscolaire – est également confrontée à des attentes sociales accrues. En effet, il est attendu des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance qu'elles préparent les enfants « le plus précocement possible [aux] apprentissages sociaux et culturels propices à [leur] socialisation scolaire, ainsi qu'à [leur] intégration et celui de [leur] famille » (Giuliani & Payet, 2014, p. 8). Des études mettent en évidence que ce sont des compétences de socialisation scolaire, langagières et de familiarisation au travail scolaire que les jeunes enfants sont appelés à développer (Hutterli

⁷¹ Voir *Chapitre 1* (point 1.1.2) : ... à la création de l'école enfantine, laboratoire d'une science de l'enfant.

⁷² Tandis que pour la Suisse alémanique, il s'agit du *Lehrplan 21*, et pour le Tessin, il *Piano di studio*.

& Vogt, 2014 ; Garcion-Vautor, 2003 ; Brougère, 2002). Plus concrètement, les apprentissages fondamentaux préconisés par le PER concernent prioritairement la socialisation de l'enfant au contexte scolaire, la construction de savoirs tels que définis par l'institution scolaire et la mise en place d'outils cognitifs⁷³. Ces trois aspects sont définis de la manière suivante (cf. PER en ligne) :

1. *Socialisation* :

Le premier aspect, fondamental, concerne la *socialisation* de l'enfant au contexte scolaire. Dans cette perspective, les deux premières années du cycle sont le lieu de transition privilégié entre la famille et l'école. La socialisation visée peut être définie de la manière suivante : apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie, de fonctionnement, thématiques développées par la *Formation générale*. Mais la socialisation scolaire ne peut s'effectuer sans apprentissages. Au-delà et en plus du « vivre ensemble », il s'agit d'« apprendre ensemble » à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu.

2. *Construction des savoirs* :

Le deuxième aspect, complémentaire, vise la *construction des savoirs* tels que définis par l'institution scolaire. Apprendre à l'école, c'est développer un rapport spécifique au savoir qui va permettre à l'élève, dès son entrée dans le cycle 1, de construire pour chaque domaine précisé dans le PER, les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure.

3. *Mise en place d'outils cognitifs* :

Le troisième aspect, la *mise en place d'outils cognitifs*, lié aux deux précédents, s'inscrit dans l'« apprendre à apprendre » que le plan d'études aborde notamment dans les *Capacités transversales*. Pour construire les savoirs attendus, l'élève doit s'appropriier les règles permettant d'entrer dans le savoir scolaire et acquérir peu à peu les normes propres au travail intellectuel indispensables à la réussite de tout apprentissage.

Ces préconisations ne sont pas sans susciter quelques vives réactions ou inquiétudes du côté des professionnels de l'éducation qui tendent à privilégier les objectifs de socialisation, comme le fait ressortir l'étude de Saada & Ducret (2009).

⁷³ Voir le lien : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte#n2> (consulté le 24 août 2015).

2.3 Un nouveau maillage institutionnel : vers une éducation préscolaire « en réseau »

Depuis que le peuple et les cantons ont validé les articles institutionnels sur la formation en 2006 et que le principe HarmoS est entré en vigueur trois années plus tard, l'harmonisation scolaire s'est intensifiée en Suisse. Nous l'avons évoqué, les cantons signataires du concordat⁷⁴ sont dans l'obligation de réviser leur loi scolaire. Dans le canton fribourgeois par exemple, la loi scolaire datant de 1985 subit d'importantes modifications afin de répondre aux nouvelles exigences fixées par le concordat HarmoS. A Genève, le Conseil d'Etat adopte, le 22 septembre 2010, deux projets de loi distincts, mais dépendants l'un de l'autre : le premier projet vise une modification de la loi sur l'instruction publique afin que celle-ci soit conforme aux accords intercantonaux concernant l'harmonisation de la scolarité obligatoire (pour rappel, âge d'entrée dans la scolarité obligatoire à 4 ans révolus au 31 juillet et instauration de onze années de scolarité obligatoire divisées en trois cycles)⁷⁵. Le second projet ambitionne de modifier l'horaire scolaire de l'élève à l'école primaire⁷⁶.

L'école genevoise connaît d'autres modifications structurelles importantes, faisant suite à l'harmonisation scolaire. A l'automne 2006, le DIP inaugure le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) au sein d'un établissement pilote (l'Ecole des Tattes/Gros Chêne), dont l'objectif est de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire (*cf. Chapitre 1, point 1.2.3*). Avec la mise en place du REP s'accompagnent également le regroupement des écoles en établissements scolaires dès la rentrée 2008, ainsi que la création de postes de directrices et directeurs d'établissements. Enfin, on peut relever au printemps 2009 la création des conseils d'établissements « dans le but de favoriser une meilleure prise en compte des spécificités locales » (Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2009, p. 12). On voit ainsi émerger un nouveau maillage institutionnel de l'école publique genevoise avec l'imposition progressive d'une « organisation de proximité », selon les propres termes de Charles Beer, conseiller d'Etat alors en charge du DIP, dans la préface du mémento *Ecole enfantine et primaire 2009* destiné aux parents d'élèves :

Depuis la rentrée scolaire 2008, les 164 écoles primaires sont regroupées en 91 établissements avec à leur tête une directrice ou un directeur qui représente l'autorité scolaire. La directrice ou le directeur est garant du travail accompli par l'équipe enseignante et la soutient dans son difficile travail. C'est ainsi que nous parviendrons à renforcer le climat de confiance entre tous les partenaires de l'école. Cette nouvelle organisation de proximité place les décisions au cœur des écoles. Les conseils d'établissements (...) permettront d'approfondir le dialogue entre parents et enseignants, d'enrichir la vie de l'établissement scolaire, de l'ancrer davantage encore dans votre quartier. (DIP, 2009b, p. 3)

⁷⁴ A savoir : Berne, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Fribourg, Genève, Glaris, Jura, Neuchâtel, Saint-Gall, Schaffhouse, Tessin, Vaud, Valais, Zürich (Kappeler, 2015).

⁷⁵ Voir le lien : http://www.geneve.ch/conseil_etat/2009-2013/ppresse/doc/pointdepresse_20100922.pdf (consulté le 24 août).

⁷⁶ Voir le lien : http://www.irdp.ch/documentation/indicateurs/theme_harmonisation.html (consulté le 24 août).

Il semble dès lors que dans le canton de Genève se concrétise petit à petit « un idéal collaboratif » (Payet & Giuliani, 2014, p. 58) avec un maillage institutionnel qui se renforce. On voit apparaître une collaboration inter-institutionnelle qui s'accroît (travail de collaboration renforcée au sein des équipes enseignantes et des directions d'établissements), ainsi qu'un travail en « réseau » (Boltansky & Chiapello, 1999, p. 111), autrement dit en partenariat, entre les différents acteurs institutionnels scolaires (enseignants, directeurs) et extrascolaires (éducateurs sociaux, médecins, infirmiers, assistants sociaux, personnels du parascolaire, d'associations locales et des communes). Enfin, on peut noter un travail de rapprochement et les prémices d'une intention partenariale entre l'école et les familles, et ce, dès l'entrée à l'école.

Plus fondamentalement, le tournant des années 2000 voit advenir un nouveau « paradigme de l'action publique » (Payet & Giuliani, 2014, p. 56) dans le domaine de la relation entre les acteurs familiaux et scolaires en milieu populaire, où il s'agit de « [renverser] la distance en proximité » (p. 56). En d'autres termes, l'injonction *se rapprocher*, à travers la mise en place du REP, invite les parents à s'impliquer activement dans la vie scolaire de leur enfant (et les encourage à prendre part à la vie associative locale, telle que les conseils d'établissements) et enjoint les enseignants à développer un travail de partenariat avec les parents. Or, la signification que prend le terme de partenariat qu'il s'agit de construire peut considérablement varier entre les acteurs. Cette nouvelle *proximité* attendue peut ainsi se décliner et se réaliser selon des significations différentes.

Chapitre 3

LA CONSTITUTION DE L'OBJET D'ÉTUDE

Cette recherche s'intéresse à la construction et à la structuration des relations entre les familles et l'école lors des premiers contacts avec un établissement REP d'un quartier populaire genevois. De cette construction « en train de se faire » entre ces deux instances de socialisation, une attention est portée au processus du *partenariat* (cf. point 3.1), nouvelle logique institutionnelle du champ scolaire et familial impulsée dans le canton de Genève dès les années 2000. Il s'agit ici de *comprendre comment les relations entre les parents et les acteurs de l'école se trouvent (ou non) reconfigurées à l'aune de ce nouveau modèle relationnel et d'intervention socioéducative*.

Cette recherche cible également un « environnement institutionnel » (Giuliani & Payet, 2014, p. 7) spécifique, l'école enfantine, ainsi qu'un moment de transition charnière entre socialisation familiale et socialisation scolaire : *l'entrée à l'école* (cf. point 3.2). Cette entrée pourtant « privilégiée » (Darmon, 2001, p. 517) pour saisir les manières dont se construisent, s'articulent et s'ajustent les logiques et les pratiques socialisatrices et éducatives des acteurs familiaux et scolaires reste un domaine de recherche largement en construction. Enfin, les controverses relativement récentes autour de la scolarisation précoce en Suisse, en particulier de l'introduction obligatoire de la première année d'école enfantine, ainsi que l'intérêt croissant pour la question de l'éducation du jeune enfant ou l'« encouragement précoce » (Pecorini *et al.*, 2012, p.) (cf. point 3.3), révèlent la nécessité de mieux comprendre ce moment de transition de l'univers domestique vers le monde de l'école, une problématique encore (trop) peu étudiée par la recherche en Suisse (Scalambrin & Ogay, 2014 ; Ogay & Cettou, 2014).

En termes méthodologiques, cette recherche privilégie *la perspective ethnographique* et s'appuie sur trois types de données : des entretiens compréhensifs, des observations *in situ*, ainsi que le recueil d'un certain nombre de documents (dossiers scolaires, circulaires de l'école et/ou de l'enseignante, articles de presse de quotidiens genevois, notamment). Si les relations familles-école constituent un thème classique de la sociologie de l'éducation, cette recherche se propose de revisiter le cadre d'analyse par une approche méthodologique renouvelée.

L'état des savoirs exposé précédemment aux *Chapitres 1* et *2* nous conduit à plusieurs constats qui constituent le fondement de notre recherche. Ils sont également le point de départ pour la formulation de *questions de recherche* (cf. point 3.5) que nous présentons en

détail ci-après.

3.1 Le partenariat : un modèle de relations exigeant et ambivalent

Jusque dans les années 1960 dominait une logique de coupure entre l'école et entre les familles, qui étaient tenues à distance de l'institution scolaire. Depuis, ces deux instances de socialisation se sont rapprochées. Dès les années 1980 en France, puis dans les années 2000 à Genève, les relations entre les familles et l'école se structurent autour d'un nouveau modèle relationnel, le partenariat, et se déclinent à travers de nouvelles pratiques. C'est dans une perspective d'égalisation des chances de réussite scolaire que s'impose ce nouveau dispositif institutionnel. Bien que la production scientifique dans le domaine des relations familles-école soit vaste, peu d'écrits abordent la construction de ce processus avec un regard critique (Glasman, 1992 ; Périer, 2005 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008 ; Delay, 2011 ; Giuliani & Payet, 2014).

Ainsi, l'école se voit encouragée à construire des liens de proximité avec les familles, en particulier lorsque les établissements scolaires sont situés dans des quartiers populaires. Les familles, quant à elles, sont appelées à s'impliquer dans l'espace et la vie scolaires de leurs enfants. Malgré des intentions généreuses visant une coopération dans un rapport égalitaire – les objectifs du partenariat reposant sur une écoute, une prise en compte réciproque des points de vue et une co-construction des actions (Chartier *et al.*, 2014 ; Cantin, 2010 ; Pithon *et al.*, 2008) – le principe du partenariat repose sur un modèle de relations exigeant et ambivalent (Périer, 2005, 2012 ; Delay, 2011, 2013). Dès lors, comment construire aujourd'hui une relation de proximité et un partenariat, lorsque pendant longtemps la relation familles-école, soumise à un *habitus* de séparation entre l'institution scolaire et les familles issues des classes populaires, a prévalu ? Comment ce nouveau modèle relationnel s'est-il développé, négocié ou imposé (une tendance par ailleurs transversale à différents contextes nationaux, tant anglophones que francophones) ? Quelles sont, enfin, les modalités et les formes d'interprétation, d'appropriation et d'engagement des différents acteurs en jeu (parents, enseignantes, éducateur social, directrice d'établissement) dans sa mise en œuvre concrète ?

3.2 Les premiers moments de la rencontre familles-école : l'entrée à l'école

Comment les relations entre les familles et l'école en contexte populaire prennent-elles naissance, se nouent-elles, se structurent-elles (imposition, négociations, collaborations, ajustements, résistances) lors de ce moment particulier du *cursus* scolaire, l'entrée à l'école ? Comment les normes et les logiques socialisatrices et éducatives familiales et scolaires se confrontent-elles, s'ajustent-elles ? Et pourquoi donc s'intéresser à la construction des relations familles-école lors des premiers moments de cette rencontre ?

Etudier l'entrée à l'école nous semble pertinent tant d'un point de vue social que sociologique. Elle représente un moment singulier qui se distingue du reste du *cursus* scolaire pour plusieurs raisons :

- La transition de l'univers domestique vers le monde scolaire constitue un moment charnière tant pour les familles que pour les acteurs de l'école. Entrer à l'école, c'est la rencontre – la confrontation parfois –, et l'entrée de la sphère publique et institutionnelle dans la sphère privée, celle des familles (Mangez, 2002). Il s'agit également d'un moment de transition clé entre ces univers au cours desquels sont posées les bases d'une relation appelée à durer (Kherroubi, 2008). Parents et acteurs de l'école devront en effet se côtoyer et travailler ensemble sur un objet commun, l'éducation de l'enfant (Mangez *et al.*, 2002).
- L'entrée à l'école constitue également un moment clé pour les chercheurs car « les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 324), allant de la sociabilité de l'enfant, son développement cognitif, sa sensibilité à son épanouissement personnel et son état de santé. Comme le notent Mangez *et al.* (2002), l'entrée dans le *cursus* scolaire coïncide pour les parents avec l'entrée d'un nouvel acteur potentiellement capable d'émettre des critiques sur leurs pratiques éducatives et d'imposer des conceptions d'éducation à leur enfant.
- Pour toutes les familles mais en particulier pour les familles de milieux populaires, l'entrée de leur enfant à l'école est une confrontation avec une nouvelle culture, impliquant une dynamique acculturative (Périer, 2005 ; Perregaux *et al.*, 2008). Socialement interprétée, la signification que prend le terme de partenariat qu'il s'agit de construire et de mettre en œuvre peut ainsi considérablement varier entre les acteurs (Scalambrin & Ogay, 2014).
- Pour les familles issues de milieux populaires, l'entrée à l'école caractérise bien souvent la première rencontre avec l'institution (depuis la fin de leur propre scolarité s'il ne s'agit pas de migrants mais dans une nouvelle position : parents d'élèves). En effet, avant la scolarité infantile, ces dernières recourent plus généralement à la garde par un membre de la famille, partageant souvent les mêmes conditions de vie, ainsi que les mêmes référentiels culturels. Aussi, le risque de confrontation avec des normes éducatives et culturelles différentes est moindre (Mangez *et al.*, 2002 ; Darmon, 2007). Les milieux plus aisés (les couches moyennes et supérieures) vont faire appel aux professionnelles de la petite enfance des crèches (appartenant fréquemment aux classes moyennes, et donc porteuses de normes proches) ou aux

« nounous/mamans de jour », c'est-à-dire des gardes rémunérées à domicile, souvent issues des catégories populaires.

3.3 L'injonction de l'« agir précocement »

Le partenariat avec l'école se construit de plus en plus tôt, dès l'âge de 4 ans. Les modifications de l'école enfantine engendrent une scolarité plus précoce, fondée sur l'idée qu'un enseignement précoce serait profitable aux enfants issus d'un milieu familial « peu stimulant sur le plan de l'apprentissage » (Delai, 2012, p. 12). Selon Pecorini *et al.* (2012), ces mesures d'encouragement dans le domaine préscolaire concernent particulièrement les enfants de familles « défavorisées, migrantes ou isolées » (p. 1).

Au sein de l'enseignement prioritaire, la lutte contre l'échec scolaire constitue l'une des treize priorités déclarées par le DIP. Une autre priorité a trait à la prise en compte et le traitement des problèmes sociaux de l'enfant et de son environnement familial. Cette préoccupation inclut également celle du bien-être de l'enfant et de sa « santé globale » (Norvez, 1990, p. 172). Ces objectifs ont modifié le maillage institutionnel de l'école (enfantine et primaire) et ont conduit à l'apparition de nouveaux acteurs (directeurs d'établissements, éducateurs sociaux) travaillant en partenariat avec des organismes extrascolaires (Office médico-pédagogique, Service de protection des mineurs).

Enfin, l'encouragement précoce s'observe à travers la réalisation de projets concrets, à l'instar du développement d'une « école des mamans » (cours de français). Ce dispositif met l'accent sur le soutien et le renforcement du rôle parental dans la scolarité de l'enfant, ainsi qu'une meilleure intégration sociale des mères d'élèves allophones au sein de leur quartier. Il est le fruit d'une collaboration entre différents partenaires, tels que le Bureau de l'intégration (BIE), le DIP, les Unités d'action communautaire (UAC) et quelques établissements scolaires REP.

3.4 Une approche ethnographique de l'entrée à l'école

S'appuyant sur un matériau qualitatif hétérogène, cette recherche adopte une perspective ethnographique afin de restituer une réalité plus fine et intime du monde (pré)scolaire. L'originalité d'une telle démarche, à laquelle les chercheurs en sciences sociales et de l'éducation ont recours minoritairement (Payet, 1995 ; van Zanten, 2001 ; Farmer & Labrie, 2008 ; Delay, 2011 ; Scalambryn & Ogay, 2014 ; recherche FNS COREL), est qu'elle permet d'appréhender la complexité des pratiques ordinaires ou des situations sociales observées, d'une part, de mieux saisir la pluralité des points de vue sur l'objet étudié, d'autre part (Beaud & Weber, 2008).

Contrairement à des recherches majoritaires qui analysent quantitativement le rapport des familles à l'école (par exemple, la réussite scolaire différentielle selon l'origine sociale), nous avons opté pour une approche ethnographique de l'entrée à l'école permettant une analyse circonscrite et minutieuse de ce qui se joue en son sein et à ses frontières tangibles, autrement dit, sur les *scènes officielles* et dans les *coulisses* de la scolarité enfantine. Cependant, la construction d'un partenariat naissant entre les parents et les enseignantes de l'*Ecole des Jonquilles* (nom fictif que nous avons donné à l'établissement investigué) peut aussi être considérée comme un prisme qui nous renseigne, plus largement, sur les rapports des familles à l'école dans le contexte sociohistorique actuel :

[...] C'est à travers les approches du micro-social que nous apprenons le plus sur l'ordre macro-social, car ce sont ces approches qui, à travers leur empirisme dénué de complexes, nous donnent un aperçu de la réalité dont nous parlons. (Knorr-Cetina, 1981, pp. 41-42)

Enfin, l'approche ethnographique nous permet de mettre en perspective ce matériau hétérogène et de croiser les regards et les pratiques au sein d'un même espace social (Delay, 2011). Ce faisant, elle rend possible de mettre en relief la complexité des relations qui se nouent lors d'interactions formelles et informelles entre les parents et les acteurs de l'école. C'est notamment à travers celles-ci que se structurent la relation et le travail de partenariat familles-école. Cependant, rares sont encore les recherches qui ont observé ces moments de rencontre, lors d'une configuration ponctuelle et formalisée tels que les entretiens parents-enseignante (MacLure & Walker, 2000 ; Howard & Lipinoga, 2010 ; Elbers & de Haan, 2014 ; Chartier *et al.*, 2014 ; Scalabrini & Ogay, 2014) ou dans une configuration plus continue et fluide lors d'interstices (Marcel, 2002).

3.5 Les questions de recherche

Cette recherche repose sur un certain nombre de questions qui guident notre réflexion. Elles s'articulent sur trois principales questions de recherche (QR) :

QR1. Comment se construit institutionnellement le partenariat entre les familles et l'école en contexte populaire lors de l'entrée à l'école ?

1.1 Comment le partenariat entre les familles et l'école, devenu un nouveau modèle relationnel et d'intervention socioéducative, prend-il forme lors des premiers moments de scolarisation ?

1.2 Comment se structure (s'ajuste, se négocie ou s'impose parfois) le partenariat entre les familles et l'école, saisi à ses prémices ?

QR2. Comment les acteurs familiaux et scolaires s'approprient-ils les normes de participation de ce nouveau processus de collaboration?

2.1 Quelles sont les modalités et les formes d'interprétation, de conception, d'appropriation et d'engagement des acteurs familiaux et scolaires dans la construction et la mise en œuvre concrète du partenariat?

2.2 Quelles sont les attentes de rôle et les modalités d'ajustement des acteurs familiaux et scolaires dans cette relation mutuelle autour de l'enfant ?

QR3. Comment les acteurs familiaux et scolaires construisent-ils, dans des espaces sociaux et des circonstances variés, un partenariat dans lequel chacun se sent reconnu?

3.1 Quelles sont les postures relationnelles (les stratégies et les tactiques) développées par les acteurs familiaux et scolaires dans les rencontres formelles et informelles ?

3.2 A quelles épreuves les acteurs familiaux et scolaires doivent-ils faire face ?

Deuxième partie :

Enjeux méthodologiques

Chapitre 4

L'ENQUÊTE

L'approche théorique de *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat* que nous proposons est indissociable d'une approche méthodologique nous conduisant à expliciter les choix opérés tout au long de notre étude ainsi que les questions que nous nous sommes posées concernant la méthodologie du recueil, du traitement et de l'analyse des données. En d'autres termes, comment nous y sommes-nous prise concrètement, empiriquement ? Comment avons-nous procédé, dans quel ordre et pourquoi ? Dans ce chapitre, nous présentons et détaillons successivement notre échelle de travail et les méthodes d'enquête privilégiées (en l'occurrence, l'adoption de l'ethnographie scolaire), la posture réflexive sur les conditions de production de nos connaissances, les temps ou les différentes phases de notre recherche, ainsi que les caractéristiques de notre population d'enquête.

On peut reprendre l'exemple célèbre de Merleau-Ponty : le Panthéon, dit-il, n'est rien d'autre que la somme des points de vue que l'on peut prendre sur lui. Il n'y a pas de perception possible sans point de vue.

On peut dire la même chose, bien sûr, de l'observation. On ne peut espérer prendre un point de vue totalisateur, on peut seulement tenter de totaliser différents points de vue. Il ne faut pas croire qu'il n'y ait qu'un point de vue possible pour l'observateur, de même qu'il n'y a pas un point de vue indigène unique : il y a autant de points de vue (sur un objet, un lieu, un événement public, une interaction) qu'il y a de « places » objectives. Ces « places » sont les positions occupées physiquement dans l'espace à différents moments et les positions relatives par chacun dans une interaction : les positions sociales de chacun, leurs histoires antérieures, leurs rapports de force commandent, à des degrés divers, les places occupées dans l'espace et dans l'interaction. Ces points de vue ne sont donc pas attachés à la subjectivité intérieure de chaque individu mais à sa place objective dans une situation et, pourrait-on ajouter, aux objectifs qu'il poursuit (ce que Husserl appelle « intentionnalité »).

(Beaud & Weber, 2008, p. 301)

4.1 Pour une ethnographie du scolaire

Pour saisir et restituer finement la rencontre qui s'instaure entre les acteurs familiaux et scolaires en contexte populaire lors de premiers moments de scolarisation, nous avons fait le choix de réaliser une enquête de type ethnographique. Elle implique une insertion personnelle et une présence prolongée dans les groupes que nous souhaitons étudier (Schwartz, 1993) afin que le terrain « puisse se matérialiser sous forme de connaissances » (van Zanten, 2001, p. 25). L'originalité de ce type de recherche, encore minoritaire à ce jour dans les travaux scientifiques portant sur les relations familles-école, est qu'elle permet d'appréhender la complexité et la diversité des pratiques ou des situations sociales observées en tant qu'expérience vécue et en mouvement (ce que Elias (1989) nommait *une configuration en mouvement*) d'une part ; de mieux saisir la pluralité des points de vue sur l'objet étudié, d'autre part (Beaud & Weber, 2008 ; Farmer & Labrie, 2008). Pour illustration, l'approche ethnographique permet d'accéder à certaines pratiques ordinaires des familles (types de rapport entretenu avec l'enseignante, rapport au quartier) et des professionnels de l'école, plus généralement mis en évidence par les chercheurs à travers des discours sur les pratiques (Delay, 2011). La pratique d'une telle démarche ne vise pas à l'exhaustivité des situations d'interactions scolaires et sociales (Payet, 1995), mais bien à une appréhension plus fine de la réalité et de la complexité des interactions concrètes qui se nouent entre ces différents acteurs ainsi que des pratiques quotidiennes au sein d'une école genevoise implantée dans un quartier populaire. Dans cette perspective, l'approche ethnographique nous permet :

- de croiser et de confronter la pluralité des points de vue des acteurs familiaux et scolaires. Par exemple : confronter les discours de notre population d'enquête à leurs pratiques et à leurs univers de référence ;
- d'éclairer notre problématique et nos questionnements « par le bas » (*bottom up*) en rendant la parole aux plus « humbles » (Coenen-Huther, 2001 ; Beaud & Weber, 2008) que d'autres chercheurs nomment « acteurs faibles » (Payet *et al.*, 2008), c'est-à-dire aux acteurs qui ont moins l'habitude de prendre la parole tels que les familles de milieux populaires. L'enquête ethnographique permet également de restituer les visions de ces acteurs (Farmer & Labrie, 2008), plus variées qu'on ne le pense souvent ;
- de mieux saisir la complexité des pratiques et les difficultés que rencontrent au quotidien : a) les familles dans la construction et l'exercice du métier de parents d'élèves ; b) les enseignantes de premières années d'école, l'éducateur social et la directrice scolaire dans l'exercice de leur profession dans une école en milieu populaire et en contexte de diversité culturelle ;
- l'accès à des interactions de type face-à-face et des relations interpersonnelles, notamment entre la chercheuse et les acteurs étudiés ;
- de créer des relations de proximité et des liens de confiance avec les enquêtés.

Notons encore que l'approche ethnographique porte sur des actes et des discours, et non sur l'individu proprement dit :

Un individu, pour l'analyse ethnographique, n'est pas un atome de base, inexplicable parce qu'il serait une variable explicative [...]. Au contraire, il est le résultat d'un processus, il est le produit d'une histoire qu'on peut dire aussi bien « sociale » que « personnelle » : à la fois le produit des multiples interactions personnelles dans lesquelles il a été pris depuis sa naissance et le produit de multiples références culturelles et linguistiques auxquelles il a été exposé et qu'il s'est appropriées successivement. De sorte qu'on peut lire son histoire, sa trajectoire, comme la rencontre entre plusieurs histoires collectives. (Beaud & Weber, 2008, p. 304)

L'approche proposée par Beaud et Weber est particulièrement intéressante dans le cadre de l'analyse de l'objet « relations familles-école ».

4.1.1 Les trois conditions de l'enquête ethnographique

Selon Beaud & Weber (2008), trois conditions doivent être réunies pour la conduite d'une enquête ethnographique. Premièrement, le milieu investigué est caractérisé par un degré élevé d'*interconnaissance*. Deuxièmement, l'enquête s'établit sur une *longue durée* afin que se construisent et se maintiennent des relations personnelles entre le chercheur ou la chercheuse et les personnes enquêtées. Enfin, troisièmement, le chercheur ou la chercheuse se donne les moyens d'une *analyse réflexive* de son propre travail d'enquête, d'observation et d'analyse.

Le milieu d'*interconnaissance*, soit le premier ingrédient, désigne un groupe de personnes qui entretiennent des relations directes et qui disposent d'informations de type nominal les unes sur les autres. Dans notre cas, « notre » milieu enquêté comporte différents professionnels de l'école et des familles, chacun disposant plus ou moins d'un certain nombre d'informations sur les uns et les autres. De plus, comme nous le verrons, nous avons développé des alliances de recherche nous permettant d'observer un certain nombre de situations et d'interactions personnelles, ainsi que d'enchaîner les entretiens compréhensifs. Le second ingrédient porte sur l'enquête elle-même : celle-ci se doit être de *longue durée* afin que « le temps passé sur place ouvre la possibilité de véritables « rencontres », de véritables « échanges différés », d'un jeu sur le temps avec [les] enquêtés » (Beaud & Weber, 2008, p. 298). Notre présence sur le terrain investigué s'étend sur une année et demie (de septembre 2010 à décembre 2011), à raison de deux à trois journées ou demi-journées par semaine. Huit mois d'observations *in situ* ont été accomplis (de septembre 2010 à mai 2011). La réalisation d'entretiens compréhensifs auprès des familles et des différents acteurs de l'école, débutée en juin 2011, a pris fin en janvier 2012. Précisons également que nous nous sommes inspirée de la *Grounded Theory* selon Glaser & Strauss (1967). La revue de la littérature et la construction de notre problématique se sont affinées au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. Une telle démarche (inductive) prévoit ainsi un va-et-vient permanent entre théorisation et observation (*cf.* point 4.7). Enfin, le troisième ingrédient pour conduire une enquête de type ethnographique ne porte pas sur l'objet (comme l'*interconnaissance*), mais sur le travail du chercheur ou de la chercheuse lui/elle-même : la réflexivité. Ainsi, le chercheur ou la chercheuse doit analyser sans cesse le déroulement de son enquête en le rapportant à ce qu'il/elle fait. Plusieurs usages de la réflexivité sont à sa disposition : l'explicitation, l'analyse de l'interaction d'enquête et la présentation de soi. Aussi, l'attitude réflexive « consiste à rapporter l'enquête à ses conditions sociales de possibilité. Parmi ces conditions, les caractéristiques de [la chercheuse], telles qu'elles sont perçues par les enquêtés, sont importantes : non pas pour elles-mêmes, mais dans l'analyse des multiples interactions d'enquête » (Beaud & Weber, 2008, p. 297). De même, l'analyse que nous allons livrer dans les chapitres qui suivent ne vaudra que si elle est rapportée à nos caractéristiques personnelles. Il s'agira dès lors d'explicitier les conditions objectives rendant compte de notre point de vue.

Plutôt que de penser une fois l'enquête terminée, le sociologue doit s'attacher à le faire à chaque instant, et particulièrement dans ces moments banals, anodins en apparence, où tout laisse à penser qu'il n'y a rien à penser.

(Lahire, 1995, p. 159)

4.2 La posture réflexive

Comme le souligne Delay (2009), pour nombre de chercheurs, la rédaction de la méthode s'associe à une étape fastidieuse, voire peu gratifiante, du travail de recherche. Pour beaucoup d'entre eux, cette tâche est reléguée dans la partie annexe de leurs travaux (nous songeons par exemple à van Zanten, 2001 ou encore Périer, 2005). Or, lorsqu'on réalise une enquête – de surcroît qualitative – les conditions de celle-ci (le choix d'un thème de recherche et d'un terrain d'investigation empirique ; les conditions objectives entre le chercheur et « son » terrain ; la préparation et la pratique du terrain) ainsi que le travail d'enquête (observer ; préparer, négocier et conduire des entretiens compréhensifs), avant l'analyse proprement dite des données, constituent autant de moments déterminants de la recherche. Ces premiers éléments à expliciter sont, selon nous, importants et nécessaires à l'analyse ultérieure des données empiriques. Elles constituent par ailleurs le socle de nos analyses futures puisque c'est sur la base de ces dernières qu'il est possible de développer des thèses ou de découvrir de nouvelles hypothèses. Nous souscrivons également à Beaud & Weber (2008) l'idée que les « données » empiriques ne peuvent être « analysables en dehors de leur contexte de production » (p. 21). Ainsi, l'explicitation des conditions et du travail de l'enquête nous semble cruciale. Choisir un lieu et un milieu d'enquête ou constituer sa population d'enquête, par exemple, n'est pas chose anodine. Dans cette procédure, nous opérons déjà un ensemble de choix théoriquement construits (Lahire, 1995). Dès lors, adopter une posture réflexive sur nos propres pratiques et nos cadres de référence, réfléchir sur ce que l'on fait tout au long de notre enquête, à chaque étape de celle-ci comme nous l'invite à penser la citation susmentionnée de Lahire, est nécessaire. Nous admettons aussi que ce travail réflexif exigeant a été parfois plus facile à s'en convaincre qu'à réaliser.

Si notre proximité sociale avec les enseignantes interviewées (en termes d'*ethos* de classe et de genre, notamment) permet de nouer plus aisément un lien de confiance et de diminuer une forme de *violence symbolique* en situation d'entretien (Bourdieu, 1993), nous avons porté une attitude réflexive sur cette proximité afin de saisir les effets de socialisations sur les façons de penser et d'agir de ces professionnelles de l'éducation. La posture compréhensive, plutôt que normative, a été également adoptée dans la présente étude. Par posture (ou perspective) compréhensive est entendue de considérer une analyse se focalisant sur la dialectique individuel-collectif (Schurmans, 2003) :

Si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes. (p. 57)

Aussi, à partir de leur position sociale et de leurs conditions d'existence mais pas uniquement, nous avons cherché à comprendre le *sens* et la *signification* que donnent les acteurs familiaux et scolaires en contexte populaire à leurs pratiques quotidiennes. En d'autres termes, *pourquoi les parents et les acteurs de l'école ne font pas toujours ce qu'ils disent et ne disent pas toujours ce qu'ils font ?* L'élaboration de notre thèse s'est en outre enrichie d'une posture réflexive sur la nature de la relation qui s'établit entre l'enquêtrice et la/les personnes enquêtées, notamment sur les effets que produit toute situation d'entretien (Coenen-Huther, 2001), en nous efforçant de rendre compte la dimension sociale de l'échange. Nous avons essayé d'instaurer, lors des entretiens compréhensifs, une relation d'écoute méthodique (Bourdieu, 1993). Savoir rester en retrait et ne pas juger. Parfois, la prudence et la timidité ont été mobilisées, constituant un atout. Enfin, la réflexivité nous encourage à être attentif au « paradoxe de l'observateur » (Schwartz, 1993, p. 271), mis en évidence par Labov (1978). Car observer, c'est également perturber, voire déranger. Comme le soulignent Beaud & Weber (2008), « la présence de l'enquêteur agit comme un révélateur » (p. 39). Ce dernier peut susciter chez sa population d'enquête diverses réactions : réticences ou refus (de se laisser observer, d'être interviewé), dérobades ou évitements, formes d'autocensure et paroles tissées de « dénégation, de silences et de non-dits » (Schwartz, 1993, p. 272). Ces effets de situation d'enquête (que nous avons parfois rencontrés dans notre étude) sont ceux que rencontrent bien souvent les chercheurs en milieu populaire (Frauenfelder, 2005). Face à ce paradoxe, Schwartz (1993) préconise, d'une part, de chercher à identifier les raisons des refus d'entretien, les réticences ou les formes d'évitement, et d'autre part, de chercher à identifier les rôles attribués au chercheur par sa population d'enquête :

Puisqu'il n'y a pas d'observation neutre et que les « données » ne sont jamais dissociables des dynamiques à l'œuvre dans la recherche elle-même, il n'y a donc pas d'autre voie pour les comprendre que de suivre réflexivement ce qui se joue dans la relation du sociologue à ses enquêtés, d'identifier les rôles qu'on lui attribue, et de rapporter ce qu'on lui dit ou ce qu'on lui montre à la place momentanée qu'il occupe dans le jeu des interactions suscitées par sa présence. (p. 274)

Dans cette perspective, les matériaux ethnographiques doivent d'abord être traités comme des effets de la situation d'enquête afin de permettre au chercheur ou à la chercheuse d'apprendre ou tout au moins d'être conscient des rôles qu'on lui adosse, et qui déterminent

ce qui peut être dit ou non dit. Ainsi, en nous interrogeant sur ce que révèlent les perturbations engendrées par notre présence sur le terrain, nous avons cherché de les constituer en outil de connaissance.

4.3 Les temps de la recherche

A l'origine de toute recherche se posent d'abord au chercheur ou à la chercheuse des questions relatives au contexte intellectuel du choix du thème de son enquête⁷⁷, ensuite au contexte d'interconnaissance dans lequel se déroulera sa recherche, et enfin, au contexte social des relations d'enquête, c'est-à-dire la manière de se présenter aux futurs enquêtés, ainsi que la façon dont le chercheur ou la chercheuse sera perçu-e sur le terrain (Beaud & Weber, 2008). Ces deux derniers aspects sont développés en détail dans la partie qui suit. Le choix de réaliser une thèse de doctorat sur le présent objet, son cheminement réflexif (qui inclut également ce qu'on y engage de nous-mêmes, de nos expériences, de nos convictions et doutes, et plus largement, de notre rapport à la société), ont été précédemment soulignés d'une part dans l'introduction générale, et d'autre part, au *Chapitre 3* de ce travail.

Précisons dès lors le contexte et les temps (ou différentes phases) de notre enquête, en commençant par les procédés par lesquels nous sommes passée pour pouvoir délimiter à la fois un objet empirique et un terrain d'investigation, ainsi que pour y accéder. Comme le soulignent Beaud & Weber (2008), l'objet de recherche empirique et le terrain sont indissociables : « [...] l'objet fait le terrain (la question permet de lire le lieu et le milieu d'interconnaissance comme significatifs) et le terrain fait l'objet (l'enquête permet de découvrir les bonnes questions) » (p. 50). Qu'est-ce qui nous a amenée à privilégier l'Ecole des Jonquilles⁷⁸ plutôt qu'un autre établissement scolaire ? Sur la base de quelles informations recueillies ? Comment s'est déroulé l'accès au(x) lieu(s) et au milieu d'enquête (l'école et le quartier), aux différents acteurs de l'école et aux familles pour mener des observations *in situ* et réaliser des entretiens ?

4.3.1 Les entretiens exploratoires

Après l'exploration de premières lectures théoriques et l'élaboration de premiers questionnements de départ (relatifs aux relations entre les familles et les professionnels de l'école lors des premiers moments de cette rencontre), notre étude commence plus concrètement en 2009 avec la réalisation d'une série d'entretiens exploratoires. Dans l'optique de s'assurer que notre thème choisi est réalisable en pratique (c'est-à-dire qu'il

⁷⁷ Sauf dans le cas où le sujet de l'enquête est imposé ou fait l'objet d'un mandat ou encore d'une « commande » (politique, etc.). Mais là également, il s'agit pour le chercheur ou la chercheuse de s'approprier le sujet d'enquête et de le traduire en thème, puis en objet de recherche.

⁷⁸ Pour rappel : il s'agit du nom fictif que nous avons attribué à l'établissement scolaire investigué.

peut faire l'objet d'un travail de terrain), adossé à une problématique provisoire minimale, mener plusieurs entretiens exploratoires auprès d'enseignantes du canton de Genève nous a paru une démarche pertinente pour collecter des informations afin de préciser nos questionnements de départ (tout en continuant de nous documenter sur la littérature parallèlement). Selon Quivy & Van Campenhoudt (1995), la méthode d'entretien exploratoire est une « technique étonnamment précieuse pour une très grande variété de travaux de recherche sociale » (p. 95). Dans notre cas, rencontrer des professionnelles de l'éducation nous permettait d'identifier et de formuler des questions sur des aspects du monde (pré)scolaire genevois que nous souhaitions mieux connaître, tels que le métier d'enseignante des « petites classes », les rapports qui se nouent entre l'enseignante et les parents dans les premières années d'école, enseigner en contexte de diversité sociale et culturelle ou encore dans un établissement scolaire REP.

Plus précisément, nous avons réalisé cinq entretiens exploratoires ($n=5$) : quatre enseignantes des premières années d'école ainsi qu'une enseignante des années d'école suivantes. Ces professionnelles de l'éducation enseignent dans différentes écoles du canton de Genève (dont deux en REP), implantées dans des quartiers socio-économiquement diversifiés. Le recrutement de ces personnes s'est fait d'une part à travers notre réseau d'interconnaissance : une connaissance habitant le même quartier que nous est enseignante (à l'Ecole des Jonquilles, mais à ce moment-là, nous n'y prêtions pas encore une attention particulière) et nous procura les coordonnées de deux de ses collègues. D'autre part, le recrutement s'est effectué par la technique de l'échantillonnage « boule de neige ». Deux des enseignantes interviewées nous ont transmis les coordonnées d'une de leur collègue. La cinquième personne de l'échantillonnage est un membre de notre famille et fut interviewée en premier, nous permettant ainsi de tester notre guide d'entretien. Celui-ci a été structuré en cinq parties⁷⁹. La première partie s'intéresse au métier d'enseignante des premières années d'école, à sa pratique professionnelle ainsi qu'à sa trajectoire de formation et professionnelle. La deuxième partie aborde le thème de l'école et de la diversité, et questionne le rapport que l'enseignante construit avec ses élèves en contexte de diversité culturelle et sociale. La troisième partie concerne les relations entre les parents et l'enseignante, notamment la manière dont s'instaure la rencontre avec les familles. La quatrième partie s'intéresse plus spécifiquement aux écoles REP (leur fonctionnement, ce que pensent les enseignantes de ce dispositif, etc.). Enfin, la dernière partie se rapporte aux propriétés plus personnelles de l'interviewée (données socio-démographiques, expériences personnelles ou souvenirs de l'enseignante en tant qu'élève, etc.). Bien que la trame des entretiens exploratoires⁸⁰ que nous avons établie se rapproche de certaines techniques des entretiens qualitatifs semi-directifs, par le fait d'avoir listé une série de questions ouvertes par exemple, nous avons toujours cherché à laisser le discours des interviewées se dérouler librement. C'est pourquoi nous n'avons pas systématiquement suivi l'ordre des questions.

⁷⁹ Cf. Annexe 2 : Guide d'entretiens exploratoires.

⁸⁰ Remaniée ou ajustée après les deux premiers entretiens exploratoires.

Après leur avoir rappelé les règles de la confidentialité et de l'anonymat, nous avons essayé d'amener nos interlocutrices à s'exprimer librement sur les thèmes suggérés par notre guide d'entretiens exploratoires afin de laisser ouvert à d'autres perspectives que celles que nous aurions pu explicitement prévoir dans notre canevas. Chaque entretien a été enregistré et transcrit.

Notre démarche de mener des entretiens exploratoires est classique, serait-on tenté de dire, dans le sens qu'ils avaient l'objectif de nous ouvrir l'esprit et de trouver des pistes de réflexion (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Il s'agissait également pour nous de « faire parler » ces acteurs pédagogiques, de pouvoir saisir les notions récurrentes et les différents points de vue utilisés pour pouvoir ensuite développer des thèses qui serviraient de base pour nos hypothèses (que nous souhaitions confronter, par la suite, aux entretiens compréhensifs). La pratique de notre terrain et le cheminement de la recherche ont vu surgir d'autres dimensions ou thématiques, en ont modifié ou affiné d'autres encore. Ceci étant, l'analyse exploratoire de ces entretiens a permis de cerner certains discours enseignants sur les premières années d'école (les différents apprentissages et les exigences scolaires, ce que l'on attend de l'enfant lorsqu'il entre à l'école, le type de soutien attendu/espéré des parents, par exemple), les relations naissantes avec les parents (les rencontres formelles et informelles) ou encore de pointer certaines préoccupations sociales et éducatives dans un contexte de transformations des politiques éducatives⁸¹ : l'harmonisation du système scolaire romand et suisse ainsi que les débuts des écoles REP à Genève. Rappelons qu'en 2006, l'école des Tattes/Gros-Chêne à Onex participe au projet pilote lancé par le DIP et fut l'un des premiers établissements REP (de plus, l'une de nos répondantes enseignait dans cet établissement scolaire). Comme il l'a été souligné au *Chapitre 1* (cf. point 1.3.3), c'est dans le cadre du concordat HarmoS et dans la perspective d'améliorer les niveaux d'apprentissages des élèves des écoles genevoises que le DIP a souhaité développer ce nouveau dispositif institutionnel de proximité, en allouant des moyens différenciés et en révisant la gestion de ces établissements scolaires (DIP, 2006a).

Le choix de réaliser des entretiens exploratoires répondait ainsi à un premier objectif de recherche : les informations récoltées provenaient des pratiques, des expériences et d'événements auxquels étaient directement confrontées les personnes interviewées, tels que leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs et la manière dont elles thématisent et interprètent certaines situations sociales et scolaires. Considérées comme des témoins privilégiés de par leur position, leur pratique et leur responsabilité, elles constituaient pour nous des personnes disposant d'une bonne connaissance de notre objet de recherche en devenir. Plus déterminante encore, cette étape de l'enquête, qui a participé à notre travail de

⁸¹ Pour rappel, à cette période, les débats politiques et sociaux autour de la scolarisation précoce en Suisse allaient bon train, précédant l'adhésion à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire en février 2009 concernant le canton de Genève (cf. *Chapitre 2*, point 2.1.2).

construction théorique, nous a permis de délimiter un champ empirique ou plus précisément, un *terrain*. Ce faisant, cela répondait à notre deuxième objectif de recherche.

4.3.2 *Le choix d'un terrain*

Nous l'avons évoqué, l'une des premières étapes décisives de notre étude était celle de délimiter un terrain ou un *site* (une école et un quartier), circonscrit géographiquement, nous permettant ainsi d'accéder *in situ* à tout un ensemble de discours et de pratiques professionnelles et sociales (des professionnels de l'éducation et des familles). Car s'intéresser à la construction des relations entre les acteurs de l'école et les familles en milieu populaire lors de l'entrée à l'école supposait de pouvoir entrer en relation avec des groupes d'individus sur un espace délimité et sur une durée relativement longue.

La réalisation d'entretiens exploratoires s'est révélée riche à ce stade de la recherche car deux des cinq personnes interviewées enseignaient dans une même école d'un quartier populaire genevois, l'Ecole des Jonquilles. Certains de leurs propos recueillis, lors des entrevues, nous ont permis de découvrir une école et son quartier (du point de vue enseignant). Cette démarche nous a également permis de prendre en considération la composition sociale des habitants du quartier (en particulier les familles qui y résident avec leurs enfants), d'obtenir des premières informations sur cet établissement scolaire intégré au REP et son équipe enseignante. Nous avons été particulièrement attentive aux thématiques mises en évidence par les enseignantes interviewées ainsi qu'aux catégorisations mobilisées par ces dernières concernant le profil des élèves et leurs familles de cette école, les rapports entretenus entre les différents agents de socialisation ou encore l'image du quartier.

Nous nous sommes en outre documentée avec d'autres types de lecture sur le quartier et l'école investigués (par exemple : brochure éditée par la Ville de Genève visant à promouvoir « la qualité de vie » dans ledit quartier, sites Internet de la Ville de Genève, du Département de l'instruction publique, de l'Ecole des Jonquilles, d'un collectif et d'un espace socio-éducatif du quartier) ainsi que par la consultation de statistiques cantonales (OCSTAT) et de rapports et enquêtes quantitatives réalisées par le SRED et le CATI-GE (concernant le quartier et/ou plus largement, les établissements scolaires REP)⁸². Ces différentes informations nous ont ainsi conduite à privilégier l'Ecole des Jonquilles et son quartier, ce d'autant plus que nous avons établi un premier contact avec deux enseignantes de l'établissement et que ces dernières nous invitaient à aller dans leur classe. Nous pensions

⁸² Par exemple : *Mémento statistique de l'éducation à Genève* (SRED, 2009), *Les inégalités territoriales dans le canton de Genève. Politique de cohésion sociale en milieu urbain* (Rapport de la CATI-GE, 2011), *La précarité à Genève dans une optique territoriale* (OCSTAT, 2012), *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)* (Le Roy-Zen Ruffinen et al., 2013), etc.

que se jouait alors un terrain d'investigation fort intéressant et les conditions semblaient réunies pour mener une enquête ethnographique.

4.3.3 L'entrée sur le terrain

Si les processus d'accès au terrain peuvent être longs, délicats, voire périlleux parfois⁸³, ils ne sont pas inintéressants et sont sans doute révélateurs de la constitution de notre objet d'étude. Comme le note Darmon (2005), « les négociations d'entrée sur le terrain peuvent constituer un matériau particulièrement riche » (p. 98). En effet, dans notre cas, le refus d'accéder à une classe, par exemple, peut révéler chez une enseignante novice (comme nous le verrons avec Alexandra⁸⁴) une crainte d'être jugée sur ses pratiques professionnelles. A l'inverse, chez une enseignante plus expérimentée et habituée à travailler avec d'autres personnes dans sa classe (telles que des stagiaires), cette dernière acceptera plus facilement qu'une chercheuse vienne dans sa classe. Cette démarche peut révéler le désir d'avoir un regard extérieur dans un souci de confronter son point de vue sur la culture scolaire dite « légitime » à une autre tout aussi « légitime » (le fait, par exemple, d'appartenir aux mêmes milieux socioéconomiques et de partager des univers quotidiens proches en termes de culture scolaire entre l'enseignante et nous-même). De même, pouvoir accéder aux familles de milieux populaires dont l'enfant fréquente l'Ecole des Jonquilles ne va pas de soi. D'une part, n'habitant pas le même quartier que notre population d'enquête, ce ne sont pas des personnes que l'on rencontre dans notre quotidien. D'autre part, elles fréquentent d'autres lieux et vaquent à d'autres activités sociales que les nôtres.

Les négociations d'entrée de notre terrain devaient également passer par une voie institutionnelle : déposer une demande d'autorisation auprès du Service de la recherche en éducation (SRED) qui, après évaluation du dossier (en donnant un préavis), transmettait celui-ci au Département de l'instruction publique (DIP), et plus précisément, à la Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève. Après quelques mois d'attente, une réponse favorable arriva début août 2010 (la rentrée scolaire était fixée au 30 août). Un courrier postal mentionnait le fait que nous obtenions l'autorisation de nous rendre dans l'école choisie durant l'année scolaire 2010-2011 avec les précisions suivantes : « selon les modalités en vigueur (voir code d'éthique) » et « pour autant que les enseignant(e)s donnent leur accord ». Une copie de la lettre était également adressée à la directrice de l'établissement scolaire pressenti.

Dès lors, il s'agissait d'entrer en relation avec les enseignantes de premières années d'école de l'Ecole des Jonquilles en espérant obtenir leur accord pour venir dans leur classe. Pour

⁸³ Lire à ce sujet le bel article de Darmon (2005) : « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses, Quantifier*, n° 58, pp. 98-112.

⁸⁴ Prénom fictif (comme ceux qui suivront dans la suite du manuscrit). Se référer au point 4.5 de ce chapitre pour une description détaillée de la population d'enquête.

ce faire, nous avons utilisé notre réseau d'interconnaissance. Comme déjà évoqué, nous possédions une alliée de recherche, c'est-à-dire une connaissance/enseignante du cycle « moyen » de cette école qui nous procura les numéros de téléphone de ses collègues du cycle « élémentaire ». Cette interlocutrice privilégiée nous avertit également que les deux enseignantes des « petits degrés » que nous avons interviewées quelques mois auparavant (cf. entretiens exploratoires) avaient « hérité » des classes 1P et 2P (soit des enfants de 3^e et 4^e année scolaire)⁸⁵. Par ailleurs, l'une d'entre elles était enceinte et devait accoucher en novembre, soit trois mois après le début de notre enquête. Nous avons donc pris contact par téléphone (lors de la pause de la récréation scolaire, de 9h30 à 10h)⁸⁶ avec les trois enseignantes en charge des « petits » degrés (1E et 2E) : un duo (75% et 25%) responsable d'une 1E et une enseignante en charge d'un double degré (1E et 2E).

La première enseignante du duo (Alexandra) nous confie qu'il s'agit de sa première année d'enseignement (elle n'est pas encore nommée) et qu'elle « *ne sait pas si elle a le droit* ». Nous essayons de la rassurer en lui expliquant les raisons de notre présence (nous travaillons à l'université en tant qu'assistante diplômée, le contexte de ce travail de thèse, etc.). De par sa voix anxieuse, nous comprenons qu'elle n'a pas envie qu'une nouvelle personne vienne dans sa classe pour l'« observer ». Nous lui proposons de lui laisser du temps pour y réfléchir et nous décidons de ne pas insister. Sa collègue duettiste (Veronica) sera, elle aussi, réticente à ce que nous venions dans la classe. Les raisons qu'elle invoquera sont les suivantes : ne travaillant plus qu'à 25%, « *cela [l]'ennuie de prendre quelqu'un dans [sa] classe car elle n'est que très peu d'heures dans l'école* ». Face à ces deux refus, nous misons tout sur la troisième et dernière enseignante, tout en nous questionnant sur les raisons de ces refus : que révèlent-ils ? Pourrions-nous peut-être accéder à ces enseignantes, plus tard dans la recherche, par des moyens détournés ? Ayant pris systématiquement des notes pour décrire le déroulement de l'entrée en relation avec les personnes étudiées (par exemple, leurs réactions lors des contacts téléphoniques ou lors d'observations à l'Ecole des Jonquilles), il nous est possible d'esquisser ici des hypothèses sur les raisons qui ont conduit à certains refus (en l'occurrence, l'observation dans une classe plus particulièrement). S'agissant de la première enseignante de classes enfantines contactée, Alexandra, nous pensons que son embarras et sa réticence à nous ouvrir les portes de sa classe sont probablement dus, de par sa carrière professionnelle débutante, à un fort contrôle de la hiérarchie durant les trois premières années d'enseignement (période d'essai) qui précèdent une nomination. De par ce statut fragile de jeune enseignante, elle ne souhaitait sans doute pas cumuler des observations de sa pratique, nous percevant peut-être comme une autre experte de l'éducation pouvant juger sa manière d'enseigner. Une autre hypothèse concernant le refus

⁸⁵ Au moment de notre enquête, à la rentrée scolaire 2010-2011 (soit avant l'introduction de HarmoS), le cycle élémentaire regroupe 4 degrés appelés : 1E, 2E, 1P et 2P.

⁸⁶ Afin d'être sûre de joindre les enseignantes « au bon moment », nous avons demandé à une personne membre de notre famille, enseignante également, quels étaient les horaires des pauses et des récréations scolaires, autrement dit, les moments où nous pouvions contacter les enseignantes sur leur lieu de travail sans trop les déranger.

d'Alexandra pourrait en partie être lié à son contexte familial (ce point sera développé plus loin, cf. point 4.5.1).

La troisième enseignante des « petites classes » contactée, Solène, accepte de nous rencontrer. Le rendez-vous est pris pour le jeudi 16 septembre 2010 à 11h45, dans sa classe. Il s'agit de notre première rencontre afin de faire connaissance. L'entrevue dure une trentaine de minutes. A l'issue de la rencontre, nous notons nos impressions (contexte de l'entrevue, etc.) dans notre journal de terrain et formulons nos premiers questionnements. Grâce à l'accord de Solène s'ouvrent des portes qui vont nous aider à mener à bien notre enquête de terrain : l'accès à des lieux (la classe, la salle des maîtres, les couloirs et les différents bâtiments de l'école, la cour de l'école, ...), à des personnes (l'équipe enseignante, certains parents d'élèves), à des situations ou des pratiques sociales et à des matériaux, pour une partie, confidentiels (tels que les dossiers scolaires).

Ainsi, notre enquête se déroule au sein de l'Ecole des Jonquilles, implantée dans un quartier populaire que nous avons appelé *Les Cèdres*, et constitue le *site* de référence pour analyser l'objet qui nous occupe, *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat*. Nous pouvons résumer les critères de sélection de l'établissement scolaire tels qu'ils suivent :

- La conjonction de deux sources d'informations – les entretiens exploratoires ($n=5$) avec deux enseignantes de L'Ecole des Jonquilles et le classement établi par le DIP concernant les établissements scolaires REP et leur quartier d'implantation – nous permettant d'accéder à un établissement REP desservant une population majoritairement issue de milieux immigrés et de milieux socialement et économiquement modestes ;
- L'accès au milieu d'enquête : autorisations des instances du DIP et du SRED, accords de la directrice de l'établissement et d'une enseignante d'une classe d'un double degré (enfants de 1^e et 2^e années d'école, soit $n=21$ pour la rentrée scolaire 2010-2011).

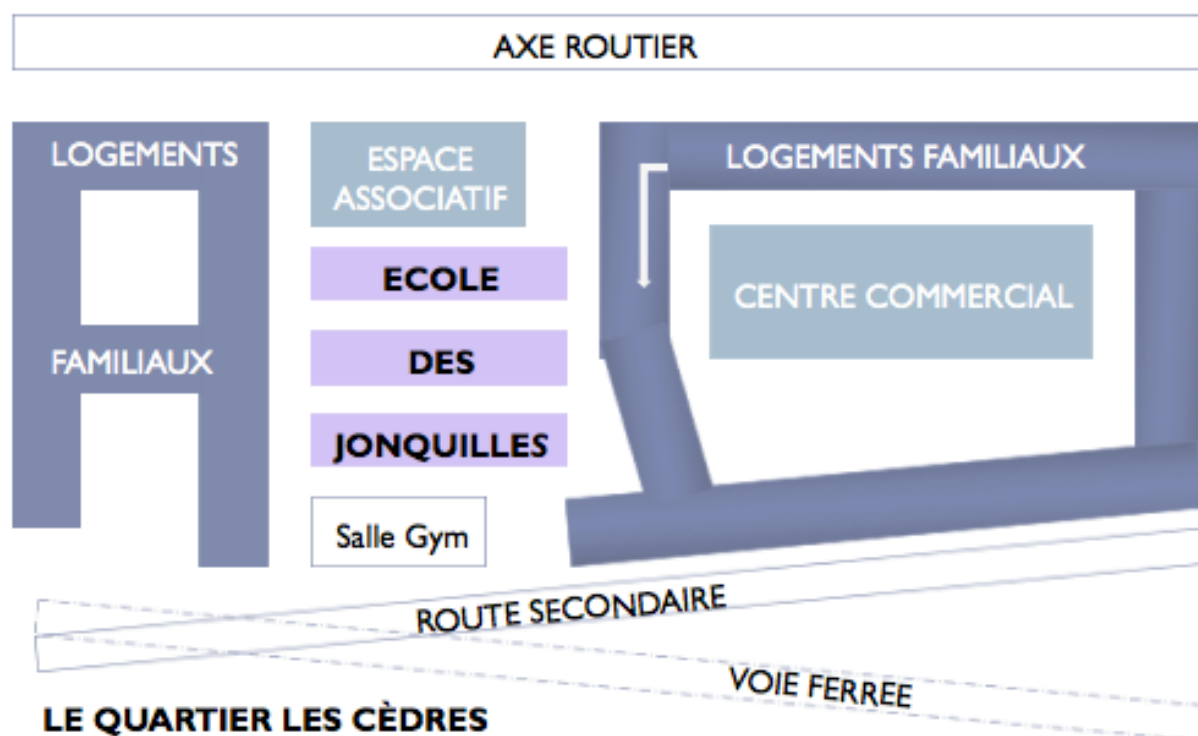
4.4 Le terrain d'investigation : l'Ecole des Jonquilles et le quartier des Cèdres

4.4.1 Description du contexte étudié

Le quartier des Cèdres est un quartier de la Ville de Genève configuré par un ensemble d'immeubles locatifs (un regroupement de quelque 900 appartements faisant la plus grande densité d'habitants au m² de Genève), tout droit sorti de terre au début des années 1990. La vie du quartier se donne à voir à travers trois ensembles urbains principalement : les

appartements familiaux qui, pour une grande partie, donnent sur l'Ecole des Jonquilles (l'école se dressant au centre avec sa cour et un espace de jeux pour enfants), un espace associatif de quartier et le Centre Commercial souterrain. Le quartier des Cèdres est confiné entre un axe routier important, une route secondaire et une voie ferrée (voir la figure 1 ci-dessous).

Figure 1 : Plan schématisé du quartier des Cèdres et de l'école des Jonquilles



Du point de vue de son histoire sociale, le quartier investigué a été pendant tout le XX^e siècle avec son quartier voisin, une zone de manufactures à caractère ouvrier (dont des travailleurs ouvriers « autochtones » ou « nationaux », puis des travailleurs ouvriers immigrés d'Europe latine, du Portugal en particulier). Ce site accueillait principalement des ateliers fabriquant des turbines hydrauliques, automobiles, machines-outils et régulateurs. Aujourd'hui, avec le déplacement de la plupart des industries en-dehors de la ville, le quartier des Cèdres est en pleine redéfinition. Nous pouvons l'observer, par exemple, par la présence de locaux de la Ville (dont un espace de quartier mis à disposition des habitants et des associations du quartier). Ce bâtiment accueille également un restaurant scolaire, un espace de vie enfantine et une structure sociale cantonale, notamment. Si le quartier dispose aujourd'hui de plusieurs structures sociales ou socioculturelles, il n'en était pas de même au moment de l'ouverture de l'Ecole des Jonquilles dans les années 1992. Il n'y avait alors qu'une ludothèque (ouverture en 1999) et le centre commercial. L'espace associatif de quartier pour les jeunes et les habitants ouvre quelques années plus tard, en novembre 2006.

Au moment de l'enquête, soit à la rentrée scolaire 2010-2011, l'Ecole des Jonquilles compte $n=256$ élèves âgés de 4 à 12 ans en majorité allophones (58%, selon les critères définis par le SRED) (Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2013). Il s'agit d'enfants de familles immigrées provenant majoritairement du Portugal et des Balkans : Kosovo, Albanie, Bosnie-Herzégovine et Serbie. Ces premières familles se sont installées dans le quartier des Cèdres vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, période qui correspond d'une part aux difficultés économiques que traversaient certaines régions du Portugal, et d'autre part, aux violents conflits touchant l'ex-Yougoslavie. La majorité des habitants est issue de milieux populaires. Le rapport de Soussi & Nidegger (2010), chercheurs au SRED, relate pour la rentrée scolaire 2008-2009 que sur les $n=288$ élèves fréquentant l'Ecole des Jonquilles, 11% des élèves sont issus de familles qu'ils catégorisent de « cadres supérieurs et dirigeants », 38% appartiennent aux « petits indépendants/employés/cadres intermédiaires » et 51% des élèves proviennent du milieu ouvrier catégorisé comme suit : « ouvriers/divers/sans indication » (p. 11). A titre de comparaison, l'ensemble du canton de Genève compte 39% d'élèves (public enfantin et primaire) issus du milieu ouvrier (Mémento statistique, SRED, 2009). Relevons également que le taux de chômage est un peu plus de 7% pour la commune dans laquelle est implanté le quartier des Cèdres et de 6% pour le canton de Genève. Le taux d'aide sociale au sens large (c'est-à-dire avec au moins l'une des prestations suivantes : allocations de logement, aide sociale au sens strict, prestations complémentaires cantonales à l'AVS, prestations complémentaires à l'AI, RMCAS, avances de pensions alimentaires) est de l'ordre de 12% pour le canton de Genève en 2009 et de 14% pour la ville de Genève – dans laquelle est compris le quartier investigué (Statistique suisse de l'aide sociale pour 2009). Il faut ajouter qu'un nombre croissant d'habitations du quartier des Cèdres, subventionnées par l'Etat durant 20 ans (logements sociaux « HLM »)⁸⁷, ne sont aujourd'hui plus sous le contrôle étatique. Ces immeubles sont passés en loyer libre et leurs loyers ont, par conséquent, augmenté⁸⁸. Si le quartier des Cèdres reste aujourd'hui à dominante populaire, il ne pourrait être assimilé à un quartier de milieu ouvrier exclusivement (comme il l'était au XXe siècle) ; autrement dit, à un milieu populaire homogène. Force est de constater que la composante des familles populaires du quartier s'est depuis diversifiée : en plus d'ouvriers peu qualifiés (Chauveau, 2000) notamment, on trouve des réfugiés de pays en guerre ou ayant connu une catastrophe naturelle (certains pays d'Afrique, Haïti), des « naufragés économiques » (Jaeggi *et al.*, 2003, p. 11) provenant de certains pays d'Amérique Latine et d'Afrique, des personnes (autochtones ou pas) sans emploi, d'autres sans papiers, d'autres encore bénéficiaires des minima sociaux. Ces

⁸⁷ Au début des années 1990 à Genève, une redistribution de la population dans les logements HLM est intervenue simultanément avec la loi générale sur le logement et la protection des locataires et une conjoncture défavorable (croissance forte et durable du chômage). L'application de cette nouvelle loi a parfois contribué à regrouper en un même territoire des populations aux conditions de vie fragiles et/ou précaires (chômage, faibles revenus, problèmes familiaux, difficultés d'intégration sociale et professionnelle, ...) (Jaeggi *et al.*, 2003). Ce constat pourrait également s'établir pour le quartier investigué.

⁸⁸ Pour une illustration, le loyer mensuel (y.c les charges) est de 1975 CHF pour un appartement de 4 pièces genevois ; de 2590 CHF pour un 6 pièces. Ces chiffres nous ont été transmis par la mère de Julija en entretien (elle et sa famille habitent depuis longtemps dans le quartier et semblent donc bien connaître les loyers moyens). En outre, si l'on se réfère aux loyers mensuels moyens en 2011 selon la commune (ici la Ville de Genève) calculés par l'OCSTAT (2011), un 4 pièces revient à 1376 CHF et un 6 pièces à 2409 CHF.

transformations et diversifications sociales se traduisent par des pratiques hétérogènes dans les rapports hommes/femmes, en matière d'éducation, dans le rapport à l'institution scolaire et au quartier, notamment. Il s'agira dès lors de garder à l'esprit ce paramètre lors de l'interprétation de nos résultats. Ceci étant, à l'instar d'Alonzo & Hugrée (2010), nous considérons que « tous ces groupes ont un point commun : ils occupent une place socialement subordonnée donnant lieu à une faible reconnaissance que ce soit de la part des individus qui occupent ces places ou de la part des autres groupes de la société » (p. 27). Enfin, il convient de souligner deux points. Premièrement, les « alliances » entre des membres de milieux populaires et de classes moyennes ne sont pas « improbables » (p. 24). Deuxièmement, dans le quartier des Cèdres vivent également des familles appartenant aux classes moyennes⁸⁹, elles sont cependant numériquement minoritaires. Si l'on regarde du côté des professionnels de l'école investiguée, ils appartiennent en majorité aux classes moyennes⁹⁰, un constat déjà observé par de précédentes études pour le contexte genevois (Montandon & Perrenoud, 1994 ; Jaeggi *et al.*, 2003 ; Delay, 2011, 2013) et français (Thin, 1998 ; Périer, 2005).

Les parcours scolaires des élèves habitant le quartier des Cèdres et scolarisés en REP peuvent être considérés comme un peu plus difficiles que dans d'autres quartiers genevois. Le Roy-Zen Ruffinen *et al.* (2013) observent que les élèves fréquentant des écoles primaires REP sont plus nombreux à connaître des difficultés dans leur scolarité obligatoire : « en moyenne 1,7% des élèves qui étaient scolarisés dans un établissement du REP en 2011 redoublent leur degré en 2012, contre 1,2% dans les autres établissements. En 8P HarmoS (8PH), 16% des élèves du REP sont en retard dans leur scolarité en 2012, contre 13% en moyenne dans les autres établissements. Cette proportion s'élevait à 20% en 2008 contre 13% hors du REP » (p. 18). Par ailleurs, les chercheurs du SRED constatent que lors de la transition de l'école primaire vers le secondaire I (appelé Cycle d'orientation), 52% des élèves scolarisés dans une école REP (en dernière année) sont orientés dans la filière à exigences scolaires les plus élevées du Cycle d'orientation (dit le « regroupement 1 »)⁹¹ contre 66% des élèves scolarisés dans une école « hors REP ». Ils sont 31% à aller dans le regroupement 2 contre 20%, et enfin, 12% contre 5% à être orientés dans le regroupement à faibles exigences scolaires (regroupement 3). Les propos de l'éducateur social de l'Ecole des Jonquilles vont dans ce sens lorsqu'il évoque en entretien que le niveau scolaire est « *très faible* » et que la principale difficulté des écoles REP comme dans l'établissement susmentionné est le Français I, c'est-à-dire la compréhension et l'expression orales et écrites et la lecture dans la langue de scolarisation. Il estime qu'un tiers des élèves de l'Ecole

⁸⁹ Par *classes moyennes*, nous nous référons à la définition proposée par Chauvel (2006) qui les situe à partir de trois grandes références complémentaires : (1) un niveau de rétribution s'approchant de la moyenne, (2) une position intermédiaire dans les hiérarchies sociales et professionnelles et dans « les échelles de qualifications, marquées par une expertise ou un pouvoir organisationnel moyens » et (3) un sentiment d'appartenance dynamique « notamment par le fait d'identifier son sort – ou celui de ses enfants – à celui de ce groupe intermédiaire » (p. 20).

⁹⁰ Pour rappel, la description détaillée de notre population d'enquête est présentée au point suivant (*cf.* point 4.5).

⁹¹ Depuis la rentrée scolaire 2011, l'organisation du Cycle d'orientation a subi des transformations conformément aux résultats de la votation cantonale au printemps 2009. Pour plus de précisions, voir : http://www.ge.ch/cycle_orientation/orienter/

des Jonquilles passent au Cycle d'orientation dans le regroupement 1, un peu moins de deux tiers des élèves dans le regroupement 2 et à peine 10% passent dans le regroupement 3, la section « la plus basse ». Rappelons à nouveau que l'Ecole des Jonquilles est par ailleurs entrée en REP à la rentrée scolaire 2008-2009 selon des critères définis par le SRED (*cf. Chapitre 1, point 1.3.3*).

4.5 La population d'enquête

Les enfants ($n=21$) des familles sur lesquels porte notre recherche sont en classe de premières années d'école appelée « double degré », c'est-à-dire qui regroupe une 1^e année et une 2^e année de scolarisation au sein d'une même classe. Ils sont nés entre 2004 et 2006. Leurs parents ont entre 25 et 38 ans et sont en grande majorité de nationalités étrangères. Ils ont souvent immigré du Portugal et de la région des Balkans. Leur émigration vers la Suisse est plus ou moins ancienne, allant d'une dizaine d'années à une immigration beaucoup plus récente (1 année). Les situations professionnelles des familles sont variées, avec cependant une majorité de familles issues de milieux socialement et économiquement modestes⁹².

L'équipe enseignante ($n=20$) de l'école investiguée est composée de 17 enseignants (15 femmes, dont 2 enseignantes chargées de soutien pédagogique (ECSP), et 2 hommes), une directrice d'établissement, un éducateur social et une infirmière scolaire. Au moment de l'enquête, les enseignants ont, pour la majorité d'entre eux, la trentaine. Ils ont suivi la formation Licence Mention Enseignement (LME) à l'Université de Genève et enseignent depuis quelques années seulement (de 3 à 6 ans). Pour beaucoup d'entre eux, enseigner à L'Ecole des Jonquilles constitue leur première expérience professionnelle. Dans le cadre de notre étude, nous avons rencontré plus spécifiquement 11 professionnels de l'école : les enseignantes du cycle élémentaire ($n=6$), les enseignantes chargées du soutien pédagogique ($n=2$), l'éducateur social, la directrice et l'enseignante de français en charge des cours destinés aux mères d'élèves allophones. Le détail de notre population d'enquête ainsi que leurs caractéristiques sociales se trouvent ci-dessous (*cf. tableaux III et IV*). Un prénom fictif leur a été attribué, respectant en ceci les règles de confidentialité à l'égard de la population enquêtée, d'une part ; permettant au lecteur ou à la lectrice de se familiariser avec les personnes interrogées au fil de ce travail, d'autre part.

⁹² *cf. Annexe 1 : Composition de l'échantillon des familles selon la profession exercée.*

Tableau III : Caractéristiques sociales principales des familles (n=21)

Familles	Situation professionnelle	Age	Nationalité	Statut familial	Nombre enfant(s)
Famille de Lisa	Père : machiniste	Père : 32 ans	Portugal	Mariés	1
	Mère : secrétaire	Mère : 35 ans			
		Lisa : 5 ans			
Famille de Romain	Père : avocat	Père : 35 ans	Suisse	Mariés	2
	Mère : aide-comptable	Mère : 35 ans			
		Romain : 4 ans			
Famille de Steve	Père : monteur	Père : 36 ans	Portugal	Mariés	2
	Mère : satineuse	Mère : 34 ans			
		Steve : 6 ans			
Famille de Diama	Père : responsable marketing	Père : ?	Père : Sénégalais	Séparés	2
	Mère : gestionnaire	Mère : 35-40 ans (estimé)	Mère : Française		
		Diama : 5 ans			
Famille de Théo	Père : gestionnaire	Père : 35 ans	Russie et Suisse	Mariés	2
	Mère : employée-cadre	Mère : 38 ans			
		Théo : 5 ans			
Famille de Stacy	Père : directeur commercial	Père : 38 ans	Royaume-Uni	Mariés	3
	Mère : au foyer	Mère : 38 ans			
		Stacy : 6 ans			
Famille d'Akash	Père : ingénieur en informatique	Père : 37 ans	Inde	Mariés	2
	Mère : au foyer	Mère : 33 ans			
		Akash : 5 ans			
Famille de Leïla	Père : chômage	Père : 29 ans	Père : Pakistanais	Mariés	1
	Mère : monitrice de sport	Mère : 25 ans	Mère : Suisse et Indienne		
		Leïla : 4 ans			
Famille de Davide	Père : boucher	Père : 36 ans	Espagne	Mariés	2
	Mère : aide-cuisinière	Mère : 37 ans			
		Davide : 5 ans			

Famille de Gesiel	Père : ? Mère : babysitting, ménage et nettoyage Gesiel : 7 ans	Père : ? Mère : 37 ans	Brésil	Séparés	1
Famille de Julija	Père : ouvrier d'entretien (nettoyage) Mère : chômage	Père : 33 ans Mère : 32 ans Julija : 5 ans	Père : Serbe Mère : Suisse et Espagnole	Mariés	1
Famille d'Afonso	Père : maçon Mère : femme de ménage	Père : ? Mère : 36 ans Afonso : 4 ans	Portugal	Couple	4
Famille de Lylia	Père : ouvrier d'entretien (nettoyage) Mère : femme de chambre	Père : 35-40 ans (estimé) Mère : 35-40 ans (estimé) Lylia : 5 ans	Bosnie-Herzégovine	Couple	3
Famille de Soazig	Père : en formation (études universitaires) Mère : ?	Père : 35-38 ans (estimé) Mère : 35-38 ans (estimé) Soazig : 4 ans	Père : Bosniaque Mère : Hongroise	Couple	2
Famille de Mariya	Père : peintre en bâtiment Mère : aide-soignante	Père : 35-40 ans (estimé) Mère : 35-40 ans (estimé) Mariya : 4 ans	République du Congo	Couple	2
Famille de Nolan	Père : employé de commerce Mère : chômage	Père : 30taine (estimé) Mère : 30taine (estimé) Nolan : 5 ans	Portugal	Séparés	2
Famille de Rita	Père : ouvrier (manœuvre) Mère : au foyer	Père : ? Mère : 35-ans (estimé) Rita : 5 ans	Kosovo	Couple	5
Famille de Cristiano	Père : désinfecteur Mère : femme de chambre	Père : 35-38 ans (estimé) Mère : ?	Portugal	Mariés	2

		Cristiano : 4 ans				
Famille d'Esra	Père : analyste financier	Père : ?	Pays-Bas	(et la	Mariés	2
	Mère : au foyer	Mère : 30taine (estimé)	pays de péninsule Arabique Lybie ?)	ou		
		Esra : 4 ans				
Famille de Besmira	Père : carreur	Père : ?	Kosovo	Séparés		4
	Mère : assistante	Mère : 35-40 ans (estimé)				
		Besmira : 4 ans				
Famille de Xenia	Père : chômage	Père : ?	Kosovo	Couple		?
	Mère : au foyer	Mère : ?				
		Xenia : 7 ans				

Tableau IV : Caractéristiques sociales principales des acteurs scolaires (n=11)

Acteurs de l'école	Statut professionnel	Age	Nationalité	Statut familial	Nombre enfant(s)
Laurence	Directrice	40 ans	Suisse	Mariée	2
Raphaël	Educateur social	38 ans	Suisse et Italie	Couple	4
Alexandra	Enseignante	29 ans	Portugal, naturalisée Suisse	Couple	0
Émeline	Enseignante	30 ans	Suisse	Mariée	2
Aurélië	Enseignante	30 ans	Suisse	Séparée	2
Solène	Enseignante	27 ans	Suisse	Couple	0
Anne	Enseignante	36 ans	Suisse	Séparée	1
Maude	Enseignante	54 ans	Suisse	Mariée	2
Andréanne	Enseignante ECSP	53 ans	Suisse	Mariée	0
Veronica	Enseignante ECSP	50taine	Suisse et Italie	?	2
Christiane	Enseignante de français	64 ans	Suisse	Mariée	2

4.5.1 Présentation des familles et des acteurs de l'école rencontrés

Afin de situer plus précisément encore notre population d'enquête, nous présentons à présent des portraits les concernant. Ils permettront de se repérer plus aisément dans les *verbatim* illustratifs insérés dans le corps du texte.

Famille de Lisa

Les deux parents de Lisa sont nés au Portugal (ils sont originaires du nord du Portugal tout comme une majorité d'immigrés portugais à Genève). Leur enfant est née à Genève. La mère de Lisa a émigré avec sa famille vers la France lorsqu'elle avait 1 an, elle y a suivi sa

scolarité jusqu'à 9 ans où elle est arrivée à Genève. Le père de Lisa a émigré vers la Suisse à l'âge de 17 ans. Les parents du père vivent au Portugal ; d'autres frères et sœurs ont immigré en Suisse avant lui (ils sont dix frères et sœurs). Les parents de la mère sont à Genève (avec deux autres enfants). Du point de vue de la formation et du métier des parents de Lisa: le père a arrêté ses études très jeune (probablement après la scolarité obligatoire). Lorsqu'il a émigré, il est venu travailler dans la restauration à Lausanne, puis différents métiers avant de devenir machiniste (travail à temps plein : la mère explique qu'il travaille dans le génie civil et est dans la même entreprise depuis 15 ans). La mère de Lisa a suivi l'Ecole de Culture Générale (ECG) à Genève puis a commencé rapidement à travailler. Elle aurait aimé faire l'école du Bon Secours (aujourd'hui la Haute école de santé) pour devenir infirmière mais n'a pas pu (les raisons ne sont pas très claires, peut-être n'a-t-elle pas réussi les examens d'entrée ?). Aujourd'hui elle est secrétaire à temps partiel. A leur domicile familial, les langues parlées sont le portugais et le français. Lors de l'entretien, la mère nous a longuement parlé du hobby qu'elle partage avec son mari : la chanson de variété portugaise (ils souhaiteraient devenir professionnels). Ils se rendent par ailleurs souvent au Portugal et en Suisse romande pour des concerts. Ils ont chanté à plusieurs reprises lors d'émissions télévisées portugaises et de ce fait, ont acquis une certaine notoriété.

Famille de Romain

Les parents de Romain sont de nationalité suisse. Le père est avocat à temps partiel et la mère est aide-comptable, également à temps partiel. Ils ont suivi leurs études post-obligatoires dans le même établissement (où ils se sont connus). La mère de Romain est née à Genève et a grandi dans un quartier populaire de Genève ; ses parents y vivent toujours. Le père de Romain est né à Lausanne mais ses parents ont toujours vécu à Genève. Après leurs études post-obligatoires, le père a poursuivi des études universitaires en droit, puis un brevet. La mère a commencé à travailler. Romain (5 ans) a une sœur aînée (8 ans) qui fréquente également L'Ecole des Jonquilles. La famille habite le quartier des Cèdres depuis une dizaine d'années environ. Ils s'y sont installés à la naissance de leur premier enfant et avant que l'établissement scolaire ne soit en REP. Ils ont déménagé une fois mais en restant dans le même immeuble, leur nouvel appartement est plus grand : un spacieux duplex avec deux terrasses et deux salles de bain et se situe au dernier étage d'un immeuble faisant face à l'école.

Famille de Steve

Steve et sa sœur aînée sont nés en Suisse. Leurs parents sont nés au Portugal. Tous deux ont immigré dans leur adolescence, rejoignant un membre de leur famille déjà installé en Suisse. La mère de Steve, issue d'un milieu populaire rural et d'une famille nombreuse – elle a six frères et sœurs – a rejoint à l'âge de 12 ans sa sœur aînée (alors mariée) en Suisse pour garder des enfants de familles portugaises et suisses. Son mari a une histoire similaire : il a émigré vers la Suisse à l'âge de 18 ans, pour rejoindre deux de ses frères.

Auparavant, il a quitté sa famille (nombreuse également, il a six frères et sœurs) et son village pour émigrer vers l'Espagne à l'âge de 15 ans et rejoindre un frère. La famille de Steve habite le quartier des Cèdres depuis 2004.

Famille de Diama

Diama a 5 ans, née d'une union mixte (mère française et père sénégalais) et vit avec sa sœur cadette de 3 ans et sa mère. Les parents de Diama sont séparés, son père vit en France. La mère des deux fillettes occupe un poste de cadre dans une organisation internationale importante et est souvent amenée à voyager à l'étranger. Cette famille monoparentale est arrivée dans le quartier des Cèdres il y a deux ans (depuis la séparation et l'opportunité pour la mère d'un nouveau travail à Genève). Auparavant, la famille vivait à Paris. Là, Diama avait commencé l'école maternelle (dès 3 ans en France). Sa scolarité préscolaire fut interrompue par le déménagement en Suisse. Diama a dû attendre l'âge légal suisse pour entrer à l'école (trop âgée pour être admise en crèche et trop jeune pour commencer l'école, elle a passé six mois chez elle). Venir habiter dans le quartier des Cèdres n'a pas été un choix *a priori* (arriver pour la première fois à Genève, sans attache familiale ou amicale et chercher un appartement relève du parcours du combattant).

Famille de Théo

Théo est né à Genève. Ses deux parents sont de nationalité russe : son père est venu en Suisse très jeune et y a effectué sa scolarité obligatoire (sa mère travaillait à l'ONU – traduction). Il y a obtenu un Certificat fédéral de capacité (CFC), a effectué divers jobs (vendeur, agent de sécurité) et travaille actuellement dans une entreprise multinationale (en lien avec la Russie) au département logistique. La mère de Théo a suivi une formation universitaire en ingénierie mécanique (ses parents sont ingénieurs mécaniciens) en Russie ; elle travaille aujourd'hui dans un cabinet d'architecte (en lien avec la Russie). Elle a connu son mari en Russie en 2002, mais celui-ci ne trouvant pas de travail, ils ont émigré vers la Suisse en 2004. Théo a un demi-frère plus âgé (environ 17 ans) qui est reparti vivre en Russie une année après notre enquête.

Famille de Stacy

Stacy est l'aînée d'une fratrie de trois enfants : une sœur de 4 ans et un petit frère de 2 ans. Les parents de Stacy sont britanniques : nés en Angleterre, s'y sont rencontrés puis mariés. Pour raisons professionnelles, ils ont vécu quelques années aux Etats-Unis (avant la venue des enfants), puis en Allemagne (naissances de Stacy et sa sœur). Ils ont immigré en Suisse en 2009 (naissance du troisième enfant). La langue de communication au domicile familial est l'anglais. Les parents ont également appris l'allemand. La mère de Stacy suit des cours de français à l'école des mamans allophones (projet initié par L'Ecole des Jonquilles, cf. *Chapitre 7*). Du point de vue du parcours professionnel, la mère a suivi une formation en sciences infirmières, puis voulant devenir enseignante, a obtenu un Bachelor en enseignement. Le père travaille pour un hebdomadaire britannique (domaine *marketing and*

advertising). Auparavant, il a suivi une formation universitaire afin de devenir acteur-comédien et s'est orienté ensuite vers un diplôme en agence de publicité. Ils habitent dans le quartier des Cèdres depuis deux ans, dans un grand appartement (dernier étage) situé dans un autre ensemble d'habitations qui ne donne pas directement sur l'établissement scolaire et le centre du quartier.

Famille d'Akash

Les parents d'Akash sont venus en Suisse suite à une opportunité professionnelle du père : il travaillait dans une entreprise informatique indienne, puis il a obtenu son contrat de travail au CICR (en tant qu'ingénieur informatique), ce qui l'a amené à Genève. La mère d'Akash a obtenu un master en business management en Inde. Ses parents sont « *éduqués* » comme le souligne-t-elle : sa mère était directrice d'établissement scolaire (niveau primaire) et son père, enseignant au collège (discipline *commerce*) puis responsable de département commerce dudit collège. Akash est né en Suisse et a fréquenté une crèche avant d'entrer à l'école. Il a un frère aîné (9 ans) qui a vécu en Suisse durant deux ans, puis est parti vivre en Inde auprès des grands-parents maternels (ne se plaisant pas en Suisse). Sept années se sont écoulées. Les frères se voient une à deux fois par année, lorsque les parents d'Akash rentrent en Inde rendre visite à leurs familles. La mère d'Akash souhaite effectuer les démarches pour que son mari et elle-même obtiennent la naturalisation suisse. Ils n'envisagent pas de rentrer en Inde. Les langues parlées au domicile familial sont l'anglais et l'hindi. Akash parle parfois en français avec ses parents (qui eux, ne le parlent pas mais le comprennent). La mère prend des cours de français avec le groupe des mamans allophones de L'Ecole des Jonquilles.

Famille de Leïla

La mère de Leïla (25 ans), à côté de son activité professionnelle (monitrice de sport en club, elle travaille principalement les week-ends), suit une formation universitaire à Genève pour devenir enseignante en éducation physique. Le père (29 ans) est né aux Pays-Bas et y a effectué sa scolarité jusqu'à la maturité. Il a commencé des études en informatique qu'il n'a pas terminées. Au moment de l'enquête, il débute un travail en tant qu'agent de sécurité (après une période de chômage). Plusieurs langues sont parlées dans l'environnement familial et scolaire de Leïla : français (maison et école), anglais et parfois néerlandais (père), pakistanais (les deux parents et la grand-mère maternelle). La mère de Leïla a suivi une partie de sa scolarité dans le canton de Neuchâtel et une autre à Genève. La mère de Leïla est née dans le canton neuchâtelois, d'une mère indienne réfugiée (elle vivait en Ouganda), horlogère, et d'un père pakistanais, technicien électronique. Le père est en Suisse depuis 2005. Leïla, qui est née en 2006, a fréquenté une crèche avant son entrée à l'école obligatoire.

Famille de Davide

Les parents de Davide sont tous deux nés en Espagne et ont émigré très jeunes. La mère de Davide a suivi sa scolarité primaire en Angleterre ; ses parents ayant émigré vers Londres pour des raisons économiques. Le père de Davide est arrivé en Suisse avec ses parents à l'âge de 6 ans et y a suivi sa scolarité. Il est ensuite rentré en Espagne quelques années puis est revenu en Suisse. La mère de Davide est arrivée en Suisse jeune mariée (elle a suivi son mari qui travaillait alors en Suisse). Les deux parents de Davide travaillent dans le domaine de l'alimentation : le père a suivi une formation en boucherie-charcuterie (il a obtenu un CFF) et travaille en tant que boucher (il est responsable aux déchets de viande au moment de l'enquête). La mère, après sa scolarité obligatoire, a commencé divers petits boulots (vendeuse, secrétariat) puis est entrée comme aide-cuisinière dans un hôpital genevois. Les deux parents travaillent à plein temps, avec des horaires décalés (horaires très tôt le matin pour la mère notamment). Davide a une sœur cadette qui entrait à l'école au moment de l'enquête.

Famille de Gesiel

Gesiel est arrivé à l'Ecole des Jonquilles en cours d'année scolaire (au mois de janvier) rejoindre sa mère qui vit clandestinement en Suisse depuis 2009. Gesiel est en 2E et ne parle pas français. Avant son arrivée en Suisse, Gesiel vivait au Brésil avec ses grands-parents maternels. Les parents de Gesiel sont séparés (environnement conjugal et contexte de séparation difficiles et violents), le père vit au Brésil. La mère de Gesiel est issue d'une famille nombreuse (ils sont onze frères et sœurs) et d'un milieu populaire rural (ses parents sont paysans). A l'âge de 2 ans, Gesiel est suivi par un neuro-pédiatre pour des problèmes de compulsion (il n'aurait jamais pris de médicaments tels que la *Ritaline* nous explique la mère). Le médecin a diagnostiqué une hyperactivité chez Gesiel, mais n'a pas donné de traitement. La mère de Gesiel ne parle pas français, vit de petits boulots (babysitting, ménage, nettoyage) en horaires décalés. Le déroulement et le contexte de l'entretien sont délicats : en présence d'une interprète, au domicile d'une amie brésilienne de la mère de Gesiel, chez qui cette dernière et son enfant habitent quelques jours par semaine.

Famille de Julija

La mère de Julija est d'origine suisse par sa mère et espagnole par son père. Le père de Julija est d'origine serbe. Julija est une enfant unique de 5 ans. Le père a suivi une formation en Serbie pour devenir pâtissier, mais une fois arrivé en Suisse, son diplôme n'a pas été reconnu. Il a trouvé du travail dans une entreprise de nettoyage. Faire des ménages reste aujourd'hui son activité professionnelle à raison de deux fois par jour : le matin (tôt) et le soir (tard). La mère, après sa scolarité obligatoire, a obtenu un CFC d'assistante dentaire mais n'a jamais travaillé dans ce domaine. Elle a fait divers petits boulots (dans la vente, en usine, dans le secrétariat) couplés à plusieurs périodes de chômage plus ou moins longues. Au moment de l'enquête, elle venait de retrouver un emploi (elle travaille dans des centres commerciaux, à un stand. L'entreprise qui l'emploie s'occupe de la livraison à domicile). Les

langues parlées à la maison sont le français et le serbo-croate. La mère a toujours vécu dans le quartier des Cèdres ; elle y a toute sa famille (ses parents, son frère) ainsi que sa belle-famille (l'oncle et la tante de son mari).

Famille d'Afonso

Afonso est le benjamin d'une fratrie de quatre enfants : un frère et deux demi-frères et sœurs. La mère d'Afonso s'est mariée à l'âge de 16 ans, au Portugal (elle a eu son premier enfant à 17 ans). La mère (séparée de son premier conjoint) est arrivée en Suisse il y a quatre ans (au moment de l'enquête), pour rejoindre son nouveau compagnon et sa belle-famille. Dans la famille de la mère d'Afonso, plusieurs membres ont émigré vers différents pays européens. Les parents du beau-père d'Afonso vivent en Suisse depuis une dizaine d'années. Lorsque la mère d'Afonso arrive en Suisse, elle n'a pas de travail ; aujourd'hui elle a un permis B et fait des ménages. Deux ans après son arrivée en Suisse, elle a pu faire venir ses deux enfants aînés, restés au Portugal. Les parents d'Afonso ne parlent pas français : le portugais est la langue parlée avec les parents ; les frères et sœurs se parlent en français.

Famille de Lylia

Lylia est en 2E et a 5 ans. Elle est la benjamine de son groupe d'âge scolaire. Lylia est également la benjamine de deux sœurs qui ont 16 ans et 8 ans. Tous les enfants ont fréquenté ou fréquentent L'Ecole des Jonquilles. Les parents de Lylia sont Bosniaques ; ils ne maîtrisent pas très bien le français (compréhension plus facile que l'expression). Ils parlent également albanais. Au moment de l'enquête, le père de la fillette est au chômage. C'est lui qui se rendra à l'entretien formel parents-enseignante avec la présence d'un interprète albanais-français, là où nous le rencontrons pour la première fois. Quelques mois plus tôt, nous avons rencontré la mère de Lylia, également lors d'une convocation organisée par l'enseignante pour « *faire le point* » sur la scolarité de la fillette (sans la présence d'un interprète).

Famille de Soazig

Soazig est la benjamine de la classe. Elle est entrée à l'école avant ses 4 ans. Ses parents ont une trentaine d'années (35-38 ans) et viennent d'accueillir un nouveau-né. Lorsque Soazig commence l'école, elle ne parle pas français : son père est bosniaque, sa mère est hongroise et la langue commune du couple est l'anglais. Soazig côtoie ainsi très tôt quatre langues dans son contexte familial, scolaire et social. Au moment de l'enquête, le père termine des études universitaires. Nous supposons que la mère a également effectué une formation universitaire, tout au moins une formation post-obligatoire, peut-être à l'étranger ? (L'usage parfait et quotidien de l'anglais au sein du couple nous le fait supposer).

Famille de Mariya

Mariya a un frère aîné, lui aussi scolarisé à L'Ecole des Jonquilles. Avant de commencer l'école, Mariya a fréquenté une crèche. Elle fréquente également le parascolaire (restaurant scolaire et les activités parascolaires en fin de journée d'école).

Famille de Nolan

Nolan a un frère de quelques années plus âgé que lui, qui a également fréquenté l'Ecole des Jonquilles (il vient de terminer l'école obligatoire au moment de l'enquête). D'origine portugaise, les deux parents, la trentaine, parlent très bien le français avec un léger accent. Les parents de Nolan sont séparés, la relation dans le couple semble tendue, voire conflictuelle. Il semble que ce soit la mère qui ait la garde des deux enfants. Celle-ci est au chômage.

Famille de Rita

Rita est l'avant-dernière d'une fratrie de cinq enfants. Le père est ouvrier et la mère s'occupe de l'éducation des enfants. Rita n'a pas fréquenté d'institution de la petite enfance avant son entrée à l'école (telles que crèche ou jardin d'enfants). La famille de Rita est albanophone ; les parents ne parlent pas le français. Les enfants, qui sont tous scolarisés à L'Ecole des Jonquilles, parlent entre eux à la fois français et albanais.

Famille de Cristiano

Cristiano a une sœur aînée qui fréquente également l'Ecole des Jonquilles. Avant d'entrer à l'école, Cristiano n'a pas fréquenté d'institution de la petite enfance (telles que crèche ou jardin d'enfants). Les parents de Cristiano parlent portugais et français. Lorsque Cristiano commence l'école, il ne maîtrise pas le français et parle parfois en portugais en classe. L'enfant se rend régulièrement au restaurant scolaire durant la pause de midi, avec des difficultés pour s'y rendre (crises de larmes). Cristiano a attiré l'attention de l'enseignante Solène pour comportement « *très vif* » selon ses propres termes. La sœur de Cristiano a connu cette même préoccupation de la part de son enseignante.

Famille d'Esra

Esra a une sœur jumelle qui se trouve dans la classe parallèle, celle de l'enseignante Alexandra. Les parents d'Esra parlent arabe mais ne parlent pas français (nous n'avons pas su de quel pays ils étaient originaires). Le père parle anglais, dû notamment à son travail au sein d'une entreprise de négoce international spécialisée en produits pétroliers et basée à Genève. La mère, au foyer, ne parle ni anglais ni français. Au moment de l'enquête, elle débute les cours de français avec le projet des mamans allophones initié par L'Ecole des Jonquilles.

Famille de Besmira

Besmira est née à Genève de parents albanophones (Kosovo). Elle est l'avant-dernière d'une fratrie de quatre enfants, dont le petit dernier est né deux mois après le début de notre enquête. La mère de Besmira vit en Suisse depuis 21 ans (nous n'avons pas d'informations sur le père) et au moment de l'enquête, elle vient d'obtenir la naturalisation suisse. Egalement au moment de l'enquête, les parents de Besmira sont en pleine séparation. La mère de Besmira parle français (mais ne le maîtrise pas complètement). Elle suit les cours de français avec le groupe des mamans allophones. Besmira est née avec une demi-paralysie du côté droit du corps (visage, bras et jambe).

Laurence (directrice d'établissement)

Laurence est née à Genève d'un père tessinois ingénieur à l'Etat en génie civil (elle précise que la langue maternelle de son père est l'italien) et d'une mère fribourgeoise (employée au service traduction du CICR puis femme au foyer). Mariée récemment, elle a deux enfants qui ont 13 ans et 15 ans d'une précédente union. Ils vont au Cycle d'orientation. Laurence occupe la fonction de directrice de l'Ecole des Jonquilles à 80% depuis août 2008 (soit dès l'entrée en REP de cet établissement scolaire). Avant d'occuper ce poste, Laurence a été enseignante pendant 14 ans dans une autre école en contexte de diversité culturelle et sociale. Du point de vue de sa formation et de son parcours professionnel, elle a tout d'abord suivi des études pédagogiques à l'Université de Genève, puis a enseigné pendant plusieurs années en tant qu'enseignante titulaire à 75% (mandat de gestion d'équipe, gestion de la pédagogie) cumulé avec un 30% d'enseignement. Finalement, elle a suivi une formation de direction d'institution (qu'elle dit avoir trouvé « *très lourd* » à gérer) afin de devenir directrice d'établissement. Laurence et son mari n'habitent pas dans le quartier investigué (tout comme les autres acteurs scolaires que nous avons rencontrés).

Raphaël (éducateur social)

Raphaël est né à Genève, d'une mère suisse alémanique (CFC de téléphoniste) et d'un père italien (région de Gênes, formation hôtelière). Il a avec sa conjointe trois enfants âgés de 12, 10 et 6 ans et un quatrième enfant qui allait naître dans quelques mois. Avant d'exercer le métier d'éducateur social à temps plein⁹³ à l'Ecole des Jonquilles, Raphaël a suivi une formation d'animateur. Il a effectué sa scolarité obligatoire à Genève. Il a ensuite suivi sa formation à l'Institut d'Etudes Sociales (IES) appelé aujourd'hui Haute école de travail social à Genève) en cours d'emploi, qu'il a fini deux ans après avoir été engagé à L'Ecole des Jonquilles. Raphaël a longtemps travaillé dans différentes maisons de quartier (dont celle du quartier des Cèdres durant 15 ans, d'où sa connaissance très fine du quartier), dans des foyers et au Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI). C'est à l'âge de 30 ans qu'il a présenté son dossier de candidature pour l'IES, comme il l'explique : « *Je suis rentré à 30 ans. Donc voilà. Le chemin un peu alambiqué. (...) Alors moi, j'étais au cycle, après j'ai été au*

⁹³ Précisions : les éducateurs sociaux REP ne sont pas affiliés aux directions d'école (et plus généralement à la direction générale de l'enseignement primaire), mais à l'Office médico-pédagogique (OMP).

collège. Après j'ai été renvoyé du collège. Après j'étais au collège autogéré. Après j'ai été moniteur de ski. Après... j'ai fait 1000 boulots, 1000 trucs, plein de choses. Et puis, ouais, à l'âge de 21 ans, 22 ans, j'ai commencé à approcher le social et depuis j'ai toujours été dans le social, ouais » (extrait d'entretien).

Alexandra (enseignante)

Alexandra est née au Portugal et est arrivée en Suisse avec son frère et ses parents (père carreleur, mère employée de ménage) à l'âge de 4 ans. Ne parlant pas français, Alexandra est passée par les structures de classes d'accueil. Elle a effectué toute sa scolarité obligatoire à Genève, puis a commencé des études universitaires (Université de Genève) en psychologie. Elle les a interrompues car elles ne lui plaisaient pas. Avant de reprendre des études universitaires en éducation (« spéciale » dans un premier temps, puis en enseignement « normal » dans un second temps), elle a travaillé durant une année dans une crèche et six mois dans un foyer accueillant des personnes avec handicaps. Lors de sa dernière année de formation universitaire dans le domaine de l'enseignement primaire, Alexandra a souhaité faire une coupure avec une expérience de remplacement scolaire de longue durée (un an) auprès d'élèves du degré primaire (5P-6P ou 7H-8H en langage HarmoS). Son engagement à l'Ecole des Jonquilles coïncide avec la fin de sa formation universitaire ; elle y enseigne depuis deux ans (elle n'est donc pas encore nommée enseignante au moment de l'enquête). A la rentrée scolaire 2010-2011, elle enseigne en duo à 75% avec Veronica. Alexandra entretient une relation forte avec sa famille, dont une partie vit toujours au Portugal (elle y retourne chaque été pendant les vacances scolaires, notamment). Elle mentionne par ailleurs qu'ils sont « *une grande famille* », le père ayant trois frères et sœurs, et sa mère, six frères et sœurs. Alexandra a grandi avec son frère et ses parents dans un quartier genevois proche de celui investigué, à savoir urbain et populaire. Aujourd'hui, ses parents y vivent toujours. Alexandra vit dans un quartier à proximité de celui de ses parents et de son lieu de travail.

Émeline (enseignante)

Émeline enseigne à l'Ecole des Jonquilles depuis sept ans, dans la section des « petits » degrés. Elle a suivi des études universitaires en sciences de l'éducation à Genève (mention LME), puis a commencé à enseigner dans l'établissement scolaire investigué. Au moment de notre enquête, Émeline est enceinte de son deuxième enfant, et travaille à temps partiel (auparavant, elle enseignait à temps plein). Elle enseigne en duo avec Andréanne, enseignante chargée de soutien pédagogique – ECSP. Son mari est ingénieur (formation à Genève et à l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne – EPFL). Quant à ses parents, le père est cuisinier et la mère, téléphoniste.

Aurélie (enseignante)

Aurélie est née à Genève et a grandi dans une commune périphérique (ou rurale) genevoise. Son père est enseignant également, sa mère est responsable de formation continue au sein

d'une institution pour personnes handicapées. Aurélie explique qu'elle a toujours aimé être avec les enfants, s'occuper d'eux (donner des cours d'appui, etc.). C'est progressivement que s'est construite l'idée de devenir enseignante. Elle a donc suivi une formation universitaire en éducation (mention LME) à Genève, puis est partie un an en voyage en Amérique Latine avant de commencer à enseigner à l'Ecole des Jonquilles. Au moment de notre enquête, cela fait six ans qu'elle y enseigne. Aurélie est également une jeune mère de deux enfants en bas âge. Son (ex-)mari (en instance de divorce au moment de l'enquête) est d'origine d'Amérique Latine (Equateur), les langues parlées à la maison sont le français et l'espagnol.

Solène (enseignante)

Solène est née à Genève, d'une mère anglaise (enseignante d'anglais, sans diplôme) et d'un père suisse (comptable). Les deux langues sont parlées à la maison. Solène est enseignante à temps plein à l'Ecole des Jonquilles depuis trois ans (l'année de notre enquête concorde avec l'année de sa nomination en tant qu'enseignante). Après le Collège (études secondaires), elle a effectué une année de stage dans une école privée en tant qu'assistante dans une classe d'enfants âgés de 3-4 ans. Cette école a la particularité d'être une école bilingue français-anglais. Suite à cette expérience, Solène souhaitait poursuivre dans le domaine de l'enseignement et a entamé des études en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, mention LME. Une fois licenciée, elle a obtenu sa première classe à l'Ecole des Jonquilles. Solène avait postulé pour enseigner dans les « petits degrés », mais il n'y avait alors plus de place. Elle a ainsi d'abord enseigné chez les élèves les plus âgés (6P ou 8P HarmoS). Au moment de notre enquête en 2010-2011, c'est sa première année avec les 1E et 2E (première et deuxième année d'école).

Anne (enseignante)

Anne est d'origine suisse, fille unique d'un père bernois et d'une mère haut-valaisanne. Son père, retraité, a fait carrière dans la gendarmerie à Genève et sa mère a travaillé dans différents domaines du tertiaire (aide-soignante, gérante dans une assurance maladie). Anne a grandi dans un quartier genevois que nous définirions d'ouvrier et urbain. Du point de vue de sa formation et de son parcours professionnel, après le Collège, Anne a suivi des études en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Licenciée, elle a effectué un remplacement de longue durée à l'Ecole des Jonquilles, a été ensuite tout de suite engagée dans cette même école. Anne est considérée comme la doyenne des enseignantes de l'Ecole des Jonquilles étant dans l'établissement depuis dix ans. Anne n'a jamais changé d'école et a toujours enseigné dans le degré élémentaire. Elle habite dans un quartier tout proche du quartier des Cèdres.

Maude (enseignante)

Maude enseigne à l'Ecole des Jonquilles depuis 2008. Cette enseignante de 54 ans appartient à l'ancienne génération des maîtresses d'école enfantine, formée aux études pédagogiques à Genève dans les années 1980. Lors de sa formation (en parallèle), Maude a

été enseignante titulaire dans une « petite » école (4-5 classes) en Ville de Genève. Cette expérience professionnelle incite Maude à rejoindre un autre groupe pédagogique avec lequel elle souhaite à présent travailler : le groupe romand de l'Ecole Moderne, dont l'école se trouve dans le quartier des Eaux-Vives à Genève. Elle y obtient par la suite un poste d'enseignante qu'elle occupe pendant douze ans. Maude a deux enfants (18 ans et 14 ans), issus d'une deuxième union (son mari est biologiste et juriste). Les enfants sont en dernière année de Collège et en dernière année du Cycle d'Orientation. Les parents de Maude ont exercé la profession de technicien dentiste (père) et secrétaire de direction au sein d'une banque (mère).

Andréanne (enseignante et ECSP)

Après avoir suivi une formation au centre pédagogique à Geisendorf (en Ville de Genève) (avant que les études pédagogiques ne soient enseignées à l'Université de Genève), Andréanne a enseigné une trentaine d'années dans différentes écoles du canton de Genève, dont plusieurs années dans des établissements scolaires implantés dans des quartiers à dominante populaire. A l'Ecole des Jonquilles, Andréanne est à la fois enseignante et enseignante chargée de soutien pédagogique (ECSP). Enseignant auparavant dans le cycle « moyen » à l'Ecole des Jonquilles, Andréanne a permuté dans le cycle « élémentaire » il y a trois ans en tant que ECSP à temps partiel (50%). Elle enseigne en duo avec la classe d'Emeline. Andréanne s'occupe également des appuis scolaires (une période scolaire par semaine) avec les classes de Solène, de Maude et d'Anne. Ces cours d'appui s'adressent toujours aux mêmes élèves présentant des difficultés lors de leur entrée dans la lecture (ils sont alors âgés de 6 ans). Ces cours peuvent durer de quelques semaines à une année scolaire entière suivant les besoins des élèves. De plus, ces cours se déroulent en petits groupes (environ 5-6 élèves). Andréanne est née à Genève, de nationalité suisse, de père (physiothérapeute puis policier) suisse, italien et autrichien, et de mère hollandaise (femme au foyer).

Veronica (ECSP)

Veronica a la cinquantaine, fille de parents immigrés italiens. Elle est enseignante chargée de soutien pédagogique (ECSP) à l'Ecole des Jonquilles depuis 2009. A la rentrée scolaire 2010-2011, elle occupe ce poste à 25% (et duettiste avec Alexandra) et l'année suivante, après notre enquête, à plein temps. Auparavant, Veronica a été enseignante dans cette même école depuis plus de 20 ans, elle connaît donc très bien cet établissement scolaire et le quartier. Du point de vue de sa formation, Veronica a entamé des études en psychologie à l'Université de Genève mais s'est arrêtée en cours de route car cette voie lui semblait « *trop scolaire* ». Elle a obtenu ensuite une licence en sciences de l'éducation (spécialisation Recherche et Intervention). Puis, formation et remplacement pendant 11 ans à l'Ecole des Jonquilles, et enfin, 9 ans en tant qu'enseignante. A noter que certaines informations nous manquent dû au contexte de l'entretien : Veronica n'a pas souhaité que nous l'enregistrons.

A la place, nous avons pris des notes en cherchant à être fidèle autant que possible aux propos de Veronica.

Christiane (enseignante de français)

Née à Genève et d'origine suisse (sa mère était femme au foyer et son père, employé de commerce), Christiane est une enseignante à la retraite. Durant les dernières années de son activité professionnelle, elle a enseigné en classes d'accueil. Au moment de notre enquête, elle est en charge de l'enseignement des cours de français aux mamans allophones de l'Ecole des Jonquilles à raison d'une heure et demie, deux fois par semaine (lundi et jeudi matin). A la rentrée scolaire 2010-2011, il s'agit de la première année de la mise en place de ce projet. Au cours de son parcours biographique, Christiane et son mari ont beaucoup voyagé. Elle a également enseigné en Afrique. Ils ont deux enfants, dont une adoptée. Durant une partie de la scolarité obligatoire de leurs filles, ils ont vécu au Tessin et parlent ainsi couramment français et italien.

4.6 Les modalités de récolte des données

Afin d'appréhender finement, dans une visée compréhensive, les processus de construction d'une relation de proximité naissante entre les différents professionnels de l'école et les familles, nous avons adopté une approche de type ethnographique avec l'observation ouverte et participante comme l'un des principaux outils d'analyse qui a servi à la récolte des données.

4.6.1 Les observations in situ

Selon nous, observer à distance ne suffirait à comprendre : « il faut être « avec » ou, mieux encore, « faire avec » pour comprendre quoi que ce soit » (Beaud & Weber, 2008, p. 41). Souscrivant pleinement à l'approche encouragée par ces deux chercheurs, nous avons cherché autant que faire se peut de privilégier la norme de réciprocité avec notre population d'enquête (par exemple : rendre service, « donner de sa personne », faire plaisir, être à l'écoute, etc.). Ayant dans un premier temps mené des observations au sein de la classe de Solène, nous avons mis « la main à la pâte » en aidant l'enseignante et les enfants lors de diverses activités scolaires ou récréatives, se déroulant en classe ou en-dehors de celle-ci (surveillances de récréations, déplacements en cortège au sein de l'école, accompagnements et animations en classes de rythmique et de musique, accompagnements de sortie scolaire ou événement, etc.). D'autres moments étaient plus propices ou adaptés pour des observations ouvertes directes, en nous plaçant en retrait (physiquement dans l'espace de la classe ou dans l'interaction) par exemple lorsque les enfants se réunissent sur les petits bancs et travaillent avec l'enseignante ou lors des entretiens formels entre les parents et l'enseignante. Lors de ces situations d'observation, il nous était possible d'annoter notre

journal de terrain « à chaud ». En revanche, les observations participantes demandaient une transcription différée dans le temps. Pour ce faire, nous avons opté pour une annotation des observations en deux temps : d'abord des « notes repère », comme suggérées par Arborio & Fournier (2008), ensuite une prise de notes continue après les périodes d'observation. La difficulté est alors celle de se souvenir précisément des propos échangés, le langage et les catégories de perception indigènes utilisés. Nous avons également systématiquement rédigé des comptes rendus ethnographiques décrivant le contexte de la rencontre ou de la situation observée (descriptions du lieu, des personnes présentes, de l'ambiance et du déroulement de l'entrevue, etc.) ainsi que l'entrée en relation avec les personnes enquêtées (les prises de contact pour une demande d'entretien, d'observation d'un suivi collégial, etc.). Nous avons consigné nos observations dans des cahiers. En nous inspirant de la distinction établie par Beaud & Weber (2008) entre *journal d'enquête* et *journal de recherche*, nous annotions sur la page de droite, les observations « brutes » (par exemple : description des heures d'arrivée des enfants, accompagnés ou non et si oui par qui, les remarques ou anecdotes de l'enseignante en classe ou après coup sur tel enfant et selon les difficultés rencontrées le matin même ou le jour précédent, etc.) et sur la page de gauche, nos commentaires, hypothèses de travail, pistes de recherche, liens avec d'autres observations ou lectures. L'idée (théorique) était de pouvoir séparer clairement les dimensions descriptives et analytiques. Dans les faits, nous constatons en relisant et en transcrivant nos notes de journaux de terrain que nos annotations mêlaient souvent notes descriptives, impressions personnelles et notes d'analyse. Ce procédé ne nous a pas toujours facilité l'étape de classement de notre matériel de recherche.

Concrètement, les observations que nous avons menées au sein de L'Ecole des Jonquilles et du quartier des Cèdres, et que nous listons ci-dessous (cf. tableau V), concernent différentes situations sociales. Au total, nos observations *in situ* se sont déroulées entre le 16 septembre 2010 et le 30 mai 2011 ($n=101$ observations, soit environ 100 heures)⁹⁴ :

⁹⁴ Dès juin 2011, nous étions moins souvent présente sur le terrain, correspondant à la phase de la réalisation des entretiens compréhensifs.

Tableau V : Liste des situations d'observation

1. Les observations participantes en classe (y.c moments d'accueil, espaces interstitiels) (n=35)
2. Les périodes d'observation dans le quartier (cour de l'école en dehors des heures scolaires, Centre Commercial certains matins avant l'école, à la pause de midi ou certaines fins de journée après l'école) (n=20)
3. Les rencontres et discussions informelles en salle des maîtres (n=16)
4. Les premiers entretiens parents-enseignante (n=14)
5. Les convocations organisées par un acteur scolaire (n=4)
6. Observation d'un Temps de Travail Commun (TTC) en division élémentaire (n=2)
7. Les surveillances de récréations (n=2)
8. Les repas avec les mamans allophones (n=3)
9. La réunion parentale de début d'année scolaire (n=1)
10. La fête de l'Escalade ⁹⁵ (cortège et repas à la Maison de Quartier des Cèdres) (n=1)
11. Sortie et repas de Noël avec l'équipe enseignante (n=1)
12. Observation d'un conseil des maîtres (n=1)
13. Observation participante d'une sortie d'école (patinoire) (n=1)

4.6.2 Les entretiens compréhensifs

Si les observations *in situ* permettent de saisir et de confronter la pluralité de points des actions de notre population d'enquête dans un contexte dynamique de rencontres (formelles, informelles) et dans des lieux variés (espace de la classe, la cour d'école, le quartier, etc.), les entretiens compréhensifs offrent la possibilité d'amener les familles et les différents acteurs de l'école à faire part de leurs représentations et de leurs pratiques dans la constitution d'un partenariat familles-école.

Nous avons réalisé 23 entretiens compréhensifs, dont 12 avec les familles et 11 avec les acteurs de l'école, entre mai 2011 et janvier 2012. Les entretiens ont été effectués selon un guide d'entretien semi-directif, aussi éloigné du « pur laisser-faire de l'entretien non directif que du dirigisme du questionnaire » (Bourdieu, 1993, p. 906). Sur la base de la trame des entretiens exploratoires élaborée en amont, lors de notre première étape de l'enquête, nous avons construit notre guide d'entretien en modifiant certaines de nos questions. Si ce guide comporte quelques questions précises, qui peuvent nécessiter des réponses courtes, il articule surtout des thématiques que nous abordions en entretien, des relances ou le développement d'un exemple concret lorsqu'il nous semblait que la personne interviewée avait épuisé une thématique générale. Dans la même optique que lors de la réalisation des

⁹⁵ Il s'agit d'une fête historique célébrée début décembre dans le Canton de Genève.

entretiens exploratoires, nous avons tenté autant que faire se peut de laisser libre cours à l'expression la personne interviewée, ne suivant ici pas systématiquement l'ordre des questions, et parfois, n'abordant pas l'ensemble des thèmes en profondeur tels que souhaité car la situation d'entretien était particulière. Nous songeons ici en particulier à un entretien effectué avec une mère clandestine (maman de Gesiel), avec l'aide d'une traductrice. Le contexte d'interaction particulier qu'offre l'entretien rend parfois possible de « libérer » la parole, de nous prendre à témoin sur une situation en extrême tension ou souffrance. Nous avons également privilégié des entretiens compréhensifs afin de mettre à jour au travers des récits le point de vue socialement situé des personnes interviewées.

Notre guide d'entretiens porte sur les thèmes suivants⁹⁶ :

<u>L'école REP et ses projets</u> :	Description du REP et ses critères, description de L'Ecole des Jonquilles, ses projets mis en place, regard sur les premières années en REP (critiques, attentes, etc).
<u>L'Ecole des Jonquilles/en classe</u> :	Ambiance quotidienne de l'école et en classe de l'enseignante, profil des élèves de l'école et de sa classe, préoccupations enseignantes, niveau des élèves de l'école et de sa classe (réussite/échec scolaires), image de l'école.
<u>Relation corps enseignant</u> :	Climat professionnel de l'école, relation entre collègues, avec la direction, l'éducateur, etc.
<u>Relations familles-école</u> :	Les rencontres formelles ou informelles entre parents et acteurs de l'école (déroulement, contexte, types de liens ou collaborations, présence/absence des parents, thèmes délicats à aborder, attentes envers les parents, etc.
<u>Division des tâches entre familles et école</u> :	Représentations du travail éducatif du côté des familles et du côté des enseignants (délimitation ou répartition des tâches), attentes, représentation du travail de partenariat, etc.
<u>Fonctions de l'école (enfantine)</u> :	Rôle et mission de l'école dans les premières années de scolarisation, attentes parentales et enseignantes, etc.
<u>Fréquentation d'une institution préscolaire/modes de garde</u> :	Variations des modes de garde (crèches, nounous, maman de jour, membre de la famille, etc.), occasions de socialisation (scolaire ou non) avant l'entrée à l'école obligatoire.
<u>Diversité ethno-culturelle</u> :	Profil des élèves de l'école, représentation de la diversité, exemples d'adaptation de la pratique enseignante à la diversité, trajectoire migratoire (expérience), etc.
<u>Le quartier</u> :	Ambiance, image du quartier, enseigner en contexte de

⁹⁶ Cf. Annexes 3 et 4 : Guides d'entretiens compréhensifs. Relevons que nous avons utilisé plusieurs versions. En effet, nous avons légèrement adapté notre guide d'entretiens en fonction des personnes interviewées (familles ou acteurs de l'école) et du contexte de l'interaction (déroulement de l'échange en français, en anglais ou avec l'aide d'une interprète en français-portugais).

diversité et/ou en contexte social disqualifié, fréquentation du quartier (travailler, vivre, faire ses courses, relations amicales, de voisinage), etc.

Le tableau suivant résume la provenance de nos sources écrites et orales :

Tableau VI : Récapitulatif des principales sources écrites et orales récoltées

Familles	Entretien compréhensif	Observation entretien formel	Observation autre convocation	Autres
Famille de Lisa	X entretien réalisé le 10.05.11 avec la mère et présence de Lisa, à leur domicile, durée : 1h			
Famille de Romain	X entretien réalisé le 27.05.11 avec les 2 parents, à leur domicile, durée : 1h	X		
Famille de Steve	X entretien réalisé le 30.05.11 avec la mère et présence des 2 enfants, à leur domicile, durée : 2h	X	X présence directrice	
Famille de Diama	X entretien réalisé le 01.06.11 avec la mère, dans une cafétéria, durée : 45 min.	X		
Famille de Théo	X entretien réalisé le 30.09.11 avec la mère et présence de Théo, à leur domicile, durée : 1h15	X		
Famille de Stacy	X entretien réalisé le 04.10.11 avec les 2 parents et présence des 3 enfants, à leur domicile, en anglais, durée : 1h45	X		
Famille d'Akash	X entretien réalisé le 05.10.11 avec la mère, à son domicile, en anglais, durée : 1h45	X		
Famille de Leïla	X entretien réalisé le 06.10.11 avec les 2 parents, à leur domicile, durée : 1h30			

Famille de Davide	X entretien réalisé le 12.10.11 avec la mère et présence des 2 enfants, à leur domicile, durée : 2h		
Famille de Gesiel	X avec interprète ; entretien réalisé le 20.10.11 avec la mère et présence de Gesiel, au domicile d'une amie, durée : 1h45	X avec interprète et présence éducateur	
Famille de Julija	X entretien réalisé le 09.11.11 avec la mère et présence de Julija, à leur domicile, durée : 2h	X	
Famille d'Afonso	X avec interprète ; entretien réalisé le 11.11.11 avec la mère, dans un café, durée : 1h30	X avec interprète	X avec interprète
Famille de Lylia*		X avec interprète (présence du père)	X sans interprète (présence de la mère)
Famille de Soazig*		X entretien en anglais	
Famille de Mariya*		X	
Famille de Nolan*			X présence éducateur
Famille de Rita*		X avec interprète	
Famille de Cristiano*		X	
Famille d'Esra*			
Famille de Besmira*			
Famille de Xenia*			
Laurence, directrice	X entretien réalisé le 01.11.11, dans son bureau, durée : 1h30		
Raphaël, éducateur	X entretien réalisé le		

	03.11.11, dans son bureau, durée : 1h45	
Alexandra, enseignante	X entretien réalisé le 03.11.11, dans sa classe, durée : 2h	
Émeline, enseignante	X entretien réalisé le 07.11.11, dans sa classe, durée : 2h	
Aurélié, enseignante	X entretien réalisé le 13.12.11, dans sa classe, durée : 1h30	
Solène, enseignante	X entretien réalisé le 29.11.11, dans sa classe, durée : 1h15	
Anne, enseignante	X entretien réalisé le 01.12.11, dans sa classe, durée : 1h30	
Maude, enseignante	X entretien réalisé le 16.01.11, dans sa classe, durée : 1h30	2 ^e entretien qualitatif par téléphone, réalisé le 19.01.12, durée : 15 min.
Andréanne, enseignante ECSP	X entretien réalisé le 19.01.11, dans un café, durée : 2h	
Veronica, enseignante ECSP	X entretien réalisé le 21.11.11, dans sa classe, durée : 1h45	
Christiane, enseignante de français	X entretien réalisé le 19.12.11, dans un café, durée : 1h30	

Les familles mentionnées par ce sigle * n'ont pas été interviewées pour diverses raisons : refus, dérobades (ne pas se rendre au rendez-vous), indisponibilités (soit lors de la prise de contact téléphonique ou lors de demandes en face-à-face) ou encore parce qu'elles n'étaient pas joignables. Nous pouvons penser, comme évoqué précédemment (*cf. supra* point 4.2. « Posture réflexive »), que les réactions de certains de nos enquêtés présentent des affinités avec les effets de la situation d'enquête. Ces effets, comme le souligne Schwartz (1993, p. 276) :

[...] Loin d'être de purs artefacts, peuvent indirectement conduire vers des propriétés caractéristiques du fonctionnement du groupe étudié. Tôt ou tard, on peut supposer qu'ils apparaîtront comme des « révélateurs » de logiques sociales endogènes à celui-ci, ne serait-ce parce que les perturbations ou les événements déclenchés par l'irruption de l'observateur disent nécessairement quelque chose de l'ordre qu'ils dérangent. Les réactions de membres d'un groupe donné à l'existence du sociologue ne peuvent pas ne pas livrer des indices sur leur image d'eux-mêmes, sur les types de légitimité qu'ils revendiquent, sur les formes de reconnaissances auxquelles ils aspirent, donc sur les « noyaux durs » ou les aspects fragiles de leur identité sociale.

- **Famille de Lylia** : injoignable. Nous avons tenté de contacter la famille par l'intermédiaire d'un interprète travaillant à la Croix-Rouge, la famille de Lylia ne parlant pas français. A cette première étape, nous avons eu de la difficulté pour trouver une personne disponible et qui accepte notre demande. Après plusieurs tentatives, nous n'avons pas réussi et le temps nous a également fait défaut (nous arrivions alors en fin d'année scolaire). Nous n'avons également pas eu l'occasion de recroiser le père de Lylia (nous étions présente lors de l'observation du premier entretien parents-enseignante, nous l'avions donc rencontré une fois). Nous avons renoncé à mener un entretien auprès de cette famille, avec regret.
- **Famille de Soazig** : injoignable. Les deux parents sont très occupés : le père travaillant et étudiant à l'Université, la mère avec un jeune bébé. Lorsque nous avons pris contact avec la famille de Soazig par téléphone, nous sommes tombée sur une jeune personne (un membre de la famille ? une babysitter ?) qui ne parlait pas français ou anglais. Elle semblait à peine maîtriser quelques mots d'allemand, suffisamment pour nous dire d'un ton quelque peu moqueur que nous étions de nationalité suisse et que nous ne savions même pas parler allemand (ce qui n'est pas totalement faux). Nous n'avons jamais su qui était cette personne et nos autres appels téléphoniques sont restés sans réponse. Nous avons donc abandonné l'idée d'interviewer cette famille.
- **Famille de Mariya** : refus. La mère de Mariya nous explique – lorsque nous prenons contact par téléphone pour une demande d'interview – qu'elle travaille beaucoup, qu'elle a peu de temps et par conséquent qu'elle n'a pas de temps à nous consacrer. Nous tentons d'insister en lui demandant si elle ne dispose pas d'un petit moment peu importe le moment dans la journée ou à la pause de midi. Elle nous répond : *« vraiment j'ai pas le temps. A midi, j'ai une demi heure, un sandwich et voilà »*. Nous respectons ce choix et n'avons donc pas insisté davantage.
- **Famille de Nolan** : Un rendez-vous a été pris par téléphone avec la mère de Nolan mais le jour convenu de l'entretien, celle-ci ne s'est pas présentée. La mère n'a-t-elle

peut-être pas bien compris le sens de notre demande : mener un entretien avec elle pour nous parler de la scolarité de son fils, son rapport avec les enseignants, l'Ecole des Jonquilles, le quartier ? Ne l'avons-nous pas suffisamment bien explicité ou su utiliser les bons mots ? A-t-elle associé notre demande d'interview à une demande de convocation institutionnelle ? Il est à noter que Nolan (ainsi que son frère aîné, qui a fréquenté l'Ecole des Jonquilles également) sont « connus » des différents acteurs de l'école. Leurs comportements « posent problèmes ». Les parents de Nolan sont souvent convoqués (par la directrice, l'éducateur ou l'enseignante en charge) et ne se présentent souvent pas aux convocations. Le jour convenu de l'interview, qui devait se dérouler au domicile de la mère de Nolan, nous suspectons la présence de quelqu'un dans l'appartement (nous avons entendu du bruit après avoir enclenché la sonnette) mais après plusieurs coups de sonnette et appels téléphoniques (fixe et mobile), la porte est restée fermée et nous sommes restée derrière elle. Notre présence et notre demande d'entretien n'étaient ainsi pas souhaitées par cette mère, perçues certainement comme intrusives et sans doute dérangeantes. Après une nouvelle tentative téléphonique quelques jours plus tard, et sans réponse de la part de cette maman, nous n'avons pas effectué d'autres essais.

- **Famille de Rita** : injoignable. Principalement pour les mêmes raisons que pour la famille de Lylia : échec dans la prise de rendez-vous avec un interprète/traducteur nous permettant d'entrer en contact pour une demande d'entretien avec la dite famille.
- **Famille de Cristiano** : refus. Une suite d'erreurs ou de maladresses de notre part semble en partie expliquer ce refus. Octobre 2011. Il est 19h. Nous avons convoqué une interprète français-portugais pour appeler ensemble la famille de Cristiano. Nous étions persuadées que la famille ne maîtrisait pas bien le français. Aussi nous pensions bien faire : la présence d'un interprète permettait de « briser » la glace et de communiquer plus aisément avec cette famille afin de nous présenter et de proposer une demande d'interview. Le premier numéro de téléphone n'aboutissant pas, nous appelons sur le téléphone portable de la mère de Cristiano (seul autre numéro disponible). Première erreur ? Car ni l'interprète ni nous-même n'avons rencontré la maman. En revanche, nous avons rencontré et croisé le père plusieurs fois (entretien formel, dans la cour de l'école). La mère ne comprend pas, à raison, pourquoi nous l'appelons. Elle est méfiante vis-à-vis de cette démarche et nous demande que nous la rappelions la semaine d'après. Elle ajoute qu'elle ira se renseigner auprès de l'enseignante (Solène) de son enfant. Elle nous demande également si Solène est au courant de cette démarche, nous lui répondons par l'affirmative et tentons de la rassurer. Il faut mentionner que quelques mois auparavant, nous avons assisté au premier entretien parents-enseignante qui ne s'était pas bien déroulé. Cristiano rencontre quelques difficultés scolaires (dont la

langue de scolarisation) et de comportement (« *un trop plein d'énergie* » selon l'enseignante, un manque d'attention et de concentration). Celle-ci avait suggéré au père d'aller consulter un spécialiste. Le père, seul au moment de la convocation individuelle, avait réagi assez violemment (attitude du corps : visage qui rougit, bras croisés) et avait refusé catégoriquement la proposition de Solène (arguments avancés : Cristiano est encore trop « petit » ; ont vécu une mauvaise expérience en allant consulter un spécialiste éducatif pour leur fille aînée qui suscitait également des préoccupations de son enseignante du point de vue du comportement).

- **Famille d'Esra** : très difficile d'entrer en contact dû à la langue : le père parle arabe et anglais (mais nous n'avons jamais croisé le père à l'école ou dans le quartier ni réussi à le contacter) et la mère parle arabe uniquement. Après plusieurs tentatives d'explication de notre part (qui nous sommes, les raisons de notre présence dans l'école et notre demande d'entretien) auprès de la mère, notre interlocutrice principale, elle nous répondait très gentiment « *oui* » à tout ce que nous tentions de lui expliquer. Voyant la difficulté de compréhension, et la difficulté de joindre le père, nous avons également abandonné l'idée d'interviewer cette famille.
- **Famille de Besmira** : plusieurs rendez-vous ont été pris avec la mère par téléphone et lors de fréquentes rencontres à l'école (couloir de l'école, aux midis des mamans allophones), mais ce fut un échec à chaque fois (oubli, imprévu ou indisponibilité de la mère). Finalement, nous avons pensé qu'il fallait arrêter « l'acharnement » car visiblement, cette maman ne souhaitait pas notre venue pour un entretien considéré sans doute comme trop intrusif dans sa vie, sachant d'une part que la mère est « connue » à l'école comme étant « *trop présente* » (voire intrusive pour l'enseignante Solène) notamment par rapport aux problèmes de sa fille (demi- paralysie du côté droit du corps), d'autre part elle était enceinte d'un quatrième enfant lors de notre enquête et en plein divorce.
- **Famille de Xenia** : Xenia est une enfant avec un handicap moteur important (en chaise roulante) et ne peut parler qu'avec une synthèse vocale. Xenia intègre la classe de Solène une demi-journée par semaine avec l'aide d'une éducatrice. Etant donné que nous travaillions tous les lundis après-midi, et par conséquent nous ne pouvions pas effectuer nos observations (sauf une fois), nous avons renoncé à interviewer cette famille. De plus, nous avons rarement vu Xenia et ses parents dans la cour de l'école les autres moments où nous nous rendions dans le quartier.

4.7 Les analyses

4.7.1 Les procédures d'analyses

Le matériau ethnographique a été traité à l'aide du logiciel d'organisation et d'analyse qualitative TAMSAAnalyzer 4.0 (version 2010)⁹⁷. Le choix s'est porté sur ce logiciel (plutôt que NVivo par exemple, davantage connu) avant tout pour des raisons économiques et pratiques : il s'agit d'un logiciel à téléchargement gratuit et compatible avec notre ordinateur privé (Mac OS X version 10.6.8). En outre, ce logiciel équivaut aux autres existant actuellement relativement aux possibilités d'organisation (classement des unités de sens en codes, puis catégories et sous-catégories) et d'analyse (catégorisations thématiques). Ce dernier a été utilisé essentiellement pour sa fonction d'organisation du matériel et son système de codage. C'est ainsi par exemple que nous avons organisé et codé notre *corpus* empirique selon différents espaces d'interactions de la rencontre familles-école observés. L'activité de codification s'est également réalisée en deux phases : dans un premier temps, « sur papier », c'est-à-dire en lisant un à un, chaque entretien et compte-rendu ethnographique transcrits, puis dans un second temps à l'aide du logiciel. Ce long effort de codification (au premier abord peu gratifiant au même titre que peut paraître la transcription), et par là, la lecture répétée de notre *corpus* n'a pas été inutile, car il a permis de nous familiariser avec les discours et les pratiques observées de manière minutieuse.

Les données que nous livrons dans les prochains chapitres ont fait l'objet de différentes procédures d'analyse, réalisées parallèlement. Plutôt que de considérer l'analyse qualitative comme une étape circonscrite au processus de recherche, suivant la phase de collecte des données, nous avons choisi de l'envisager comme un processus continu (Silverman, 2005). Ce processus a débuté dès notre entrée sur le terrain avec la réalisation des entretiens exploratoires en 2009 et s'est poursuivi jusqu'à la rédaction finale du manuscrit. En nous inspirant de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), notre démarche d'analyse consiste à effectuer un va-et-vient constant entre le matériel empirique et la théorie. Une telle démarche inductive a ainsi façonné progressivement l'élaboration de l'analyse. Selon Paillé (1994), la *Grounded Theory* ou la théorisation ancrée – qu'il considère davantage comme un processus plutôt qu'un résultat –, « c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149).

Dans une analyse qualitative progressive des données, Paillé (1994) distingue six étapes importantes qui marquent l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée (la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation). Ces étapes ne sont toutefois pas mutuellement exclusives et la progression n'est pas toujours

⁹⁷ Voir le lien : <http://tamsys.sourceforge.net/>

linéaire, par exemple dans le cas de la codification et de la catégorisation. Lors de cette étape, nous avons parfois fait « chevaucher » une codification nous paraissant contenir une certaine « consistance conceptuelle » (p. 157) avec une catégorie. D'autres codes que nous avons regroupés entre eux signalaient une idée plus large et ont donné lieu à une catégorie exploitée dans le *corpus* empirique (nous songeons par exemple aux termes « participer », « être actif », « effacé », « faire des efforts » etc., relevés dans les comptes rendus ethnographiques des observations des entretiens formels, et qui renvoient plus largement à des *critères* d'évaluation discrète de l'enseignante, cf. *Chapitre 5*). Nous avons également utilisé différentes logiques de codage : certains codes sont de nature factuelle (caractéristiques sociodémographiques des personnes interviewées ; informations concernant la date de la collecte des données, le lieu, la durée et les personnes présentes et plus largement, restituer le contexte), d'autres servent à décrire « l'ambiance » des rencontres (en entretiens formels, en entrevues de recherche, par exemple). D'autres codes encore consistent à relever les catégories indigènes utilisées par les parents et les acteurs de l'école. Il faut noter, à la suite de Miles & Huberman (2003), que nous avons choisi de nous appuyer sur un système mixte de création des catégories : certaines proviennent de notre matériau ethnographique et d'autres sont issues de nos lectures et du cadrage théorique utilisés dans ce travail. C'est ainsi par exemple que nous avons créé des catégories et procédé à l'analyse des données en nous inspirant des travaux de Mangez *et al.* (2002) relativement aux *différents registres interprétatifs* sur lesquels s'appuient les familles et l'enseignante pour évaluer une situation scolaire en entretien formel (cf. *Chapitre 5*), ou encore, en faisant usage du concept de l'*entre-soi* proposé par Donzelot (2008) dans notre analyse du quartier comme troisième acteur participant à la construction et à la structuration d'un partenariat familles-école (cf. *Chapitre 7*). Ce choix dans la procédure d'analyse a été motivé par le fait que si « les frottements entre savoir local et savoir global » (Kaufmann, 2007, p. 90) ou les nombreux allers-retours avec le terrain semblaient suffire à un premier niveau de problématisation (comme décrits plus haut), ils se sont avérés moins satisfaisants pour « monter en généralité » (p. 90). Cicourel (2003) relayé par Kaufmann (2007) suggèrent ainsi d'« abandonner la stricte position inductive pour la combiner avec des déductions mises à l'épreuve du terrain » (p. 91). Dans cette perspective, il s'agissait de combiner des concepts émergeant de notre *corpus* avec des concepts issus de propositions théoriques établies, mais mises à l'épreuve du terrain. Aussi, les lectures théoriques se sont avérées, à ce stade de l'analyse, des outils essentiels. Finalement, ces différentes logiques de codification et catégorisation ont modelé progressivement une grille d'analyse en différentes dimensions et thématiques, avec comme fil conducteur d'analyse nos principales questions de recherche. Cette étape de l'analyse thématique catégorielle (Miles & Huberman, 2003) a ensuite permis l'interprétation des données de notre *corpus* empirique en vue de tendre vers une « théorisation » (Paillé, 1994).

Troisième partie : Analyse

**« Se rapprocher » : Épreuves, ambivalences et
pratiques d'un partenariat familles-école
naissant**

Introduction

TROIS ESPACES D'INTERACTIONS

Alors que pendant longtemps a dominé l'idée selon laquelle une coupure entre les familles populaires et l'école dite « républicaine » était nécessaire afin d'extraire l'enfant de l'influence de son milieu d'origine (Thin, 1998 ; Perroton, 2000 ; Périer, 2005 ; Glasman, 2008), c'est un mouvement inverse (Giuliani & Payet, 2014) qui s'observe aujourd'hui : « familles et école sont deux institutions [désormais] condamnées à coopérer dans une société scolarisée » (Perrenoud, 2000 [1994], p. 76). Les relations entre les familles et l'école se structurent autour d'un nouveau modèle de relations et d'intervention socioéducative : le partenariat. *Se rapprocher* pour « agir au plus près de l'usager » (Astier, 2007, pp.67-68), tel sera l'un des principes de base impulsé par les nouvelles politiques éducatives en Europe comme en Suisse dès les années 1980. Par le biais de ce dispositif institutionnel, l'école se voit encouragée à construire des liens de proximité avec les familles, particulièrement lorsque les établissements scolaires sont situés sur des territoires socialement disqualifiés (Giuliani & Payet, 2014). Or, l'examen de nos données empiriques nous apprend que la mise en place de ce principe se construit de façon partielle et parfois contradictoire. Le partenariat et le travail de collaboration avec les familles peinent à se constituer. Cependant, ils se nouent là aussi où l'on ne s'y attend pas. Quelles sont alors les formes que peuvent prendre ces liens ? Quels sont les enjeux, les rapports de pouvoir et les tensions qui s'y déploient ? Et quelles sont les formes d'ajustement ? Après l'examen de ce que Glasman (1992) nomme « l'implicite théorique du partenariat » (p. 35) dans la première partie du présent travail (*cf. Chapitre 1*), cette troisième partie analyse les manières de *se rapprocher* des familles et des acteurs de l'école.

L'analyse de notre matériau ethnographique permet de constater que la relation familles-école tout comme le partenariat se construit largement lors des interactions entre les acteurs familiaux et scolaires, dans des espaces et des circonstances variés, et auxquels correspondent différents registres de négociation (Strauss, 1992). Ainsi, les règles de présentation de soi (Goffman, 1973) et les codes d'interaction ne sont pas les mêmes selon que l'échange ou la rencontre se déroule dans une configuration formelle et ponctuelle, dans une configuration informelle et quasi quotidienne ou encore dans une configuration d'interrelations ténues avec l'espace du quartier. Trois espaces d'interactions sont dégagés et examinés dans les chapitres qui suivent : (1) un espace d'interactions formelles : le premier entretien parents-enseignante (*Chapitre 5*), (2) des espaces d'interactions informelles : les interstices (*Chapitre 6*), et (3) l'espace du quartier (*Chapitre 7*).

Ces espaces d'interactions sont analysés de manière distincte, mais la « figure de l'empilement » (Payet *et al.*, 2011, p. 24) pourrait davantage illustrer notre procédure d'analyse partant d'un moment-phare lors de l'interface familles-école (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992), à savoir le premier entretien entre les parents et l'enseignante, assemblé à d'autres situations d'interactions moins visibles ou institutionnalisées mais tout aussi importantes : les interstices. Enfin, le partenariat se construit également dans sa dimension spatiale, c'est-à-dire dans les usages sociaux de l'espace du quartier. Ainsi, chacun des espaces d'interactions explorés, qui ne sont pas mutuellement exclusifs mais qui peuvent se combiner, porte sur un niveau ou un aspect spécifique du processus de construction du partenariat.

Chapitre 5

UN ESPACE D'INTERACTIONS FORMELLES. LE PREMIER ENTRETIEN PARENTS-ENSEIGNANTE

Comment le premier entretien parents-enseignante structure-t-il le travail de collaboration et de partenariat entre les familles et l'école ? Nous nous intéressons, dans ce chapitre, aux premiers entretiens dits « formels » comme un *espace d'énonciation* (de l'acteur scolaire) où se jouent et se construisent des diagnostics (MacLure & Walker, 2000) ou des interprétations scolaires en termes de « savoirs » (les disciplines scolaires), de « savoir-faire » (le comportement d'apprentissage) et de « savoir-être » (le comportement de l'enfant) (Le Goff, 1999, p. 31). Mais pas uniquement. En effet, si cette première rencontre formelle a pour objectif officiel de communiquer et d'informer les parents de l'évolution du travail scolaire de l'enfant (apprentissages des disciplines et dans la vie scolaire) et en cas de difficulté scolaire de la proposition d'actions pour y remédier (Chartier *et al.*, 2014), elle situe deux agents socialisateurs en interaction dans la négociation de l'éducation de l'enfant, les parents et l'enseignante.

Afin d'étudier ces rencontres, nous avons constitué puis exploité un premier *corpus*, l'observation des premiers entretiens entre les parents et une enseignante ($n=14$). L'observation *in situ* permet de saisir des catégories en acte, celles d'entendement scolaire et familial qui se manifestent lors de ces échanges formels et qui guident le partenariat familles-école « en train de se faire ». Cette logique de rencontre permet également de saisir les tensions et les interrogations qui peuvent se glisser dans cette forme « traditionnelle » de la relation entre les familles et l'institution scolaire (Payet, 1998). A ce premier *corpus* de données, nous avons croisé un second *corpus* constitué des transcriptions des entretiens compréhensifs que nous avons réalisés avec les familles et les acteurs de l'école ($n=23$)⁹⁸. Le croisement entre ces deux types de données permet, d'une part, d'éclairer les objectifs des enseignantes à l'occasion des entretiens parents-enseignante, et d'autre part, de mieux comprendre la structuration de ces rencontres. Il convient de rappeler qu'il ne s'agissait pas de viser, dans cette recherche doctorale, l'exhaustivité des situations d'interactions scolaires et sociales (Payet, 1995), mais bien une appréhension fine de la réalité et de la complexité des interactions concrètes qui se nouent quotidiennement entre les familles et les différents acteurs scolaires lors des premiers contacts avec une école REP d'un quartier populaire genevois. Etudier les interactions développées à l'occasion du premier entretien parents-enseignante offre, selon nous, la possibilité d'examiner minutieusement une situation

⁹⁸ Pour rappel, nous avons réalisé les entretiens compréhensifs auprès des acteurs scolaires ($n=11$ dont 8 enseignantes, l'enseignante de français, la directrice de l'établissement et l'éducateur social) et des familles ($n=12$) entre mai et octobre 2011. Le détail complet de notre démarche méthodologique (la population d'enquête, les observations *in situ*, les entretiens compréhensifs, notamment) figure au *Chapitre 4* de notre travail.

localisée de ce travail de collaboration. En outre, l'analyse minutieuse du particulier permet de remonter au général, comme nous y incite Durkheim (1975) : « Il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail » (p. 333). Ainsi, en analysant le premier entretien parents-enseignante comme *révélateur* des processus généraux de construction du partenariat familles-école, notre approche entend effectuer des liens entre le niveau micro et macrosociologique, souvent négligés dans les recherches portant sur les relations familles-école mentionnées dans l'état des savoirs de ce travail (cf. Chapitre 1).

L'analyse de notre matériau qualitatif évoqué précédemment a décelé deux éléments constitutifs des premiers entretiens entre les parents et l'enseignante nous permettant de saisir ce qui s'y joue. Le premier élément concerne *ce qu'énonce l'enseignante aux parents* au sujet de la situation scolaire du jeune élève, son développement ou ses difficultés (cf. point 5.1.). La particularité à ce niveau du *cursus* scolaire est l'absence de notes ou d'évaluations standardisées. Ce sont dès lors les choses qui sont dites, tues, parfois écrites, suggérées ou sous-entendues, ainsi que la façon dont elles sont énoncées, interprétées ou perçues qui structurent la relation et le travail de partenariat naissant entre les familles et l'enseignante. Le second élément que nous mettons au jour concerne *la parole des parents* dans l'interaction développée avec l'enseignante (cf. point 5.2). En d'autres termes, comment les parents se saisissent-ils de la parole pour faire valoir leur point de vue de partenaire éducatif à part entière ? Quel est l'espace de réciprocité et de parole offert par l'enseignante ? Comment cet espace est-il négocié, ajusté par les acteurs familiaux et l'enseignante ?

Pour mettre en valeur ces deux éléments, nous avons effectué nos analyses de la manière suivante : nous avons d'abord rédigé un compte-rendu ethnographique⁹⁹ pour chaque observation d'entretiens parents-enseignante en étant particulièrement attentive, d'une part, à ce qui était énoncé par l'enseignante ainsi que la façon dont les choses étaient dites et transmises ; et d'autre part, à la parole des parents dans la dynamique de l'entretien formel. Nous avons également cherché à rendre compte du contexte de la situation ou de l'« ambiance » de l'entretien, ainsi que du temps consacré à ces rencontres. Après avoir déconstruit les comptes rendus d'observation, il s'agit ensuite de les reconstruire en les illustrant à l'aide de grilles matricielles (Miles & Huberman, 2003), c'est-à-dire des tableaux répertoriant notamment les *verbatim* que nous considérons comme les plus caractéristiques de ces deux éléments constitutifs décelés. S'ajoute à ces grilles la rédaction de commentaires interprétatifs permettant de mettre en exergue le rapport des parents et de l'enseignante à l'enjeu de cette rencontre formelle et de ce qu'elle fait au partenariat familles-école naissant. Nous avons ensuite triangulé nos données (nous rappelons, en croisant les observations des premiers entretiens parents-enseignante avec les entretiens

⁹⁹ Cf. Annexe 5 : Synthèses du *corpus* d'observations des premiers entretiens formels.

compréhensifs) afin de nous amener à une compréhension plus fine des enjeux, mais aussi des tensions qui peuvent se déployer lors de ces rencontres. Finalement, en guise de conclusion à ce chapitre, un élargissement théorique propose une mise en perspective de nos résultats à la lumière d'études existantes s'y rapportant.

5.1. Un espace d'énonciation institutionnelle

Le format dit « classique » de l'entretien parents-enseignant-e, de type « face-à-face », demeure un modèle de référence aujourd'hui encore. La réglementation institutionnelle en vigueur exige en effet des acteurs pédagogiques qu'ils ou elles effectuent des entretiens individualisés auprès de l'ensemble des parents (Giuliani & Payet, 2014), et ce, dès la première année d'école. Cette obligation formelle de rencontre a pour objectif officiel de communiquer aux parents l'évolution du travail scolaire de leur enfant (Directive « Relations famille-école », 2010)¹⁰⁰, ainsi que de leur transmettre son dossier d'évaluation (Directive « Transmission de l'évaluation aux familles », 2009). Avant d'interroger *ce qu'énonce, recherche et transmet l'enseignante aux parents lors des premiers entretiens*, nous allons décrire le format d'échange (ou le cadre formel) dans lequel ils se déroulent. Trois caractéristiques semblent inhérentes à ce genre d'interaction : (1) une obligation de rencontre construite autour du bulletin scolaire, (2) une performance d'un genre institutionnel et (3) un mode d'échange avant tout unidirectionnel. Nous rappelons que les récits analysés ici ont été récoltés lors des observations des premiers entretiens entre les parents et une enseignante (premier *corpus*), ainsi que lors d'entretiens compréhensifs avec les acteurs scolaires de l'Ecole des Jonquilles portant sur la thématique des rencontres formelles avec les parents¹⁰¹ (second *corpus*).

(1) Une obligation de rencontre, construite autour du bulletin scolaire

L'entretien parents-enseignante est invariablement construit autour du bulletin scolaire (un document qui suivra l'élève tout au long de son parcours scolaire obligatoire) et de l'apposition de sa signature qui intervient généralement en fin d'entretien, concluant ainsi la rencontre (*cf.* Encadré 1). Cette ritualisation scolaire autour de la remise du bulletin et l'obligation de son paraphe attestent que l'entretien a bien eu lieu, sans toutefois correspondre à une démarche institutionnelle prescrite¹⁰². L'obligation de rencontre, accompagnée de la remise du bulletin scolaire, n'est en soi pas récente. Périer (2005) rappelle qu'au début du XXe siècle en France, l'institution scolaire a progressivement mis en place un dispositif de remise des carnets en « mains propres », obligeant ainsi les familles à rencontrer les acteurs pédagogiques. En Suisse, le bulletin scolaire a été introduit durant la même période, en 1909 (*cf. Chapitre 1, point 1.1.3*). Toujours selon cet auteur, le caractère

¹⁰⁰ Cf. Annexe 11.

¹⁰¹ Cf. Annexe 3 : Guide d'entretiens compréhensifs avec les enseignantes (2^e version) - IV. Relations Ecole-Familles.

¹⁰² Nous n'avons pas trouvé de documents officiels exigeant la signature du parent, bien que nous ayons observé cette pratique.

obligatoire de sa signature participe d'une intention analogue, celle d'impliquer et de responsabiliser les parents face à la scolarité de leur enfant « avec implicitement, le postulat d'une préoccupation parentale incertaine et de meilleures chances de « suivi » par ce contrôle obligé de la famille » (p. 86). Dans notre recherche, le caractère obligatoire des convocations (individuelles ou collectives) est particulièrement souligné par les enseignantes lors de la réunion annuelle des parents, qui a lieu en début d'année scolaire. En revanche, si l'enseignante que nous avons observée lors des entretiens parents-enseignante ne le rappelle pas systématiquement aux parents (présents) au moment du premier entretien formel, l'idée d'un contrôle obligé des familles émerge plus généralement des discours des enseignantes lorsqu'un parent ne se présente pas à l'entretien proposé. Ce discours s'accroît, si de surcroît, le parent a été remarqué par d'autres absences : « *Ce sont souvent les mêmes [parents] qui viennent pas [aux convocations individuelles ou collectives]* »¹⁰³. Les différents acteurs de l'école interviewés ont à cet égard souvent évoqué les entretiens formels qu'ils nomment « *lapin sur lapin* » et soulignent qu'il s'agit d'une « *pratique courante* » à l'Ecole des Jonquilles. L'éducateur social emploie par ailleurs une rhétorique similaire : « *Cette famille [les parents de Nolan], c'est l'aéroport des lapins !* »¹⁰⁴.

Encadré 1. La construction de l'entretien formel, centrée autour du bulletin scolaire

Jeudi 25 novembre 2010. Demain, ce sont les « *carnets* ». Pour l'enseignante, il s'agit en fait de remplir les bulletins scolaires pour chacun de ses élèves (obligation à laquelle elle est tenue, voir la Directive « Transmission de l'évaluation aux parents » 2009), avant la rencontre individualisée avec les parents. Pour les enfants de première et de deuxième années d'école, les bulletins scolaires sont constitués uniquement des remarques des enseignant-e-s et du relevé des absences (il n'y a pas de « notes »). Par exemple, il est indiqué le nombre d'heures d'absence de l'enfant et si celles-ci ont été justifiées ou non. Solène me montre à quoi ressemblent le carnet ainsi que la grille d'évaluation qu'elle a elle-même construite (sur sa propre initiative). Dans le carnet, l'évaluation des apprentissages de l'élève dans la vie scolaire porte sur les compétences suivantes : a) La prise en charge par l'élève de son travail personnel, b) La qualité des relations avec les autres élèves et les adultes, et c) Le respect des règles de vie commune. Ces différentes compétences sont appréciées de la manière suivante : Toujours/Parfois/Rarement (il s'agit de cases à cocher, voir le tableau ci-dessous à titre illustratif). Je¹⁰⁵ remarque qu'en bas de la page du bulletin scolaire, un espace est prévu pour que le parent puisse le dater et le signer.

¹⁰³ Par convention, les *verbatim* des personnes interviewées sont en italique, tandis que les citations de la littérature sont en romain.

¹⁰⁴ Il s'agit ici d'une note ethnographique tirée de l'observation d'un entretien parents-enseignante organisé par l'enseignante Solène, et avec la présence de l'éducateur social (Raphaël). Les parents de Nolan ont été conviés à la rencontre prévue d'avance et conjointement fixée entre les trois parties à 16h15. A l'heure dite, ces derniers ne se présentent pas. L'éducateur social décide d'appeler chez la mère de Nolan (les parents sont séparés) qui lui explique qu'elle n'était pas au courant du rendez-vous. Elle ajoute que c'était le père qui devait s'y rendre mais celui-ci travaille jusqu'à 18h30 aujourd'hui. La discussion téléphonique prend fin par la proposition de Raphaël d'un autre rendez-vous à l'école, deux jours plus tard, à 13h.

¹⁰⁵ La forme personnelle du « je » sera privilégiée dans les encadrés ou les comptes rendus ethnographiques proposés tout au long du présent travail car elle met directement en scène mon implication de chercheuse *in situ*. La forme impersonnelle du « nous » sera par contre employée en dehors de ces utilisations susmentionnées.

	Toujours	Parfois	Rarement
a) La prise en charge par l'élève de son travail personnel			
b) La qualité des relations avec les autres élèves et les adultes			
c) Le respect des règles de vie commune			

S'inspirant des critères d'appréciation susmentionnés, l'enseignante a structuré sa grille évaluative à partir de quatre critères : 1. Socialisation, 2. Apprentissages scolaires, 3. Jeux, et 4. Classeur d'évaluation.

*
* *

J'assiste à l'entretien formel avec la mère de Rita, l'enseignante, ainsi que de la présence d'un interprète. L'entretien se déroule sur une trentaine de minutes dans la classe de Solène à l'heure du dîner (12h30), en français et albanais avec l'aide de l'interprète. L'enseignante aborde successivement les différents points qu'elle a préalablement listés et qui correspondent *grosso modo* aux dimensions de sa grille évaluative « personnalisée ». L'enchaînement des différents items par l'enseignante marque par ailleurs la cadence et le déroulement de l'entretien formel. Il sera ainsi question de : 1. Socialisation, 2. Jeux, 3. Travail sur les prénoms et le classeur d'évaluation, 4. Graphisme, 5. Chiffres, 6. Les jours de la semaine, 7. Signature du bulletin scolaire.

*
* *

L'entretien formel touche à sa fin. Il faut signer le carnet. La mère de Rita, en le regardant s'aperçoit qu'aucune note n'y figure. L'air étonné, elle demande : « *Est-ce qu'il y a des notes ?* ». L'enseignante lui répond que les notes arrivent seulement en 3^e année d'école. Ensuite, l'enseignante demande à la mère si cette dernière souhaite lui poser d'autres questions. Elle répond : « *Non* ». L'entretien prend fin avec l'explication de l'enseignante qui lui dit à nouveau qu'il n'y a pas de notes, mais « *seulement le comportement* ».

(2) Une performance d'un genre institutionnel

Dans une récente recherche menée aux Etats-Unis analysant des convocations individuelles entre des enseignants de première année d'école et des parents migrants mexicains, Howard & Lipinoga (2010) considèrent ces rencontres comme une performance d'un genre institutionnel particulier. Selon les chercheurs américains, les parents sont diversement familiers à ce format d'échange et inégalement armés culturellement pour y participer efficacement du point de vue des ressources linguistiques et communicationnelles. Howard et Lipinoga relèvent que les enseignants semblent également aborder cet exercice performatif avec plus ou moins d'aisance et de ressources communicationnelles. Par

ailleurs, en se référant à des recherches réalisées dans des contextes anglo-saxons, ils mettent en évidence de fortes similitudes dans la performance de ce genre d'interaction : « Problem talk as its central theme, the teacher's presentation of information in an authoritative, universalizing professional register, asymmetrical control over the agenda by the teacher, and a morally evaluative undertone to the talk » (p. 35). MacLure & Walker (2000), qui ont analysé des entretiens individuels entre parents et enseignants dans l'enseignement secondaire britannique, décèlent dans ces brèves rencontres formelles des ressemblances avec les consultations entre médecins et patients : « Teachers are accorded the right to give an uninterrupted « diagnosis »; and they maintain knowledge differentials through their use of specialist vocabularies and professional registers, while down-playing parents' deployment of their own 'privileged' knowledge of the student » (p. 5). Ainsi, le schéma que suivent ces entretiens se caractériserait par la communication d'un « diagnostic », puis la « négociation » des « remèdes » à apporter. Cet aspect sera développé plus loin dans cette partie.

L'analyse de nos données empiriques (*cf.* premier *corpus* et second *corpus*) ne nous permet pas d'affirmer aussi radicalement que, à l'instar de Howard & Lipinoga (2010), les enseignantes construisent leurs discours autour des préoccupations de l'enfant exclusivement et informent les parents du bilan scolaire à « demi-mot » voire sur un ton « moralisateur ». Cependant, nous constatons des similitudes dans le déroulement de ces rencontres telles que décrites par les chercheurs américains (contrôle asymétrique du *script* de l'entretien formel par l'enseignante, maîtrise du déroulement de l'entretien par l'enseignante, un mode d'échange unidirectionnel, par exemple), avec cependant certaines variations qui semblent représenter l'interprétation personnelle des enseignantes de cet exercice imposé par l'institution (*cf.* Encadré 2).

Il faut ajouter que la performance de l'entretien formel constitue une activité enseignante exigeante¹⁰⁶. Son format est généralement de courte durée, et souvent « calibré » dans un espace-temps défini par le calendrier institutionnel (les entretiens ayant lieu à un moment précis de l'année scolaire doivent être effectués durant une période restreinte) et l'organisation individuelle de l'activité enseignante. Dans notre recherche, nous avons constaté des variations importantes entre les enseignantes quant à la durée de ces échanges formels. Les enseignantes que nous avons interviewées « calibrent » en effet les entretiens qu'elles prennent soin d'organiser préalablement et de manière autonome (il n'existe pas de directives officielles prescrites par l'établissement), allant de 15 à 30 minutes, et parfois au-

¹⁰⁶ Une récente enquête effectuée par des chercheurs du SRED (Ducrey *et al.* 2014) s'est intéressée à quantifier le travail hebdomadaire des enseignants de l'enseignement primaire à Genève. Cette étude révèle que les enseignants à temps plein travaillent en moyenne 46h par semaine. Parmi les différentes tâches qui composent l'activité enseignante, celles d'organisation et de gestion représentent la 3^e catégorie qui englobe les entretiens formels avec les parents. Les résultats d'analyses descriptives montrent que 2.6% de la charge de travail des enseignants est consacrée aux entretiens, ce qui représente une très faible part de la charge de travail hebdomadaire. Ce moindre temps consacré (les entretiens n'ont lieu que ponctuellement dans l'année scolaire) contrebalance avec l'enjeu que représente cette première rencontre entre les parents et l'enseignante. Pour plus de précisions, voir : http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2014/ate_3.pdf (consulté le 21 mai 2014).

delà de 45 minutes. Il s'agit généralement d'un temps estimé par l'enseignante en fonction de ses contraintes professionnelles ; les entretiens se déroulant le plus souvent en milieu de journée et/ou en fin de journée scolaire.

Si l'enseignante que nous avons suivie notamment lors des premiers entretiens parents-enseignante (Solène) consacre une trentaine de minutes pour chacun des entretiens formels réalisés avec les parents (qui apparaît ici comme une durée moyenne), d'autres enseignantes se distinguent en effectuant des entretiens soit plus courts soit plus longs, à l'image d'Anne et de Maude.

Encadré 2 : Des temporalités d'entretiens formels opposées. Deux exemples illustratifs

Exemple 1. Anne : Privilégier une temporalité courte

Anne est une enseignante de 36 ans et travaille à l'Ecole des Jonquilles depuis une dizaine d'années. A ce titre, elle fait figure de « doyenne » dans l'école ; l'équipe enseignante s'étant renouvelée en 2008 au moment où l'établissement scolaire s'est constitué en REP. Les raisons évoquées par Anne de proposer aux parents un entretien formel court (15 minutes) relèvent d'abord d'un certain pragmatisme. Selon elle, un quart d'heure suffit pour faire « *le tour de la question* » et « *aller à l'essentiel* ». Elle explique que ce format lui paraît plus pertinent pour communiquer aux parents le bilan scolaire de leur enfant, et ainsi il sera plus aisé pour eux de s'en rappeler. Très organisée, Anne indique également les horaires de début et de fin des entretiens, pouvant engendrer volontairement une source de stress pour le parent présent à l'entretien et pour celui qui est convoqué :

Anne : (...) Je trouve qu'en 15 minutes on a fait le tour de la situation.

LS : C'est la durée des entretiens ?

Anne : Oui, mais après tu prends la durée des entretiens... Mais ma collègue à côté par exemple, [Maude] elle fait des entretiens qui durent 1h30 – 2h avec un parent et puis moi je trouve juste que c'est une perte de temps, et puis tu tournes en rond. Disons que je trouve plus intéressant, et puis je pense aussi que les parents retiennent mieux si tu fais un entretien plus court où tu vas à l'essentiel et que tu sors les points plutôt que quand tu te perds dans un magma de paroles. Voilà, je sais pas. Je suis plus dans l'idée qu'on fait un entretien... D'ailleurs moi, je fais des entretiens où ils ont l'heure de départ et de fin. Voilà. C'est aussi pour éviter ben voilà... Et puis souvent, je fais plusieurs à la suite comme ça le suivant chasse le précédent. En voyant l'autre ça le stresse et puis voilà. Et puis c'est vrai, moi je trouve qu'en un quart d'heure t'as fait le tour. A moins qu'il y ait eu un événement spécial. Mais pour la mise au point de ce qui va, ce qui va pas, ce qui est bien, ce qui est à améliorer, ... voilà. Disons que plus...

LS : Vous [les enseignantes] êtes assez libres pour organiser les entretiens ?

Anne : En tout cas dans notre école. Je sais pas comment ça se passe ailleurs. Dans notre école, chacun gère comme il veut. Voilà, donc moi en principe si ça va bien avec l'enfant, je vais pas le voir avant la fin du trimestre le parent. Mais d'autres collègues, ma voisine d'à côté [toujours Maude],

elle, elle les voit je sais pas, elle les voit toute l'année. Voilà, moi je trouve que c'est un peu une perte de temps. Et pour le parent et pour l'enseignant.

Au cours de l'interview, j'apprends qu'Anne élève seule un enfant de 3 ans (au moment de l'entretien Anne est séparée, en attente de divorce). Elle épouse donc ici la position du parent actif professionnellement, couplée à une situation de monoparentalité, qui doit se conformer aux horaires souvent contraignants de l'institution scolaire :

Disons qu'il y a beaucoup de parents quand même qui travaillent, donc les faire venir à l'école c'est quand même au niveau horaire, contraignant. Moi je suis aussi mère et puis je suis seule avec un enfant, et je me rends bien compte que de te faire venir, entre guillemets, pour « perdre ton temps » alors qu'il y a rien de spécial, enfin moi en tant que parent, je le vivrais assez mal. Qu'on me fasse venir pour pas grand-chose. Mais bon...

Anne semble interpréter l'entretien formel comme relevant d'une « rencontre de routine » (Perrenoud, 2000 [1994], p. 75), alors que la posture du corps ou l'attitude observée chez certains parents avant et pendant l'entretien (doigts qui tapotent les genoux, regard vers le bas, garder son manteau sur soi, ...) nous laisse penser, au contraire, que ces derniers vivent la situation de l'entretien formel avec une bonne dose de stress.

Exemple 2. Maude : Privilégier une temporalité longue

Maude enseigne à l'Ecole des Jonquilles depuis 2008, soit depuis quatre ans au moment de notre recherche. Cette enseignante de 55 ans (qui se présente comme « *la plus âgée* » des classes de première et de deuxième années d'école) appartient à l'ancienne génération des maîtresses d'école enfantine, formée aux études pédagogiques à Genève dans les années 1980. Tout comme ses collègues, Maude rencontre les familles, notamment lors de moments institutionnalisés tels que les entretiens semestriels. Formellement, le déroulement des convocations individuelles se réalise ici différemment. Le format est plus long, pouvant aller jusqu'à plus d'une heure de rencontre avec les parents (ce qui ne manque pas de susciter quelques commentaires de la part d'enseignantes, comme nous avons pu le voir). Soucieuse du soin qu'elle porte aux relations avec les parents, Maude ne manque pas de souligner la fréquence des rapports qu'elle entretient avec certaines familles, en particulier lorsque la scolarité de l'enfant se heurte à des difficultés importantes¹⁰⁷ :

¹⁰⁷ Il convient de préciser que les acteurs scolaires rencontrés lors des entretiens compréhensifs ont tous manifesté une « réelle » volonté de construire et développer une relation familles-école harmonieuse. Il en va de leur intérêt. Lié au fait que Maude se sente si « peu reconnue » dans sa pratique et son identité professionnelle, la situation d'entretien lui permet sans doute d'explicitier, voire de se décharger de tensions relationnelles qu'elle vit sur son lieu de travail. Par ailleurs, Maude me considère comme une personne « extérieure » à qui elle peut se confier librement (je ne travaille pas dans le Canton de Genève, mais à l'Université de Fribourg ; je ne suis pas une enseignante mais une doctorante et sociologue), comme l'atteste notre échange au début de l'entretien : « LS : [Je me présente en expliquant à Maude que j'ai tout d'abord suivi une formation en sociologie à l'Université de Genève, puis j'ai obtenu un poste d'assistante au Département des Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg]. Maude : Ah oui, donc c'est intéressant... ah oui... Alors vous êtes plutôt sociologue ? Alors moi, j'ai travaillé beaucoup dans les classes avec un sociologue, j'espère que vous l'avez connu, il s'appelle Philippe Perrenoud. (...) Donc il a écrit un livre là... Enfin, moi j'ai toujours bien aimé parce qu'il faisait des recherches-action dans les classes. Enfin, ça m'intéresse beaucoup alors je suis ravie. Et puis que vous veniez d'ailleurs que Genève, ça fait aussi plaisir. Ça fait des ouvertures... ».

Il y a des parents, il a fallu que je les voie toutes les six semaines, que je leur dise : « Écoutez »... Que je sois persévérante dans l'idée qu'ils avaient besoin d'aide.

Maude semble réticente à l'égard d'un recours à un entretien formel « *trop technique* ». La communication d'explications spécialisées (ou l'usage d'un registre « technique », pour reprendre ses propres termes) à l'occasion du premier bilan scolaire avec les parents rend, selon elle, la situation de la convocation individuelle moins propice à un dialogue dans lequel les parents (les mères en particulier) peuvent se « *livrer* ».

Si on met des entretiens avec des choses trop techniques, avec des choses à voir... Vous savez ? Du coup [les mamans] vont moins se livrer. Je leur dis pas : « Racontez-moi votre vie ». Mais à chaque fois, elles me racontent...

Deux temporalités des premiers entretiens entre les parents et l'enseignante se dégagent ainsi des discours d'Anne et de Maude. Anne privilégie un format d'entretien formel court pour des raisons essentiellement pragmatiques (c'est « *un peu une perte de temps, et pour le parent et pour l'enseignant* ») et semble avoir banalisé cette obligation de rencontre. En outre, le format d'échange court permet, selon cette enseignante, d'être efficace voire performante. Pour Maude, l'entretien formel s'apparente à un moment d'échange de type dialogué et basé sur l'écoute (les parents peuvent « *se livrer* »), ce qui nécessite à ses yeux une temporalité d'entrevue plus longue. Cependant, au-delà de l'aspect purement organisationnel, l'appréciation de la durée de l'entretien formel telle que décrite ci-dessus semblent relever chez ces deux enseignantes de conceptions divergentes de ces derniers (et plus largement, du travail collaboratif familles-école), et qui reflètent des socialisations professionnelles et générationnelles différentes¹⁰⁸. Chacune des enseignantes en effet, appartenant à une génération différente, semble avoir intériorisé une certaine vision de son travail en général, une conception propre de son mandat d'enseignante à l'occasion des premiers entretiens parents-enseignante en particulier. En d'autres termes, on peut supposer que le moment de leur formation et les circonstances de leur entrée dans la carrière d'enseignante ont contribué à développer une manière spécifique de percevoir et d'exercer leur profession (Serre, 2010).

(3) Un mode d'échange avant tout unidirectionnel

Bien que les entretiens formels soient pensés par l'institution¹⁰⁹ comme un lieu d'échange et de négociation autour de l'éducation de l'enfant, nous avons constaté que ces derniers se déclinent essentiellement sur un mode unidirectionnel. L'analyse de notre *corpus*

¹⁰⁸ Il s'agit là d'un point qui serait à développer dans une recherche future, avec plus de données à ce sujet.

¹⁰⁹ Voir par exemple la trame d'entretien parental individuel diffusée par le Service formation et développement (SeFOD) du canton de Genève : <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?rubrique1438>, ainsi que la lettre d'invitation aux parents envoyée par l'enseignante Solène en vue des premiers entretiens formels du 1^{er} mars 2011 : « [...] je vous propose un entretien individuel, d'une demi-heure environ, durant lequel nous ferons le point sur la scolarité et les progrès de votre enfant » (nous soulignons). (cf. Annexe 9).

d'observation des premiers entretiens parents-enseignante indique en effet que l'enseignante dirige bien souvent le déroulement de la rencontre en animant les échanges. Cependant, les parents ne restent pas pour autant passifs lors de ces rencontres, comme nous le verrons ultérieurement (cf. point 5.1.2). L'encadré ci-dessous (cf. Encadré 3) permet d'illustrer, en guise d'exemple, cette tendance observée chez l'enseignante à endosser le rôle d'« entrepreneur d'entretien » (Chartier *et al.*, 2014, p. 40). Il convient de préciser que la configuration même de l'entretien (son cadre formel) donne un rôle prépondérant à l'enseignante. En revanche, la manière dont elle anime les échanges peut reprendre (ou non) le mode unidirectionnel donné par le cadre.

Encadré 3. Le premier entretien parents-enseignante : un échange dirigé avant tout par l'enseignante

Il est presque 16h. Je suis à l'Ecole des Jonquilles pour assister à un entretien formel avec les parents d'Afonso et une interprète. J'arrive quelques minutes en retard dans la classe de Solène car j'attendais d'entrer avec l'interprète, mais je ne l'ai pas vue arriver. En fait, celle-ci et la mère d'Afonso sont arrivées pratiquement ensemble et avant moi (je les guettais mais ne les ayant jamais rencontrées jusque-là, je ne voyais pas qui elles étaient ...); je les ai donc manquées de peu. Solène avait convoqué précédemment les parents d'Afonso à un entretien, qui s'était soldé par une absence de ces derniers. Aujourd'hui, c'est la mère qui se présente au nouveau **rendez-vous organisé par l'enseignante**. C'est également l'enseignante qui a fait les **démarches pour qu'une interprète** français/portugais soit présente à la rencontre. Les parents d'Afonso ne sont pas francophones. L'entretien a eu lieu dans la classe de Solène, sur une petite table ronde qu'utilisent les enfants de 1E, à côté des poupées et du jeu de la dinette. Il durera 35 minutes. Je suis assise à côté de la mère. Elle paraît jeune, j'estime à un peu plus de 35 ans. Un joli visage, des cheveux légèrement teints. Elle porte des habits de type uniforme de travail : un pantalon bleu gris, une veste, un gilet de la même couleur et de grosses chaussures. Au vu de l'heure de l'entrevue (16h), on peut penser que la mère est sortie directement du travail sans peut-être avoir eu le temps de passer par la maison. Elle a les yeux très légèrement maquillés. Tout au long de l'entretien, elle aura l'air intimidée (ses yeux paraissent humides, et elle adopte une position souvent recroquevillée sur la petite chaise d'école). **Après avoir fait rapidement les présentations** (Solène me présente à la mère ainsi qu'à l'interprète et indique la raison de ma présence), **l'enseignante explique** d'abord à la mère d'Afonso **le fonctionnement général en classe** depuis l'arrivée de l'enfant à l'école, c'est-à-dire au moment du « temps d'accueil » (entre 8h et 8h45). Par exemple, elle lui explique que le matin, les enfants donnent la main pour saluer et dire « Bonjour » à l'enseignante avant d'entrer dans la classe. L'interprète s'en étonne : « *Ah oui ?* ». **L'enseignante explique ensuite le temps d'accueil et le rituel autour de l'écriture des prénoms** des enfants. **La mère dit qu'Afonso le fait aussi à la maison**. En effet, avant de pouvoir aller jouer, chaque enfant, en arrivant le matin dans la classe, doit effectuer une activité d'écriture qui consiste, premièrement, à reconnaître son prénom (chaque prénom a été préalablement écrit par l'enseignante sur une feuille, elle-même glissée dans une fourre plastifiée

transparente. Ces fourres sont disposées au sol ou sur un petit banc, à l'entrée de la classe), et deuxièmement, à recopier chaque lettre de son prénom de la dite fourre plastifiée. Puis **Solène indique qu'Afonso semble bien aimer aller à l'école** : elle décrit la « *vivacité* » et « *l'enthousiasme* » de l'enfant. L'enseignante répétera plusieurs fois qu'Afonso est « *très actif, il ne tient pas en place, il est très actif* ». **La mère sourit et hoche de la tête** en disant : « *Il ne se fatigue pas !* », sous-entendant qu'il n'est jamais fatigué, à la maison non plus. **L'enseignante évoque ensuite l'évolution d'Afonso dans ses apprentissages** et souligne les aspects positifs : l'écriture, les maths et les chiffres, la logique et le raisonnement. « *Il y arrive bien* », dira-t-elle. **La mère**, vivement intéressée par ce que lui dit l'enseignante (nombreux hochements de tête et regard intensément dirigé vers Solène tout au long de l'entretien) **semble d'accord** avec elle. La mère paraît soulagée aussi d'apprendre que son fils « va bien à l'école ». Je comprends ici qu'il progresse bien dans les apprentissages scolaires dit « traditionnels » (écrire, compter, ...). **La préoccupation de l'enseignante concerne en revanche le français** : Afonso rencontre des difficultés avec la langue française, en particulier en vocabulaire. Selon elle, il ne fait pas beaucoup de phrases complètes. L'enseignante parle alors de « *l'articulation* » et « *l'étendue* » du vocabulaire de l'enfant. **Elle se renseigne ensuite sur son usage/pratique (partiel) du français à la maison** ainsi que du niveau de maîtrise de sa langue maternelle, le portugais. **Elle demande à la mère d'Afonso** : « *Comment c'est quand il parle portugais ?* ». **L'enseignante explique qu'en classe, elle corrige Afonso, l'oblige à faire des phrases complètes** (et non uniquement des phrases contenant « *un ou deux mots* », mais avec « *un verbe et un complément d'objet direct* »). **Elle demandera ensuite à la mère d'effectuer ce travail [en portugais] avec l'enfant à la maison.** **La mère répond « oui »** tout de suite et timidement. Cependant, Solène me confiera post-entretien qu'elle n'est pas sûre que la mère ait compris sa demande et qu'elle le réalisera une fois à la maison. **L'interprète intervient dans la discussion** et propose à la mère que l'enfant suive l'école portugaise. **Pour clore l'entretien, l'enseignante demande à la mère d'Afonso si elle souhaite dire quelque chose ou si elle a une question** à lui poser. La mère mentionne alors, de manière très pudique et intimidée, un souci de santé important chez son fils, relatif aux organes génitaux. Il a subi une première opération assez importante au « zizi » (mot utilisé par l'interprète) avec une cicatrice apparente. Une seconde opération est prévue [dans 3 mois] avec 15 jours d'hospitalisation. De la traduction de l'interprète, l'enseignante et moi comprenons que les chirurgiens vont reconstituer l'organe génital du petit garçon.

Ces extraits, tirés d'un compte-rendu ethnographique, illustrent bien la manière dont l'enseignante dirige les entretiens formels et rythme les différentes parties qui les composent. *En début d'entretien*, l'enseignante commence par situer les différents protagonistes en jeu et leur participation. Nous pouvons ajouter que l'enseignante cherche à instaurer, à ce moment de la rencontre, un climat de convivialité (ou à créer un lien de confiance) avec les acteurs familiaux en échangeant, par exemple, quelques civilités d'usage, ainsi qu'en évoquant la possibilité de poser des questions tout au long de l'entretien formel. Cependant, nous remarquons que les parents interrogent généralement l'enseignante à la

fin de la rencontre, souvent après avoir été sollicités une nouvelle fois par cette dernière. *Le cœur de l'entretien formel* correspond au moment où l'enseignante communique aux parents l'évolution du travail scolaire de leur enfant, en sélectionnant le type d'informations à transmettre, comme nous le verrons. Lorsque l'enfant connaît des difficultés ou suscite des préoccupations, c'est à ce moment également que l'enseignante se renseigne, interroge les parents (pour connaître l'environnement familial), (re)définit les priorités, suggère des conseils d'ordre scolaire ou éducatif, ou encore, soumet des propositions d'actions (travailler avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique ou avec l'éducateur social, consulter un spécialiste de l'éducation, etc.). *La fin de l'entretien* est généralement marquée par une sollicitation de l'enseignante vers les parents : souhaitent-ils poser une dernière question, amener un commentaire ou revenir sur un point évoqué par l'enseignante ? L'entretien formel se clôt ainsi sur une volonté « participative » de l'acteur scolaire (intrinsèquement liée à la logique institutionnelle de rapprochement), mais également sur une note plus formelle avec l'obligation, pour le parent, d'apposer sa signature dans le bulletin scolaire.

Plusieurs types d'informations sont énoncées, recherchées et transmises par l'enseignante aux parents lors des entretiens formels. Cet exercice imposé donne lieu à la communication d'un premier « bilan de progression » (Directive « Évaluation des compétences et des connaissances des élèves », 2008) ou diagnostic scolaire délivré par l'enseignante aux parents. Lorsqu'arrive l'évocation des préoccupations enseignantes à l'égard du jeune élève, celles-ci se projettent souvent sur son environnement familial, et parfois, sur la capacité des familles dans l'éducation de leur progéniture (par exemple, l'enseignante demande à la mère d'Afonso des précisions concernant le comportement de l'enfant à la maison et si des règles lui sont expliquées : « *pourquoi on lui dit « non »* », ou encore, toujours concernant le comportement de Lylia, l'enseignante suggère à la mère qu'elle demande à sa fille de réaliser à la maison des « *petites tâches* » comme mettre la table, débarrasser, ranger sa chambre). L'entretien formel se mue alors en un espace de prescriptions institutionnelles pouvant aller jusqu'à orienter l'action éducative du parent au sein de l'espace privé des familles. Ce souci institutionnel à l'égard de l'éducation de l'enfant dans la sphère privée familiale prend la forme de ce que nous avons qualifié de *conseils éducatifs* formulés par l'enseignante aux familles (Scalambrin & Ogay, 2014). Toutefois, émettre des recommandations s'avère délicat pour les enseignantes car elles se trouvent alors en position de pouvoir potentiellement commenter la conduite des parents. Dans les analyses qui suivent, nous abordons *la parole de l'enseignante dans la dynamique de l'entretien parents-enseignante* afin de mettre en exergue ce qui est dit, tu ou suggéré aux parents. Nous analyserons d'abord les informations concernant l'évolution du travail de l'enfant en classe. Nous détaillerons ensuite les conseils éducatifs que l'enseignante suggère aux parents destinés à les aider dans leur rôle de partenaire éducatif, mais aussi afin d'anticiper des difficultés ressenties par l'enseignante (cf. premier corpus). Finalement, nous mettrons en lumière les tensions que vivent les enseignantes, divisées sur leur légitimité d'intervention en matière de bien-être de l'enfant (cf. premier corpus et second corpus).

5.1.1. Des évaluations discrètes

Si les notes et les orientations sont à ce stade du *cursus* scolaire encore absentes, les évaluations discrètes n'en sont pas moins présentes. Il s'agit en réalité d'une évaluation cachée des apprentissages scolaires et sociaux attendus en première année d'école tels qu'ils sont promus par le Plan d'études romand (CIIP, 2002). Pour rappel, dans les textes officiels, l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves porte sur les apprentissages disciplinaires ainsi que sur les apprentissages dans la vie scolaire (voir la Directive « Evaluation des compétences et des connaissances des élèves », DIP, 2008, cf. Annexe 10). Concernant l'évaluation des apprentissages dans les disciplines, les modalités d'évaluation au cycle élémentaire sont essentiellement formatives, décrites ainsi :

Au cycle élémentaire, l'évaluation des apprentissages disciplinaires est essentiellement formative. L'enseignant titulaire de classe, en accord avec ses collègues intervenant auprès de l'élève, évalue la progression de celui-ci dans l'acquisition des connaissances et des compétences requises, en fonction de ce qui a été enseigné et consolidé conformément au PER et à sa mise en œuvre annuelle. L'évaluation de la progression de l'élève est établie tout au long du trimestre sur la base de traces pertinentes tirées d'activités d'apprentissage, d'observations critériées réalisées en classe, de productions personnelles ou d'activités bilan [activité évaluative de nature complexe, réalisée à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage et portant sur un ensemble de connaissances/compétences] orales ou écrites. Ces prises d'informations sont ciblées sur un nombre très restreint de connaissances ou compétences, voire une seule connaissance/compétence. (DIP, 2008, p. 4)

Les différents critères d'évaluation des apprentissages (disciplinaires et dans la vie scolaire) font l'objet d'un examen parfois très minutieux de la part des professionnelles de l'éducation et sont fortement imbriqués dans le « bilan de progression » (p. 5) qu'elles livrent aux parents. S'inspirant de ces critères d'évaluation, l'enseignante que nous avons suivie lors des premiers entretiens formels a, comme nous l'avons évoqué plus haut, construit son propre outil d'évaluation des apprentissages réalisés autour de quatre axes : 1. Socialisation, 2. Apprentissages scolaires, 3. Jeux, 4. Travaux d'évaluation (présentés dans un classeur individuel, pour chaque élève). A travers ces axes, l'élève est alors évalué dans « sa capacité ou ses difficultés à apprendre et à se comporter » (Périer, 2005, p. 83). Les quatre axes ne sont pas systématiquement traités par l'enseignante dans les entretiens formels que nous avons observés. Le jugement scolaire qu'elle énonce dépend en effet des critères de perception qui lui sont propres, autrement dit, de l'interprétation qu'elle fait de la situation scolaire de l'enfant. L'analyse de notre *corpus* d'observation des premiers entretiens formels indique que deux aspects ont fréquemment fait l'objet d'une attention particulière de la part de cette enseignante : la socialisation (dont le comportement, mais plus généralement le métier d'élève) ainsi que l'apprentissage de la langue de

scolarisation¹¹⁰. Ces premiers constats ne surprennent guère. Il convient de rappeler que l'école dans laquelle le travail d'observation et d'entretien a été réalisé est composée près de 60% d'élèves allophones (cf. Chapitre 4). L'école des Jonquilles a été par ailleurs « labellisée » REP (Réseau d'enseignement prioritaire) à la rentrée scolaire 2008-2009 selon des critères définis par le SRED (voir *Chapitre 1*, point 1.3.3).

Darmon (2001), qui a mené des observations dans une classe de première année de maternelle en France (agglomération de Paris), met au jour que, même dans un univers sans notes, certains « classements scolaires » (p. 519) n'opèrent pas moins. Par classements scolaires, il s'agit des processus de construction de normes de l'excellence scolaire (c'est-à-dire, du « bon et du mauvais élève de maternelle », *ibid.*). Les jugements de l'institutrice que l'auteure met en exergue portent notamment sur (1) la participation et (2) la présence de l'enfant. Pour les besoins de notre analyse, nous nous sommes inspirée de ces deux critères en y ajoutant un troisième que nous avons catégorisé (3) le goût de l'effort. L'analyse de nos données empiriques montre ainsi que le jugement sur la participation, la présence et le goût de l'effort semblent jouer, de manière explicite, implicite ou inconsciente chez les enseignantes interviewées, comme critères d'évaluations. Le tableau VII ci-dessous propose un premier aperçu :

Tableau VII : Evaluations discrètes autour de trois critères : la participation, la présence et le goût de l'effort

Critères d'évaluation (catégorisations)	Verbatim illustratifs (résumé)
(1) La participation	Un élève peu « <i>participatif</i> », « <i>actif</i> » vs. un élève « <i>effacé</i> », « <i>trop calme</i> »
(2) La présence : deux acceptions	a) Un élève « <i>présent</i> », « <i>qui participe à l'activité</i> » vs. un élève « <i>passif</i> », « <i>désintéressé</i> » b) La présence physique d'un élève
(3) Le goût de l'effort	« <i>C'est un élève qui va en tout cas faire des efforts</i> », « <i>qui est motivé</i> », « <i>qui a envie</i> », « <i>qui se donne de la peine</i> » vs. « <i>Il y a un travail de fond à effectuer avec les élèves de cette école par rapport à l'attitude face à la tâche</i> », « <i>l'enfant a de plus en plus de peine à mettre du sens dans ce qu'il fait</i> »

(1) La participation

Ce critère d'appréciation scolaire a été évoqué à plusieurs reprises par les différents acteurs de l'école que nous avons interviewés. Les jugements scolaires qui dépeignent un élève peu ou pas assez « *participatif* » et « *actif* » (comme le suggère le premier *verbatim* ci-dessous), ou à l'opposé, un élève « *effacé* » (cf. *infra*) lors d'activités communes semblent jouer parfois comme critères fondamentaux d'évaluation, comme en témoigne ici l'extrait de l'observation du premier entretien formel entre les parents de Théo et l'enseignante Solène :

Théo est un élève qui ne présente pas de difficultés scolaires. Du point de vue des apprentissages (l'enseignante s'appuie sur le classeur des travaux d'évaluation qu'elle montre en même temps à la mère et au père), Théo a, selon les propres termes de l'enseignante, « une bonne représentation de l'espace », et son écriture est « ok ». Il n'y a

¹¹⁰ Il convient de souligner que les inquiétudes de Solène concernant d'une part le comportement et d'autre part la difficulté de l'apprentissage de la langue de scolarisation (en l'occurrence le français) pour une partie de ses élèves, constituent des préoccupations semblables pour l'ensemble des enseignantes interviewées à propos de leurs élèves.

pas non plus d'inquiétude concernant les chiffres (il sait « compter »). L'enseignante poursuit en expliquant que Théo joue beaucoup aux jeux individuels et moins aux jeux collectifs comme les jeux de société. A ce propos, les parents confirment qu'à la maison également, Théo ne joue pas non plus à ce type de jeux avec eux. Du point de vue des relations sociales, l'enseignante explique que Théo est « autonome », il « s'autogère ». C'est un enfant aussi « très réservé ». Elle semble regretter que sur les petits bancs, Théo ne soit pas l'élève le plus « actif », « participatif ».

(2) La présence

Dans les propos suivants, la catégorie de la participation est également mobilisée dans une première acception pour désigner la présence de l'élève. Ainsi, un élève présent signifie qu'il participe à l'activité. A l'opposé, la moindre participation d'un élève aux activités communes lors du regroupement des enfants sur les petits bancs peut être perçue par l'enseignante comme un signe de passivité, voire de désintérêt :

Solène a remarqué plusieurs « phases » chez Mariya qu'elle explique à la mère : d'abord une « participation », une « présence » puis un effacement de la fillette. L'enseignante la décrit comme une élève « trop calme, effacée ». (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre la mère de Mariya et Solène)

Dans les processus de construction de la normalité de l'élève à travers lesquels y est ciselé le « bon » et le « mauvais » élève, les acteurs scolaires rencontrés distinguent ainsi les élèves qui ne participent pas (ou pas assez) et ceux qui participent. Cependant, un élève décrit comme très (voire trop) participatif ne signifie pas pour autant qu'il participe « bien ». Si, comme dans l'extrait suivant et malgré le fort tempérament de cette élève (souligné plusieurs fois par l'enseignante au cours de l'entretien formel), une participation « active » est valorisée (l'enfant « tire le groupe en avant ») :

Elle a un caractère très fort, dit l'enseignante en parlant de Rita. La maman rigole et répond par un modeste « oui ». Solène revient sur ce point : Rita a un caractère très fort, c'est un « leader » dans la classe. (...) L'enseignante souligne un point positif (malgré ce « fort caractère ») : Rita participe beaucoup aux activités communes et « tire le groupe en avant ». (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre la mère de Rita et Solène)

Un élève « très » ou « trop » participatif est en revanche redouté. Durant l'observation d'une fin de matinée scolaire, nous remarquons que le jeune Cristiano participe en effet avec grand enthousiasme à l'activité commune qui se déroule sur les petits bancs positionnés en avant de la salle de classe et donnant face au tableau noir. Tous les enfants sont réunis (et plus ou moins assis) sur les bancs disposés en « U », qui forment une sorte d'auditoire miniaturisé. L'enseignante est assise au centre, sur une chaise. Elle leur lit une histoire. Cristiano se presse pour répondre aux questions de l'enseignante, sans toutefois lever la main en guise de demande à prendre la parole publiquement. Cette forme d'expression

publique, autrement dit la prise de parole et sa gestuelle encore non maîtrisées du jeune élève, manifeste ici une intégration partielle des règles du jeu scolaire. Elle semble en outre traduire implicitement ce qui peut être perçu par l'enseignante comme signe d'immaturité :

A la demande de Solène, les élèves se sont regroupés sur les petits bancs disposés en « U » pour une activité commune autour d'un livre. Elle lit quelques pages aux élèves, s'arrête pour montrer les images et leur pose des questions sur l'histoire. Cristiano est l'un des élèves qui participent « activement » à l'activité. Il prend la parole à plusieurs reprises, et semble très pressé de répondre aux questions. Il le fait sans lever la main pour demander la parole. Il s'agite sur le banc. Debout, assis : il ne tient pas en place. Cette attitude semble déranger l'enseignante [qui lui a auparavant rappelé les règles de prises de parole en classe] et décide de le faire asseoir derrière les petits bancs à l'arrière, à part sur une chaise, afin qu'il se calme. Ce faisant, elle l'exclut momentanément de l'activité collective en cours.

Darmon (2001) relève que le critère appréciatif de la présence d'un enfant s'applique également dans une seconde acception, celle de sa présence *physique*. L'usage de cette seconde dimension s'avère fécond pour nos analyses également. Les premiers mois qui suivent la rentrée scolaire (de fin août à décembre) sont spécifiques du point de vue du découpage du temps scolaire. Un temps d'accueil est en effet accordé le matin (de 8h à 8h45) et le début d'après-midi (13h30-14h)¹¹¹. Nos observations du temps d'accueil en matinée rapportent que sur les 21 élèves de la classe investiguée, environ un tiers d'entre eux sont présents à 8 heures (soit entre 4 et 6 enfants des deux degrés) ; le deuxième tiers des enfants arrive « *au compte-goutte* » entre 8h20 et 8h30 et enfin, le dernier tiers arrive en classe à la fin du temps d'accueil (exception faite pour un ou deux élèves « retardataires »). La présence des élèves au temps d'accueil – « *c'est souvent les mêmes enfants qui sont là le matin* », comme le souligne à nouveau Solène – est valorisée par les enseignantes car elle leur permet de (re)travailler individuellement avec les élèves en difficulté sur une activité pédagogique définie (exercice d'écriture, de graphisme, etc.). Nos observations ne permettent toutefois pas d'affirmer que des recommandations sont systématiquement faites aux parents sur cet aspect. En revanche, nous observons qu'une présence prolongée des élèves (au sein de l'école) est redoutée par les enseignantes. Nous pensons particulièrement aux enfants présents aux animations parascolaires¹¹² *avant* le temps d'accueil du matin, qui mangent au restaurant scolaire à *midi* et participent à nouveau aux activités parascolaires *après* la journée d'école. Ces enfants vivent de longues journées à l'école et semblent partager peu de temps avec leurs parents au sein de la sphère privée. Aux yeux des acteurs solaires, ces parents sont perçus et décrits comme peu « présents » à la fois dans la vie et l'espace

¹¹¹ Il s'agit là d'une pratique institutionnelle prescrite dans le canton de Genève.

¹¹² Lors de l'entretien effectué avec la directrice de l'établissement scolaire, celle-ci nous confirmera que l'animation parascolaire est très sollicitée par les familles à l'Ecole des Jonquilles. Selon elle, une très forte majorité des élèves s'y rend, et ce, dès la première année d'école. Elle précisera toutefois que ce sont davantage les familles portugaises qui y inscrivent leurs enfants (les deux parents travaillent « beaucoup », voire cumulent plusieurs emplois), tandis que chez les familles kosovares, la mère reste souvent au domicile familial ; les enfants rentrent ainsi chez eux pour le repas de midi.

scolaires de leur enfant et au sein de l'espace domestique. Cela semble être également le cas même lorsque les parents, particulièrement les mères, « *sont là* » (c'est-à-dire présentes au domicile familial), mais peu « *présentes* » dans l'éducation de l'enfant, ce qui interroge les enseignantes, à l'instar d'Aurélie :

J'ai quand même beaucoup l'impression que oui, les mamans restent à la maison, mais pas spécialement pour jouer ou pour raconter des histoires, pour aller au parc... et leur faire découvrir des choses. Ils restent à la maison pendant que maman fait le ménage, fait à manger... Mais j'ai pas l'impression, parce que j'en vois parfois à la [ludothèque] aussi des élèves, mais ils sont seuls. Ou la maman est là, c'est pour faire du gardiennage mais c'est pas pour jouer. Donc je pense quand même qu'une grande partie de ces enfants, de nouveau pas tous hein, mais de ceux dont je parle qui posent problème, c'est qu'ils ont pas vraiment eu des parents qui jouaient avec eux, qui ont des interactions, qui leur ont appris à réfléchir... (Entretien avec Aurélie)

La catégorie de la présence, attribuée aux élèves, semble également être appliquée à leurs parents et désigne dans les discours enseignants ce qui est parfois perçu comme un désinvestissement des parents dans l'école¹¹³ ou une délégation parentale en matière d'éducation de l'enfant (Darmon, 2001). Il faut toutefois nuancer les catégories de perception enseignantes sur ce point. Ce sont en particulier les parents de milieux populaires dont l'un ou les deux conjoints ne travaillent pas (chômage) et/ou qui bénéficient d'aides sociales (AI) qui sont visés. Le cas de la mère de Nolan est à ce titre probant : séparée, au chômage, cette maman semble « *passer tout son temps chez elle* » ou « *à faire du shopping* » plutôt que de s'occuper de son fils (qui rencontre des difficultés scolaires et de comportement). Ici, aux yeux des acteurs scolaires, l'école et son système péri/parascolaire seraient assimilés par ces parents « *à une garderie* ». A l'opposé, la présence prolongée à l'école d'enfants dont les deux parents travaillent « *beaucoup* » (et souvent très tôt le matin et/ou tard le soir) est plus souvent relativisée dans les discours des acteurs scolaires. Plus largement, nous pouvons constater à quel point aujourd'hui (encore) la délégation ou la démission parentale reste largement thématifiée, et ce, malgré de nombreuses recherches sur ce thème (Payet, 1995 ; Thin, 2005 ; Kim, 2009) : les parents délèguent trop, ils ne s'investiraient pas assez dans l'éducation (au sens large du terme) de leur enfant. Or, il convient de rappeler – comme le propose par ailleurs Prost ([1981] 2004) qui a étudié le processus de délégation comme un processus historique – qu'avec l'institutionnalisation de la scolarisation obligatoire, les familles ont été amenées à déléguer : schématiquement, l'éducation revenant aux familles et l'instruction à l'école. En outre, il convient de préciser qu'il existe différentes formes d'implication parentale, en fonction des possibilités de

¹¹³ La critique du désinvestissement parental dans l'école et plus largement, le thème de la démission des familles, n'est pas nouvelle en soi. Elle se retrouve fréquemment dans les discours enseignants. De nombreux travaux se sont par ailleurs intéressés à l'implication des parents dans la conduite de leur enfant sur la voie de la réussite scolaire. Pour une revue de la littérature sur ces questions, nous renvoyons notamment à l'article de Porumbu & Necsoi (2013).

participation données par l'école. Certaines de ces formes sont, à tort, interprétées comme de la démission.

(3) Le goût de l'effort

Les acteurs de l'école que nous avons interviewés ont souvent manifesté leur inquiétude à l'égard de l'assiduité au travail scolaire, qu'ils nomment de manière plus générique « *l'attitude [des élèves] face à la tâche* »¹¹⁴. Pour eux, le sujet est évocateur. S'ils soulignent à plusieurs reprises l'enthousiasme et la spontanéité de leurs élèves vis-à-vis des activités (scolaires ou plus « récréatives ») qui leur sont proposées (par exemple, le projet *Sac d'Histoires* ou une sortie à la patinoire : « *ils sont très preneurs !* » selon les propres termes des enseignants), d'autres expriment leur souci concernant le rapport aux apprentissages des élèves (dont la méthodologie de travail), leur application et leur constance. Il s'agit plus globalement du comportement d'apprentissage. Ils constatent que de nombreux enfants peinent à réfléchir sur leur travail d'élèves (rapport réflexif sur leurs erreurs pour s'améliorer, donner du sens à ce qu'ils font en classe, etc.) :

Selon Veronica [enseignante chargée de soutien pédagogique], il y a tout un « travail de fond » à effectuer avec les élèves de cette école par rapport à « l'attitude face à la tâche ». Pour cette enseignante chargée de soutien pédagogique, les enfants doivent apprendre « à réfléchir » et « à répondre » car selon elle, « dans ces quartiers [urbains socialement disqualifiés], les enfants répondent vite parce que c'est valorisant ». (Notes de terrain. Entretien non enregistré avec Veronica)

La catégorie du goût de l'effort semble constituer un autre critère de jugement enseignant. Elle rejoint la catégorie de l'attitude face à la tâche. Par exemple, Solène décrit Diama comme une élève qui a « *une soif très grande d'apprendre. (...) Elle sait où elle est et pourquoi* ». Pour l'enseignante, cette enfant a compris et intégré le sens du métier d'élève. La jeune élève possède en outre une bonne connaissance du monde scolaire qui l'entoure et des objectifs inhérents. Or, Diama fait figure d'exception. Selon la directrice de l'école, les enseignants semblent avoir de la difficulté à « *mettre [leurs] élèves en état de travailler* ». Ils n'ont pas ou peu le « *goût de l'effort* » (et ce que cherchent à « *développer* » les différents acteurs scolaires). Pour tenter d'y remédier, un projet d'établissement¹¹⁵ portant sur cette question spécifique est discuté par la directrice et son équipe. Sa mise en œuvre était prévue pour la rentrée scolaire 2012-2013. La directrice explique ainsi :

Et puis le 3^e axe [projet d'établissement], voilà, c'est celui qu'on a un peu plus eu de peine à développer, c'est développer le goût de l'effort. Parce que c'est vrai qu'on s'est

¹¹⁴ Sans doute dans une perspective institutionnelle similaire, la direction de l'Ecole des Jonquilles, en accord avec les enseignants, a décidé de mettre en place une nouvelle activité appelée « Menu du jour » à la rentrée scolaire 2011-2012. Cette activité enseignante a lieu en début de journée et consiste à préparer les élèves aux différentes activités scolaires quotidiennes. Autrement dit, aider l'enfant à endosser le vêtement d'élève : « *Après il y a un menu du jour, donc je leur dis le menu du jour. Ça c'est une décision qui a été prise au sein de l'école. Il nous semblait important en fait de faire un menu du jour pour que les enfants arrivent à se repérer dans le temps et puis sachent qu'est-ce qu'ils font et où ils en sont* » (Entretien avec l'enseignante Alexandra).

¹¹⁵ L'équipe enseignante et sa direction de l'Ecole des Jonquilles ont défini trois principaux projets d'établissement : le *Sac d'Histoires*, l'Ecole des Mamans allophones et l'Album de classe.

rendu compte que l'enfant, il a de plus en plus de peine à mettre du sens dans ce qu'il fait. Il est un peu, avec la société de consommation, le fait que hein... le zapping et ce qu'on a pu analyser... Comme tout va de plus en plus vite, avec des tas d'informations qui arrivent de partout. D'avoir de la peine à prendre le temps de revenir sur ses erreurs. De par exemple améliorer une production, d'arriver peut-être à aussi calligraphier de manière... parce que ça a été un petit peu mis de côté. Avec, on se disait « il y a les ordinateurs etc. », donc c'est vrai que les programmes sont de plus en plus chargés, donc pendant plusieurs années ça a été un peu mis de côté. Le soin porté à l'écriture, à la présentation des travaux. Et on a trouvé que ça pouvait être une bonne idée justement pour les enfants qui ont de la peine à réfléchir sur leur méthode de travail. Sur leurs apprentissages, de visuellement arriver à voir « je suis parti de ça et grâce à mes efforts je suis arrivé à ça ». Donc on a mis en place une action qu'on a appelé « Album de classe ». (Entretien avec la directrice)

Lorsqu'il s'agit de définir un « bon » élève, la référence au registre de l'effort individuel et de la volonté est récurrente dans le discours enseignant : « *c'est un élève qui va en tout cas faire des efforts* » ; « *c'est un élève qui se donne beaucoup de peine* » ; « *c'est un élève qui a envie/qui est motivé* ». Ainsi, l'élève idéal décrit n'est pas nécessairement un élève scolairement doué (« *qui a de la facilité* »), mais il est celui qui est avant tout appliqué, persévérant et volontaire. On peut ajouter que la catégorie de l'effort, tout comme celles de la participation et de la présence, est également génératrice de couples d'opposition symboliques spécifiques : faire des efforts *vs* être oisif, être passif (voire être « *assisté* ») ; participer *vs* ne pas prendre part, être désintéressé ; être présent *vs* être absent. Dans une interprétation plus moralisante, le « manque » d'effort est parfois associé à un « manque » de stimulation intellectuelle de l'enfant dans son cadre familial¹¹⁶. Dans leurs discours, les enseignantes convoquent souvent cet argumentaire : les enfants de ce quartier seraient « *très peu stimulés [intellectuellement] à la maison* ». Cette autre enseignante fait le même constat :

Je pense quand même qu'il y a des choses, dans la plupart des familles, qui sont pas faites entre 0 et 4 ans. Je parle pas de faire l'école à la maison, je parle juste de jouer et puis de parler à son enfant et puis de lui faire un minimum réfléchir sur ce qui l'entoure et ce qu'il voit. Même voir un dessin animé... Mais être à côté de lui pour lui expliquer : « Mais là, t'as compris pourquoi c'est rigolo ? ». Voilà, enfin juste expliquer ce qu'il voit. A mon avis, c'est pas du tout fait. (Entretien avec Aurélie)

La rhétorique de l'effort (« *ne pas faire suffisamment d'effort* ») peut également se décliner dans un registre explicatif : les enseignantes tentent d'expliquer certaines difficultés scolaires et comportementales (le « manque » de motivation ou d'intérêt) en les rapportant à

¹¹⁶ Selon nous, l'importance accordée par les acteurs de l'école aux (« manques » de) stimulations intellectuelles de l'enfant n'est pas anodine. Elle relèverait d'un souci institutionnel en matière de « santé totale » (Norvez, 1990) qui englobe, selon cet auteur, tous les actes ou pratiques qui contribuent au bien-être de l'enfant : les pratiques hygiéniques, les pratiques alimentaires, les rythmes de vie et les stimulations intellectuelles. Nous développons ce point plus loin dans le présent chapitre.

un environnement familial perçu comme « défaillant ». Les préoccupations enseignantes portées au départ sur l'enfant se projettent ensuite sur son milieu d'origine, voire sur la « capacité » (Boulanger *et al.*, 2010) des familles dans l'éducation de leur enfant. Dans cette perspective, les élèves qui ne sont pas en réussite scolaire semblent être donc ceux qui sont peu stimulés, encadrés et responsabilisés au sein de la sphère privée familiale¹¹⁷. L'identification et l'association « élèves en difficultés/élèves peu stimulés » participent à constituer les familles comme responsables de l'éducation « insuffisante » de l'enfant. Pour certaines familles, les « manques » éducatifs sont rapportées à un critère statutaire particulier : des parents au bénéfice d'aides sociales (chômage, assurance invalidité), identifiés comme une population « assistée ». Dès lors, un second glissement discursif peut s'opérer dans la tentative d'explicitation des difficultés scolaires, allant du parent « assisté » à l'enfant peu « motivé » :

Le but, c'est quand même qu'au bout d'un moment [les élèves] puissent le faire tout seuls [il s'agit d'un petit exercice de mathématiques]. Dans ce cas-ci, l'enseignante évoque sa classe d'élèves plus âgés, 3P en langage Harnos, dont elle a la charge à la rentrée scolaire 2012-2013 au moment de l'entrevue]. Et je vois pas ce moment en fait, où je peux vraiment leur [déléguer] la tâche et leur dire « C'est bon, vous y allez ». Et ça, ça me fait un peu souci quand même parce que ok, ils y arrivent quand on les accompagne... super. Mais j'ai l'impression qu'ils sont vraiment assistés quoi... Mais ça, c'est le constat quand on en parle avec d'autres [enseignants de l'école] – c'est affreux peut-être l'idée qu'on a – mais quand même, c'est une population qui reçoit des aides par ici par-là, beaucoup d'aides, que ce soit assistance sociale, après des prestations sociales... des gens qui viennent leur faire, je sais pas mais plein de choses, ce qui fait que voilà, après c'est un peu un système comme ça : « pourquoi je vais faire si on peut faire à ma place ? ». (Entretien avec Aurélie)

Ainsi, il apparaît qu'en identifiant les critères de la participation, de la présence et du goût de l'effort, c'est l'intégration des règles scolaires – et plus largement le métier d'élève – attendues en première année d'école que désignent les acteurs scolaires rencontrés. Dans cet univers scolaire sans notes, ces critères se muent parfois en catégorie de jugement scolaire. Comme nous l'avons vu, ils renvoient également à un certain rapport des enfants à l'école, et implicitement, à la relation des parents à l'institution scolaire.

Au-delà d'énoncer des informations liées à la progression du jeune élève (déclinées en apprentissages disciplinaires et de la vie scolaire), l'enseignante recherche, au cours des premiers entretiens formels, des informations sur des thèmes se situant entre la sphère scolaire et la sphère domestique, sollicite la collaboration ou la participation du parent, ou

¹¹⁷ En lien avec la question du « manque » du goût de l'effort plusieurs fois évoqué par les enseignantes, nous y ajoutons les propos tenus par la directrice de l'école lors d'un Temps de Travail en Commun (TTC) : « La directrice s'étonne que dans cette école, « des cadres [soient] fixés mais que les enseignants ne s'y tiennent pas ». Ils seraient, selon ses propres termes, « trop maternants ». Une pratique enseignante qu'elle ne voit pas d'un bon œil : « Les parents s'habituent à être assistés, c'est une population qui bénéficie déjà des aides ». (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation d'un TTC, le 14.12.10)

encore, formule des conseils éducatifs. Le tableau VIII répertorie les *paroles de l'enseignante* que nous avons relevées tout au long des entretiens formels, catégorisées comme suit : 1. Rechercher des informations, 2. Formuler un conseil éducatif, 3. Demander explicitement la collaboration du parent, 4. Proposer une explication, 5. Engager une conversation, 6. Se livrer, 7. Sélectionner les informations à énoncer. Ces différentes paroles sont mises en perspective avec des extraits de comptes rendus ethnographiques illustratifs (non exhaustifs).

Tableau VIII : La parole enseignante dans la dynamique de l'interaction avec les parents

Parole enseignante	Familles concernées	Extraits de comptes rendus ethnographiques
1. Rechercher des informations	5 familles : Parents de Théo, mère d'Afonso, mère de Rita, père de Lylia, mère de Gesiel	<p>[Socialisation] : L'enseignante demande quelles sont les activités que fait Théo à la maison. La mère explique qu'il regarde la TV, dessine, joue au football, au hockey et à des jeux à l'ordinateur. La mère ajoute qu'il « n'est pas très bavard, il n'a pas beaucoup de plaisir à la conversation ». Le père rétorque que Théo n'aime pas être tout seul.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante demande à la mère d'Afonso si à la maison on lui explique les règles, pourquoi on lui dit « non ». La mère ne répond pas directement à la question posée et répond ainsi : « Quand il gagne pas à un jeu, il s'énerve, il n'accepte pas une contrariété, il veut toujours avoir raison ». L'enseignante ne l'a pas constaté en classe et dit à la mère qu'il faut lui laisser le temps de grandir.</p> <p>[Apprentissages] : L'enseignante évoque un souci au niveau de la langue de scolarisation. Selon elle, Afonso « manque de vocabulaire, ses phrases sont très courtes ». La mère, soucieuse, hoche la tête. Puis, suite à une question de l'interprète, la mère dit qu'Afonso ne parle pas non plus portugais correctement. (...) L'enseignante se renseigne sur la situation de la famille : Afonso a un frère plus âgé avec lequel il joue. L'enseignante conseille à la mère que les deux frères jouent ensemble en français (car il semble que les deux parlent français ensemble, selon la mère) à des jeux de société où ils doivent se forcer à parler, expliquer et décrire des images. L'interprète ajoute, après s'être renseignée auprès de la mère, qu'il n'y a pas de jeux calmes, réflexifs à la maison. L'interprète demande à la sœur aînée d'Afonso, présente à l'entretien, si on lit des histoires et des comptines chez elle, à la maison, ce à quoi l'adolescente répond : « Oui ! Des histoires à la TV ».</p> <p>[Socialisation] : Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. La maman rigole et dit « oui ». L'enseignante revient sur ce point : « caractère très fort, un leader ». L'enseignante demande à la mère comment c'est à la maison. La mère répond que c'est la même chose qu'à l'école.</p> <p>[Classeur d'évaluation] : L'enseignante montre le classeur d'évaluation avec les exercices réalisés par Lylia, dont un portant sur les lettres de l'alphabet. L'enseignante explique que Lylia n'en connaît que 7 sur les 26 lettres et Lylia ne connaît pas non plus la lettre Y qui se trouve pourtant dans son prénom. Rire gêné du père. L'enseignante poursuit : elle dit que Lylia a fait des progrès mais qu'il y a des petites lacunes et cela sera peut-être un problème pour l'année prochaine en 1P (ou 3H) car les élèves commencent la lecture. Elle demande au père : Est-ce qu'il y a des livres à la maison ? ». Le père répond par l'affirmative.</p> <p>L'enseignante tente de connaître ce que fait Lylia à la maison (en termes de tâches demandées par les parents).</p>

L'enseignante pense que la fillette ne range pas sa chambre, entre autres.

[Entretien avec la mère de Gesiel] : L'entretien se déroule en présence de l'enseignante, de la mère de Gesiel et Gesiel (qui arrive un peu après le début de l'entretien), de l'éducateur Raphaël, d'un interprète lusophone, ainsi que de moi-même dans la classe de l'enseignante. (...) Celle-ci et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les problèmes de comportement importants du jeune enfant. Le but étant de mieux comprendre l'environnement familial de Gesiel. (...) L'éducateur relève du brésilien le mot « convulsion » plusieurs fois utilisé par la mère. Il demande des précisions pour bien comprendre ce dont il s'agit. La mère explique que son fils a eu des périodes de crises lorsqu'il était tout petit au Brésil. Il aurait été suivi par un neuro-pédiatre pour des problèmes de convulsion et non de comportement. C'est ce point précisément que cherchait à mieux comprendre l'éducateur. Le médecin aurait diagnostiqué une hyperactivité chez Gesiel mais l'enfant n'aurait pas eu de traitement médical. La mère ajoute que depuis 2 ans, son fils n'aurait plus fait de convulsion.

2. Formuler un conseil éducatif

7 familles :

Père de Cristiano, mère de Mariya, mère de Lylia, père de Lylia, mère d'Akash, mère d'Afonso, mère de Gesiel

[Comportement] : L'enseignante évoque un « souci de déconcentration et de débordement » chez Cristiano. Le père répond que c'est la même chose à la maison. Mais l'enseignante poursuit et souligne sa préoccupation pour la « forte énergie » de Cristiano et conseille au père d'aller consulter l'OMP [Office médico-pédagogique]. Le père demande tout d'abord « c'est quoi l'OMP ? ». Lorsqu'il comprend, il refuse catégoriquement. (...) L'enseignante n'insiste pas et poursuit le bilan scolaire. Mais plus tard dans l'entretien formel, l'enseignante propose comme « solution » que Cristiano fasse une activité sportive. Elle propose la rythmique ou le judo. Le père ne semble pas enchanté par la 1^{re} proposition (la rythmique), mais il dit que son fils et lui aiment le football. Le père ajoute aussitôt que Cristiano est encore trop jeune (en termes d'âge) pour l'inscrire au club de football. Le judo lui paraît une possibilité (tout au moins, il ne « tique » pas autant que pour la rythmique). Le père fait spontanément la comparaison avec la boxe : selon lui, il faut savoir se battre et se défendre et être discipliné, ce qu'à ses yeux semblent représenter la boxe et le judo.

[Préoccupation avec les goûters scolaires] : L'enseignante évoque un souci avec les goûters des récréations de Mariya. Elle ne le dit pas explicitement à la mère, mais Mariya a souvent des chips pour le matin à 10h. L'enseignante ne pense pas que ce soit un goûter du matin équilibré (elle m'en fera la confidence après l'entretien formel). De plus, Mariya oublierait souvent ses goûters : elle oublie de les manger à la période des récréations ou elle les oublie à la maison. Une fois encore, elle serait « tête en l'air » selon l'enseignante. Elle suggère à la mère qu'elle demande à sa fille le soir après l'école si Mariya a mangé son goûter de la journée ou non. Sur ces faits, la mère, gênée, avoue à demi-mot en quoi consiste le repas du soir pour sa fille : « C'est un secret, mais Mariya boit un biberon avec du chocolat ! ».

L'enseignante tente de connaître ce que fait Lylia à la maison (en termes de tâches demandées par les parents). L'enseignante pense que la fillette ne range pas sa chambre, entre autres. Elle suggère à la mère que chaque jour, les parents demandent de faire deux tâches à Lylia, telles que mettre la table et ranger ses affaires. Hors entretien, l'enseignante nous confie : « Je ne pense pas que la mère va suivre ces conseils. C'est [Lylia] la petite princesse à la maison ! C'est peine perdue... ».

[Classeur d'évaluation] : L'enseignante insiste sur ce point, l'importance de la lecture : « Lylia aime bien la lecture. C'est important dès tout petit que [les enfants] soient dans un univers entouré de livres ». Sur le ton d'un

		<p>conseil, l'enseignante indique au père qu'il existe une ludothèque à l'école. S'engage ensuite un bref dialogue :</p> <p>- Le père : « En 2-3 mois, elle va faire beaucoup de progrès (c'est-à-dire d'ici la fin de l'année). Elle va travailler ! »</p> <p>- L'enseignante : Faut pas mettre la pression non plus ! »</p> <p>- Le père : « Non, non. Mais pression sur la sœur aînée ! » (sous-entendu que c'est à elle que revient la tâche de faire travailler Lylia ?)</p> <p>[Apprentissages divers] : Akash n'est pas de langue maternelle française, il rencontre quelques légères difficultés avec la langue de scolarisation : un manque de vocabulaire précis, selon l'enseignante. A la maison, les parents d'Akash parlent hindi et anglais, très peu français. La mère demande à l'enseignante s'il faut parler français avec leur fils à la maison. L'enseignante conseille de parler les langues maternelles, mais de faire aussi des petits jeux où la mère demanderait à son fils de faire des phrases précises. La mère explique aussi qu'elle donne à son fils des petits devoirs à faire les jours de congés (mercredi et samedi).</p> <p>[Apprentissages] : L'enseignante évoque un souci au niveau de la langue de scolarisation. Selon elle, Afonso « manque de vocabulaire, ses phrases sont très courtes ». (...) L'enseignante se renseigne sur la situation de la famille : Afonso a un frère plus âgé avec lequel il joue. L'enseignante conseille à la mère que les deux frères jouent ensemble en français (car il semble que les deux parlent français ensemble, selon la mère) à des jeux de société où ils doivent se forcer à parler, expliquer et décrire des images. L'interprète ajoute, après s'être renseignée auprès de la mère, qu'il n'y a pas de jeux calmes, réflexifs à la maison. L'interprète demande à la sœur aînée d'Afonso, présente à l'entretien, si on lit des histoires et des comptines chez elle, à la maison, ce à quoi l'adolescente répond : « Oui ! Des histoires à la TV ».</p>
3. Demander explicitement la collaboration du parent	2 familles : Mère de Mariya, mère de Rita	<p>[Socialisation] : L'enseignante raconte qu'il faut souvent rappeler les règles (de la classe, de l'école) à Mariya. (...) L'enseignante demande à la mère qu'elle lui parle des règles de l'école à la maison.</p> <p>[Socialisation] : Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. La maman rigole et dit « oui ». L'enseignante revient sur ce point : « caractère très fort, un leader ». L'enseignante demande à la mère comment c'est à la maison. La mère répond que c'est la même chose qu'à l'école. L'enseignante demande à la mère d'aller toutes les deux dans le même sens ». L'enseignante souligne que l'autorité est plus difficile lorsque c'est un autre adulte qu'elle, et des fois, « il faut se fâcher pour que Rita comprenne les règles ».</p>
4. Proposer une explication	2 familles : Mère de Mariya, père de Lylia	<p>[Socialisation] : Début d'école difficile car beaucoup de pleurs surtout au cours des premiers mois. L'enseignante pense que cela est dû peut-être au fait que Mariya ne s'est pas retrouvée avec ses mêmes amis de la crèche.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique que Lylia va facilement vers les autres, elle a beaucoup de copains/copines. Lylia est aussi plus proche des 1E que des 2E. Le père rigole, il dit qu'à la maison c'est pareil : Lylia va jouer avec les plus petits et au parc aussi. L'enseignante propose son explication : c'est peut-être dû au fait, selon elle, que Lylia est la plus jeune des 2E (en âge elle vient d'avoir 5 ans). Le père répond : « Il n'y a pas de problème, elle va jouer avec les plus grands ».</p>
5. Engager une discussion	2 familles : Mère d'Akash, mère de Gesiel	<p>En fin d'entretien, l'enseignante demande à la mère d'Akash comment se passent les cours de français à l'école des Mamans Allophones [car cette maman a commencé les cours en début d'année scolaire]. La mère répond qu'elle est très contente et très satisfaite des cours, ainsi que de l'enseignante de français qui serait très patiente : « She has a good temperament ». Elle donne</p>

		<p>ensuite son avis. Selon elle, il n'est pas simple d'enseigner dans un tel contexte : « Different nationalities, different temperaments... [à noter en effet la diversité des mamans allophones qui suivent le cours en termes d'âges, situations familiales, niveaux d'éducation, etc.]. La mère d'Akash ajoute encore que certaines mamans « parlent pendant le cours », ce qui semble la déranger.</p> <p>[Entretien avec la mère de Gesiel] : L'entretien se déroule en présence de l'enseignante, de la mère de Gesiel et Gesiel (qui arrive un peu après le début de l'entretien), de l'éducateur Raphaël, d'un interprète lusophone, ainsi que de nous-mêmes dans la classe de l'enseignante. (...) Celle-ci et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les problèmes de comportement du jeune enfant. Le but est de mieux comprendre l'environnement familial de Gesiel, notamment.</p>
6. Se livrer	1 famille : Mère de Diamo	<p>[Apprentissages] : Selon l'enseignante, Diamo a « une bonne connaissance du monde [scolaire] qui l'entoure, c'est un élément moteur dans la classe ». Diamo aime beaucoup les histoires et sait lire entre les lignes. A ce sujet, l'enseignante évoque « la difficulté dans cette école, [c'est] le goût pour la lecture ». Plus loin dans l'entretien formel, alors que la mère évoque son souci concernant sa fille (si elle ne rencontre pas de problème à son passage en 3H l'année prochaine), l'enseignante parle du contexte particulier de l'Ecole des Jonquilles et explique que les élèves 7H et 8H ont un niveau de français bas et rencontrent des difficultés pour passer au cycle d'orientation. L'enseignante rappelle alors aussi l'importance du monde du livre pour les enfants, notamment à la maison. L'enseignante explique que la culture scolaire n'est pas la même pour toutes les familles, mais s'empresse d'ajouter qu'il n'y a aucun souci concernant Diamo.</p>
7. Sélectionner les informations ou résultats à énoncer	3 familles : Mère de Rita, mère de Gesiel, mère de Steve	<p>[Graphisme] : L'enseignante souligne qu'il est parfois difficile pour Rita d'effectuer des exercices graphiques. Il semble que cet aspect soit également difficile pour l'enseignante de faire comprendre à la maman [il faut ajouter que l'entretien se déroule en présence d'un interprète français-albanais]. L'enseignante choisit de ne pas trop s'attarder sur ce point et poursuit son bilan scolaire.</p> <p>[Entretien avec la mère de Gesiel] : L'entretien se déroule en présence de l'enseignante, de la mère de Gesiel et Gesiel (qui arrive un peu après le début de l'entretien), de l'éducateur Raphaël, d'un interprète lusophone, ainsi que de nous-mêmes dans la classe de l'enseignante. (...) Celle-ci et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les problèmes de comportement du jeune enfant. Ainsi, l'enseignante ne va pas passer en revue les différents thèmes habituellement et systématiquement traités dans les entretiens avec les autres parents. (...) Le bilan de l'enseignante traite davantage du comportement de l'enfant que ses progrès ou difficultés en termes d'apprentissages scolaires.</p> <p>[Participation aux activités collectives] : Steve participe aux activités collectives, selon l'enseignante, et amène du matériel de la maison – ce qu'elle semble apprécier. L'enseignante ne s'attarde pas trop sur ce point.</p>

L'analyse du tableau VIII ci-dessus indique, d'abord, que l'enseignante recherche des informations sur l'enfant dans son environnement familial par le biais de deux types de questions posées aux parents : des *questions diffuses*, qui portent sur un thème général (« *Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. (...) Comment c'est à la maison ?* ») et des *questions plus précises*, qui ont pour fonction de mieux situer le problème (« *Est-ce qu'il y a des livres à la maison ?* »), mais également d'éclairer la compréhension de l'enfant par l'enseignante (« *L'enseignante demande quelles sont les activités que fait Théo à la maison* » ; « *[L'enseignante] et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les problèmes de comportement du jeune enfant* »). Ensuite, si ces différentes logiques de la parole enseignante visent (précisément) à « faire parler » les acteurs familiaux dans un intérêt partagé autour du bien de l'enfant, nous constatons des variations liées à l'interprétation personnelle de l'enseignante. Les sollicitations de cette dernière peuvent en effet ouvrir un espace de parole pour le parent (cf. 6. Se livrer, mère de Dama) ou à l'inverse, permettre la formulation de conseils éducatifs lorsque des difficultés sont ressenties. Enfin, nous avons observé que la parole enseignante se situe également à un autre niveau, celui de la gestion de l'interaction lorsqu'elle sélectionne par exemple les informations à transmettre aux parents selon la situation scolaire de l'élève (qu'il soit en réussite ou en difficulté) (cf. 7. Sélectionner les informations).

5.1.2 Un espace de prescriptions éducatives

Les premiers entretiens formels peuvent être l'occasion de valoriser le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant, mais peuvent également se muer à d'autres moments en *espace de prescriptions éducatives* dans lequel des *conseils éducatifs* sont adressés aux parents, dès lors privés d'une place de partenaire à part égale du processus d'éducation (Scalambrin & Ogay, 2014 ; Giuliani & Payet, 2014). L'analyse de nos premier et second *corpus* nous apprend en effet que les préoccupations enseignantes, portées initialement sur l'enfant, s'étendent sur son environnement familial. Ces préoccupations s'expriment notamment par la formulation de conseils éducatifs hétérogènes qui touchent au bien-être de l'enfant et à sa vie quotidienne, comme l'indique le recensement des diverses thématiques évoquées à travers les préconisations enseignantes (l'épanouissement, l'alimentation et le sommeil de l'enfant, par exemple). Le partenariat avec les familles semble alors être appréhendé par les acteurs de l'école dans le cadre d'une extension du périmètre de leur mandat : il ne se limite plus aux seuls apprentissages scolaires de l'élève, mais s'intéresse à l'« *habitus global* » (Frauenfelder & Delay, 2005, p. 84) de l'enfant, saisi dans une dimension psychologique, sanitaire et sociale (Giuliani & Payet, 2014). En d'autres termes, c'est l'idée ici d'une « *santé totale* » (Norvez, 1990, p. 172), c'est-à-dire qui prend en compte tous les éléments touchant à l'éducation du jeune enfant et qui contribuent à l'entretien de son corps et de son esprit : les pratiques hygiéniques, les pratiques alimentaires, les rythmes de vie ou encore les stimulations intellectuelles (Zénillo-Odena, 2002). Ce rapprochement semble caractériser

une logique institutionnelle de prévention précoce à l'œuvre, comme l'ont observé Payet & Giuliani (2014), et qui se donne à voir notamment lors des premiers entretiens formels. Enfin, l'importance accordée par l'enseignante aux préoccupations sanitaires peut parfois aller jusqu'à une tentative d'orienter l'action éducative du parent au sein de l'espace domestique, et qui génèrent en elle des tensions normatives comme nous le verrons plus loin. Ce souci institutionnel s'observe en particulier lorsque la conception de la collaboration familles-école repose chez les acteurs de l'école sur une vision dite « déficitaire » des familles « minoritaires », provoquant une intervention compensatrice (Boulanger *et al.* 2010) qui contredit le principe même du partenariat supposant une reconnaissance des contributions réciproques (Scalambrin & Ogay, 2014).

Les conseils éducatifs que formulent timidement les enseignantes interviewées concernent avant tout l'état de santé de l'enfant. Nos données empiriques montrent qu'ils visent (1) son alimentation, et (2) son sommeil. Les recommandations préconisées par les enseignantes peuvent également porter sur d'autres dimensions importantes de l'éducation : (3) la signification accordée au jeu, (4) le soutien parental au travail scolaire et (5) l'autonomie précoce.

(1) L'alimentation : le goûter scolaire et les boissons sucrées

Le goûter scolaire, ce fragment de la maison apporté et consommé à l'école, constitue un *premier révélateur du souci institutionnel pour la sphère privée familiale*. Pour cette enseignante qui rencontre la mère d'une élève à l'occasion de la remise du bulletin scolaire, l'inquiétude autour de la collation de l'enfant est double. Les notes ethnographiques recueillies lors de l'entretien parents-enseignante soulignent bien que s'il est important pour l'enseignante que l'enfant dispose d'un goûter pour les récréations, il importe également que celui-ci soit équilibré :

L'enseignante évoque un souci avec les goûters des récréations. Elle ne le dit pas explicitement à la mère, mais Mariya a souvent des chips pour le matin à 10h et l'enseignante ne pense pas que ce soit un goûter du matin équilibré pour un enfant (l'enseignante m'en fera la confidence après l'entretien). De plus, Mariya oublierait souvent ses goûters: elle oublie de les manger à la période des récréations ou elle les oublie à la maison. Une fois encore, elle serait « tête en l'air », selon l'enseignante. Elle suggère à la mère de demander à sa fille le soir après l'école, si celle-ci a mangé son goûter de la journée ou non. Sur ces faits, la mère, gênée, avoue à demi-mot en quoi consiste le repas du soir pour sa fille : « C'est un secret, mais Mariya boit un biberon avec du chocolat ! » (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre la mère de Mariya et Solène)

Comme l'explique la directrice de l'Ecole des Jonquilles, il n'est pas rare que les acteurs de l'école croisent dans la cour sur le temps de midi un enfant seul (c'est-à-dire sans la présence d'un adulte « encadrant ») mangeant son repas de la mi-journée :

Ça nous est arrivé d'avoir des enfants qui ne vont pas au parascolaire [c'est-à-dire au restaurant scolaire] parce que peut-être ça coûte cher, et puis on les voit dans le préau avec un Coca et puis un paquet de chips. (Entretien avec la directrice)

Ces observations seront le point de départ d'une réflexion institutionnelle plus large, assortie de tensions normatives, autour de l'alimentation de l'enfant :

Là on est en réflexion sur ce que mangent les élèves. Parce que on se rend compte qu'ils sont juste pas dans l'état d'apprendre. Parce qu'ils déjeunent pas le matin. Bon, ils se couchent très tard. Mais quand je dis très tard, c'est vraiment 22h, 23h, minuit. Même des petits hein. Donc ils arrivent, ils sont fatigués. Ils n'ont pas déjeuné. Il y a des enfants qui arrivent à l'école, ils sont pas passés aux toilettes avant. Donc par exemple, pour un parent de dire à son enfant : « Tu vas aux toilettes. Peut-être tu bois au moins un jus de fruits, quelque chose »... Pour être après en état de mobiliser son cerveau. Alors on est en train de se dire : est-ce qu'il faut mettre en place juste une information supplémentaire ? Est-ce que c'est carrément prendre en charge l'organisation d'une collation le matin ? Parce que les enfants s'ils déjeunent pas, s'ils n'ont pas de goûter le matin, mais ils arrivent... Déjà vers 10h30-11h... Vous avez pu le constater ? Ils ont faim. Ils arrivent plus à se concentrer. On arrive plus rien à en faire. C'est du temps, voilà, qu'on peut pas mobiliser. (Entretien avec la directrice)

La collation enfantine apparaît au cœur d'un réel dilemme pour les acteurs pédagogiques de l'École des Jonquilles. Ils sont tiraillés quant à la légitimité (ou non) de leur mandat et les modalités de sa mise en œuvre¹¹⁸ : jusqu'où peuvent-ils (veulent-ils ?) s'arroger certaines prérogatives familiales, telles que la prise en charge d'une prise alimentaire, à savoir le goûter scolaire ? Jusqu'où peuvent-ils influencer à distance sur l'organisation et le contenu de la sphère privée familiale (Terrail, 1997) ? Et jusqu'où les parents sont-ils prêts à laisser avancer l'école sur ce terrain ? Dans cette perspective, le goûter, ce « petit » objet de la vie courante de l'enfant, apparaît comme une forme d'interpénétration des espaces de socialisation entre la sphère privée et la sphère scolaire. Il illustre de manière exemplaire ce que Terrail appelle la « imbrication croissante des territoires » (p. 67), un « entre-deux » où se joue et se négocie la « bonne » distance entre la famille et l'école, à la fois du point de vue de la délimitation des espaces de compétences et de la négociation des identités (individuelles, familiales, et professionnelles).

L'équilibre d'un goûter concerne également les boissons, en particulier les boissons non sucrées préconisées par les différents acteurs de l'école, eux-mêmes chargés de prévention par les milieux de santé. Cette préconisation sanitaire peut paraître anodine. Elle est pourtant *révélatrice d'un second souci institutionnel* important qui, là également, concerne une alimentation saine de l'enfant, et plus globalement sa santé. Cette autre enseignante

¹¹⁸ Nous développons la question des tensions normatives inhérentes à leur mandat d'enseignants plus loin (cf. point 5.1.3 : Une posture enseignante en tension).

tente ainsi de sensibiliser certains parents quant à une consommation d'aliments sucrés par leurs enfants jugée excessive :

Il y a l'alimentation, notamment les boissons sucrées, thé froid et compagnie. Quand c'est des élèves, surtout des élèves agités où je sais qu'ils boivent du thé froid et du Coca régulièrement, j'essaie juste de leur [aux parents] placer un petit peu..., voilà, dans le contexte. (...) Quand je leur fais un topo sur l'alimentation, je leur dis : « Moi aussi j'adore les sucreries, je ne dis pas de jamais en manger... C'est juste qu'il y a des excès ». (Entretien avec Aurélie)

Les saveurs sucrées consommées en abondance (comme le « thé froid ») préoccupe et tire également la directrice de l'école :

On voit par exemple que les enfants, ils boivent beaucoup de thé froid. Donc il y a le problème du sucre. On pourrait dire peut-être qu'on n'est pas directement concerné en tant qu'école mais oui. Puisque il y a cette idée de prévention. Et après il y a tout ce côté excitation. On a de plus en plus d'élèves qui n'arrivent pas à tenir assis. (Entretien avec la directrice)

Il convient de préciser qu'au-delà de leur préoccupation immédiate (une bonne nutrition favorise la concentration et la performance dans le travail scolaire), les acteurs de l'école s'acquittent ici d'une mission qui leur est prescrite par l'école, elle-même mandatée par la société. Le bien-être de l'enfant est défini depuis la perspective de l'école – c'est-à-dire des conceptions pédagogiques dominantes – reflétant celle de la société majoritaire, et qui est implicitement présentée comme une norme universellement partagée, ou du moins devant l'être à terme si les parents se mettent à appliquer les « bonnes » pratiques qui leur sont si fortement recommandées (Scalambrin & Ogay, 2014).

Cependant, les attentes normatives éducatives à l'égard des parents qui s'expriment à travers les conseils éducatifs sont parfois considérées par les enseignantes comme des « *petites choses toutes bêtes* » qui ne vont en réalité pas de soi. Les recommandations préconisées ont un caractère ambigu et relèvent parfois d'injonctions paradoxales. Nous l'observons ici concernant le sommeil, la signification accordée au jeu, le soutien parental scolaire et l'autonomie précoce.

(2) Le sommeil

Le sommeil (ou l'heure du coucher) apparaît comme un thème délicat, souvent abordé par les enseignantes lors des entretiens formels avec les parents. Celles-ci tentent d'expliquer aux parents l'importance du sommeil pour l'enfant (un bon sommeil favorise la concentration et l'attitude face à la tâche scolaire), une norme éducative que les parents sont implicitement invités à mettre en œuvre :

Chez les tout petits, je vais dire plus de choses (...). Il y a des choses aussi que j'explique mais là aussi je sens que ça a pas tellement d'impact... Mais par exemple,

des choses toutes bêtes [passer aux toilettes avant de se rendre à l'école, apporter des habits de rechange, apporter un goûter], (...) toutes ces petites choses de la vie quotidienne. (...) On parle des heures de sommeil, on insiste aussi là-dessus. On explique que c'est important qu'ils se couchent tôt pour être... Alors là, les parents disent toujours : « Oui, oui »... Bien sûr... Maintenant, c'est aussi une question culturelle, qu'est-ce que c'est tôt ? Eux, ils ont peut-être pas l'impression qu'ils les couchent tard, en les couchant à 21h30 donc... C'est vrai que c'est... Moi je voyais avec des élèves plus grands, quand je leur disais que je me couchais à 21h30, ils en revenaient pas. Parce qu'ils se couchaient plus tard que moi... (Entretien avec Émeline)

Plus fondamentalement, le sommeil de l'enfant constitue sans aucun doute une autre dimension sanitaire importante de l'éducation. L'acquisition des rythmes de sommeil est présentée comme déterminante pour l'enfant, mais également pour l'équilibre de la sphère familiale (Zerillo-Odena, 2002). On y ajoutera qu'elle est importante également pour les acteurs de l'école, comme nous venons de le voir. Or, la définition sociale du sommeil (tout comme celle de l'alimentation) n'est pas universelle. Elle est socialement interprétée et revêt des significations différentes. Comme le souligne Zerillo-Odena (2002), pour certaines familles, le sommeil s'applique essentiellement dans une dimension curative afin d'éliminer ou réduire la fatigue accumulée. Pour d'autres, le sommeil revêt un caractère préventif visant à la gestion de son capital « santé ».

(3) La signification accordée au jeu

La signification accordée au jeu, un des points clés de la socialisation enfantine, semble faire là aussi partie des attentes normatives ambiguës à l'égard des parents :

Aux entretiens de parents (...), je leur dis : « Mais vous savez qu'il y a une ludothèque ? C'est bien d'aller prendre des jeux, de jouer avec votre enfant » (...). Ils disent oui... Alors leur grand truc, c'est : « Oui, il a des jeux, oui il a des livres ». Après la question, c'est de savoir : « Oui, mais est-ce que vous jouez avec ? ». (Entretien avec Aurélie)

Jouer avec son enfant ne semble cependant pas pouvoir se pratiquer de n'importe quelle manière. Les enseignantes interviewées insistent en effet sur l'importance de la présence parentale lors d'une activité ludique (« jouer avec son enfant ») ainsi que sur la signification accordée à celle-ci (« accompagner son enfant en jouant » : expliquer, verbaliser, le faire réfléchir). Aussi, c'est la conception du jeu « pédagogique », c'est-à-dire conçu pour ses vertus pédagogiques et éducatives, qui est valorisée par les enseignantes, des conceptions éducatives tributaires d'un certain *ethos* professionnel notamment.

(4) Le soutien parental au travail scolaire

La question des « bonnes » pratiques parentales en matière de soutien et de suivi scolaires (par exemple dans les premiers apprentissages scolaires de l'enfant) semble faire, là également, l'objet d'attentes institutionnelles ambivalentes et exigeantes. Pour les

enseignantes que nous avons interviewées, s'il est jugé important que le parent encadre et soutienne scolairement son enfant, c'est à un « modèle d'encadrement approprié » (Delay & Frauenfelder 2013, p. 188) auquel elles semblent se référer de manière « spontanée ». C'est, d'abord, « faire raconter » à l'enfant sa journée scolaire, l'exercer à verbaliser et expliciter son expérience scolaire quotidienne :

Chez les tout petits, je dis [aux parents] : « Ils n'ont pas de devoirs, mais vous votre devoir, c'est de leur demander ce qu'ils ont appris pendant la journée parce que ça aussi, c'est un grand travail, ça les oblige à se remémorer et à ordonner les choses dans leur tête et à voir que vous êtes intéressés à leur vie, donc c'est très important » (Entretien avec Aurélie)

C'est, ensuite, accompagner et encourager l'enfant dans son travail scolaire, mais sans exercer de pressions psychologiques à son égard :

L'enseignante montre au père de Lylia le classeur d'évaluation avec les exercices réalisés autour des lettres de l'alphabet. Elle lui explique [par l'intermédiaire d'un interprète français-albanais] que Lilia n'en connaît que 7 sur les 26 et elle ne connaît pas non plus la lettre Y qui se trouve pourtant dans son prénom. Rire gêné du père. L'enseignante explique que Lylia a fait des progrès, mais il y a des « petites » lacunes [l'enfant rencontre de grandes difficultés en lecture] et c'est peut-être un problème pour l'année prochaine car les élèves commencent la lecture. Elle demande au père s'il y a des livres à la maison. Celui-ci répond par l'affirmative. L'enseignante insiste sur ce point, la lecture : c'est important, dès tout petits, qu'ils soient dans un univers entouré de livres. Elle ajoute qu'il y a une bibliothèque à l'école. S'engage ensuite une courte discussion. Le père (s') explique : En 2-3 mois, elle va faire beaucoup de progrès [c'est-à-dire d'ici la fin de l'année], elle va travailler. L'enseignante : Faut pas mettre la pression non plus ! Le père : Non, non. Mais la pression sur la sœur aînée [sous-entendu, c'est elle qui est en charge du suivi scolaire de Lylia]. C'est bon ? L'entretien prend fin, le père s'en va très vite le classeur d'évaluation de sa fille sous le bras. (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre le père de Lylia et Solène)

Ici, la préoccupation de cette enseignante est le sentiment d'un encouragement insuffisant des parents pour l'apprentissage de la lecture par leur fille, mais l'enseignante redoute également un changement allant dans l'excès contraire (Scalambrin & Ogay, 2014). C'est, autrement dit, ce que nomme Serre (2009) des normes de « gouvernement par la parole » où le verbe préside à toute forme d'autorité.

(5) L'autonomie précoce

Enfin, l'ambivalence et l'exigence des normes éducatives attendues par l'école concernent l'autonomie et la responsabilisation précoces de l'enfant. Elles constituent des valeurs

fortement privilégiées dans l'espace social (les sociétés contemporaines occidentales) tout comme dans l'espace scolaire (Bélanger & Farmer, 2012). En cela, nous rejoignons Durler (2012 ; 2014) dans sa réflexion sur l'idéalisation de l'autonomie de l'élève par les enseignants. Dans notre étude, nous avons relevé dans les discours des enseignantes la distinction entre l'élève autonome – c'est-à-dire celui qui « *s'autogère* » lors d'une activité d'apprentissage mais également lors d'un conflit entre enfants (il « *sait le gérer tout seul* » et s'en extrait, cf. *supra*) – et l'élève qui n'est pas (encore) autonome. Cet enfant est fréquemment décrit par les enseignantes rencontrées comme étant encore « *un peu petit* » ou « *petit bébé* », voire immature par rapport à des comportements prescrits par l'école et attendus des élèves : gérer son travail scolaire (réaliser un exercice seul dans un cadre fixé par l'enseignante), gérer la tenue de soi (rester « propre », se rendre aux toilettes seul). Toutefois, de manière analogue aux préoccupations enseignantes concernant un soutien parental approprié, l'autonomie ou la responsabilisation précoce est valorisée par les acteurs de l'école pour autant qu'elle se décline sans excès. L'autonomie maximale n'est en effet pas davantage souhaitée : le respect des règles de vie de la classe et de l'école est un autre critère important d'appréciation des élèves, qui vient contrebalancer le critère de l'autonomie. Ceci engendre un discours enseignant pouvant paraître contradictoire aux parents, invités à soutenir le développement de l'autonomie de leur enfant, mais également son aptitude à se conformer aux règles de vie (le discours sur les limites à poser aux enfants dans leur éducation). Aussi, l'injonction paradoxale d'une autonomie « encadrée » (Delay & Frauenfelder 2013, p. 189) valorisée par l'institution scolaire impliquerait que le parent prépare son enfant à être autonome et responsable (effectuer des tâches spécifiques à domicile, respecter des règles de vie commune) sans excéder dans son autorité (Scalambrin & Ogay, 2014).

Il ressort ainsi de nos analyses que les conseils éducatifs émis par les enseignantes semblent s'apparenter à un processus de « mise en conformité » (Périer 2005, p. 85) du jeune élève par rapport à une norme sociale et scolaire attendue pour tenter, implicitement, de rattraper le retard de l'enfant par rapport aux autres enfants de la classe. Nous pourrions également nous demander si ces recommandations institutionnelles visent (implicitement ?) une tentative de transformation de la morale domestique, en particulier certaines normes éducatives familiales identifiées et considérées selon un degré de « conformité/écart à la norme scolaire » (Payet *et al.* 2011, p. 31).

Ces résultats ne doivent cependant pas sous-estimer l'interprétation individuelle des enseignantes interviewées qui relativisent souvent dans leur discours aux parents la pertinence des exigences éducatives attendues par l'institution scolaire (comme nous allons le voir dans la suite de ce chapitre). S'agissant de l'autonomie précoce, il importe de souligner qu'à Genève (et particulièrement dans l'école investiguée), l'introduction récente de l'obligation scolaire à 4 ans ne change pas véritablement « la donne » : la très grande majorité des familles habitant le quartier des Cèdres inscrivait déjà leur enfant à l'école dès

la première année de scolarité. Si peu d'enseignantes ont suggéré que des enfants trop jeunes sont ainsi contraints d'aller à l'école, comme peut-être elles-mêmes le sont d'accueillir des enfants qui ne sont pas encore prêts, d'autres ont en revanche soulevé cette question comme le rapporte par exemple le discours de ces deux enseignantes :

Je pense qu'il y a quand même un décalage entre ce qu'on attend d'un enfant qui a eu 4 ans comme bagage, pour pouvoir commencer tout ce qu'il y a dans le Plan d'études. Et puis nous, on arrive avec des enfants, il y en a certains – moi ça m'est jamais arrivé – mais il y en a, des collègues, qui ont eu des enfants qui n'ont jamais tenu un stylo. Donc à partir de là, oui, on peut faire du graphisme, mais si même le simple fait d'avoir un stylo en main, ça n'a jamais été fait, ça veut dire qu'il y a juste trois ans à rattraper. (Entretien avec Émeline)

[Concernant le profil des élèves en situation de difficultés scolaires] : Déjà au niveau du profil, c'est très souvent des élèves qui sont jeunes, ça faut pas le nier et ça je pense qu'à ce niveau-là, c'est bien cette nouvelle loi... Je sais pas comment appeler ça... Où les enfants commenceront à 4 ans révolus. Parce que moi je vois que les élèves qui ont passé par dérogation et qui ont redoublé étaient quasiment toujours de fin octobre, voire fin septembre. Des enfants jeunes. Donc je pense que l'âge ça fait la maturité, c'est évident. Je pense qu'il y a des enfants, ils ont juste envie de jouer et puis ils sont pas prêts à faire autre chose avant. Et puis une année, c'est énorme pour eux... (Entretien avec Émeline)

5.1.3 Une posture enseignante en tension

Jusqu'où peut-on avancer sur le terrain du domaine privé familial pour légitimer des recommandations institutionnelles, pouvant aller jusqu'à orienter l'action éducative des parents ? A plusieurs reprises, les enseignantes interviewées nous ont fait part de leurs hésitations et malaise concernant leur légitimité à préconiser des conseils éducatifs aux parents. Les enseignantes sont divisées ; elles se trouvent dans une position délicate. Car émettre une recommandation, c'est également mettre en cause les compétences éducatives parentales, voire tout un mode de vie perçu comme non conforme ou « inadéquat ». Les enseignantes que nous avons rencontrées sont réticentes à formuler des recommandations en général, au cours des entretiens formels avec les parents en particulier. Elles vivent des tensions normatives et sont parfois intérieurement partagées entre ce qu'elles considèrent être le bien de l'enfant, corroborant un souci de l'école croissant pour la sphère privée familiale (*cf. supra*) et l'intimité des familles (leur respect, leur autonomie et leur responsabilité en tant que parents).

Comment les enseignantes perçoivent-elles et exercent-elles leur mandat, et par là leur légitimité à suggérer des conseils éducatifs aux parents lors des premiers entretiens

formels ? Pour répondre à ces questions, nous mettrons d'abord en exergue (1) la nature du malaise ressenti, lié à des dilemmes et des hésitations qui se posent aux enseignantes ayant la responsabilité institutionnelle du bien-être de l'élève et, en partie, de la nature du lien qui se construit avec les parents. Ce malaise est parfois clairement manifesté ou alors ressenti de manière « sourde » (Schultheis, 2005, p. 124). Nous présenterons ensuite (2) comment les enseignantes gèrent les dilemmes auxquels elles doivent parfois faire face (quelles ressources mobilisent-elles ?), lorsque leur mandat, prescrit en amont par l'institution scolaire (veiller au bien-être de l'enfant à travers le dispositif du partenariat), entre en tension avec la conception qu'elles en ont (ne pas s'immiscer dans la vie familiale). Pour ces analyses, nous nous inspirons des travaux de Serre (2009 ; 2010) qui portent sur la manière dont les assistantes sociales perçoivent et exercent différemment leur mandat d'encadrement des familles dans deux services sociaux et scolaires parisiens. Le modèle du *carré dialectique de la différence culturelle* proposé par Ogay & Edelman (2011), qui analyse la tension entre égalité et diversité qu'implique la prise en compte de la différence, est également source d'inspiration dans les analyses qui suivent pour mieux saisir les tensions que vivent les enseignantes entre la prescription institutionnelle du bien-être de l'enfant et le respect de la vie privée des familles.

(1) La nature du malaise ressenti

D'une manière générale, il apparaît que le malaise ouvertement explicité par les enseignantes interviewées concerne d'abord la crainte de « s'imposer ». Les dilemmes et les hésitations qui se posent à ces professionnelles de l'école concernent en effet leur légitimité à « intervenir » dans la vie familiale, qui concrètement s'exprime par la préconisation de conseils éducatifs aux parents. Le malaise est généralement ressenti lorsqu'il s'agit d'évoquer des thèmes délicats (l'heure du coucher, l'usage de la télévision, la consommation d'aliments sucrés, etc.) dont le style éducatif parental, voire la morale familiale, sont redoutés ou désapprouvés. Nous constatons qu'il s'agit en particulier d'une crainte et d'un malaise à l'endroit des familles appartenant aux fractions les plus démunies ou « dévalorisées » des classes populaires :

LS : Il y a des thèmes délicats que tu penses qu'il faudrait aborder [lors des rencontres individuelles avec les parents] ? Comme l'heure du coucher par exemple ?

Solène : Ça, j'ai déjà essayé et puis [les parents de Nolan] sont quand même pas mal sur la défensive. Enfin, j'ai le sentiment qu'ils se braquent un peu en disant « Non, non, mais nous on fait bien. Vous inquiétez pas ». Et puis c'est vrai que c'est délicat parce que finalement, on sait jamais jusqu'où on peut intervenir. Et jusqu'où on peut s'imposer. Parce que c'est quand même quelque chose de personnel. Est-ce que j'ai le droit de leur parler de ça, oui ou non ? Du moment que ça a une conséquence en classe, sur le travail de l'enfant, oui, il faudrait essayer de pouvoir en parler. Mais comment ? C'est toujours délicat. (Entretien avec Solène)

Le malaise des enseignantes s'observe également lorsque les parents sont demandeurs de conseils éducatifs. Sollicitées en tant qu'expertes en éducation, les enseignantes sont réticentes à formuler des recommandations. Cette situation est souvent évoquée par les professionnelles de l'école interviewées (souvenons-nous de l'allusion faite aux familles assistées présentes dans le quartier, « déléguant » l'éducation de leurs enfants aux acteurs de l'école). Les enseignantes sont mises en porte-à-faux, ne sachant pas toujours quel rôle endosser, comme le laissent suggérer les propos de cette autre enseignante :

J'ai un peu des thèmes que j'aborde [lors des entretiens avec les parents] tout en sachant que finalement c'est... Comme je dis [aux parents] : « De toute façon, c'est vous les parents donc c'est vous qui éduquez. Maintenant si je vous vois, c'est que votre enfant va pas bien à l'école et pour l'aider, il peut y avoir ça, ça, ça qui peut être mis en place ». (...) Mais par exemple une maman qui me dit : « Oui mais le problème, c'est que [ma fille] adore la télé ». Et je sais pas, je la regarde aussi mais.... [Je leur dis] : « Enfin, c'est vous qui décidez... Enfin, au bout d'un moment, si vous savez que c'est pas bien, vous lui dites : C'est une demi-heure par jour et puis c'est tout ». C'est ça... La peur aussi des fois de s'imposer. (Entretien avec Aurélie)

Ainsi paradoxalement, les enseignantes s'interrogent sur leur légitimité à préconiser des recommandations éducatives aux parents tout en ayant le sentiment que certaines familles délèguent l'éducation (au sens large du terme) de leur enfant à l'école, la chargeant ainsi de la mise en ordre des styles éducatifs parentaux. Aux yeux de l'enseignante Alexandra par exemple, la déresponsabilisation parentale signifie conférer à l'institution scolaire un pouvoir considérable qui s'avère pour elle inquiétant :

Alors moi ce qui me semble pas difficile mais particulier, c'est quand [les parents] nous demandent beaucoup d'éduquer leurs enfants. En fait, j'ai l'impression qu'ils se déchargent beaucoup sur nous. (...) Pour eux, c'est aussi notre rôle que de dire à un enfant : il faut qu'il mange, il faut qu'il dorme. On a l'impression que les rôles sont mélangés en fait. (...) C'est ça qui m'a été le plus difficile entre l'année passée... qu'il l'est encore cette année, c'est qu'ils se déchargent beaucoup sur nous. Ils nous donnent beaucoup de... Comment dire ? De pouvoir. Beaucoup trop peut-être. (Entretien avec Alexandra)

A quels moments, ou pour quelles raisons, les enseignantes peuvent-elles ou ne peuvent-elles pas intervenir et recommander des conseils éducatifs aux parents ? Où se situe la frontière érigée des espaces définissant la sphère publique et la sphère domestique ? Nous reprenons ici l'exemple du goûter de l'enfant évoqué précédemment. Confrontée à la question de la gestion de la collation enfantine, cette enseignante exprime son hésitation : la gestion du goûter incombe-t-elle strictement au cercle familial ou en partenariat avec les acteurs de l'école ? À l'instar d'Émeline, les enseignantes sont divisées :

C'est vrai que si c'est par rapport à un goûter [comme par exemple un enfant qui ne veut pas manger sa collation], c'est vrai qu'on peut insister sur le goûter. Mais on peut

pas insister sur des domaines qui sont pas du tout de notre sphère. C'est vrai qu'on peut en parler en classe, mais c'est vrai que... Où s'arrête la limite ? Après on se pose un peu la question. (Entretien avec Émeline)

Les enseignantes n'adhèrent pas non plus uniformément à leur mandat d'enseignantes de classes de premières années d'école. Nous constatons que les enseignantes peuvent moduler l'exercice de leur mandat en fonction de la manière dont elles conçoivent leur légitimité d'intervention en matière de bien-être de l'enfant, comme l'explique par exemple cette même enseignante :

C'est comme le principe des bonbons, ça c'est aussi une grande histoire. Est-ce qu'on interdit ou pas les bonbons en classe ? Je sais que j'ai des collègues qui les interdisent. Moi, je sais pas à quel point je peux me permettre de leur interdire quelque chose que les parents leur donnent pour le goûter ? (Entretien avec Émeline)

Comme il l'a été souligné, l'intérêt croissant que portent les acteurs de l'école au quotidien de l'enfant et à son état de santé les amène à s'intéresser à des domaines décisifs de la socialisation enfantine, tels que l'épanouissement psychique et personnel, le sommeil ou encore l'alimentation. Faisant l'objet de toutes les attentions institutionnelles, la santé de l'enfant semble acquérir progressivement un statut privilégié par l'institution scolaire. La gestion de la santé apparaît ici au cœur du partenariat familles-école, et semble constituer un véritable enjeu du processus éducatif (Zerillo-Odena, 2002). L'école grignoterait-elle le territoire de la famille ? Le dilemme que vit Émeline concernant « le principe des bonbons » illustre bien ce point de tension. Face à ce dilemme (interdire les sucreries pour le bien de l'enfant ou respecter la manière dont les parents alimentent leur progéniture ?), l'enseignante opte pour un travail de réflexion/valorisation autour des normes du « bien manger » qu'elle propose à ses élèves (mais qu'on suppose être destiné indissociablement aux enfants et aux parents) :

Alors on travaille sur l'alimentation en classe, on valorise les enfants qui amènent une pomme ou un goûter sain. (Entretien avec Émeline)

Si le malaise est clairement explicité par les acteurs de l'école, il est également ressenti de manière plus « sourde » (Schultheis, 2005, p. 124) : les enseignantes interviewées évoquent un manque de reconnaissance de la part des familles et peuvent, occasionnellement, percevoir leur profession comme peu gratifiante :

Je trouve qu'on est une chouette équipe et puis que justement, j'ai l'impression qu'on est tout le temps en train de réfléchir pour mieux faire, donc c'est d'un côté hyper stimulant. Et puis le manque de reconnaissance de l'autre côté, il est hyper dévalorisant. C'est vrai qu'il y a un côté où je me dis pourquoi je me... Voilà, j'ai mauvaise conscience d'être pas beaucoup préparée, si au final on dit jamais merci ni... enfin, l'intérêt qui est montré, je trouve qu'il est là, mais il est juste pas montré mais du coup, c'est pas très stimulant. (Entretien avec Aurélie)

Cependant, elles tiennent à souligner les aspects positifs de leur métier au quotidien :

J'ai l'impression qu'on fait vraiment quelque chose pour les enfants. Disons que les activités qu'on fait... Ils me disent pas : « Ah mais je connais déjà ! ». Je veux dire, on amène des jeux, ils sont souvent, en tout cas les petits, ils sont enthousiastes, ils ont envie... (...) On a l'impression vraiment qu'on leur apprend quelque chose. (...) Je trouve très valorisant quand on [regarde] en fin d'année et on voit tout ce qu'ils ont appris... Pour moi, je trouve très valorisant parce qu'on a quand même un impact qui est différent [dans une école en REP quand dans une école d'un milieu urbain plus favorisé]. (...) Il y a quand même très peu de confiance auprès des enseignants dans d'autres écoles. Donc je pense que c'est vraiment un autre métier et une autre réalité. (Entretien avec Émeline)

Le modèle du carré dialectique de la différence (Ogay & Edelman, 2011) a été développé sur la base du carré dialectique des valeurs (Helwig, 1967 ; Schulz von Thun, 1997), qui postule que pour être constructive, toute valeur doit être « compensée » par son contraire. Leur exagération peut s'avérer en revanche problématique. Appliqué à la différence culturelle, Ogay & Edelman (2011) placent ainsi les valeurs positives de l'égalité et de la diversité dans un rapport de tension et de complémentarité. Le carré dialectique de la différence montre qu'un excès de reconnaissance de l'égalité peut conduire à l'indifférence, et qu'un excès de reconnaissance de la diversité à la culturalisation. Si nous tentons à présent d'adopter le carré dialectique dans le cadre des tensions que vivent les enseignantes en situation d'entretiens formels, nous pourrions situer la formulation de conseils éducatifs (répondant au mandat institutionnel de veiller au bien-être de l'enfant) et le respect de la vie privée (ne pas s'immiscer dans la vie familiale) dans un rapport de tensions. On comprend dès lors que le dilemme et le malaise se jouent dans la préconisation de conseils éducatifs pouvant mener à une immixtion et une forme douce de mises aux normes scolaires et éducatives des familles. Inversement, une « survalorisation » du principe du respect de la sphère privée peut amener les enseignantes à se sentir en porte-à-faux avec l'institution scolaire qui tient un discours valorisant la collaboration et le rapprochement dans l'éducation de l'enfant.

(2) Des ressources variées pour gérer les dilemmes

Pour gérer les tensions et les dilemmes qui traversent l'activité enseignante (intervenir, préconiser ou non des conseils éducatifs aux parents), les enseignantes mobilisent des ressources de plusieurs ordres, faisant apparaître trois dimensions : subjectives, relationnelles et institutionnelles. Elles peuvent, premièrement, s'appuyer sur des critères de perception et d'intervention propres. Dans cette perspective, elles peuvent exercer et moduler leur posture enseignante différemment selon les familles rencontrées :

Pour les familles comme ça qui sont suivies, je fais les entretiens avec Raphaël [l'éducateur social]. Depuis l'année passée. Et puis il faut y aller petit à petit avec ces familles. On peut pas tout révolutionner. Donc il y a plein de choses qui vont pas, entre guillemets, mais on peut pas tout leur déballer. Si on veut travailler avec eux et puis

avancer ne serait-ce que un petit pas, chaque fois un petit pas, il faut y aller progressivement. Et puis montrer ce qu'il y a de positif, ce qui avance et chaque fois essayer d'amener un petit bout de ce qu'on pourrait améliorer. (...) Il peut y avoir des progrès, mais comme je disais avant, il faut y aller petit à petit. Parce que si on veut essayer de tout changer, ça marche pas. Et puis justement, les familles peuvent au contraire se braquer. (Entretien avec Solène)

Certaines enseignantes interviewées adoptent un regard relativiste (Grignon & Passeron, 1989) sur les familles populaires qu'elles rencontrent. Constatant l'hétérogénéité des modes d'éducation de l'enfant sans pour autant les hiérarchiser, elles rapportent celles qui se situent en écart aux normes portées par l'école à des conditions matérielles d'existence ou à des situations familiales particulières (par exemple, des parents qui travaillent beaucoup, des familles nombreuses aux revenus modestes) :

Quand on demande [aux enfants] ce qu'ils ont fait pendant les vacances, ils disent : « Pfff, rien ». Je dis : « Mais tu as quand même fait quelque chose ? » « J'ai joué dans le préau ». Et puis c'est vrai ce matin encore, une petite fille Kosovare me disait : « Mais quand j'étais petite, on avait été au parc avec ma maman et plein de copines ». Enfin, on sentait que c'était déjà l'expédition et que c'était quelque chose d'exceptionnel d'avoir été à la pataugeoire [d'un quartier voisin] pour faire une journée dehors. (...) Mais c'est aussi souvent des parents qui ont quand même quatre enfants. Il faut imaginer aussi, moi je m'imaginer ça doit être aussi... Voilà... On peut pas tout faire. (Entretien avec Émeline)

Ce souci de contextualisation se retrouve également chez cette autre enseignante (Émeline). Comme elle, les différents acteurs de l'école que nous avons interviewés cherchent à comprendre les situations familiales en mettant fréquemment en avant la réalité économique et sociale (souvent précaire) dans laquelle se trouve être la grande majorité des familles habitant le quartier des Cèdres. Il faut ajouter que les professionnels de l'éducation de l'établissement REP concerné sont, de fait, confrontés à une population caractérisée par son appartenance sociale et culturelle. Nous avons été par ailleurs frappé par l'usage d'un *référentiel social* (alors que nous nous attendions davantage à un *registre ethnicisant* et/ou *psychologisant*) dans leurs discours, notamment la manière dont ces derniers semblent avoir intégrés le référentiel socio-économique pour expliquer/interpréter les difficultés rencontrées par leurs élèves. On notera enfin que la grande majorité des enseignants de l'École des Jonquilles a suivi une formation universitaire les familiarisant, notamment, à certains travaux classiques traitant la spécificité des rapports à l'école des familles populaires. Nous pensons en particulier aux analyses de Bourdieu et Passeron sur la théorie de la reproduction (1970), une idéologie aujourd'hui largement partagée (ou du moins connue) par les acteurs de l'école :

Il y a des parents qui veulent pas faire non plus [c'est-à-dire accompagner scolairement l'enfant] en se disant : « Ils feront à l'école, on a pas envie de leur apprendre faux ». Il y a des parents qui ont aussi beaucoup d'enfants. Donc en gros, c'est les plus grands qui s'occupent des plus petits et puis c'est un peu comme ça... Mais il y a aussi des parents qui travaillent pas, qui sont à l'AI ou comme ça et qui stimulent pas leur enfant. Je pense le fait qu'ils travaillent beaucoup, c'est pas forcément la majorité dans ce quartier. Il y en a qui font vraiment beaucoup d'heures, mais en général ce sont des parents qui sont, entre guillemets, assez culpabilisés et qui ont plus conscience. (Entretien avec Émeline)

Le souci des enseignantes de replacer les situations des familles issues de milieux populaires et immigrés dans leur contexte propre (familial, social et culturel) peut également être rapporté à des socialisations spécifiques, notamment primaires (Serre, 2010). Le cas d'Alexandra est à ce titre éloquent (cf. Encadré 4 ci-dessous).

Encadré 4 : Un regard relativiste pouvant être rapporté à une socialisation spécifique. L'exemple d'Alexandra

Alexandra est une jeune enseignante de moins de 30 ans, fille de parents ouvriers et immigrés portugais arrivés en Suisse à la fin des années 1980. Alexandra avait alors 4 ans et débutait par conséquent sa scolarité à Genève. Elle a grandi avec son frère aîné et ses parents dans un quartier populaire, communément réputé « difficile ». Si à l'époque, les écoles classées REP n'existaient pas encore, celle que fréquentait Alexandra s'est depuis développée dans le sillage de ce nouveau dispositif institutionnel. Ayant vécu une scolarisation heureuse dans un contexte socio-urbain disqualifié, Alexandra cherche à contrecarrer la représentation courante, notamment parmi les enseignants, qui voudrait que la relation école-famille en milieu populaire soit « problématique » ou encore marquée par la « pauvreté culturelle » d'un public peu « ordinaire » :

J'ai grandi en REP. C'est pas rien. Mais c'était pas une REP à l'époque, ça existait pas les REP... (...) C'est très récent les REP, mais j'ai grandi alors dans un quartier populaire et difficile. Et voilà... J'y vis encore hein... Pas aux Groseilles [nom fictif], mais je suis à côté. Je suis pas loin, je suis aux Capucines [nom fictif]. (...) [J'ai d'] excellents souvenirs. (...) Je me souviens quand j'ai été engagée ici, on m'a dit : « Les relations familles-école sont difficiles dans ce quartier ». (...) On m'a très vite dit : « Oui, mais les parents sont pas très présents, on les voit peu. On a beau les convoquer, soit ils viennent pas, etc. ». (...) Moi j'ai pas cette image de, comment dire ? « La REP c'est difficile, la REP c'est compliqué, c'est des élèves difficiles, c'est un contexte particulier ». Moi j'ai pas ça. Moi je le vois plutôt genre, on a des choses à faire avec eux. On a vraiment... Il y a un potentiel qu'on peut exploiter et c'est extraordinaire. Mais aussi bien avec les élèves qu'avec les parents. Maintenant c'est difficile et je me rends compte aujourd'hui... (...) C'est compliqué, c'est vraiment compliqué. (..) Parce qu'ils sont très peu stimulés à la maison. Ils arrivent avec peu de choses, il y a un petit bagage.

Comparé à d'autres quartiers. Donc... Et de faire venir les parents, d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants, c'est vraiment compliqué. Et je suis pas sûre qu'on y arrive.

Pour comprendre la position relativiste d'Alexandra à l'égard des normes éducatives portées par l'école (pouvant entrer en contradiction avec celles d'un milieu familial aux ressources sociales différentes), il faut la rapporter, en partie, aux contextes de socialisation de son enfance. Fille de parents immigrés allophones, Alexandra a expérimenté la posture d'une enfant scolarisée au sein d'une famille ne maîtrisant pas la langue de scolarisation. Elle a également grandi au sein d'une famille pour laquelle l'espoir d'une ascension sociale – qui passe par la réussite scolaire – est au cœur du projet migratoire :

Je me revois moi enfant. Je veux dire que je me souviens de... Quand je t'ai dit que j'avais eu un entretien avec une maman qui parlait pas le français, qui a demandé à sa grande fille de traduire ? Je me revois moi enfant devant traduire à mes parents ce que disait l'enseignante. (...) C'est très difficile quand il y a des situations qu'ils vivent... L'immigration, de vivre en tant que personne immigrée ici, je le ressens en fait à travers mes élèves et particulièrement à travers ces parents, je vois mes parents. Je vois mes parents qui comprennent rien, mais qui essaient de bien faire, qui essaient tant bien que mal. Et de suivre ce que dit l'enseignante à tout prix pour que ça fonctionne et pour qu'ils soient intégrés et pour que son enfant arrive. Je me revois là-dedans. (...) Je veux dire, il y a quand même une enseignante dans cette école qui est un peu particulière, je me souviens qu'une fois elle avait dit : « Oui mais bon, ils s'intègrent pas du tout franchement ». Ça m'a fait tellement mal au cœur parce qu'elle se rend pas compte des sacrifices que ces familles immigrées font. Vraiment pas. (...) Je veux dire, mes parents, ils ont tout sacrifié pour nous, pour que nous on ait un meilleur avenir... qu'on arrive mieux qu'eux... Je veux dire, mon père, à l'âge de 6 ans, il a arrêté l'école. Ma mère, à l'âge de 12 ans. Ils voulaient vraiment le meilleur pour nous, Donc je me devais quand même d'avoir un bon métier. Voilà. Après, c'est pas ça qui a fait que je sois enseignante, hein. C'est ça qui a fait que j'ai continué mes études et que je me sois donné de la peine. Voilà. (Entretien avec Alexandra)

Le regard compréhensif d'Alexandra concerne, enfin, l'ambition et l'inquiétude des familles issues de milieux populaires et immigrés envers l'école. On sait que l'institution scolaire demeure aujourd'hui encore le principal vecteur de la mobilité sociale. Des enquêtes ont bien décrit la forte légitimité conférée par les familles populaires à l'école pour ses fonctions cognitives (dispenser des connaissances) et sociales (accéder à une formation professionnelle) (Lorcerie & Cavallo, 2001). Dans l'extrait de *verbatim* suivant, on perçoit bien qu'Alexandra est sensible à la grande confiance qu'expriment les parents de milieux populaires et immigrés à l'égard de l'institution scolaire, notamment lorsqu'ils souscrivent

largement (parfois trop selon l'enseignante) aux principes de l'école et lorsqu'ils cherchent à agir conformément à ce qu'ils pensent être les attendus scolaires :

J'ai aussi mon expérience personnelle puisque je suis issue de l'immigration, mes parents sont immigrés portugais. Et ils avaient très peur de l'école. C'est impressionnant, j'ai le recul maintenant, au jour d'aujourd'hui, je me rends compte que si l'école disait que c'était comme ça, c'était comme ça. Et ils avaient presque pas leur mot à dire en fait. Je crois que c'est une question de vouloir tellement bien s'intégrer que ce que demande l'école, il faut le faire. Voyez ? On peut pas contredire. On n'a pas le droit de contredire parce que voilà, ils nous accueillent dans ce pays... L'école accueille mon enfant, je peux pas dire non. Je peux pas le contredire. Moi j'ai eu cette impression-là en tant qu'enfant issue de l'immigration. Et je pense qu'ils font une totale confiance en... Ils ont une totale confiance en l'école. Pour certaines familles, ils ont vraiment une totale confiance, voire trop. Ils ont le droit de dire ce qu'ils pensent, ils ont le droit de dire : « Ah moi, c'est pas comme ça que je fonctionne ». Ils ont le droit. Voilà. Mais je crois qu'il y a une culture scolaire qui est au-dessus de leur culture à eux. En fait, du moment que l'enfant est à l'école. A la maison, je sais pas comment ça se passe. Et peut-être que leur culture à eux, elle prône à la maison. Mais quand ils sont à l'école, c'est la culture scolaire qui a raison, qui fait foi. (Entretien avec Alexandra)

Pour gérer les tensions et les dilemmes auxquels les enseignantes font parfois face, elles peuvent, deuxièmement, mobiliser des ressources relationnelles et institutionnelles : la médiation par les pairs, ainsi que la médiation par l'éducateur social.

La médiation par les pairs (ici au sens large) suppose des échanges et des discussions entre l'enseignante et sa hiérarchie (la directrice de l'établissement scolaire) et/ou entre l'enseignante et ses pairs. Les discussions informelles échangées avec ces autrui significatifs (Berger & Luckman, [1966] 2008) permettent par exemple à Alexandra une distanciation réflexive par rapport à sa pratique et l'échange de conseils avec sa collègue « d'à côté » :

Je suis quelqu'un qui se remet beaucoup en question... qui remet beaucoup en question ce que je fais. (...) Je réfléchis beaucoup par moi-même. Ensuite, je parle beaucoup avec ma collègue d'à côté... en fait qui est plus âgée que moi et qui a beaucoup d'expérience puisque ça fait plus de dix ans qu'elle enseigne. (...) J'aime beaucoup me confier à elle en fait. Bon, c'était ma duettiste l'année passée. Donc je me sens très proche d'elle et j'adore ce qu'elle fait. Je suis fan de cette enseignante-là parce que je trouve qu'elle est très très à l'écoute des élèves et elle les comprend très vite. Et c'est génial. Et je trouve qu'elle me donne aussi des petites pistes comment faire... (...) Parce que j'ai une classe difficile cette année. J'avais besoin de dire : « Je n'y arrive pas, moi c'est comme ci, comme ça... » (...) Elle est venue dans ma classe et j'ai fait : « ÇA VA PAS... ET ÇA, ÇA VA PAS... ET ÇA, ÇA VA PAS ! ». J'ai tout déballé et... Puis elle était là... : « Oui, calme-toi » (Entretien avec Alexandra)

La présence d'un éducateur social au sein des écoles classées REP vient renforcer sur le terrain les équipes pédagogiques. En instituant un « espace tiers de rencontre » (Lorcerie et Cavallo, 2001, p. 21), sa présence répond ainsi à la volonté institutionnelle d'un rapprochement entre les familles et l'école. Dans notre recherche, l'École des Jonquilles s'est également enrichie de la collaboration d'un éducateur social, intervenant à temps plein au sein de l'établissement scolaire. L'analyse de notre second *corpus* nous apprend que dans la grande majorité, les enseignantes le sollicitent régulièrement mais ponctuellement lors des échanges avec les parents, particulièrement lorsqu'elles estiment que la situation de rencontre individuelle est potentiellement « difficile », voire conflictuelle. L'éducateur social est dès lors sollicité dans l'objectif de transmettre/traduire les attentes enseignantes d'une autre façon, ou parfois, afin de rétablir la communication et la compréhension entre les parents et l'école :

Pour les entretiens où je sais que c'est un peu difficile, oui, on les fait ensemble. Parce que Raphaël, il peut faire passer des messages parfois d'une autre manière, où les parents ils vont mieux accueillir ses propos. C'est une grande aide. Moi je trouve que c'est toujours intéressant de faire les entretiens avec Raphaël. Parce qu'il a un autre regard, parce qu'il est pas enseignant. (Entretien avec Solène)

5.2 Un espace de réciprocité et de parole parents-enseignante « à géométrie variable »

Si le premier entretien parents-enseignante constitue un espace d'énonciation dirigé avant tout par l'enseignante, la parole des parents n'en est pas pour autant évacuée. Les premiers entretiens formels que nous avons observés se composent d'espaces de réciprocité et de parole entre les parents et l'enseignante. Ces résultats de recherche corroborent ceux de la récente étude genevoise de Chartier *et al.* (2014) qui mettent en évidence l'intention scolaire d'offrir et de solliciter la parole des parents au cours des rencontres trimestrielles, qu'elle soit esquissée ou ouvertement suscitée par les acteurs de l'école, ou encore, spontanément saisie par les acteurs familiaux. L'analyse de nos données empiriques nous apprend que l'ensemble des parents rencontrés participe aux occasions d'échanges lors des entretiens formels avec l'enseignante : ils s'expriment et prennent la parole pour raconter une anecdote, ajouter une précision, amener un commentaire ou pour simplement répondre à une sollicitation de l'enseignante. En ce sens, ils expriment et manifestent leur intérêt pour l'école et l'avenir scolaire de leur enfant. Cela dit, dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante, nous observons des variantes dans la manière de se saisir de la parole, de manifester à la fois leur point de vue de parents et leur « solidarité éducative » (Glasman, 2008, p. 114) avec l'enseignante. Le tableau IX ci-dessous recense les *paroles des parents* relevées tout au long des premiers entretiens formels, et que nous avons catégorisées de la manière suivante : 1. Informer (donner une information, éclairer, raconter un événement, par exemple), 2. Commenter (faire une remarque, interpréter), 3. Solliciter l'enseignante, 4.

Répondre à une sollicitation, 5. Poser une question, 6. Ne pas poser de question, 7. Approuver un jugement scolaire, 8. Désapprouver un jugement scolaire, 9. Proposer une explication, 10. Intervenir, 11. Anticiper un jugement scolaire, 12. Engager une discussion, 13. Se livrer, 14. S'adresser à son enfant. L'ensemble de ces configurations est illustré par des *verbatim* (non exhaustifs) tirés de nos comptes rendus ethnographiques.

Tableau IX : La parole des parents dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante

Paroles des parents	Familles concernées	Verbatim illustratifs
1. Informer - donner des informations, éclairer, apprendre - raconter (une activité, un événement, une anecdote)	14 familles : Mère de Julija, parents de Soazig, père de Cristiano, mère de Rita, mère de Diama, mère de Mariya, mère de Romain, parents de Théo, parents de Stacy, père de Lylia, mère d'Akash, mère de Gesiel, mère d'Afonso, mère de Steve	<p>[Jeux] : L'enseignante explique que Julija va vers différents jeux [et non pas un en particulier, ce que l'enseignante semble apprécier], elle a beaucoup de « créativité ». A la maison, la mère explique que sa fille joue au Memory. L'enseignante approuve en disant : « C'est bien pour la mémoire et le langage ».</p> <p>[Jeux] : L'enseignante explique que Cristiano aime beaucoup jouer avec tous les enfants, qu'ils soient en 1^e année ou en 2^e année d'école. A ce propos, le père raconte qu'il a des cousins plus grands [le père ne l'explicite pas mais ses propos sous-tendent que son fils aurait l'habitude de jouer avec des enfants d'âges différents, notamment plus âgés].</p> <p>[Jeux] : L'enseignante explique que Rita aime beaucoup jouer au coin « bibliothèque » et jouer à imiter la maîtresse d'école. La mère raconte que sa fille fait la même chose à la maison, elle joue à la maîtresse d'école avec ses frères et sœurs.</p> <p>[Travail autour du graphisme, écriture] : La mère de Diama explique que sa fille fait les exercices d'écriture avec beaucoup de difficultés et si Diama voit qu'elle n'y arrive pas assez rapidement, elle se décourage et boude. L'enseignante ajoute : « Oui, là elle est plus dans le mode enfant [qu'élève] ».</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique qu'elle a une fois puni Mariya et qu'elle l'avait envoyée dans une classe chez les plus grands [une action que fait rarement l'enseignante]. La mère dit qu'elle est au courant car sa fille le lui a raconté. Sur ces faits, la mère dit à sa fille présente à l'entretien : « Tu dois obéir ! ». Ensuite, la mère raconte que Mariya et son frère jouent beaucoup ensemble [à la maison] et se disputent souvent.</p> <p>[Jeux] : L'enseignante explique que Théo est beaucoup dans les jeux individuels et moins dans les jeux collectifs comme les jeux de société. A la maison, les parents disent que Théo ne joue pas beaucoup aux jeux de société avec eux. La mère raconte que Théo adore dessiner, qu'il est très consciencieux et qu'il y passerait des heures ! Elle raconte aussi que Théo peine à se concentrer plus de 10 minutes si elle lui lit une histoire.</p> <p>[Socialisation] : Par rapport à l'année dernière, l'enseignante dit que Lylia a « bien grandi » et qu'elle est « plus mature ». Spontanément, le père lâche qu'à la maison, il laisse Lylia faire à peu près tout ce qu'elle veut, mais pas sa mère. Puis il ajoute : « si la maîtresse d'école dit d'obéir, Lylia doit le faire ! ».</p> <p>[Socialisation] : Le père de Cristiano raconte qu'il y a eu une dispute entre son fils et Nolan dans la cour de l'école et que Cristiano aurait eu des hématomes aux jambes. Le père explique que bien qu'il ait réglé le problème avec les parents de Nolan, il surveille parfois son fils depuis le balcon [qui donne sur le préau de l'école].</p>
2. Commenter	7 familles : Mère de Julija, parents	[Capacité à communiquer] : L'enseignante dit que Julija arrive à exprimer ses sentiments, son affectivité. La

- faire des remarques
- expliquer
- interpréter

de Soazig, mère de Diama, mère de Romain, parents de Théo, parents de Stacy, mère d'Akash

maman dit en « discuter » avec sa fille et chercher à la faire parler [pour qu'elle exprime ses sentiments] : « Je discute avec elle, quand elle est fâchée. Je lui demande pourquoi. Elle doit m'expliquer ».

[Graphisme] : L'enseignante explique que Soazig ne rencontre pas de problème dans l'écriture de son prénom. Plus loin dans l'entretien, lorsque l'enseignante montre le classeur d'évaluation, les parents commentent les dessins de leur fille. Ils relèvent aussi les petites erreurs d'écriture en disant : « Ah oui, là, elle a écrit à l'envers certaines lettres. Mais c'est peut-être dû aux différentes sortes d'alphabets des 4 langues [que Soazig côtoie au quotidien, à la maison et à l'école]. Ce n'est pas la même prononciation ».

[Socialisation] : Diama était très sensible et fragile, surtout en début d'année scolaire, relève l'enseignante. Il y a eu quelques soucis avec le goûter et des pleurs. La mère explique que sa fille est grande en taille par rapport aux autres enfants et parfois, on oublie peut-être son âge.

[Classeur d'évaluation] : La mère de Romain est étonnée [en regardant le classeur] : elle constate que son fils écrit des lettres régulières, c'est-à-dire « bien » écrites. Elle explique à l'enseignante que ce n'est pas toujours le cas.

[Socialisation] : L'enseignante dit que Théo est très réservé. La mère commente en disant qu'il raconte peu ce qu'il a fait à l'école. Même si elle pose la question, « il tourne la page ».

[Socialisation] : L'enseignante explique qu'Akash vient très peu souvent vers elle pour lui dire des choses par exemple. La mère répond qu'il est un peu introverti mais il partage beaucoup.

3. Solliciter l'enseignante

- pour demander une explication
- pour demander une précision
- pour demander un conseil
- pour demander une collaboration
- pour demander de l'aide

7 familles :

Mère de Romain, parents de Théo, mère d'Akash, parents de Soazig, mère de Diama, père de Lylia, mère de Gesiel

[Graphisme et écriture des chiffres] : L'enseignante dit que Romain est très précis, il prend son temps. La mère intervient et demande : « trop son temps ? ».

[Socialisation] : L'enseignante explique aux parents de Théo qu'il est « autonome, s'autogère ». Quand il y a un conflit, Théo sait le gérer seul. La mère intervient et demande à l'enseignante si son fils n'a pas de problème avec les filles car selon elle, il est beaucoup avec les garçons.

[Apprentissages divers] : L'enseignante souligne à nouveau : « La difficulté, parfois, c'est de lui [Akash] faire comprendre pourquoi on fait les choses. Pas juste être là et faire (p.ex observer, dessiner) ». La mère demande à l'enseignante ce qu'elle peut faire à la maison.

En fin d'entretien, la mère de Soazig demande aussi à l'enseignante [par rapport aux apprentissages scolaires de sa fille] : « Vous voulez que je travaille ou fasse attention sur un aspect particulier ? »

La mère de Diama demande que l'enseignante lui signale quand sa fille rencontre des petits « coups de mou » car elle semble très prise par son travail. La mère explique qu'elle ne voit pas sa fille toujours le soir (elle ajoute qu'il y a une nounou qui s'occupe de ses deux filles). La mère demande également comment faire pour organiser l'anniversaire de sa fille qui aura lieu en avril. Elle demande à l'enseignante si elle peut se charger de glisser les invitations des élèves concernés dans une fourre à cet effet. L'enseignante accepte volontiers et lui dit qu'il est aussi possible d'amener un gâteau en classe.

[Jeux et apprentissages] : L'enseignante explique que Lylia a fait beaucoup de progrès en maths et en écriture. La mère raconte qu'à la maison, ils (qui précisément ? le père ne l'explique pas) lui font écrire les nombres et les prénoms des parents. Sur cette question, le père se livre un peu plus : « S'il y a quelque chose qu'elle [Lylia] arrive

		<p><i>pas à écrire, donnez-nous et on le travaille à la maison ». L'enseignante dit que c'est une bonne idée, mais que ça doit rester sous une forme ludique.</i></p> <p><i>[Comportement] : L'enseignante dit que Gesiel est un enfant qui comprend très bien ce qu'on lui dit mais cherche sans cesse les limites. La mère est d'accord avec les propos de l'enseignante. La mère raconte que son fils est « malin ». Elle dit compter sur l'aide de l'enseignante et de l'éducateur. La mère raconte aussi qu'elle a déjà pensé renvoyer son enfant au Brésil, voyant que son acclimatation se passait difficilement.</i></p>
<p>4. Répondre à une sollicitation</p> <p>- de l'enseignante - de l'éducateur - de l'interprète</p>	<p>3 familles : Mère de Rita, mère de Gesiel, mère d'Afonso</p>	<p><i>[Socialisation] : Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. La maman rigole et dit « oui ». L'enseignante revient sur ce point : « caractère très fort, un leader ». L'enseignante demande à la mère comment c'est à la maison. La mère répond que c'est la même chose qu'à l'école.</i></p> <p><i>[Entretien avec la mère de Gesiel] : L'entretien se déroule en présence de l'enseignante, de la mère de Gesiel et Gesiel (qui arrive un peu après le début de l'entretien), de l'éducateur Raphaël, d'un interprète lusophone, ainsi que de nous-mêmes dans la classe de l'enseignante. (...) L'enseignant et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les problèmes de comportement du jeune enfant. (...) L'éducateur relève du brésilien le mot « convulsion » plusieurs fois utilisés par la mère. Il demande des précisions pour bien comprendre ce dont il s'agit.</i></p> <p><i>[Apprentissages] : L'enseignante évoque un souci au niveau de la langue de scolarisation. Selon elle, Afonso « manque de vocabulaire, ses phrases sont très courtes ». La mère, soucieuse, hoche la tête. Puis, suite à une question de l'interprète, la mère dit qu'Afonso ne parle pas non plus portugais correctement. (...) L'enseignante se renseigne sur la situation de la famille : Afonso a un frère plus âgé avec lequel il joue. L'enseignante conseille à la mère que les deux frères jouent ensemble en français (car il semble que les deux parlent français ensemble, selon la mère) à des jeux de société où ils doivent se forcer à parler, expliquer et décrire des images. L'interprète ajoute, après s'être renseignée auprès de la mère, qu'il n'y a pas de jeux calmes, réflexifs à la maison. L'interprète demande à la sœur aînée d'Afonso, présente à l'entretien, si on lit des histoires et des comptines chez elle, à la maison, ce à quoi l'adolescente répond : « Oui ! Des histoires à la TV ».</i></p>
<p>5. Poser une question</p> <p>- sur un aspect scolaire - sur un aspect non scolaire</p>	<p>9 familles : Mère de Romain, parents de Soazig, mère de Rita, mère de Diama, mère de Mariya, mère de Romain, parents de Théo, mère de Julija, mère de Steve</p>	<p><i>Spontanément, et avant que l'enseignante le lui demande, la mère de Soazig pose différentes questions précises lorsque l'enseignante montre le classeur d'évaluation de la fillette : « C'était dans quel but cet exercice ? » « Et là, c'était quoi l'objectif visé ? ».</i></p> <p><i>[Jeux] : L'enseignante explique que Romain aime beaucoup manipuler les jeux de construction et les voitures. Il joue aussi aux jeux de société. A ce propos, la mère demande à quel type de jeux son fils joue à l'école, par exemple s'il joue au Memory.</i></p> <p><i>L'entretien touche à sa fin. Il faut signer le carnet. La mère de Rita, en le regardant de manière étonnée [elle n'y voit pas de notes inscrites] demande s'il y a des notes. L'enseignante lui répond que les notes arrivent seulement en 3^e année de scolarité. Elle ajoute que dans le carnet, « il n'y a que le comportement ». L'enseignante demande ensuite à la maman si elle a d'autres questions, celle-ci répond que non. L'entretien prend fin.</i></p> <p><i>En fin d'entretien, l'enseignante demande si la mère de Mariya a des questions. Elle répond : « Non, ça va ». Puis soudain la mère demande, un peu inquiète, si les enfants écrivent : « Vous avez pas encore commencé ? ». Mariya intervient et demande à sa mère comment on écrit maman et papa. La mère explique à l'enseignante qu'elle dicte les</i></p>

		<p>lettres de l'alphabet à Mariya à la maison. L'enseignante répond que « c'est bien ». Elle explique ensuite à la mère les objectifs concernant les apprentissages de l'alphabet et l'écriture à l'école enfantine.</p> <p>[Fin de l'entretien] : L'enseignante demande à la mère de Julija si elle a une question. Pas de question pour la mère mais elle lui demande une précision : elle a reçu une lettre de l'école (de l'infirmière plus précisément) indiquant que sa fille avait un problème aux dents. La mère de Julija se montre très étonnée de cette lettre et demande ce qu'elle signifie. L'enseignante n'est pas au courant et ne peut lui répondre.</p> <p>Dans la dernière partie de l'entretien, la mère de Steve raconte à l'enseignante que son fils fait des apnées nocturnes. La mère demande à l'enseignante si elle a remarqué la fatigue de son fils en classe.</p>
6. Ne pas poser de questions	<p>5 familles : Père de Lylia, mère de Rita, père de Cristiano, mère de Gesiel, mère d'Afonso</p>	<p>C'est la fin de l'entretien, l'enseignante demande au père de Lylia s'il a une question. Pas de question provenant de celui-ci qui dit : « C'est bon ? », comme pour indiquer la fin de l'échange de son côté. Il s'en va très vite, le classeur d'évaluation de sa fille sous le bras.</p> <p>Tout au long de l'entretien, la mère de Rita ne pose aucune question à l'enseignante (par l'intermédiaire de l'interprète). La mère rit souvent de manière gênée et répond parfois par la simple affirmative à un commentaire de l'enseignante, comme lorsque celle-ci évoque le très fort caractère de Rita. La mère hoche la tête et dit : « oui ». Arrivée aux termes de l'entretien, l'enseignante conclut : « [Rita] progresse bien dans ses apprentissages », ce à quoi la mère répond : « Merci ». L'enseignante poursuit : « Mais elle doit travailler sur son comportement ». Hochement de la tête de la mère.</p> <p>[Fin de l'entretien] : Pas de question de la part de la mère. Elle dit encore qu'Afonso aime bien l'école et l'enseignante clôt l'entretien en disant que c'est important qu'il s'y sente bien.</p>
7. Approuver un jugement scolaire - par un commentaire - sans commenter	<p>8 familles : Mère de Rita, mère de Steve, parents de Soazig, mère de Diamo, mère de Romain, père de Lylia, mère de Gesiel, mère d'Afonso</p>	<p>[Socialisation] : Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. La maman rigole et dit « oui ».</p> <p>[Graphisme] : L'enseignante explique que Rita écrit parfois certaines lettres à l'envers. La mère dit que sa fille doit s'appliquer un peu plus.</p> <p>[Comportement] : L'enseignante dit que Gesiel est un enfant qui comprend très bien ce qu'on lui dit mais cherche sans cesse les limites. La mère est d'accord avec les propos de l'enseignante. La mère dit que son fils est « malin ».</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique qu'Afonso est « très joyeux, il aime bien aller à l'école. (...) L'enseignante ajoute que « c'est plus difficile avec les règles de la classe, telles que ne pas courir mais marcher, etc. ». La mère répond par l'affirmative : « Oui, c'est un cas difficile... on essaie de l'éduquer ».</p> <p>[Jeux] : L'enseignante explique qu'Afonso « est intéressé par tous les jeux mais papillonne un peu partout ». La mère ajoute qu'il aime tout essayer, il n'est jamais posé tranquillement. L'enseignante poursuit : « Il va se lasser assez vite ». La mère sourit de manière gênée et hoche la tête.</p> <p>La mère de Diamo raconte que par rapport aux explications données par l'enseignante sur sa fille (apprentissage et comportement), elle retrouve assez bien sa fille.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante relève aussi que Romain pleure beaucoup lorsqu'il s'est fait un bobo et il a du mal à se reprendre. Il a peur à la vue du sang. La mère le retrouve dans la description de l'enseignante et semble</p>

8. Désapprouver un jugement scolaire - par un commentaire - sans commenter	8 familles : Parents de Soazig, père de Cristiano, mère de Mariya, mère de Diamo, mère de Romain, parents de Théo, père de Lylia, mère d'Akash	<p><i>être d'accord avec ça.</i></p> <p><i>[Comportement] : L'enseignante évoque un « souci de déconcentration et de débordement » chez Cristiano. Le père répond que c'est la même chose à la maison. Mais l'enseignante poursuit et souligne sa préoccupation pour la « forte énergie » de Cristiano et conseille au père d'aller consulter l'OMP [Office médico-pédagogique]. Le père demande tout d'abord « c'est quoi l'OMP ? ». Lorsqu'il comprend, il refuse catégoriquement. Nous observons ici un changement radical dans l'attitude et dans la posture du corps de ce père. Lorsque le père comprend ce que signifie d'aller voir l'OMP, son corps se jette en arrière vers la chaise tout en croisant les bras sur lui. Il refuse de consulter et même de prendre rendez-vous. Le père de Cristiano explique que l'enseignante de leur fille [âgée de 15 ans au moment de la recherche mais qui avait 5-6 ans au moment des faits] leur avait signalé son « énergie débordante ». Préoccupée, cette enseignante avait conseillé les parents de consulter l'OMP, un conseil qu'ils avaient suivi. Mais le père raconte qu'ils n'ont pas du tout apprécié « de comment ils parlent de notre fille, de notre vie ». Visiblement, une mauvaise expérience qu'ils ne souhaitent pas renouveler. Le père ajoute que Cristiano est « encore petit, il faut le laisser grandir ». L'enseignante n'insiste pas et poursuit le bilan scolaire.</i></p> <p><i>[Comportement] : L'enseignante explique qu'elle doit « serrer la vis » avec Mariya. L'autorité avec les adultes semble plus difficile. La mère répond qu'il n'y a pas ce problème à la maison.</i></p> <p><i>[Socialisation] : Diamo était très sensible et fragile, surtout en début d'année scolaire, relève l'enseignante. Il y a eu quelques soucis avec le goûter et des pleurs. La mère répond que sa fille est grande en taille par rapport aux autres enfants et parfois on oublie peut-être son âge.</i></p> <p><i>[Socialisation] : L'enseignante explique que Romain est un enfant « très sensible. S'il y a un problème dans le groupe, il va plutôt chercher à sortir du groupe. Il n'est pas à l'aise avec ça ». La mère rétorque sur le ton de la défensive : pour elle, elle trouve que « c'est plutôt bien pour plus tard ».</i></p> <p><i>[Langage et vocabulaire] : L'enseignante évoque un problème de prononciation chez Romain. Elle ajoute que c'est mieux par rapport au début de l'année. La mère pense que c'est mieux et qu'il faut peut-être attendre encore. Elle explique que cela se remarque peut-être davantage en fin de journée quand Romain est fatigué, « ça ressort un peu ». Elle explique aussi que ce souci est apparu pendant l'été, avant la rentrée scolaire.</i></p> <p><i>[Socialisation] : L'enseignante demande si les parents sollicitent Théo, par exemple quelles sont les activités que fait Théo à la maison. La mère explique qu'il regarde la TV, dessine, joue au football, au hockey et à des jeux à l'ordinateur. La mère ajoute qu'il « n'est pas très bavard, il n'a pas beaucoup de plaisir à la conversation ». Le père rétorque que Théo n'aime pas être tout seul.</i></p> <p><i>[Sur les petits bancs] : L'enseignante dit que [Théo] n'est pas l'élève le plus actif, participatif. La mère rétorque que c'est son caractère et que ça peut changer ! Elle ajoute, sûre d'elle : « il est très ordonné [c'est un] travail qui aboutit ».</i></p> <p><i>[Classeur d'évaluation] : L'enseignante montre le classeur d'évaluation avec les exercices réalisés par Lylia, dont un portant sur les lettres de l'alphabet. L'enseignante explique que Lylia n'en connaît que 7 sur les 26 lettres et Lylia ne connaît pas non plus la lettre Y qui se trouve pourtant dans son prénom. Rire gêné du père. L'enseignante poursuit : elle dit que Lylia a fait des progrès mais qu'il y a des petites lacunes et cela sera peut-être un problème pour l'année prochaine en 1P (ou</i></p>
--	--	---

		<p>3H) car les élèves commencent la lecture. Elle demande au père : Est-ce qu'il y a des livres à la maison ? ». Le père répond par l'affirmative. L'enseignante insiste sur ce point, l'importance de la lecture : « Lylia aime bien la lecture. C'est important dès tout petit que [les enfants] soient dans un univers entouré de livres ». Sur le ton d'un conseil, l'enseignante indique au père qu'il existe une ludothèque à l'école. S'engage ensuite un bref dialogue :</p> <p>- Le père : « En 2-3 mois, elle va faire beaucoup de progrès (c'est-à-dire d'ici la fin de l'année). Elle va travailler ! »</p> <p>- L'enseignante : « Faut pas mettre la pression non plus ! »</p> <p>- Le père : « Non, non. Mais pression sur la sœur aînée ! » (sous-entendu que c'est à elle que revient la tâche de faire travailler Lylia ?)</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique qu'Akash vient très peu souvent vers elle pour lui dire des choses par exemple. La mère répond qu'il est un peu introverti mais il partage beaucoup. L'enseignante explique aussi que parfois elle a l'impression qu'Akash est plus « spectateur » (qu'acteur) et elle se demande s'il comprend bien le sens d'aller à l'école. La mère répond que son fils parle beaucoup de l'école à la maison.</p>
9. Proposer une explication, soumettre sa réflexion	<p>6 familles :</p> <p>Parents de Soazig, mère de Diama, parents de Stacy, mère de Romain, mère de Théo, mère d'Akash</p>	<p>[Socialisation] : La mère de Diama raconte que, par rapport aux explications données par l'enseignante, elle retrouve assez bien sa fille. Mais la mère semble ne pas bien comprendre pourquoi sa fille était si fragile [psychologiquement] en début d'année. Elle propose aussitôt sa propre explication et la livre à l'enseignante : selon la mère, Diama a subi plusieurs changements (changement d'école, plus précisément interruption de sa première année d'école puis reprise dans une nouvelle école suite à un déménagement et séparation avec le papa). De plus, Diama étant grande en taille, les adultes (et parfois également les enfants) pensent que sa fille est plus grande que son âge.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante raconte que Stacy s'est très bien adaptée, a trouvé sa place en classe par rapport au début de l'année. Il y a eu une petite mise au clair concernant des disputes avec quelques enfants (dont Nolan) et dont Stacy était « la victime ». Cette mise au clair s'est déroulée conjointement sous la houlette de l'éducateur, de Solène et des parents de Stacy. Les parents expliquent que le déclic (affirmation de Stacy vis-à-vis des autres enfants) est venu aussi depuis que Stacy a décroché avec le français. L'enseignante ajoute que Stacy sait maintenant dire « non » et s'exprime clairement.</p> <p>[Précocité scolaire de Stacy] : Pour l'enseignante, Stacy pourrait presque sauter une année scolaire et passer en 3H. Seul petit bémol, elle n'a pas encore le français « bien ancré », elle n'est pas encore « à l'aise ». L'enseignante ajoute que Stacy est très douée et a un esprit logique. La mère donne son avis quant à faire passer sa fille dans une classe au-dessus : elle pense que Stacy a besoin de rester dans cette classe car maintenant elle est en confiance. La mère ajoute que sa fille est une perfectionniste.</p> <p>[Langage et vocabulaire] : L'enseignante évoque un problème de prononciation chez Romain. Elle ajoute que c'est mieux par rapport au début de l'année. La mère pense que c'est mieux et qu'il faut peut-être attendre encore. Elle explique que cela se remarque peut-être davantage en fin de journée quand Romain est fatigué, « ça ressort un peu ». Elle explique aussi que ce souci est apparu pendant l'été, avant la rentrée scolaire.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante demande quelles sont les activités que fait Théo à la maison [selon l'enseignante, l'enfant serait plus dans des jeux individuels que collectifs]. La mère explique qu'il regarde la TV, dessine, joue au football, au hockey et à des jeux à l'ordinateur. La mère ajoute qu'il « n'est pas très bavard, il n'a pas beaucoup de plaisir à la conversation ». Le père rétorque</p>

10. Intervenir	4 familles : Mère de Romain, parents de Soazig, parents de Stacy, parents de Théo	<p>que Théo n'aime pas être tout seul.</p> <p>[Graphisme et écriture des chiffres] : L'enseignante dit que Romain est très précis, il prend son temps. La mère intervient et demande : « trop son temps ? ». L'enseignante répond qu'il est « un peu lent » et qu'il n'abandonne pas facilement la tâche si elle n'est pas terminée correctement. La mère commente en disant que c'est bien : « quand il devra accélérer, il accélérera ».</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique aux parents de Théo qu'il est « autonome, s'autogère ». Quand il y a un conflit, Théo sait le gérer seul. La mère intervient et demande à l'enseignante si son fils n'a pas de problème avec les filles car selon elle, il est beaucoup avec les garçons.</p>
11. Anticiper un jugement scolaire	1 famille : Mère de Romain	<p>[Socialisation] : L'enseignante décrit Romain comme un enfant calme, bien intégré. Il joue avec les autres enfants. La mère de Romain rebondit et explique à l'enseignante que son fils n'est pas allé à la crèche, mais a eu une « maman de jour ». On lui avait dit que ça serait peut-être un « souci » au niveau de la socialisation pour son fils, mais elle ne constate aucun problème pour ses deux enfants [la sœur de Romain a également eu une garde de jour ; elle n'a donc pas fréquenté de crèche comme son petit frère].</p>
12. Engager une discussion	2 familles : Mère de Romain, mère d'Akash	<p>Avant la fin de l'entretien s'engage une discussion entre la mère de Romain et l'enseignante autour du double degré (1E, 2E) et des bienfaits y relatifs. La mère pense que c'est « très bien ce mélange de degrés ». Elle est convaincue des « bénéfices » pour les enfants des deux degrés. L'enseignante partage cet avis.</p> <p>Tout au long de l'entretien avec l'enseignante, la mère d'Akash parle beaucoup et volontiers. En dernière partie de l'entretien, elle raconte qu'elle et son mari sont en Suisse depuis 10 ans. Les parents d'Akash viennent de familles « instruites » : par exemple, la grand-mère maternelle d'Akash était directrice d'école en Inde. Akash fait partie d'une famille dont les membres ont suivi des études supérieures. La mère explique : « On est venu en Suisse grâce à notre niveau d'éducation ». La mère insiste plusieurs fois sur son souci : la réussite scolaire de son fils. Il est au centre de ses préoccupations : Akash est né ici [en Suisse], il est enfant unique. Focus on him ». Les parents s'attachent à faire comprendre à leur fils l'importance des études pour son avenir professionnel. La mère explique ainsi à son fils, en donnant l'exemple de son père : « Papa est au bureau, il a un good job, il a fait des études, donc il ne faut pas jouer avec de mauvais garçons, il faut bien parler (rester poli), etc. ».</p>
13. Se livrer	1 famille : Mère de Gesiel	<p>La mère de Gesiel a besoin de parler. Elle se livre à l'enseignante et l'éducateur. Elle raconte qu'elle n'a pas une vie facile : elle se lève tôt, travaille toute la journée et rentre tard le soir. Elle raconte aussi qu'elle ne voit pas beaucoup son enfant.</p>
14. S'adresser à son enfant	2 familles : Mère de Rita, mère de Steve	<p>[Travail sur les prénoms] : Selon l'enseignante, Rita écrit bien son prénom en lettres majuscules. A cela, la mère rit et dit à sa fille : « Brava ! ».</p> <p>[Graphisme autour d'un dessin de papillon] : La mère demande à sa fille Rita comment on dit papillon en français et en albanais.</p> <p>[Classeur d'évaluation] : Suite à une fiche (exercice) sur les chiffres où l'enseignante explique que Steve est légèrement moins à l'aise avec les chiffres après 10, la mère dit à son fils : « A la maison, je vais te donner un petit livre pour les numéros ».</p> <p>L'enseignante clôt l'entretien : « Tout va bien, très bien même ! ». La mère a un large sourire et dit timidement : « Ça fait plaisir. Si tout va bien, il faut le féliciter » et en s'adressant à son fils, elle ajoute : « Tu vas m'expliquer les classeurs à la maison ».</p>

L'analyse de notre *corpus* d'observations des premiers entretiens formels et du tableau IX montre, à un premier niveau, que l'ensemble des parents rencontrés lors de ces entretiens prend la parole. Ils se manifestent et s'expriment en informant l'enseignante, en relatant une observation ou en racontant une anecdote, souvent à la suite d'un commentaire de cette dernière. En cela, nous pouvons dire que, dans la dynamique de l'entretien parents-enseignante, les parents sont actifs. Ils ne font pas que répondre aux sollicitations de la professionnelle de l'éducation : certains parents la sollicitent également (pour demander une précision, une explication, un conseil, un avis ou une aide), posent des questions (sur un aspect de la scolarité de leur enfant ou sur un aspect non scolaire), interviennent ou interrompent l'enseignante, anticipent un jugement scolaire potentiel, expriment (activement ou passivement) leur accord ou leur désaccord avec ce qu'énonce l'enseignante, soumettent leur point de vue, proposent une explication (pour modérer ou appuyer l'interprétation scolaire). À un deuxième niveau, nous pouvons cependant observer une variation dans la manière dont les acteurs familiaux se saisissent de la parole, s'expriment et donnent leur point de vue de parents sur la situation scolaire de leur enfant. Ainsi par exemple, lorsque les parents informent l'enseignante, amènent un commentaire ou posent une question, certains d'entre eux s'expriment davantage sur des questions d'ordre « pédagogique » (c'est-à-dire liées à l'apprentissage, au développement cognitif : observer que son enfant écrit des lettres régulières ou des lettres à l'envers, joue au Memory, etc.), d'autres évoquent des aspects non cognitifs (rapporter une dispute entre enfants ou au sein de la fratrie, conter les activités ludiques de son enfant au sein de la sphère privée domestique ou dans l'espace du quartier, révéler un problème d'autorité avec son enfant, etc.). D'autres encore mentionnent des aspects d'ordre psychologique et/ou relevant du bien-être psychique et de l'épanouissement de l'enfant (relater une discussion avec son enfant pour qu'il exprime ses sentiments, expliquer le caractère réservé, introverti mais généreux de son enfant, etc.). Enfin, certains acteurs familiaux commentent tant sur des aspects pédagogiques que sur des aspects non cognitifs ou psychologiques. En cela, nous pouvons dire que les parents, dans le contexte de la rencontre formelle avec l'enseignante, prennent appui ou choisissent *différents registres interprétatifs*.

L'analyse du tableau VIII (*cf. supra – La parole enseignante*) montre que l'enseignante, dans la dynamique de l'interaction avec les parents, fait elle aussi appel à différents registres interprétatifs, mais s'appuie principalement sur un registre de type pédagogique. Nous pouvons d'abord penser que la professionnelle de l'éducation mobilise de fait un registre interprétatif différent des acteurs familiaux : l'enseignante s'appuyant sur des éléments liés à son champ de compétence professionnelle (par exemple, l'usage de termes techniques du champ de la didactique ou renvoyant à des aspects cognitifs de l'enfant), et les parents faisant référence à des repères qui leur sont proches ou familiers, c'est-à-dire relevant de la sphère privée du foyer. Dans leur étude, Mangez *et al.* (2002) montrent par exemple que le personnel enseignant « [parle] du scolaire en s'appuyant sur une médiation cognitive par un savoir (et notamment un savoir pédagogique) préalable et distancié de la concrétude des

choses matérielles, un « savoir sur » qui présuppose et produit une distance par rapport à la vérité domestique des choses », alors que les parents « font appel au registre domestique qui implique la présence immédiate et concrète des choses et des personnes » (p. 83). Nous pouvons ensuite supposer que si une majorité des parents rencontrés à l'occasion du premier entretien parents-enseignante mobilise un registre domestique ou pratique, c'est parce qu'il s'agit essentiellement de mères (dont quelques-unes « au foyer ») qui glanent leurs repères dans la sphère privée¹¹⁹. Ces dernières vont s'exprimer sur des pratiques enfantines en faisant appel à un savoir-faire relevant de leur univers du quotidien, au sein de la vie domestique (raconter que son enfant sait être sage, gentil ou affectueux, qu'il respecte ou non les règles à la maison, qu'il joue (sans se disputer ou en se disputant) avec ses frères et sœurs ou avec les autres enfants de l'immeuble, etc.). Enfin, il peut exister une divergence des registres interprétatifs entre l'enseignante et les parents, mais également entre les parents issus de milieux sociaux différents. Les normes et les valeurs mises en application dans le champ de l'école se confrontent ainsi aux normes des différents acteurs (familiaux et scolaires) en jeu : elles peuvent s'opposer, se compléter ou se superposer (Darmon, 2001). Cependant, selon Mangez *et al.* (2002), « il existe une distance, un écart (plus ou moins grand, selon les catégories sociales) entre les valeurs [des différents groupes de parents] et les normes de référence de l'école qui se marque d'autant plus que l'école exige non explicitement des parents l'acquisition de pré-requis inhérents à ces normes. L'entrée dans le champ scolaire exige un décodage supposant la maîtrise de ces codes, c'est-à-dire la connaissance des normes traversant l'école » (p. 70). Or, nous observons *une inégalité* entre l'enseignante et les différents groupes de parents présents aux premiers entretiens formels *dans la maîtrise de ces codes valorisés par l'école*. Nous supposons que la distance/proximité entre les codes se donne à voir notamment dans l'usage de registres interprétatifs différents. En d'autres termes, l'enseignante et les différents groupes de parents ne font pas usage des mêmes codes, mots et interprétations pour se parler : « Entre gens du même groupe, dotés du même habitus, donc spontanément orchestrés, tout va sans dire, même les conflits, etc. ; ils se comprennent à demi-mots. Mais, avec les habitus différents, apparaît la possibilité de l'accident, de la collision... » (Bourdieu, 1986, p. 41).

5.2.1 Des registres interprétatifs différents

Ainsi, pour décrire des situations scolaires, pour donner sens aux situations vécues par l'enfant à l'école ou dans la sphère privée, ou encore, pour parler de soi en tant que parent ou enseignante, les familles et l'enseignante que nous avons rencontrés dans le cadre des premiers entretiens formels mobilisent divers repères interprétatifs. En sélectionnant dans leur quotidien des éléments cohérents et pertinents à leurs yeux, il leur est possible de lire

¹¹⁹ Pour rappel, parmi les 14 observations des premiers entretiens parents-enseignante, 9 ont eu lieu en présence de la mère uniquement (Afonso, Akash, Dama, Gesiel, Julija, Mariya, Rita, Romain et Steve), 2 en présence du père uniquement (Cristiano et Lylia) et 3 en présence des deux parents (Soazig, Stacy et Théo).

et d'interpréter les situations (Mangez *et al.*, 2002). De l'analyse de ces premiers entretiens et des tableaux VIII et IX, ainsi qu'en nous inspirant de certains éléments issus de la littérature (Liénard et Servais, 1973 ; Bourdieu, 1986 ; Mangez *et al.*, 2002), nous avons distingué *trois types de registre interprétatif sur lesquels les différents groupes de parents et l'enseignante prennent appui*, leur permettant d'analyser une situation scolaire, d'évoquer leurs actions (au sein de l'espace domestique ou celui de la classe) et de donner leur point de vue. Ces trois registres, que nous avons qualifiés de « domestique », de « pédagogique » et de « psychologique », sont présentés dans la figure 2 ci-dessous, puis explicités :

Figure 2 : Registres et dimensions mobilisés par les parents et l'enseignante au cours des entretiens formels

<p align="center">REGISTRE INTERPRETATIF DOMESTIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eléments non cognitifs • Eléments pratiques ou concrets de la vie quotidienne domestique 	<p><i>L'enseignante explique que Lylia va facilement vers les autres, elle a beaucoup de copains et copines. Lylia est aussi plus proche, selon elle, des 1^{er} et 2^{es}. Le père rigole, il dit qu'à la maison c'est pareil : Lylia va jouer avec les plus petits et au parc aussi.</i></p>
<p align="center">REGISTRE INTERPRETATIF PEDAGOGIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eléments cognitifs • Eléments relevant d'un savoir pédagogique « distancié » 	<p><i>[La mère de Romain] constate que son fils écrit des lettres régulières, c'est-à-dire « bien » écrites. Elle explique à l'enseignante que ce n'est pas toujours le cas.</i></p>
<p align="center">REGISTRE INTERPRETATIF PSYCHOLOGIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eléments d'ordre psychologique • Développement personnel et bien-être individuel 	<p><i>L'enseignante explique qu'Akash vient très peu souvent vers elle pour lui dire des choses par exemple. La mère répond qu'il est un peu introverti mais qu'il partage beaucoup.</i></p>

Nous l'avons mentionné, pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Mangez *et al.* (2002) portant sur la structuration des relations entre les familles d'origine populaire et l'enseignement préscolaire. Au cœur de leur étude, les auteurs analysent le type de rationalité qui guide les familles dites « défavorisées » (p. 72) pour mieux comprendre les différentes formes que peuvent prendre les relations entre ces dernières et les personnels éducatifs préscolaires. Selon les chercheurs belges, « les relations entre les familles et l'école se structurent autour de la définition légitime des situations scolaires et des rôles de chacun, c'est-à-dire autour de la « bonne » manière d'interpréter les choses et de définir les rôles » (p. 82). Ils identifient des registres interprétatifs différents auxquels les acteurs familiaux et institutionnels font référence pour définir et donner sens aux situations vécues, et plus généralement, pour parler de l'école :

(1) le registre pratico-domestique et (2) le registre relevant d'un savoir pédagogique. A ces deux registres interprétatifs que nous avons repris à notre compte tout en les affinant, nous en ajoutons un troisième, (3) le registre psychologique. Nous les définissons de la manière suivante :

(1) Le premier registre, *le registre domestique*, suppose que les parents de notre échantillon (en l'occurrence ici : les mères de Rita, Steve, Gesiel, Akash, Mariya, Julija et Afonso ; les pères de Lylia et de Cristiano) font appel avant tout à des éléments de la « quotidienneté domestique » (Liénard et Servais, 1973, p. 375), c'est-à-dire relevant de leur univers et de leurs pratiques quotidiennes. Il s'agit, plus simplement, du registre que l'on adopte à la maison. L'attention de ce groupe de parents se porte plus particulièrement sur des éléments visibles, immédiats ou concrets. Ces derniers vont par exemple analyser une situation scolaire et émettre un commentaire positif (valorisation : « *il faut le féliciter !* » [mère de Steve]) ou négatif (dépréciation : « *tu dois obéir !* » [mère de Mariya]) à partir d'une grille de lecture structurée selon des valeurs de convenance, de discipline et de rigueur (a) : l'enfant doit être discipliné, obéissant et respectueux. Dans les extraits de nos comptes rendus ethnographiques issus des premiers entretiens formels, nous avons ainsi pu relever par exemple que la mère de Mariya et le père de Lylia s'adressent parfois à leur enfant en s'exclamant : « *Tu dois obéir [à l'enseignante] !* », « *si la maîtresse d'école dit d'obéir, Lylia doit le faire !* », « *elle va travailler !* ». Apprendre la politesse et les bonnes manières constituent un apprentissage central sur lequel ces parents s'expriment. Nous avons constaté que le registre domestique est également employé dans une deuxième dimension (b) : les jeux et les pratiques de jeu. C'est la fonction ludique ou récréative du jeu (mais aussi la fonction socialisatrice dans sa forme familiale), plutôt que sa dimension d'apprentissage cognitif, qui est exprimée ici à travers l'usage de repères domestiques. Les parents commentent ainsi le plaisir ou la facilité de leur enfant à jouer avec d'autres enfants parfois d'âges différents (les frères et sœurs [père de Lylia, mères de Dama, de Rita et d'Afonso] ; les cousins [père de Cristiano] ; les petits copains d'immeuble [mère d'Akash, père de Lylia]), ou encore, à jouer à des jeux d'imitation ou symboliques (jouer à la maîtresse [mère de Rita], à la poupée).

(2) *Le second registre* implique que les parents (de Soazig, Stacy, Théo ; les mères de Steve, Dama, Julija, Romain et Akash), mais aussi l'enseignante, sélectionnent des éléments relevant d'un savoir *pédagogique* « distancié » (Mangez *et al.*, 2002, p. 83) par rapport à la présence (ou l'utilité) immédiate des choses. Pour analyser une situation scolaire, poser un jugement ou une valorisation, et enfin, définir ce qui est important pour eux, ce sont singulièrement des repères liés à l'apprentissage ou à des aspects cognitifs (et/ou didactiques dans le cas de l'enseignante) qui sont ici convoqués. A la matérialité et « la concrétude des choses » (p. 83) s'opposent « l'immatérialité des intentions pédagogiques » (p. 84), pourrions-nous dire en invoquant les auteurs belges. Les parents faisant usage de ce registre vont analyser une situation scolaire à travers une grille de lecture structurée de deux dimensions dominantes observées : (c) l'intention ou la visée pédagogique, et (d) la

distanciation (par rapport à la concrétude des choses matérielles déjà évoquée). Ainsi par exemple, ce groupe de parents s'exprime sur les apprentissages scolaires ou extra-scolaires de leur enfant (apprendre à écrire son prénom [mères de Dama et de Romain] ; dicter les lettres de l'alphabet [mère de Mariya] ; apprendre à calculer [parents de Stacy] ; apprendre l'anglais [parents de Stacy]) et/ou commente les vertus pédagogiques de certaines activités enfantines (jouer au Memory [mère de Julija] ; jouer à des jeux individuels [mère de Théo] ; dessiner [mères de Théo et de Julija]). Les jeux et les pratiques de jeux sont ici commentés par les parents selon une conception d'apprentissage proche de celle de l'enseignante, c'est-à-dire pensés ou jugés comme un « instrument de réflexion et d'apprentissage cognitif » (Liénard et Servais, 1973, p. 378). D'autres parents interprètent certaines « erreurs » de leur enfant (par exemple, écrire des lettres à l'envers [mère de Dama, parents de Soazig]) par une forme de distanciation réflexive à l'apprentissage (« *c'est peut-être dû aux différentes sortes d'alphabet des 4 langues [que Soazig côtoie au quotidien, à la maison et à l'école]. Ce n'est pas la même prononciation* »).

(3) Enfin, le troisième registre, *le registre psychologique*, dans lequel puisent les parents (de Théo ; les mères de Julija, Steve, Akash, Dama et Gesiel), ainsi que l'enseignante parfois, se structure autour de repères relevant du bien-être de l'enfant (e), saisi dans une dimension psychologique, relationnelle et sociale. L'usage de ce registre suppose que les parents (tout comme l'enseignante) font référence à des éléments relatifs à l'épanouissement de l'enfant, son bien- ou mal-être en classe comme au sein de l'espace privé des familles. Ce groupe de parents va par exemple exprimer sa préoccupation ou commenter une attitude enfantine en mobilisant essentiellement des repères d'ordre psychologique : décrire le caractère réservé (mère de Théo) ou introverti de son enfant (mère d'Akash), analyser une situation scolaire en soulignant l'attitude (découragement [mère de Dama]) ou le comportement de son enfant (agressivité [mère de Gesiel]), etc.

Afin d'illustrer nos propos, le tableau X présente les *différents types de registres interprétatifs* mobilisés par les acteurs familiaux dans l'interaction avec l'enseignante à l'aide de *verbatim* (non exhaustif) que nous considérons comme les plus caractéristiques de chacun des registres définis ci-dessus. On peut y relever, par exemple, l'étonnement exprimé par la mère de Romain lorsqu'elle consulte le classeur d'évaluation de son fils et commente la régularité des lettres tracées, le commentaire du père de Lyliia concernant les types de relations développées par sa fille au sein de l'espace domestique ou dans l'espace du quartier, ou encore, l'explication divergente avancée par la mère d'Akash lorsque celle-ci interprète un commentaire de l'enseignante.

Tableau X : Illustration des différents registres interprétatifs mobilisés par les acteurs familiaux dans la dynamique de l'entretien parents-enseignante

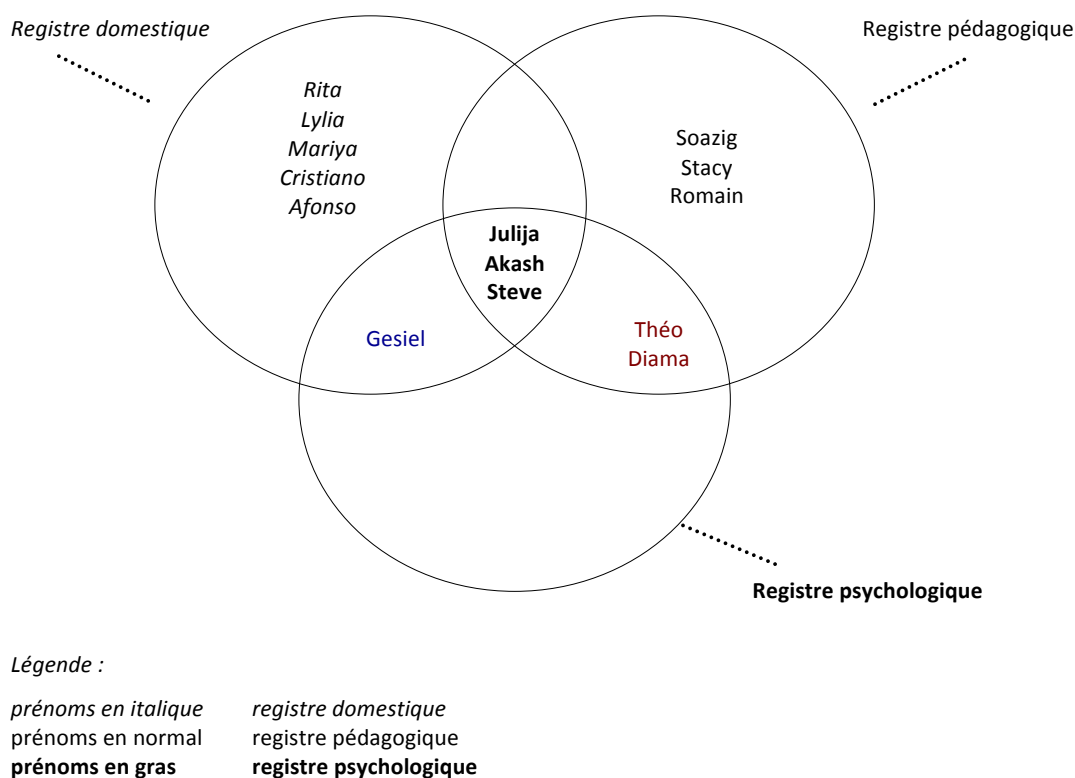
	Registre domestique	Registre pédagogique	Registre psychologique
<i>Dimensions :</i>	(a) Convenances et discipline (apprentissages) (b) Intention ludique (jeux et pratiques du jeu)	(c) Distanciation (apprentissages) (d) Intention pédagogique (jeux et pratiques du jeu)	(e) Bien-être ou mal-être, épanouissement ; Développement personnel (comportement ; caractère)
Familles	9 familles : mère de Rita, mère de Steve, mère de Gesiel, mère d'Akash, père de Lylia, mère de Mariya, père de Cristiano, mère de Julija, mère d'Afonso	8 familles : parents de Soazig, mère de Steve, parents de Stacy, parents de Théo, mère de Diamo, mère de Julija, mère de Romain, mère d'Akash - l'enseignante	6 familles : mère de Julija, mère de Steve, mère d'Akash, parents de Théo, mère de Diamo, mère de Gesiel - l'enseignante
Mère de Romain		Elle constate que son fils écrit des lettres régulières, c'est-à-dire « bien » écrites. Elle explique à l'enseignante que ce n'est pas toujours le cas.	
Mère de Steve	Selon l'enseignante, (...) c'est un enfant respectueux envers les autres enfants et les adultes. Il est sociable, joue avec les autres enfants. (...) La mère ajoute que Steve aime bien jouer avec ses petits copains à la maison aussi : « Le samedi des fois il invite Davide, Diamo et Akash. Ils s'entendent très bien ».	Suite à une fiche (exercice) sur les chiffres où l'enseignante explique que Steve est légèrement moins à l'aise avec les chiffres après 10, la mère dit à son fils : « A la maison, je vais te donner un petit livre pour les numéros ». (...) La mère ajoute que Steve aime beaucoup dessiner.	Selon l'enseignante, « cela va bien, Steve a trouvé sa place. C'est un enfant respectueux envers les autres enfants et les adultes. Il est sociable, joue avec les autres enfants. Il est équilibré dans ses relations avec les enfants et les adultes ». A toutes ces remarques, la mère de Steve sourit timidement et paraît soulagée. Elle ajoute, timidement, que cela va mieux depuis qu'il n'y a plus eu d'histoire avec Nolan.
Mère de Diamo		L'enseignante montre à la mère de Diamo le cahier d'écriture de la fillette. La mère s'inquiète de voir des lettres écrites à l'envers et demande si « c'est parfois normal ». L'enseignante la rassure.	La mère de Diamo explique que sa fille fait les exercices d'écriture avec beaucoup de difficultés et si Diamo voit qu'elle n'y arrive pas assez rapidement, elle se décourage et boude. L'enseignante ajoute : « Oui, là elle est plus dans le mode enfant [qu'élève] ».
Parents de Théo		L'enseignante explique que Théo est beaucoup dans les jeux individuels et moins dans les jeux collectifs comme les jeux de société. A la maison, les parents disent que Théo ne joue pas beaucoup aux jeux de société avec eux. La mère raconte que Théo adore dessiner, qu'il est très consciencieux et qu'il y passerait des heures ! Elle raconte aussi que Théo peine à se concentrer plus de 10 minutes si elle lui lit une histoire.	L'enseignante dit que Théo est très réservé. La mère commente en disant qu'il raconte peu ce qu'il a fait à l'école. Même si elle pose la question, « il tourne la page ».
Parents de Stacy		L'enseignante souligne que Stacy semble être en avance scolairement pour son âge et son degré. Elle sait pratiquement lire et écrire. Les parents de Stacy ajoutent aussi que leur fille prend des cours d'anglais [les parents sont	

		de langue maternelle anglaise] et la mère explique très précisément comment sa fille sait ce qu'est une addition.	
Mère d'Akash	L'enseignante raconte qu'Akash joue beaucoup avec les enfants de 2E. La mère ajoute que son fils joue beaucoup avec les enfants de l'immeuble après l'école, dans le petit parc derrière chez eux.	Akash n'est pas de langue maternelle française, il rencontre quelques légères difficultés avec la langue de scolarisation (p.ex un vocabulaire pas assez précis, selon l'enseignante). A la maison, les parents d'Akash parlent principalement hindi et anglais (très peu français). Ils ne sont pas francophones. La mère demande à l'enseignante s'il faut parler français avec leur fils à la maison. L'enseignante conseille de parler les langues maternelles mais de faire aussi des petits jeux où la mère demanderait à son fils de faire des phrases précises. La mère explique aussi qu'elle donne à son fils des petits devoirs à faire les jours de congés (mercredi et samedi).	L'enseignante explique qu'Akash vient très peu souvent vers elle pour lui dire des choses par exemple. La mère répond qu'il est un peu introverti mais il partage beaucoup.
Mère de Gesiel	L'enseignante explique à la mère qu'après les vacances de février, Gesiel s'est bien calmé. Il sait mieux différencier les moments en classe : les moments de jeux, les moments de lectures sur les petits bancs, les moments d'exercices ou d'activités individuelles (graphisme, etc.). L'enseignante ajoute : « il y a des moments où il est très calme quand il est dans une activité par exemple. Mais l'agitation augmente vite quand il va jouer avec d'autres enfants ». La mère explique qu'à la maison, c'est pareil.		(...) Elle ajoute que c'est un enfant « difficile », qui était « sous médicaments, plus maintenant » ; « des fois, il est agressif verbalement ».
Mère de Julija	L'enseignante revient sur le thème de la ferme et la vache étudié en classe et explique que Julija a su expliquer facilement plusieurs choses en lien, telles que nommer différents animaux de la ferme, etc. La mère raconte que Julija a des liens avec la nature : les grands-parents paternels ont une ferme en Serbie [la famille s'y rend avec la fillette pendant les vacances d'été].	L'enseignante explique que Julija va vers différents jeux [et non pas un en particulier, ce que l'enseignante semble approuver], elle a beaucoup de « créativité ». A la maison, la mère explique que sa fille joue au Memory. L'enseignante approuve en disant : « C'est bien pour la mémoire et le langage ».	L'enseignante dit que Julija arrive à exprimer ses sentiments, son affectivité. La maman dit en « discuter » avec sa fille et chercher à la faire parler pour qu'elle exprime ses sentiments : « Je discute avec elle, quand elle est fâchée. Je lui demande pourquoi. Elle doit m'expliquer ».
Père de Lylia	L'enseignante explique que Lylia va facilement vers les autres, elle a beaucoup de copains et copines. Lylia est aussi plus proche, selon elle, des		

	<i>1E que des 2E. Le père rigole, il dit qu'à la maison c'est pareil : Lylia va jouer avec les plus petits et au parc aussi.</i>		
Parents de Soazig		<i>L'enseignante explique que Soazig ne rencontre pas de problème dans l'écriture de son prénom. Plus loin dans l'entretien, lorsque l'enseignante montre le classeur d'évaluation, les parents commentent les dessins de leur fille. Ils relèvent aussi les petites « erreurs » d'écriture en disant : « Ah oui, là elle a écrit à l'envers certaines lettres. Mais c'est peut-être dû aux différentes sortes d'alphabets des 4 langues [que Soazig côtoie au quotidien, à la maison et à l'école]. Ce n'est pas la même prononciation ».</i>	
Mère de Mariya	<i>L'enseignante explique qu'elle a une fois puni Mariya et qu'elle l'avait envoyée dans une classe chez les plus grands [une action que fait rarement l'enseignante]. La mère dit qu'elle est au courant car sa fille le lui a raconté. Sur ces faits, la mère dit à sa fille présente à l'entretien : « Tu dois obéir ! ». Ensuite, la mère raconte que Mariya et son frère jouent beaucoup ensemble et se disputent souvent.</i>	<i>La mère explique à l'enseignante qu'elle dicte les lettres de l'alphabet à Mariya à la maison. L'enseignante répond que « c'est bien ».</i>	
Père de Cristiano	<i>L'enseignante explique que Cristiano aime beaucoup jouer avec tous les enfants, qu'ils soient en 1^e année ou en 2^e année d'école. A ce propos, le père raconte qu'il a des cousins plus grands [le père ne l'explicite pas mais ses propos sous-tendent que son fils aurait l'habitude de jouer avec des enfants d'âges différents, notamment plus âgés].</i> <i>[Socialisation] : Le père de Cristiano raconte qu'il y a eu une dispute entre son fils et Nolan dans la cour de l'école et que Cristiano aurait eu des hématomes aux jambes. Le père explique que bien qu'il ait réglé le problème avec les parents de Nolan, il surveille parfois son fils depuis le balcon [qui donne sur le préau de l'école].</i>		

L'analyse de notre *corpus* d'observation et du tableau X ci-dessus permet d'avancer les constats suivants : d'une manière générale, un premier ensemble de parents fait appel majoritairement à des repères interprétatifs d'ordre domestique (9 familles sur 14 : Rita, Steve, Gesiel, Akash, Lylia, Mariya, Cristiano, Julija, Afonso), un second ensemble de parents mobilisent des repères relevant d'un savoir pédagogique (8 familles sur 14 : Soazig, Steve, Stacy, Théo, Diama, Julija, Romain, Akash) et un troisième ensemble de parents, minoritaire, s'appuie sur des repères d'ordre psychologique (6 familles sur 14 : Julija, Steve, Akash, Théo, Diama, Gesiel). Il nous faut également relever quelques parents puisant dans différents registres interprétatifs, dont certains mobilisent les trois *types* de registres évoqués (3 familles sur 14 : Julija, Akash, Steve) (*cf.* figure 3). Regardons à présent d'un peu plus près qui sont ces différents groupes de parents faisant appel à des repères interprétatifs différenciés.

Figure 3 : Les trois registres interprétatifs mobilisés par les familles



On constatera d'un côté que le registre domestique est employé en majorité par des parents de catégories populaires, essentiellement migrantes ou issues de l'immigration. C'est le cas pour les familles de Rita, Steve, Gesiel, Lylia, Mariya, Cristiano, Julija et Afonso (exception faite pour la famille d'Akash, nous y reviendrons). En cela, nos résultats corroborent ceux trouvés par Mangez *et al.* (2002). La concordance de ces résultats de recherche nous invite à penser que, premièrement, ce groupe de parents et l'enseignante ainsi que les autres parents de notre échantillon (venant de milieux plus favorisés) se saisissent de repères

interprétatifs différents pour s'exprimer, pour interpréter les situations scolaires et, plus simplement, pour se parler. Ainsi par exemple, tandis que les parents de Rita, Steve, Gesiel, Lylia, Mariya, Cristiano, Julija et Afonso mentionnent davantage des aspects relevant du registre domestique ou pratique (raconter que son enfant joue avec ses frères et sœurs à la maison, expliquer qu'il doit obéir à l'enseignante, etc.), la professionnelle de l'éducation et les familles de Soazig, Stacy, Théo, Diamo, Romain et Akash font avant tout appel à un registre interprétatif d'ordre pédagogique et/ou psychologique (commenter les apprentissages scolaires, narrer les pratiques de jeux, évoquer la question de l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant). Deuxièmement, au-delà d'un *ethos*¹²⁰ domestique pouvant guider les interprétations des familles appartenant aux catégories populaires (notamment ses fractions les plus démunies de capital culturel) et d'un *ethos* professionnel pouvant guider celles de l'enseignante, il s'agit plus généralement d'un *ethos* ou d'une morale de (fractions de) classes dont les acteurs sont porteurs, et qui guident en partie leurs interprétations et jugements. En d'autres termes, et à la suite de Mangez *et al.* (2002), nous pensons que le fait que les acteurs (familiaux ou scolaires) vont « en priorité se saisir de tels ou tels repères interprétatifs dans une situation dépend [notamment] de [leur] position dans la structure sociale et culturelle » (p. 82), ce que d'autres chercheurs appellent le « préexistant culturel » (ou le niveau de la préfiguration) (Frame, 2013, p. 1 ; Ogay, 2013)¹²¹. Ceci étant, nous sommes consciente que le résultat d'une interaction sociale ne dépend pas uniquement de ce niveau, mais qu'il s'agit de l'appréhender en tant que processus social dynamique.

D'un autre côté pourtant, si nos analyses qui précèdent témoignent d'une surreprésentation du recours au registre domestique par les parents de catégories populaires (8 familles sur les 9 de ce groupe) et d'une surreprésentation du recours aux registres d'ordre pédagogique et psychologique par les parents des couches moyennes (respectivement 6 familles sur les 8 du premier groupe ; 4 familles sur les 6 du second groupe), il convient de nuancer ces résultats. Il faut d'abord se garder de penser que les parents de milieux populaires évolueraient dans un environnement social totalement affranchi de certains codes culturels et normes de référence en vigueur dans le champ scolaire. Ainsi par exemple, pour une partie des mères de notre enquête, celles-ci se trouvent régulièrement en contact avec des membres (ou des parents) des classes moyennes et supérieures, que ce soit au travers de leurs emplois dans le secteur du tertiaire, par la fréquentation antérieure d'institutions de la petite enfance (éducatrices), ou encore, par la consultation de professionnels de l'enfance (infirmière scolaire, psychologue scolaire, voire pédiatre). Nous pouvons ainsi penser, à la

¹²⁰ Nous empruntons ici à Jean-Pierre Grossein (1996) le terme d'*ethos*, employé comme suit dans sa présentation de l'ouvrage *Sociologie des religions* de Max Weber : « Cet *ethos*, loin de se cantonner au plan des idées, renvoie à un système de disposition qui impriment une orientation à l'action, structurant celle-ci en une "conduite de vie" (*Lebensführung*) » (p. 61).

¹²¹ L'approche sémiopragmatique des interactions sociales de Frame (2013) repose sur deux autres niveaux : la *configuration* (le dispositif social propre à la situation en cours) et la *figuration* (ce qui émerge de l'interaction). En articulant les trois niveaux, cette approche propose de rendre compte à la fois de « la co-construction du sens par les acteurs sociaux pendant une interaction, mais également la co-construction intersubjective des repères de significations qui continuent d'évoluer au fil d'une rencontre » (p. 1).

suite de Thin (1998) et Longchamp (2014), que les membres des classes populaires sont traversés par les normes dominantes avec lesquelles ils doivent composer. Nous constatons ensuite que des familles issues de milieux sociaux différents font usage de plusieurs *types* de registres interprétatifs dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante (par exemple : les familles de Steve, Akash, Julija, Gesiel). Ces résultats de recherche divergent de ceux des travaux de Mangez *et al.* (2002) sans doute pour deux raisons. En premier lieu, notre population d'enquête est composée *en grande partie* de familles de milieux populaires, mais pas uniquement. Celle-ci est également constituée, de façon minoritaire, de familles de milieux sociaux plus favorisés (que nous avons qualifiées de classes moyennes « à capital culturel » et « à capital économique »)¹²². En second lieu, notre population d'enquête se compose de familles de milieux populaires *dans leur diversité*. L'on sait que l'usage de la notion générique de « classes populaires » comporte le risque de traiter les membres de cette catégorie sociale comme un bloc indifférencié (Schwartz, 2011). En d'autres termes, les membres des catégories populaires ne peuvent être appréhendés comme un groupe social homogène à l'intérieur de l'espace des classes populaires. Dans cette perspective, il est important de rappeler ici la diversité des catégories populaires observée dans notre terrain d'enquête, qui peut être énumérée tant du point de vue des conditions d'existence et leurs situations de travail (degré d'accès ou d'insertion sur le marché du travail) que du point de vue des expériences et histoires sociales de ces familles. Il s'agit de familles populaires essentiellement migrantes (immigration en Suisse récente, allant d'un à cinq ans) ou issues de l'immigration (immigration en Suisse plus ancienne, environ une dizaine d'années), relativement stables économiquement et socialement pour certaines (emplois fixes) ou en situation (très) précaire pour d'autres (emplois intérimaires, chômage, subsides sociaux, clandestinité), et vivant en contexte urbain socialement disqualifié. Si elles sont toutes relativement peu dotées en capital culturel (le degré d'instruction variant de l'école obligatoire à l'obtention d'un CFC), l'éloignement par rapport à l'école est relatif (nous avons constaté notamment lors du premier entretien parents-enseignante des attitudes de collaboration qui ne relèvent pas forcément d'une « pure » résignation des parents, par exemple). Nous distinguons ainsi quatre fractions de classes populaires¹²³ (cf. tableau XI) :

(1) La *fraction dévalorisée* est constituée de familles populaires d'origine rurale, qui cumulent les difficultés d'une immigration récente et d'un accès limité au marché du travail. Ces quelques familles sont faiblement dotées en capital culturel (certaines n'ont pas achevé leur scolarité obligatoire) limitant ainsi leur accès au marché de l'emploi. Lorsqu'il existe, celui reste très précaire (babysitting, ménage). Ces familles sont également confrontées à une situation d'isolement social et/ou familial (non maîtrise du français, clandestinité ou permis de séjour précaire, sans attache familiale), rendant leur insertion au sein du quartier plus difficile. D'une manière générale, on observe que les familles de cette fraction ont intériorisé la nécessité de rencontrer formellement l'enseignante de leurs enfants,

¹²² Cf. Chapitre 4 (point 4.5.1) : présentation des familles et des acteurs de l'école rencontrés.

¹²³ Nous nous sommes inspirée de la typologie proposée par Longchamp (2014).

notamment lors du premier entretien parents-enseignante. Se sentant concernées par la progression scolaire de leur progéniture, elles manifestent leur désir d'aller à la rencontre de l'enseignante (en se rendant aux convocations scolaires malgré des horaires de travail contraignants) sans toutefois en prendre l'initiative. Cette forme de collaboration « passive » reflète la confiance que ces familles accordent aux acteurs de l'école, s'en remettant parfois totalement à l'enseignante car jugée comme la seule compétente en matière d'éducation (au sens large du terme).

(2) La *fraction en ascension*, également constituée de familles populaires souvent d'origine rurale, se caractérise par une émigration vers la Suisse plus ancienne (ayant eu lieu durant l'enfance ou l'adolescence) couplée à un capital culturel plus élevé (achèvement de la scolarité obligatoire et/ou obtention d'un CFC), ce qui permet d'accéder à des emplois fixes sur le marché du travail. Ces familles consentent pour leurs enfants un investissement scolaire qui se manifeste notamment par un contact formel et informel relativement régulier avec l'enseignante ou l'institution scolaire (dans l'une des familles, la sœur aînée est représentante des élèves au conseil d'établissement ; dans une autre, la mère s'est proposée pour une activité « pâtisserie » en classe). La réussite scolaire constitue pour ces dernières de fortes aspirations de mobilité sociale : elles souscrivent pleinement aux principes de l'école et perçoivent son utilité sociale (c'est-à-dire, l'accès à un « meilleur » métier que le leur).

(3) La *fraction stabilisée* se distingue par la stabilité des trajectoires résidentielle et sociale. Deux des familles sont des « Secondas-Secondos » (Bolzman *et al.*, 2003) ; les autres membres de cette fraction ont soit émigré vers la Suisse durant leur enfance et y ont suivi une partie de leur scolarité, soit ont émigré plus tardivement et y ont accédé à un emploi. D'une manière générale, on observe que ces familles ont non seulement intériorisé le besoin de rencontrer les acteurs de l'école à l'instar des premiers entretiens parents-enseignante, mais elles n'hésitent pas non plus à être ouvertement « actives » dans l'échange formel avec l'enseignante en intervenant, en résistant au jugement scolaire, ou au contraire, en arguant dans le sens de l'enseignante.

(4) La *fraction déstabilisée* concerne des parents qui se trouvent dans une situation familiale et/ou sociale fragilisée, suite à un événement récent (séparation, divorce, chômage) ou plus ancien (situation de handicap de l'enfant). Souvent issues d'une immigration relativement ancienne et ayant acquis, pour certaines d'entre elles, un capital culturel plus ou moins élevé, ces familles n'ont pas toutes trouvé les conditions leur permettant de les convertir en capital économique (au moment de notre enquête). Si les familles de cette fraction sont également enclines à rencontrer les acteurs de l'école (souvent par une prise de contact spontanée avec l'enseignante lors des temps interstitiels, par exemple), certaines d'entre elles se rendent « invisibles » au moment des convocations, particulièrement lorsque leur enfant rencontre des difficultés (scolaires ou comportementales).

Tableau XI : Les quatre fractions de classes populaires

Familles concernées (n=14)	
Fractions de classes :	
(1) dévalorisées (n=2)	mère de Gesiel, parents d'Afonso
(2) en ascension (n=2)	parents de Davide, parents de Steve
(3) stabilisées (n=6)	parents de Lisa, parents de Julija, parents de Leïla, parents de Mariya, parents de Cristiano, parents de Rita
(4) déstabilisées (n=4)	parents de Besmira, parents de Xenia, parents de Nolan, parents de Lylia

En outre, pour mieux rendre compte de la diversité des membres du groupe social de notre recherche – et plus largement, des classes populaires d'aujourd'hui – il convient non seulement de décrire leurs univers de vie, mais également de considérer les transformations sociales majeures qui ont traversé (et qui façonnent aujourd'hui encore) les classes populaires depuis plus d'un demi-siècle : « processus de déprolétarianisation [au cours de la seconde moitié du 20^e siècle] (ou acculturation relative aux normes et valeurs des couches moyennes) puis, de reprécarisation avec l'effritement d'un certain nombre de protections associées à la société salariale et la montée du chômage (même si à Genève, celui-ci demeure bas comparé à d'autres pays voisins) » (Frauenfelder, *et al.*, 2015, p. 105), mais aussi « expansion des classes moyennes, consommation de masse, territorialisation, explosion scolaire... » (Schwartz, 2011, p. 2). Aussi, selon Schwartz :

Si l'on considère les évolutions intervenues sur le terrain du travail et de l'emploi, les arguments ne manquent pas pour dire, que, pour toute une partie des membres des milieux populaires, les logiques ou les risques de relégation se sont même accrus depuis les années 1980. D'un autre côté pourtant, dans cette même société, chacun sait que, même dans les catégories modestes de la hiérarchie sociale, l'acculturation scolaire, la perméabilité à la culture de masse véhiculée par les médias, l'expérience de contacts diversifiés avec des « clients » dans des emplois tertiaires – une grande partie des membres des catégories populaires travaille aujourd'hui dans les services – ont atteint une réelle ampleur. C'est dire que les univers de vie de ces catégories ont aussi été affectés, au cours des dernières décennies, par des processus qui ont conduit sur certains plans, et ce dans une mesure qui est loin d'être négligeable, à les désenclaver, à les désenfermer, à intensifier les relations de leurs membres avec le monde extérieur. (p. 3)

Dans cette perspective, nous considérons que les trajectoires de vie des familles de milieux populaires de notre enquête sont elles aussi en quelque sorte « affectées », pour reprendre les termes de Schwartz, par certains éléments de cette dynamique historique. Nous pouvons également mentionner une autre métamorphose ayant traversé les catégories populaires, et que l'on retrouve clairement à l'échelle locale de notre terrain d'enquête : l'influence exercée

par les processus migratoires. En effet, composées autrefois majoritairement de membres populaires « autochtones » (ou « nationaux »), les catégories populaires constituent de plus en plus aujourd'hui « des classes populaires de la « diversité » » (Schwartz, 2011, p. 4). Du point de vue de notre terrain, si l'on s'intéresse à l'histoire sociale du quartier des Cèdres¹²⁴, force est de noter que le phénomène de la migration joue également dans la dynamique évolutive des catégories populaires : quartier à caractère ouvrier composé dès le XIXe siècle de catégories d'anciens migrants « nationaux » ou de l'« intérieur »¹²⁵ (c'est-à-dire des Confédérés d'origine rurale), le quartier est, depuis, de plus en plus composé de migrants de l'« extérieur », provenant des pays du Sud et de l'Est de l'Europe, ainsi que d'Amérique du Sud et d'Afrique.

Nous voudrions encore ajouter que, loin de se désintéresser de l'évolution du travail scolaire de leurs enfants, le groupe de parents faisant usage de repères interprétatifs dits « domestiques » pense, analyse la situation scolaire de leur enfant et pose un jugement (positif ou négatif) à travers des dimensions de leur vie, des pratiques quotidiennes et un système de références et de valeurs formant un *ensemble cohérent* (Mangez *et al.*, 2002 ; Périer, 2005). Ces normes et valeurs peuvent se confronter aux normes scolaires dominantes, comme le rappelle Périer : « la confrontation symbolique des familles populaires aux exigences de la scolarisation se joue sur un mode ambivalent. Elles adhèrent ou se soumettent, à des degrés variables, à la logique scolaire, allant parfois jusqu'à la remise de soi, mais elles composent, à leur manière, avec les normes et attentes de l'école, se lesroprient et les combinent sur un mode et dans une logique spécifiques » (p. 22).

Si nous avons repéré, dans les analyses effectuées, une divergence (mais aussi parfois une convergence) des registres interprétatifs entre l'enseignante et les parents, d'une part ; entre les différents groupes de parents, d'autre part ; il nous faut également mentionner les quelques familles faisant usage des trois registres décelés. Trois acteurs familiaux illustrent particulièrement ce cas de figure : il s'agit des familles de Julija et de Steve appartenant respectivement aux fractions des catégories populaires « stabilisées » et « en ascension », ainsi que de la famille d'Akash issue des couches moyennes. Alors que nous aurions pu conclure que les familles de Julia et Steve s'appuient avant tout sur des repères domestiques et la famille d'Akash, sur des repères pédagogiques et psychologiques, nous constatons que pour donner sens à une situation scolaire, et ce, dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante lors de l'entretien formel, ces trois familles sélectionnent autant des éléments relevant des univers interprétatifs dits « domestiques », « pédagogiques » que « psychologiques ». On peut relever d'abord qu'elles accordent une valeur certaine aux codes culturels de rigueur à l'école, et en particulier les mères de Julija et Steve. Dit autrement, l'on pourrait avancer que l'acquisition de certaines pratiques éducatives de ces

¹²⁴ Cf. Chapitre 4 (point 4.4) : Le terrain d'investigation : une école et son quartier.

¹²⁵ L'on peut faire le même constat en Suisse « où l'essentiel du prolétariat urbain constitué entre la première Guerre mondiale jusqu'à la fin des années 40 sont de fait des « confédérés » d'origine rurale » (Frauenfelder *et al.*, 2015, p. 105).

familles s'accorde avec le mode scolaire de socialisation, ou encore, que ces familles se reconnaissent dans les valeurs de l'institution scolaire (« *I am good with the school. I have good equation with the school* » [mère d'Akash]). Cette reconnaissance se manifeste notamment dans la pédagogisation d'activités quotidiennes (la pratique de jeux ou activités à visée pédagogique permettant de développer des compétences en lien avec la créativité, la mémorisation et le langage, par exemple) au sein de l'espace domestique, tels que le Memory, le coloriage et le découpage. Plus largement, la reconnaissance se manifeste au travers de certaines habitudes familiales en matière d'éducation qui entrent en partie en résonnance avec les conceptions et pratiques éducatives en œuvre dans les couches moyennes, et dont sont majoritairement porteurs les enseignants de l'École des Jonquilles que nous avons rencontrés¹²⁶. Dans le cas de la mère de Julija par exemple, l'observation du premier entretien parents-enseignante ainsi que l'interview avec la mère révèlent un effet de légitimité entourant les questions relatives à un « nouveau modèle de savoir éduquer » (Delay & Frauenfelder, 2013, p. 181) : un fonctionnement familial davantage flexible, c'est-à-dire plus marqués par des rapports adultes-enfant moins hiérarchiques, une éducation privilégiant à la fois une autorité souple voire négociée, ainsi que le « gouvernement par la parole » (Serre, 2009). Il s'agit de privilégier l'écoute, la communication et la verbalisation, et qui passent ici notamment par l'apprentissage et l'expression des affects (apprendre à exprimer son affectivité, apprendre à verbaliser ses sentiments et émotions, voire à les définir) :

[L'enseignante explique à la mère de Julija que le comportement de la fillette en classe se passe mieux] depuis qu'il y a eu une discussion avec la maman, Julija et [elle-même]. Ce à quoi la mère ajoute : « Il faut négocier [en parlant de l'éducation de sa fille] ». La mère évoque également des tensions et un peu d'agressivité avec Julija à la maison. Elle raconte ensuite que cela va mieux car elle a eu une « discussion » avec sa fille qui a maintenant compris. L'enseignante va dans ce sens en disant : « Julija est plus zen ! ». Puis, elle souligne le fait que Julija arrive à exprimer ses sentiments, son affectivité. La maman dit en « discuter » avec sa fille et explique qu'elle cherche à la faire parler pour que Julija exprime ses sentiments : « Je discute avec elle quand elle est fâchée. Je lui demande pourquoi. Elle doit m'expliquer ». (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre la mère de Julija et Solène)

S'agissant des familles de Steve et Akash, on peut relever ensuite d'autres habitudes familiales entrant en accord avec le mode scolaire de socialisation, telles que les habitudes de lecture et le suivi pédagogique du travail scolaire de l'enfant à domicile. Ainsi par exemple, la mère d'Akash mentionne le suivi scolaire à la maison ainsi que l'exercice de « petits devoirs » qu'elle effectue avec son enfant durant les journées de congé scolaire (mercredi, samedi et dimanche) :

¹²⁶ Plus largement, l'évolution des modèles éducatifs au sein de l'école semble emboîter le pas de celle des modèles éducatifs des familles issues des classes moyennes, comme l'ont observé différentes études pour le contexte genevois (Durler, 2014 ; Delay & Frauenfelder, 2013 ; Delay, 2011).

Mère d'Akash: I have the routine like mercredi, samedi, and dimanche. One hour or forty five minutes... Quarante cinq, one hour... I teach him like when he returns [from cycling]. Because I don't push him now, because he has the urge to go outside. He does not want to study in the morning. 12h30... A little like counting, you know, like one to fifty... jusqu'à cinquante. And write, and "ABCD", and a little bit I do multiple... No additions. A little bit. I do slowly. Because I have one book for my grand garçon [son fils aîné, le frère d'Akash]. And I want to do the same slowly, not the pressure... Because in my country [Inde], it's a lot of pression. You see it's different, completely different. (...) We do the homework mercredi, samedi and dimanche. The day that they have the holiday... vacances. And we do 1 hour or 45 minutes the little mathematics. Little vocabulary. I have the book for vocabulary. I have the picture book. And we do alphabet. Writing... A little. You see ? 15 minutes. Because he writes. And 45 minutes. And I think it is good for the mind. (Entretien avec la mère d'Akash)

... tandis que la mère de Steve indique en entretien formel le soutien qu'elle accorde au travail scolaire de son fils au sein de l'espace domestique :

[Suite à un commentaire de l'enseignante qui évoque une légère difficulté de Steve avec les chiffres de 1 à 10, la mère s'adresse à son fils et dit] : A la maison, je vais te donner un petit livre pour les numéros. (Extrait de compte-rendu ethnographique. Observation de l'entretien formel entre la mère de Steve et Solène)

Tout porte à penser que ces différentes habitudes familiales en matière d'éducation (au sens large) observées pour les familles de Julija, Steve et Akash *entrent en accord* avec le mode scolaire de socialisation. L'observation des premiers entretiens formels montre en effet que l'enseignante souligne positivement ces conceptions et pratiques éducatives qu'elle semble partager « spontanément » avec ce groupe de parents. Dans le cas des familles de Julija et Steve, nous constatons des *formes de connivence* avec les normes et pratiques éducatives attendues par l'institution scolaire, montrant ainsi que les membres des catégories populaires sont traversés, de part en part, par les normes légitimes (du champ éducatif et scolaire) avec lesquelles ils composent, s'ajustent ou recomposent. Un constat également établi par d'autres études relatives au domaine scolaire (Périer, 2005 ; Delay, 2011) ou encore de la santé (Longchamp, 2014). Enfin, l'on peut se demander si, dans le cas des familles de Steve et Akash, la forte mobilisation parentale (voire maternelle) pour une transmission des normes de référence à l'école ne s'effectue pas aussi dans une perspective d'ascension sociale ?

Si nos résultats rejoignent à certains égards ceux de Mangez *et al.* (2002) s'agissant de l'usage de registres interprétatifs différents selon les catégories sociales, nous avons cependant trouvé certaines différences que nous avons cherchées à préciser (*cf. supra*). Trois derniers commentaires méritent d'être avancés ici, permettant de nuancer encore nos résultats de recherche :

1. Premièrement, il convient de préciser que les différents groupes de parents et l'enseignante ne prennent pas toujours appui sur un seul registre interprétatif développé ci-après, c'est-à-dire de manière exclusive. Plusieurs registres peuvent en effet être à l'œuvre dans l'interaction, comme nous venons de le voir.
2. Deuxièmement, si nous observons que l'ensemble des acteurs (familiaux et scolaires) est actif dans la dynamique de l'interaction parents-enseignante, nous pouvons également supposer qu'ils prennent appui sur des univers interprétatifs dans lesquels ils se sentent les plus « compétents », « familiers » ou « légitimes » afin d'évaluer et analyser une situation scolaire. Dans cette perspective, les trois *types* de registres interprétatifs distingués dans lesquels s'inscrivent les réponses des différents groupes de parents permettent de constituer un révélateur intéressant de la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignante (tout au moins au moment des premiers entretiens formels, soit quelques mois après la rentrée scolaire), et plus généralement, avec l'école. Ainsi par exemple, nous pouvons observer que le principal souci de certains parents (de milieux populaires) concerne la question des convenances ou de l'autorité (le fait que son enfant soit sage, qu'il joue bien avec les autres enfants) ; alors que d'autres parents (appartenant aux fractions « stabilisées » et « en ascension » des classes populaires, ainsi que de classes moyennes) sont davantage sensibles au développement cognitif et/ou à l'épanouissement personnel de l'enfant.
3. Troisièmement, enfin, nous pourrions nous demander si l'enseignante adapte parfois (consciemment ou non) son discours en fonction des parents qu'elle rencontre (c'est-à-dire selon son cadre de références ou ses auto- et hétéro-perceptions). De même, certains parents adaptent-ils leur discours en entretien formel selon leur cadre de références et selon le cadre de référence de l'enseignante (tel qu'ils le perçoivent) ?

5.2.2 Logiques d'approbation et logiques de désapprobation

Dans la dynamique de l'interaction des premiers entretiens entre les parents et l'enseignante, il est également intéressant d'étudier les stratégies mises en place par les parents face aux jugements scolaires, c'est-à-dire les réactions et les tactiques argumentatives à l'œuvre lorsqu'ils analysent et évaluent les commentaires ou les diagnostics (MacLure & Walker, 2000) énoncés par l'enseignante de leur enfant. Nous avons repéré plusieurs tendances chez les acteurs familiaux qui se distinguent les unes des autres selon qu'elles s'inscrivent, dans ce que nous avons appelé, une *logique d'approbation* ou dans une *logique de désapprobation*. Ces deux positionnements peuvent être exprimés ouvertement ou relever du non-dit, ce qui laisse apparaître quatre tendances : l'approbation

active, la désapprobation active, l'approbation passive et la désapprobation passive¹²⁷. Ainsi, par exemple, un parent qui accepte un jugement scolaire énoncé par l'enseignante et met en acte son accord de manière active en confirmant les propos de cette dernière (« *je retrouve ma fille assez bien* » [mère de Diama]) ou en signifiant sa volonté de collaboration avec l'enseignante (« *La difficulté [souligne l'enseignante], c'est de lui [Akash] faire comprendre les choses. (...) La mère demande à l'enseignante ce qu'elle peut faire* »), il s'agit alors pour nous d'une approbation active. A l'inverse, l'approbation passive signifie que le parent accepte le jugement scolaire sans soumettre son point de vue (dire « *oui* » ou hocher la tête, par exemple). Ne pas être en accord avec ce qu'énonce l'enseignante peut prendre la forme active, celle d'exprimer clairement son opposition (« *il n'y a pas ce problème à la maison* » [mère de Mariya]) ou celle de chercher la négociation (« *il faut peut-être attendre encore* » [mère de Romain]). Dans sa forme passive, le désaccord du parent demeure non exprimé ouvertement à l'enseignante, mais l'attitude du parent et l'ambiance de la rencontre formelle sont des indicateurs d'une désapprobation et, parfois, assorti d'un malaise (ne pas prolonger l'entretien formel par des questions, s'empresse de quitter l'enseignante à la fin de la rencontre). Le mécontentement est alors exprimé de manière détournée, peu par la parole et davantage par une attitude. Le tableau XII propose d'illustrer les deux positionnements que nous venons de décrire, dans leur forme active et passive. Il importe de préciser que les acteurs familiaux de notre recherche ne se situent pas exclusivement dans l'un ou l'autre de ces positionnements : manifester son désaccord (ou son accord) vis-à-vis d'un jugement scolaire dépend également de la situation formulée par l'enseignante, et plus largement, de la définition des rôles ou des identités sociales des acteurs en jeu, parents et enseignante. Ces postures ne sont dès lors pas figées, mais peuvent évoluer au fil de l'interaction, voire au cours de l'année scolaire.

¹²⁷ Nous nous sommes notamment inspirée des travaux de Mangez *et al.* (2002) dans l'élaboration de ces quatre tendances.

Tableau XII : Illustrations des réactions et tactiques argumentatives des parents suite à un jugement scolaire

Approbation active	Approbation passive	Désapprobation active	Désapprobation passive
<p>La mère de Diama raconte que par rapport aux explications données par l'enseignante sur sa fille (apprentissage et comportement), elle retrouve assez bien sa fille.</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante relève aussi que Romain pleure beaucoup lorsqu'il s'est fait un bobo et il a du mal à se reprendre. Il a peur à la vue du sang. La mère le retrouve dans la description de l'enseignante et semble être d'accord avec ça.</p>	<p>[Socialisation] : Rita a un caractère très fort dit l'enseignante. La maman rigole et dit « oui ».</p> <p>[Socialisation] : L'enseignante explique qu'Afonso est « très joyeux, il aime bien aller à l'école. (...) L'enseignante ajoute que « c'est plus difficile avec les règles de la classe, telles que ne pas courir mais marcher, etc. ». La mère répond par l'affirmative : « oui, c'est un cas difficile... on essaie de l'éduquer ».</p>	<p>[Langage et vocabulaire] : L'enseignante évoque un problème de prononciation chez Romain. Elle ajoute que c'est mieux par rapport au début de l'année. La mère pense que c'est mieux et qu'il faut peut-être attendre encore. Elle explique que cela se remarque peut-être davantage en fin de journée quand Romain est fatigué, « ça ressort un peu ». Elle explique aussi que ce souci est apparu pendant l'été, avant la rentrée scolaire.</p> <p>[Sur les petits bancs] : L'enseignante dit que [Théo] n'est pas l'élève le plus actif, participatif. La mère rétorque que c'est son caractère et que ça peut changer ! Elle ajoute, sûre d'elle : « il est très ordonné [c'est un] travail qui aboutit ».</p> <p>[Comportement] : L'enseignante explique qu'elle doit « serrer la vis » avec Mariya. L'autorité avec les adultes semble plus difficile. La mère répond qu'il n'y a pas ce problème à la maison.</p> <p>[Comportement] : L'enseignante évoque un « souci de déconcentration et de débordement » chez Cristiano. Le père répond que c'est la même chose à la maison. Mais l'enseignante poursuit et souligne sa préoccupation pour la « forte énergie » de Cristiano et conseille le père d'aller consulter l'OMP [Office médico-pédagogique]. Le père demande tout d'abord « c'est quoi l'OMP ? ». Lorsqu'il comprend, il refuse catégoriquement.</p>	<p>[Classeur d'évaluation] : L'enseignante montre le classeur d'évaluation avec les exercices réalisés par Lylia, dont un portant sur les lettres de l'alphabet. L'enseignante explique que Lylia n'en connaît que 7 sur les 26 lettres et Lylia ne connaît pas non plus la lettre Y qui se trouve pourtant dans son prénom. Rire gêné du père. L'enseignante poursuit : elle dit que Lylia a fait des progrès mais qu'il y a des petites lacunes et cela sera peut-être un problème pour l'année prochaine en 1P (ou 3H) car les élèves commencent la lecture. Elle demande au père : Est-ce qu'il y a des livres à la maison ? ». Le père répond par l'affirmative. L'enseignante insiste sur ce point, l'importance de la lecture : « Lylia aime bien la lecture. C'est important dès tout petit que [les enfants] soient dans un univers entouré de livres ». Sur le ton d'un conseil, l'enseignante indique au père qu'il existe une ludothèque à l'école. S'engage ensuite un bref dialogue : - Le père : « En 2-3 mois, elle va faire beaucoup de progrès (c'est-à-dire d'ici la fin de l'année). Elle va travailler ! » - L'enseignante : « Faut pas mettre la pression non plus ! » - Le père : « Non, non. Mais pression sur la sœur aînée ! (sous-entendu que c'est à elle que revient la tâche de faire travailler Lylia ?). C'est bon ? » L'entretien prend fin, le père s'en va très vite le classeur d'évaluation de sa fille sous le bras.</p>

Il y a ainsi différentes façons d'approuver et de désapprouver un jugement scolaire, de mettre en acte son accord ou son désaccord avec l'enseignante. L'analyse du tableau XII indique également que ces logiques d'approbation et de désapprobation peuvent être révélatrices des enjeux de la structuration de la relation familles-école, et fait apparaître une diversité de stratégies et de postures relationnelles relatif aux parents et à l'enseignante.

5.3 Les paradoxes d'une rencontre obligée

Si nous replaçons à présent l'analyse du premier entretien entre les parents et l'enseignante dans la perspective de mieux comprendre comment se construit le travail de partenariat et la relation de proximité entre les familles et l'école, nous pouvons constater différents paradoxes à l'œuvre :

(1) *Une obligation de rencontre formalisée vs la recherche de convivialité*

La fréquence des entretiens formels (généralement une fois par année lors des deux premières années d'école) et le cadre imposé (tant aux parents qu'aux enseignantes qui sont amenées à conduire le déroulement des entretiens et à suivre les prescriptions institutionnelles telles que les objectifs définis par une directive, « Transmission des évaluations aux parents » 2009, par exemple) donnent un aspect formel aux rencontres. Comme le soulignent Chartier *et al.* (2014), ce formalisme les ampute du caractère convivial d'une rencontre ordinaire. De manière similaire, la temporalité ponctuelle des entretiens parents-enseignante ne favorise pas l'instauration de liens de confiance, qui se construit dans le temps. Nous pouvons ajouter que les enseignantes que nous avons rencontrées demeurent relativement autonomes dans la préparation et le déroulement des entretiens formels (pas de directives précises de la part de l'Ecole des Jonquilles) et qu'elles se sentent peu formées (et donc peu encadrées) à cet exercice d'un genre institutionnel particulier. Mangez *et al.* (2002) relèvent à ce propos que les « rencontres planifiées » (p. 43) contraignent les familles (mais également les acteurs de l'école) à certaines règles et à une certaine organisation, tandis que les « rencontres non planifiées » (p. 43) laissent plus de place aux « imprévus ». Les auteurs soulignent l'importance des deux *types* de rencontres, différentes mais complémentaires.

(2) *Un espace de paroles parents-enseignante à géométrie variable*

De nos analyses, il ressort d'abord que bien que pensé institutionnellement comme un lieu d'échange et de négociation sur un objet commun, l'éducation de l'enfant, le premier entretien parents-enseignante se décline avant tout sur un mode d'échange unidirectionnel. En effet, ce dispositif communicationnel et informatif contribue davantage à la transmission d'informations de l'institution scolaire vers les acteurs familiaux qu'inversement (Mangez *et al.*, 2002). Ensuite, le premier entretien entre les parents et l'enseignante est un genre institutionnel particulier : prescrit par l'école aux professionnels éducatifs comme aux familles, le *script* demeure diversement connu et partagé par les acteurs. Cependant, loin d'être passifs ou indifférents dans la dynamique de l'entretien formel, les parents font usage de registres interprétatifs différents et témoignent d'une diversité de stratégies et de postures relationnelles.

Ces différents paradoxes (auxquels nous pourrions ajouter celui de l'objectif de construire dans la collaboration avec les parents *vs* l'objectif d'évaluation scolaire) et la mise en œuvre concrète du partenariat engendrent des tensions avec lesquelles les familles et les acteurs de l'école doivent composer et s'ajuster. Plus largement, ils interrogent les termes du partenariat familles-école qui semblent dès lors être en contradiction avec les objectifs du partenariat à construire entre l'école et les familles, qui reposent notamment sur une écoute (ou concertation), une prise en compte réciproques des points de vue (ou consultation et information mutuelle) et une co-construction des actions (ou coopération dans un rapport d'égalité) (Chartier *et al.* 2014 ; Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006).

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'étudier les interactions développées à l'occasion du premier entretien entre les parents et l'enseignante (organisé réglementairement par cette dernière) afin de saisir les modalités et les formes d'engagement d'un partenariat entre les familles et les acteurs scolaires, et plus largement, pour interroger ce que cette rencontre formelle fait aux relations familles-école. En d'autres termes, nous avons cherché à montrer l'intérêt d'appréhender la construction d'un partenariat familles-école naissant en mobilisant des échelles d'observation et d'analyse (Grossetti, 2006) spécifiques : les premiers entretiens parents-enseignante. Nous avons décelé deux principaux éléments qui caractérisent cette rencontre instituée. D'une part, en appréhendant le premier entretien parents-enseignante comme un espace d'énonciation institutionnelle, nous avons mis en exergue ce qu'énonce et transmet l'enseignante aux parents. Nous avons ainsi cherché à répondre aux questions suivantes : que dit l'enseignante aux parents ? Quelles sont les choses qui sont dites, tues, parfois écrites, suggérées ou sous-entendues ? Quelle est la manière dont elles sont énoncées, transmises ? D'autre part, en analysant le premier entretien parents-enseignante comme un espace de réciprocité et de parole parents-enseignante « à géométrie variable », nous avons mis en évidence la parole des parents dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante. Comment les parents se saisissent-ils de la parole pour faire valoir leur point de vue de partenaire éducatif ? Quel est l'espace de réciprocité et de parole offerte par l'enseignante ? Comment cet espace est-il négocié et ajusté par les parents et l'enseignante ? Si l'entretien formel avec les parents est pensé par l'institution comme un espace de dialogue mutuel autour de l'éducation de l'enfant et son devenir scolaire, nos analyses soulignent le caractère exigeant, complexe et parfois ambivalent d'une telle rencontre.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous rappelons les principaux résultats qui se dégagent de nos analyses et les mettons en perspective à la lumière d'études antérieures. Nous proposons également quelques pistes d'interprétations plus générales.

Le premier entretien parents-enseignante est un genre particulier, prescrit par l'institution à l'enseignante comme aux parents, mais dont le *script* n'est pas vraiment connu des acteurs, et encore moins partagé. Nos résultats empiriques montrent que cet échange est avant tout unidirectionnel : les entretiens formels sont surtout l'occasion pour l'enseignante de parler aux parents de leur enfant dans sa classe. Peu de place est donnée à un échange qui porterait également sur l'élève dans sa famille, et qui pourrait enrichir la compréhension de l'enfant par son enseignante. Alors que les entretiens formels sont envisagés par l'institution sur le mode d'une discussion conjointe avec les parents, la situation d'entretiens formels semble davantage les exposer aux interrogations des acteurs de l'école (plus rarement

l'inverse). Cette situation peut déstabiliser les parents, particulièrement ceux plus éloignés du monde scolaire (en particulier les fractions « dévalorisées » et « déstabilisées » des classes populaires), et les mettre en position de justification lorsque leur enfant s'est fait remarquer. L'échange avec les parents se transforme alors en situation d'interaction paradoxale, génératrice de malentendus pour chacun des interlocuteurs (Lorcerie et Cavallo, 2001), ce qui augure difficilement la construction d'un véritable partenariat. Comme l'ont également observé Howard & Lipinoga (2010) dans le contexte nord-américain, il nous semble que peu de « intersubjective understanding and rapport » (p. 33) ont pu être construits grâce à ces entretiens. Un travail d'explicitation et de méta-communication sur les attentes et objectifs des uns et des autres vis-à-vis de ces entretiens, tout comme sur les rôles respectifs dans l'éducation de l'enfant, devrait permettre aux parents comme à l'enseignante de trouver quelle est la « bonne » distance pour eux, et ainsi faire de cette obligation de rencontre un apport précieux à la construction d'une base solide du partenariat entre les familles et l'école (Scalambrin & Ogay, 2014). Cependant, nous avons constaté que les parents sont loin d'être passifs ou indifférents dans la dynamique de l'entretien formel et témoignent également d'une diversité de stratégies et de postures relationnelles. Ils s'expriment (en prenant appui sur des registres interprétatifs différents) et manifestent leur intérêt pour l'école et « sa centralité dans l'avenir de leurs enfants » (Mangez *et al.*, 2002, p. 26). Ce constat, qu'il s'agit de souligner, n'est pas nouveau en soi. En effet, plusieurs recherches menées auprès des familles en contexte populaire ont, dans les années 1980 déjà, mis en évidence le fort investissement de ces dernières pour la chose scolaire (de Queiroz, 1981), mais « un investissement qui s'appuie sur des ressources sociales et culturelles différentes de celles des familles de classes moyennes » (Lorcerie & Cavallo, 2001, p. 6). Nos résultats de recherche montrent en outre une hétérogénéité des stratégies mises en place par les parents face aux jugements scolaires énoncés au cours des premiers entretiens formels. Ces résultats convergent en partie avec ceux de Chartier *et al.* (2014) qui notent que si la parole du parent est requise en entretien formel, elle est également spontanée et variée. Les auteures avancent l'idée que la parole des acteurs familiaux est davantage suscitée en établissement d'éducation prioritaire où règne une norme institutionnelle de participation. Dans le cadre de notre recherche portant sur les relations entre les familles et une école REP lors de l'entrée à l'école, nous pouvons également nous demander si les parents (en particulier les mères) s'expriment davantage à ce niveau du *cursus* scolaire dû à un sentiment de relative familiarité avec l'école (ce que l'on fait en première d'école apparaît comme proche de ce que l'on fait à la maison) (Mangez *et al.*, 2002). En outre, cette diversité de parole renvoie à celle des formes parentales (notamment des milieux populaires) de la relation à l'école également observée par Giuliani & Payet (2014), et plus largement, à « un débat sur l'homogénéité des pratiques et des modes de vie des classes populaires » (Schwartz, 2011, p. 56).

L'analyse de nos données empiriques nous apprend que différentes informations sont énoncées par l'enseignante aux parents durant les premiers entretiens formels. Elles concernent la progression de l'élève dans ses apprentissages disciplinaires et dans la vie scolaire. Même dans un univers sans notes (1^e et 2^e années d'école), nous avons constaté que des évaluations discrètes n'en étaient pas moins présentes (construites notamment autour des critères de participation, de présence et du goût de l'effort). Nous avons constaté que l'évaluation porte également sur le comportement de l'enfant, à la fois dans la manière dont celui-ci appréhende l'apprentissage (souvent évoqué par les acteurs de l'école interviewés en termes de « *goût pour l'effort* ») et dans la manière dont il gère ses relations à autrui (« *il s'autogère* » ; « *c'est un enfant très sensible. S'il y a un problème dans la groups, il va plutôt chercher à sortir du groupe* »). Ces résultats de recherche recoupent dans une certaine mesure ceux trouvés par Chartier *et al.* (2014) qui font le constat que « tout comme les apprentissages dans les disciplines, le comportement dans la vie scolaire est une compétence à acquérir qui devient observable dans la classe, mesurable et évaluable » (p. 3).

L'entretien parents-enseignante n'est cependant pas un « simple » compte-rendu des performances de l'enfant dans la classe. Les enseignantes que nous avons interviewées vont généralement au-delà du « bilan de progression » (Directive « Evaluation des compétences et des connaissances des élèves », 2009, p. 5) de l'enfant et orientent également les entretiens formels vers son avenir et son épanouissement individuel. S'inquiétant du bien-être de l'enfant, les enseignantes se risquent à suggérer des conseils éducatifs aux parents à suivre au sein de la sphère privée familiale. Ces conseils sont destinés à aider les parents dans leur rôle de parents partenaires de l'école, parfois également à anticiper des difficultés qu'elles pressentent. Les professionnelles de l'éducation formulent des conseils éducatifs en particulier lorsqu'elles semblent percevoir une contradiction entre les pratiques éducatives des parents et les leurs, et qui à leurs yeux, rend difficile la construction d'une « complémentarité idéale des rôles » (van Zanten 2001, p. 155) entre parents et enseignantes. Les entretiens formels se muent ainsi en un espace de prescriptions éducatives. Ce faisant, l'école ne cherche plus seulement à influencer à distance sur l'organisation des familles comme le constatait Terrail (1997), mais elle cherche également à s'appropriier le vécu et la vie quotidienne de l'enfant et sa famille (Payet et Giuliani, 2014). Ce souci institutionnel croissant accordé à la « santé totale » (Norvez, 1990, p. 172) de l'enfant et à son environnement familial, également observé dans notre recherche, est révélateur de ce processus de rapprochement. En effet, tout donne à penser que le travail de partenariat entre les familles et l'école s'énonce et se construit autour du bien-être de l'enfant, suivant une logique institutionnelle de prévention précoce (Payet et Giuliani, 2014). Le constat de Payet et Giuliani nous amène à nous interroger sur le point suivant : nos analyses des premiers entretiens parents-enseignante mettent en évidence que le parent est, aux yeux des acteurs de l'école, un partenaire privilégié, considéré comme responsable de l'enfant et de sa conformité aux attentes scolaires et sociales. Cependant, le parent est-il également pensé comme un « co-constructeur du savoir sur la pratique de la parentalité »

(Odier Da Cruz, 2013, p. 108), et ainsi pourrions-nous dire, comme un co-gestionnaire de la santé de l'enfant ?

Nous l'avons vu, l'école grignote le territoire du domaine privé familial. Jusqu'où les enseignantes peuvent-elles et veulent-elles aller ? Jusqu'où les parents sont-ils prêts à les laisser avancer sur ce terrain ? Au cours des entretiens formels avec les parents, les enseignantes sont également intérieurement tiraillées entre des dispositions relativistes et des soucis institutionnels en matière de prévention précoce. En nous inspirant du modèle du carré dialectique de la différence (Ogay & Edelman, 2011), nous avons cherché à saisir les différentes tensions qui traversent leur activité, comme celle de l'injonction au partenariat qui encourage le rapprochement entre les acteurs de l'école et les familles sans toutefois empiéter sur la vie privée de ces dernières.

Le cadre d'analyse mobilisé par Serre (2009), déjà abordé dans ce chapitre, nous a également paru pertinent car il met au jour un ensemble de normes portées par les professionnelles du travail social et les institutions, ainsi que des catégories de perception des familles minoritaires en termes de rapport de pouvoir. Nous retrouvons ici des perceptions socialement situées mises en exergue par l'auteure, ancrées à la fois dans la morale professionnelle et dans la morale des classes moyennes de différents acteurs institutionnels (travailleurs sociaux, assistantes sociales ou enseignantes) : suspicion de carence éducative et de « désordres familiaux » à l'encontre des parents appartenant aux fractions les plus démunies des classes populaires (Thin, 2009). Si le travail des assistantes sociales étudié par Serre (2009), mandatées pour « surveiller » et « repérer » les éducations familiales dites « déviantes », ne peut s'apparenter *stricto sensu* à celui des enseignantes que nous avons analysé, le positionnement de ces dernières lors de leurs discours énoncés à l'occasion des premiers entretiens formels rend possible quelques similitudes. Nous nous y risquons :

1. Pour anticiper les difficultés qu'elles pressentent, les enseignantes que nous avons rencontrées formulent des conseils éducatifs aux parents, cherchant à les rendre conformes aux attendus scolaires. Elles constatent et redoutent parfois (plus qu'elles ne suspectent) certaines carences éducatives (manque de stimulations intellectuelles, absence des parents, etc.) et des désordres familiaux (par exemple, une désorganisation de la structure familiale).
2. Nous arrivons à un constat similaire concernant le caractère socialement situé des attentes normatives à l'égard des parents : Serre dégage un ensemble de normes qui fondent le jugement des familles renvoyant à la morale familiale des classes moyennes intellectualisées ou salariées (dont est également issue une grande partie des enseignantes que nous avons rencontrées). Ces normes – d'investissement parental, d'individualisation et d'autonomie (précoce) de chacun des membres de la

famille, de gouvernement par la parole (Thin, 2009) – implicitement intériorisées et tendanciellement privilégiées par les acteurs institutionnels, relèvent plus généralement de l'adoption d'un modèle éducatif « souple » ou « démocratique » (Delay et Frauenfelder, 2013, p. 187). Les normes qui semblent être au centre de ce modèle, et que nous avons relevées au cours des appréciations enseignantes sont notamment : l'écoute, la communication, l'explication et l'explicitation, l'autocontrôle de soi (ou la gestion des émotions), la négociation, la créativité et l'épanouissement individuel.

Chapitre 6

DES ESPACES D'INTERACTIONS INFORMELLES. LES INTERSTICES

Le *Chapitre 5* nous a permis de montrer comment se construit institutionnellement un partenariat naissant entre les familles et l'école à l'occasion d'une rencontre fortement régulée par cette dernière : le premier entretien parents-enseignante. Ce travail de collaboration s'exprime également dans d'autres espaces d'interactions, lors d'interstices tels que les entrées et les sorties d'école, les rencontres informelles entre les parents et les enseignantes engagées sur « *le pas de la porte* » de la salle de classe ou à l'occasion d'un repas organisé par l'Ecole des Mamans Allophones. Les interstices constituent une part importante de la relation de proximité entre les familles et l'école, particulièrement lors des premiers moments de scolarisation, où se jouent et se manifestent des dynamiques relationnelles variées dans le temps et l'espace. En effet, comme le notent Mangez *et al.* (2002), « le préscolaire constitue un moment particulier qui se distingue du reste du cursus de diverses manières. [...] A ce niveau d'enseignement, la proximité entre les parents et l'école est plus grande : les parents entrent dans la classe et ont presque quotidiennement la possibilité d'échanger quelques mots avec l'instituteur » (p. 8). Ainsi, alors que le premier entretien parents-enseignante semble incarner la relation entre les familles et l'école, en institutionnalisant voire en formalisant les circonstances d'échange autour de l'évolution du travail scolaire de l'enfant (Directive « Relations famille-école », 2010), et ce, dans une temporalité ponctuelle, apparaissent des interstices, des espaces de transition qui rendent possibles d'autres formes d'échanges et de rencontre entre les familles et les professionnels de l'éducation dans une temporalité plus flexible. Parents et enseignantes peuvent alors être en rapport les uns avec les autres et, plus généralement, avec l'ensemble des acteurs de l'école (autres enseignants, directrice de l'établissement, éducateur social, personnels de service et du parascolaire, élèves et parents d'élèves).

Le fil conducteur de notre travail, à savoir la compréhension de *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat*, nous amène à présent à interroger les modalités et les formes d'interprétation, d'appropriation et d'engagement d'un partenariat entre les familles et l'école en contexte populaire à partir de ses interstices : comment ces espaces de rencontre et de confrontations se façonnent-ils ? A quels types de dynamiques relationnelles les interstices sont-ils propices ? Comment les acteurs familiaux et scolaires les utilisent-ils, voire les détournent-ils ? Ce chapitre est structuré en deux parties. Dans un premier temps, nous décrivons *les différents interstices qui prennent forme au sein de l'espace de l'École des Jonquilles et à ses marges*, identifiés dans notre matériau ethnographique. En d'autres

termes, quels sont les territoires, les temporalités et les modalités relationnelles observés dans notre enquête de terrain? Nous analysons ensuite *le sens donné à ces interstices par les principaux acteurs en jeu* : quelles sont les stratégies de rencontre, d'affrontement, de retrait ou d'évitement développées par les parents et les enseignantes ? Enfin, l'analyse des interactions informelles lors des interstices est replacée sous le prisme de la construction d'un partenariat familles-école, où il s'agit de mettre en relief les logiques et les enjeux sous-jacents à l'œuvre (cf. point 6.1). Dans un second temps, les modalités d'engagement d'un partenariat entre les familles et l'école sont explorées à partir d'un angle d'observation spécifique : les repas organisés par l'Ecole des Mamans Allophones (EMA) (cf. point 6.2). Au départ, il s'agit de la mise en place de cours de français gratuits destinés à une population spécifique : des mères allophones dont un ou plusieurs enfants fréquentent l'Ecole des Jonquilles. En contrepartie, ces dernières s'engagent à préparer ponctuellement un repas qui est partagé avec les familles du quartier et les différents acteurs de l'école. Après avoir décrit *la genèse et les objectifs de ce dispositif de rapprochement*, nous cherchons à comprendre, d'une part, *en quoi ces rencontres informelles lors des repas rendent possibles (ou pas) d'autres modalités relationnelles* entre les familles et les acteurs de l'école, et d'autre part, *quels sont les effets d'un tel dispositif sur le partenariat familles-école*.

Cela correspond à une façon de regarder le monde, plutôt de biais que de face, à partir de ses recoins cachés, comme révélateurs de l'ensemble [...]. C'est cette idée qui nous a incité à travailler à la marge. En ce qui concerne la ville, cet objet marginal, c'est l'interstice, qu'il faut comprendre dans une double dimension spatiale et temporelle. Du point de vue spatial, il s'agit de rechercher ces morceaux de ville qui échappent aux régulations générales [...]. Certains de ces interstices sont d'ailleurs organisés en tant que tels, par opposition à l'espace majeur. Et il nous a semblé qu'ils révélaient, comme le bord de la statue, le corps de la ville, dans la mesure où ce qui s'y passe raconte ce qui ne peut pas se passer dans le reste de l'espace urbain. Du point de vue temporel, les interstices renvoient au fait que la ville est en mouvement perpétuel, qu'elle évolue de façon plastique dans le temps.

(Hatzfeld et al., 1998)

6.1 Les espaces interstitiels

Selon Guillaud (2009), il existe une multitude d'acceptions, et autant d'approches et de pratiques du terme « interstice ». Trois caractéristiques récurrentes semblent être toutefois partagées par différents théoriciens et praticiens du champ de la sociologie urbaine (de Certeau, 1990 ; Nicolas-Le-Strat, 2005), et que nous empruntons pour les analyses qui vont suivre : d'une part, la notion de « détournement » des lieux et espaces (Guillaud, 2009, p. 2), donnant naissance à une utilisation autre de l'espace et par-là, à d'autres formes d'interactions ; et d'autre part, la notion d'« intervalle ». Selon Guillaud, « le propre de l'interstitiel est étymologiquement de se trouver *entre* les choses. Il se réfère ainsi à la notion d'intervalle, à la « porosité » » (p. 3). Enfin, les interstices peuvent également recevoir le statut de « temporaire », dans le sens d'espaces collectifs provisoires et flexibles par les acteurs qui permettent une intervention ou une action (p. 2). Dans notre recherche, nous considérons que ces moments de transition que représentent les entrées/sorties d'école et le temps d'accueil du matin, par exemple, constituent un autre processus de la fabrication de la relation familles-école, plus fluide et ouverte. Comme nous allons le voir, les interstices permettent d'élargir l'espace communicationnel et d'échange avec les acteurs de l'école, dans lequel les parents (de certaines fractions de classes populaires, notamment) ne maîtrisant peu ou mal les codes d'interaction ou du langage, peuvent malgré tout s'engager et se positionner. Les espaces interstitiels sont également l'occasion, pour une partie d'entre eux, de nouer des relations individualisées avec les enseignantes.

Dans son article relatant les pratiques enseignantes durant les « temps interstitiels », Marcel (2002) observe également un détournement de ces moments de transition par le personnel enseignant, notamment lors du temps des récréations et de la pause de midi. Ces temps professionnels sont en effet souvent détournés en un temps de travail personnel, où l'enseignant-e en profitera pour poursuivre la préparation de son cours ou effectuer des corrections. En outre, Marcel évoque en filigrane une autre caractéristique des interstices

précédemment énoncée, l'intervalle : « Les temps interstitiels correspondent aux pratiques qui s'actualisent durant les moments qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement » (pp. 103-104, nous soulignons). Cependant, l'étude exploratoire de cet auteur cible avant tout une catégorie de pratiques professionnelles de l'enseignement du primaire qui s'actualisent en dehors du temps et de l'espace de la classe, alors que notre recherche comprend à la fois des situations d'observation au sein même de la classe (le temps d'accueil du matin) et à ses frontières (le seuil de la porte et le couloir), et des situations d'observation en dehors de celle-ci (la cour de l'école et les marges de l'école telles que le Centre Commercial).

Il convient de rappeler qu'étudier les interactions développées lors des interstices nous a conduite à développer, en termes méthodologiques, une « microsociologie qualitative consistant à rassembler un maximum d'informations » (Mangez *et al.*, 2002, p. 8 ; Beaud & Weber, 2008) sur ces entre-deux temporels et spatiaux où l'image et les identités sociales sont en jeu : le cadre et les territoires où celles-ci se déroulent, le temps consacré à ces rencontres, le type d'échanges entre les acteurs ainsi que « le type de compétences d'acteurs qu'elles nécessitent » (Mangez *et al.*, 2002, p. 12). En accord avec nos questions de recherche (*cf. Chapitre 3*), nous avons choisi de cibler les observations (c'est-à-dire celles impliquant spécifiquement les familles et les acteurs de l'école) sur leur dimension relationnelle. Comment ces moments particuliers se façonnent-ils ? À quel type de dynamiques relationnelles de l'interface de l'école, c'est-à-dire les enseignantes avec les familles, sont-ils propices ? Dès lors, nous avons choisi de ne pas prendre en compte d'autres acteurs pouvant tenir un rôle tout aussi important dans ces dynamiques, telles que les configurations relationnelles entre enseignants ou les enseignants avec les élèves. Nous avons constitué puis exploité deux *corpus* : un premier *corpus* issu des entretiens compréhensifs menés auprès des familles et des acteurs de l'école ($n=23$) abordant spécifiquement la thématique des rencontres informelles¹²⁸, et un second *corpus* issu de nos observations *in situ* relatives aux différents interstices ($n=40$)¹²⁹. Ce matériau ethnographique appuiera nos analyses développées ci-après. A nouveau, notre regard compréhensif du monde social part de l'idée que le chercheur ou la chercheuse doit tenter de comprendre pourquoi les individus pensent ce qu'ils pensent, font ce qu'ils font, le font de telle manière en les écoutant et en observant leurs pratiques sociales. Si les discours véhiculent et fournissent des informations précieuses sur *le sens* et *la signification* que les familles et les acteurs de l'école donnent à leurs actions, les observations *in situ* permettent de saisir les manières de construire *concrètement* et *quotidiennement* la relation à l'école lors d'espaces interstitiels identifiés. En d'autres termes, elles privilégient « la prise en considération des significations que les acteurs (y compris les chercheurs) engagés

¹²⁸ Cf. Annexes 3 et 4 : Guides d'entretiens compréhensifs avec les enseignantes (2^e version) et les familles (2^e version) – IV. Relations Ecole-Familles.

¹²⁹ Ces situations d'observations correspondent, plus précisément, aux observations participantes réalisées en classe (y c. les temps d'accueil, les entrées et sorties d'école), lors de deux surveillances de récréations et de trois repas avec le groupe des Mamans Allophones (*cf. Chapitre 4 – Tableau V : Liste des situations d'observation*).

attribuent à leurs actes » (Pourtois & Desmet, 1988, p. 123). Notre démarche consiste ainsi à chercher à mettre en lumière les logiques et les enjeux des rencontres informelles dans la mise en place d'un partenariat familles-école à ses prémices, à partir du point de vue et des pratiques (les modalités d'accès et d'appropriation du partenariat) des acteurs engagés dans ce processus.

6.1.1 Des interstices multiples : un partenariat qui se construit sur le « pas de la porte » de la salle de classe, dans le « couloir » ou la cour d'école

L'environnement institutionnel que constitue la scolarité enfantine ou maternelle permet le développement de relations de proximité de type informel quasi quotidiennes avec les familles (Mangez *et al.*, 2002). Un constat que nous avons également observé localement, à l'Ecole des Jonquilles. En effet, à ce stade du *cursus* scolaire, les parents accompagnent fréquemment leur enfant à l'école (rappelons toutefois que le quartier investigué est configuré par des appartements familiaux surplombant les bâtiments scolaires ; il n'y a pas de routes à traverser pour se rendre à l'école et ainsi, nombreux sont les enfants, dès l'âge de 4 ans, à s'y rendre non accompagnés par un adulte), croisent l'enseignante dans la cour de l'école, entrent dans la classe ou restent sur le pas de la porte pour échanger quelques instants avec cette dernière. Ce contact rapproché des acteurs de l'école – et en premier lieu, les enseignantes – avec les parents peut prendre des formes et des significations variées dans le temps et l'espace. L'analyse de nos données empiriques montre que le partenariat familles-école se construit lors d'interstices multiples. Nous avons distingué deux *types* d'interstices (*cf.* figure 4) pouvant se superposer, et que nous définissons ci-après :

Figure 4 : Les interstices qui construisent la relation de proximité entre les familles et l'école

<p>INTERSTICES SPATIAUX</p>	<p>Localisation des interstices : > Où ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La classe • Le couloir • Le cortège • La cour de l'école • Les marges de l'école
<p>INTERSTICES TEMPORELS</p>	<p>Temporalités des interstices : > Quand ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps d'accueil • Les entrées/sorties d'école

(1) *Les interstices spatiaux* concernent la localisation ou la géographie spatiale des interactions informelles, c'est-à-dire les lieux où les acteurs familiaux et scolaires peuvent se rencontrer, se croiser ou au contraire s'éviter : la classe de l'enseignante, le couloir menant à la classe, les instants où se forme le cortège des enfants dans la cour d'école (le matin à 8h et l'après-midi à 13h30), la cour de l'école ainsi que les marges de l'École des Jonquilles (l'espace associatif du quartier, le Centre Commercial, la promenade conduisant de l'école aux appartements familiaux). Des extraits de nos comptes rendus ethnographiques, il ressort que certains parents entrent plus fréquemment dans la classe pour échanger quelques mots avec l'enseignante (les mères de Stacy, Besmira, Diama, Akash et Lisa, par exemple). D'autres parents viennent souvent à la rencontre de l'enseignante sans toutefois entrer dans l'espace de la classe : ils échangent dans le couloir ou sur le pas de la porte (les mères de Steve et Julija). Enfin, d'autres parents encore restent plutôt en retrait dans le couloir (les parents de Mariya), dans la cour de l'école (père de Cristiano) ou rencontrent l'enseignante très rarement (la mère de Nolan, les parents de Lylia). La mère de Nolan est par exemple venue une fois demander des explications sur le comportement de son fils auprès de l'enseignante (sur $n=35$ observations participantes réalisées en classe de l'enseignante Solène, qui comprennent les moments d'accueil et les entrées/sorties d'école)¹³⁰, toutes les deux ont discuté dans le couloir. D'autres mamans viennent rarement à la rencontre de l'enseignante principalement pour des raisons de non concordance d'horaires de travail avec ceux de l'école (les mères d'Afonso, Gesiel, Davide, par exemple). Ces enfants arrivent et repartent souvent seuls (Gesiel), parfois accompagnés d'un frère ou d'une sœur plus âgés (Afonso) ou par un adulte (membre de la famille). Il convient d'ajouter que pour certains parents et enseignantes, les rencontres formelles instituées (réunion annuelle, entretiens formels) suffisent à la relation familles-école : si l'enfant suit une scolarité harmonieuse, il est alors estimé qu'il n'est pas nécessaire de se rencontrer davantage (parents de Théo et d'Alexandre, l'enseignante Anne).

(2) *Les interstices temporels* indiquent les différents moments d'interactions informelles observés lors de notre terrain de recherche. Rappelons que nos observations *in situ* ont débuté dans la classe de Solène (pour s'élargir ensuite à d'autres espaces de l'école et du quartier). En observant et en notant de manière systématique la chronologie des activités et des pratiques d'une journée d'école, nous avons ainsi suivi une logique temporelle scolaire. Quatre principaux interstices temporels ont été identifiés : les entrées et sorties d'école (matin et après-midi), ainsi que les temps d'accueil (matin et après-midi)¹³¹. Des extraits de nos comptes rendus ethnographiques, il apparaît que l'instauration d'une relation de

¹³⁰ Cf. Chapitre 4 – Tableau V : Liste des situations d'observation.

¹³¹ Nous avons principalement observé le temps d'accueil du matin. D'une part, nous étions très souvent présentes à l'École des Jonquilles dès le matin jusqu'en début d'après-midi (exception faite de quelques journées entières d'immersion). D'autre part, nous avons constaté que le temps d'accueil du matin était un moment privilégié tant pour les enseignantes et les enfants (elles peuvent par exemple (re)travailler individuellement avec les enfants présents sur une tâche scolaire précise) que pour les parents (ces derniers accompagnent généralement leur enfant à l'école le matin avant de partir au travail et beaucoup profitent de cet instant pour communiquer avec l'enseignante). Précisons encore que les récréations constituent également des interstices. Cependant, les interactions informelles parents-enseignantes (qui nous intéressent ici) n'ont généralement pas lieu lors de ces moments.

confiance se construit largement lors des interstices du temps d'accueil et des entrées/sorties d'école. En effet, nos observations montrent que la grande majorité des parents et des enseignantes favorisent préférentiellement le temps d'accueil ainsi que les entrées et sorties d'école pour communiquer et informer, se confier parfois. Il convient de souligner que la direction de l'Ecole des Jonquilles appuie cette pratique en élargissant le règlement du temps d'accueil : les parents peuvent désormais accompagner physiquement leurs enfants jusqu'à la classe, et ce, durant les trois premières années d'école.

Précisons qu'il existe d'autres moments informels¹³² qui comptent également dans la construction des liens de proximité avec les familles, mais qui ne peuvent être considérés comme des interstices proprement dits car leur fonction vise justement de soigner ces moments d'échange. Or, les interstices se définiraient par le fait de n'avoir *a priori* aucune fonction propre. Ces moments de type informel sont par exemple : la visite de la classe avant la rentrée scolaire, le premier jour d'école, les échanges entre familles et enseignantes après la réunion annuelle des parents, ainsi que les manifestations festives de l'école (fête de l'Escalade, apéritif de bienvenue, marché de Noël, fête des promotions). Ces moments informels ne sont pas tous de la même nature du point de vue de leur ambition ou de leur fréquence. Ainsi, les manifestations et les activités festives organisées par l'Ecole des Jonquilles visent plus directement la construction de liens informels entre l'ensemble des familles et des acteurs de l'école : il s'agit ici d'instaurer un climat de confiance et de convivialité dans ces relations. Cependant, ces moments informels semblent parfois ambigus. Les manifestations festives organisées par l'école – dont le but avéré est notamment celui de faire venir les parents à l'école – sont en effet parfois perçues par certaines enseignantes comme « *une occasion en moins que les parents ont de prendre en charge la scolarité de leur enfant, d'être présents pour des choses...* » [Aurélien], alors que d'autres évoquent l'explication de la non maîtrise (ou la maîtrise partielle) de la langue de scolarisation et des conditions d'existence précaires à l'endroit d'un manque d'investissement parental souvent énoncé dans le discours enseignant : « *Il y a le côté de la langue qui des fois peut les empêcher de venir parce qu'ils ne comprennent pas, ça sert à rien de venir... (...) Et puis de l'autre côté (...) ils sont très occupés [cumul d'emplois]* » [Alexandra]. Du point de vue des familles, une part importante d'entre elles apprécie ces manifestations. Pour elles, c'est non seulement l'occasion de rencontrer les acteurs de l'école dans un cadre convivial, mais cela permet également de nouer des liens avec les autres parents de l'école et du quartier : « *Oui on va toujours quand c'est la fête. (...) C'est vrai que c'est un moment assez agréable. Avec les autres parents, surtout ceux qui ne travaillent pas, qui vont chercher tous les jours les enfants et tout, ils se connaissent* » [mère de Steve].

¹³² Parmi ces moments informels identifiés, nous avons collecté des données soit par entretien uniquement (visite de la classe avant la rentrée scolaire, le premier jour d'école), soit par entretien et observation (réunion annuelle des parents, manifestations festives de l'école). Pour plus de précisions, se référer au *Chapitre 4* – Tableau V : Liste des situations d'observation.

Le tableau XIII recense les *verbatim* illustratifs issus des entretiens et des comptes rendus ethnographiques caractéristiques des deux *types* d'interstices définis ci-dessus. Nous les avons catégorisés de la manière suivante :

1. Interstices spatiaux : la classe, le couloir, le cortège, la cour d'école, les marges de l'école comprenant l'espace associatif, le Centre Commercial et les appartements familiaux.
2. Interstices temporels : le temps d'accueil et les entrées/sorties d'école.

Tableau XIII : Illustrations des interstices qui construisent la relation de proximité entre les familles et l'école

Verbatim illustratifs issus des entretiens (ENT) et des journaux de terrain (JT)	
1. Interstices spatiaux	(...) Et moi je dis toujours [aux parents] en début d'année qu'ils sont les bienvenus. Pour venir dans la classe, s'ils veulent venir faire quelque chose une fois, etc. (ENT – Solène)
- la classe	<p>8h. (...) Un peu plus tard, mais toujours pendant l'accueil, la mère de Leïla accompagne sa fille jusque dans la classe. Leïla demande à repartir avec sa mère. Solène lui dit qu'on est en classe, à l'école maintenant (et plus avec la maman). (JT – 07.10.2011)</p> <p>8h50. La maman de Stacy entre dans la classe avec le petit dernier dans les bras (ils sont trois enfants). Stacy est déjà en classe. Solène travaille sur la pré-écriture de son prénom. L'enseignante ne bouge pas à la venue de la maman : elle ne se retourne pas vers la mère et semble toute concentrée sur l'élève. La mère de Stacy constate que sa fille peine à écrire son prénom. (JT – 07.10.2011)</p> <p>[Temps d'accueil] : Besmira arrive en pleurant dans la classe accompagnée de sa mère. L'enfant ne semble pas très heureuse du bonnet vissé sur sa tête qu'elle garde en rentrant dans la classe. Je ne saisis pas tout de suite si la fillette ne voulait pas mettre de bonnet ou non. Sa mère lâche : « Il fait très froid aujourd'hui ! ». Elle demande ensuite à l'enseignante si sa fille peut garder son bonnet en classe. Il semble qu'on lui ait coupé les cheveux tout court, très court même (cela n'a pas vraiment l'air d'une coupe de cheveux réalisée par un professionnel). La mère explique rapidement qu'il s'agit de ses frères et sœurs qui auraient « joué » au coiffeur... (JT – 18.10.2010)</p> <p>(...) Arrivent dans la classe Besmira et sa mère. Celle-ci explique à l'enseignante l'acquisition de nouvelles chaussures que la fillette peut mettre et enlever toute seule [pour rappel, l'enfant a une paralysie partielle du côté droit du corps et a de la difficulté à attacher des lacets de chaussures]. La mère de Besmira ramène également le Sac d'histoires. La mère s'exclame : « Oh oui, il y a eu le radis [le titre de l'histoire est Le gros radis] toute la semaine ! ». (JT – 25.11.2010)</p> <p>[Temps d'accueil] : 8h10. J'arrive en retard à l'Ecole des Jonquilles... En classe, sont déjà présents : Lisa, Rita, Cristiano, Nolan, Steve, Lylia et Davide. Quand j'arrive, la mère de Lisa discute dans la classe quelques minutes avec l'enseignante. (JT – 07.12.2010)</p> <p>(...) Voilà, il y a des parents qui parlent pas français, certains on a l'impression qu'ils ont aussi peur de déranger. Ils viennent à peine... Comme ça, dès qu'ils viennent dans la classe, ils osent pas trop entrer. Il faut leur dire : « Mais entrez ! » Alors d'autres parents, c'est vrai que les parents qui parlent bien le français, en principe, ils entrent beaucoup plus facilement s'ils ont quelque chose à dire, et puis si je les remarque pas tout de suite parce que je suis à l'autre bout de la classe... Je pense que la langue ça fait ça je pense, c'est sûr c'est pas évident de venir du coup poser des questions. (ENT – Emeline)</p> <p>Il y a plusieurs personnes : « Ah mais c'est sympa, c'est chouette ce que vous avez fait ! » Il y a des parents quand même qui rentrent [dans la classe] et puis qui disent : « Ah c'est joli les sous-mains » ou « Ah c'est sympa les dessins</p>

- qu'ils ont faits ». Je veux dire il y a un peu de tout, ça dépend un peu. Maintenant, on les a pas forcément tous vus tellement. On a fait la réunion des parents... Avec les petits, on les voit quand même beaucoup plus, c'est vrai, qu'avec les plus grands, de manière informelle comme ça. (ENT – Emeline)*
- le couloir
- Je remarque que la mère de Julija va souvent à la rencontre de l'enseignante Solène et semble ainsi se rendre visible, même si plutôt de manière informelle : en accompagnant sa fille jusque dans le couloir de l'école sans entrer toutefois dans la classe, en cherchant la discussion avec l'enseignante à ces moments-là, en attendant sa fille dans la cour d'école à la sortie des classes. (JT – 10.03.2011)*
- [Temps d'accueil] : 8h03. (...) Ce matin, lorsque j'arrive dans le bâtiment, je monte les escaliers avec Steve et sa mère qui l'accompagne jusque devant la classe ce matin, mais n'y entre pas. (JT – 21.10.2010)*
- [Temps d'accueil] : La maman de Nolan est venue ce matin, l'enseignante se dirige vers elle et toutes les deux discutent dans le couloir. Apparemment, pour une histoire entre son fils et la tante de Steve (Nolan et Steve, tous deux portugais, jouent très souvent ensemble mais il y a eu une dispute dernièrement et il semble que la tante de Steve s'y serait mêlée...). Solène me dira ensuite : « Tu as vu ? C'était la maman de Nolan. Elle venait se renseigner ». (...) Solène me dit ensuite : « Ce n'est pas la première fois que Nolan se dispute avec un autre enfant et que l'histoire en vienne aux oreilles des parents. L'année dernière, Nolan et Steve n'étaient pas dans la même classe, donc pas tous les parents ne connaissent les histoires... ». (JT – 25.11.2010)*
- Mariya est accompagnée de sa mère ce matin. Toutes les deux se trouvent dans le couloir, mais je distingue à peine la mère depuis la classe. Celle-ci semble déposer sa fille dans le couloir assez rapidement. (JT – 27.01.2011)*
- C'est vrai qu'en début d'année, je sortais beaucoup pendant le temps d'accueil pour voir si il y avait un souci, si ça allait. C'est vrai que maintenant, les enfants ils se préparent, ils rentrent ; les parents, ils restent moins (...). Donc c'est vrai qu'ils sont plus en train de me solliciter pour savoir si c'est juste... Donc c'est vrai que je vais moins dans le couloir en fait. (ENT – Emeline)*
- le cortège
- Je pense que c'est important de les voir régulièrement dans des petits moments informels. Si on arrive à échanger 2-3 mots dans le cortège ou bien dans le couloir quand ils viennent les chercher. C'est plein de petits moments informels qui construisent aussi la relation. (ENT – Solène)*
- la cour de l'école
- C'est vrai que là cette année, comme j'ai aussi les premières, je descends toujours [dans la cour de l'école] à 11h30 et à 16h. Donc comme ça en fait... (...) Donc c'est vrai que les parents qui viennent les chercher à 16h, quand il y a quelque chose à dire, ça me permet de voilà : « Votre fille, elle a saigné du nez aujourd'hui » ou bien : « Elle s'est cogné la tête ». (ENT – Emeline)*
- Je commence donc à 8h. (...) Donc le matin j'arrive, je pose mes affaires, dès que ça sonne je vais chercher mes élèves. En bas. Donc on vient ensemble. Souvent le matin, il y a pas tous les élèves [et pas tous les parents non plus]. Vu qu'il y a un temps d'accueil, donc ils viennent ensuite au compte-gouttes. (ENT – Alexandra)*
- Là typiquement deux mamans dont les filles sortent pas beaucoup, mais elles sont les deux portugaises et puis elles parlent très souvent entre elles [le matin, dans la cour d'école]. Enfin... Alors que d'autres mamans sont aussi présentes le matin, mais il y a pas eu de lien qui s'est créé [entre elles]. (ENT – Aurélie)*
- LS : Ça, ça vous manque ? De ne pas avoir beaucoup de liens de voisinage, peut-être avec certains parents de la classe de Diama ?*
- Mère de Diama : Ça commence un petit peu mais c'est vrai que la difficulté, c'est comme je fais jamais la sortie [d'école], je fais que le matin donc en général le matin, c'est pas le moment où les parents se voient. C'est plus au moment de la sortie de 16h. Mais comme je la fais pas, je vois pas les parents.*

Donc là j'ai... S'il y a quelques liens qui ont commencé à se créer, c'est au niveau des anniversaires, ce genre de choses. (ENT – mère de Diana)

[A propos d'une enseignante avec laquelle il y a eu un petit conflit avec les parents de Davide l'année précédant mon enquête] : Je la vois [dans la cour d'école], elle me dit bonjour. Bon, je lui dis bonjour toujours. (ENT – mère de Davide)

I did see Solène in the playground. I spoke to her the other evening. (ENT – parents de Stacy)

- les marges de l'école
(l'espace associatif, le
Centre Commercial,
les appartements
familiaux)

LS : Et est-ce que par exemple, il y a le centre commercial qui est à côté... Tu t'y rends des fois ?

Anne : Au début j'y allais jamais. Parce que ça m'énervait, parce que je croisais tout le temps les parents d'élèves ou les élèves. Et puis du coup, je faisais toutes mes courses à la Coop. Et puis bon, la Migros [du centre commercial] est quand même pratique. Et puis maintenant du coup, je vais maintenant, ça m'est égal, je m'en fiche. Mais avant, j'aimais pas au tout début. Donc au tout début, j'évitais parce que oui, j'aimais pas, mais maintenant ça m'est égal. (...) Je m'en fiche. Je m'en fiche plus qu'avant en fait. (ENT – Anne)

LS : Est-ce que vous vivez un peu le quartier, dans le sens, comme vous l'avez dit, il y a [l'espace associatif du quartier] qui fait des activités, etc. ? Est-ce que, par exemple, vous faites vos courses au centre commercial ?

Andréanne : J'y fais beaucoup mes courses... (...) où j'ai des contacts, oui, j'aime beaucoup aller [au centre commercial] pour boire un café ou pour faire mes courses. Pis tout à coup, je rencontre des gens. L'autre fois, j'ai rencontré une maman d'élève, j'ai discuté avec elle un moment. (ENT – Andréanne)

Pis j'ai un élève quand j'ai commencé, des fois la maman je la vois [au centre commercial], elle a un petit peu je pense un petit cas social, on le dit, mais elle est adorable... C'est vrai, elle a une vie... Elle s'est un peu confiée. (ENT – Andréanne)

LS : Donc ça se passe bien à l'école, vous êtes contente de l'enseignante ?

Mère d'Afonso : J'ai toujours été bien reçue par les maîtresses [de ses deux enfants cadets], j'ai jamais eu aucun problème ni avec l'une ni l'autre. Donc de l'école ou de tous les profs qui sont ici. On habite... Disons, on est tout près. Dans le jour à jour, on se voit assez souvent [aux marges de l'école comme la cour]. (ENT – mère d'Afonso)

2. Interstices
temporels

7h50. Afonso arrive en classe, tout seul. L'enseignante paraît très étonnée de son arrivée si matinale. Elle éteint la musique et va s'occuper de lui (exercice d'écriture en lettres minuscules). (JT – 02.12.2010)

- le temps d'accueil

Directrice : (...) On a aussi élargi une règle qui dit que normalement les parents n'entrent plus dans le bâtiment. C'est-à-dire pour des raisons de sécurité hein.

LS : Les portes sont fermées ? De toute façon à partir d'une certaine heure...

Directrice : Pas quand les enfants sont dans l'école. Là c'est toujours ouvert. Mais ça se ferme à midi et à 16h30. Mais par exemple, il y a un moment d'accueil chez les petits. Vous avez dû voir, entre 8h00 et 8h45. Le règlement, normalement, il stipule qu'il y a que les tout-petits qui pourraient être accompagnés physiquement jusqu'à la classe. Alors que nous, on a dit que clairement jusqu'en 3e Harmos, toutes les classes qui ont le temps d'accueil, les parents peuvent monter. Comme ça, ça permet aussi... Parce qu'il y a des parents, souvent, c'est déjà difficile pour eux de s'exprimer en français, mais quand en plus il faut écrire par exemple une excuse, c'est juste pas possible. Donc si le parent monte et dit : « Voilà il est pas venu mardi parce qu'il était malade ». Tout le monde est gagnant. (ENT – Directrice)

Aussi pour les entretiens, bon je trouve que c'est très ponctuel toujours les entretiens... Bon, c'est vrai quand ça va pas, on les convoque aussi. Bon, moi je travaille avec ma collègue [Anne] et elle, elle a trois jours la classe et moi un jour, mais moi parfois j'aimerais les voir un peu plus régulièrement. Parce que je me dis que c'est vraiment en voyant régulièrement les parents, pour l'enfant, que je trouve qu'il y a quelque chose qui peut mieux se mettre en place. Pas besoin de se voir longtemps, mais qu'il y ait toujours cette régularité pour se dire : « Alors voilà, qu'est-ce que vous avez constaté pour qu'on puisse

se mettre au courant ». Là, quand j'ai commencé avec les petits, je trouvais sympa parce que les parents pouvaient monter – c'est un truc complètement je dirais ordinaire, mais en même temps qui avait toute son importance – ils pouvaient monter pour amener les enfants jusque devant la classe, jusqu'à leur vestiaire. Pis moi je trouvais sympa parce que comme il y a l'accueil, donc de 8h à 8h45, ça nous permettait même... Moi je pouvais par exemple dire : « Oh moi hier, j'ai pas trouvé l'enfant ? » « Ah oui, mais vous savez... » « Ah c'est pour ça ! ». On se faisait des petites informations sur le palier de la porte, mais qui étaient pour moi importantes. Et malheureusement, ça a été décidé que les enfants devaient se mettre le matin en rang... Attendez, que je ne confonde pas... Non, non, non. C'est le contraire. Le matin, les mamans peuvent les amener, (...) mais c'est à 11h30. Les enfants descendent et les parents doivent rester dans le préau. Et ils doivent pas monter les chercher. Voilà, c'était dans ce sens-là. Mais moi je trouve qu'avec les petits, je trouve important que les parents puissent monter et puis juste dire... Et puis si on peut, si on est pas disponible, on leur dit : « Ecoutez, on prend rendez-vous, maintenant j'ai une séance, je peux pas ». Pis voilà. Moi je trouve pas que c'était envahissant.

LS : Et pourquoi ça a été décidé qu'à 11h30 les parents devaient rester dans la cour d'école et pas monter ?

Andréanne : Est-ce que pour certains c'était un peu envahissant, il y avait des trucs pis du coup il y a les parents, ça faisait peut-être trop. Je sais pas.

LS : Ça, c'est une décision interne à l'école ?

Andréanne : Oui, je pense. (ENT – Andréanne)

LS : Comment ça se passe les rencontres que vous avez eues, soit avec la directrice ou l'enseignante ? Ou d'autres acteurs scolaires ?

Mère de Dima : Moi j'ai rencontré la directrice. Alors à des étapes clé, l'inscription, ce genre de choses, sinon... J'ai pas été en relation.

LS : Parce que vous en avez pas eu besoin ?

Mère de Dima : Non. Pour le moment non. Voilà, après il y a ces moments réguliers avec la maîtresse qui permettent de voir où on en est. Moi j'ai senti qu'elle a aussi une ouverture complète s'il y a besoin de demander des rendez-vous à d'autres moments. C'est plutôt agréable. (...)

LS : Et puis si vous deviez, justement, rencontrer l'enseignante, l'éducateur, etc. Ce serait plutôt par quel moyen que vous prendriez contact ?

Mère de Dima : Ce serait le matin en emmenant mes enfants. (...) Je les emmène, donc je vois... J'ai une possibilité de contact le matin. (ENT – mère de Dima)

LS : Et puis si vous avez une question ou quelque chose à transmettre, vous feriez des démarches ? Et quelles démarches ?

Mère de Julija : Oui oui. Dans ces cas-là oui. Parce que je me dis j'irais plutôt le matin. Comme on peut... Ils peuvent commencer jusqu'à 8h45. Alors on peut les amener à 8h et je me dis si j'ai vraiment un truc de spécial à demander, j'irais et la verrais sur le pas de la porte 2-3 minutes quoi. Si j'ai vraiment un truc à demander. Mais sinon voilà, on attend qu'elle nous convoque. (ENT – mère de Julija)

- entrées/sorties
d'école

Emeline : C'est vrai que là cette année, comme j'ai aussi les premières, je descends toujours [dans la cour de l'école] à 11h30 et à 16h. Donc comme ça en fait... (...) Donc c'est vrai que les parents qui viennent les chercher à 16h, quand il y a quelque chose à dire, ça me permet de voilà : « Votre fille, elle a saigné du nez aujourd'hui » ou bien : « Elle s'est cogné la tête ». Ça me permet d'éviter d'écrire un mot ou de téléphoner. Ou même de me dire : « J'irai la prochaine fois, c'est pas très important ». Il y a ce contact qui fait que forcément comme les parents sont là, ça va être plus simple de régler tout de suite ce qu'il y a... Enfin voilà. Ou d'informer même d'un petit progrès. (...) Il y avait une petite fille en début d'année, c'est vrai elle voulait jamais... Dès qu'elle disait : « Je sais pas faire », elle voulait rien essayer de faire et maintenant je trouve que ça va mieux. De descendre et de dire : « Ah ce matin, ça a bien été » ou en début d'année avec des enfants qui pleuraient beaucoup le matin, de faire une espèce de petit bilan à chaque fois. De dire : « Ce matin, c'était bien, il a pas pleuré longtemps »... C'est vrai il y a quand même cet échange. Quand on a les parents ou que ce soit la nounou, la grand-mère... Enfin, quand quelqu'un vient les chercher, c'est vrai que c'est plus facile. (...)

LS : Dans le fond ces échanges un peu informels sont importants ?

Emeline : Bien sûr. Et c'est vrai qu'il y en a pas mal quand même. (ENT –

Emeline)

LS : Est-ce que vous prenez parfois contact avec l'enseignante ? Est-ce que vous la croisez.. ? Si vous avez une question, vous faites quelles démarches pour la rencontrer ?

La mère de Steve : Non, comme ça se passe très bien avec Steve je vais aux réunions ou si il y a une fête ou comme ça. Mais je la croise pas beaucoup, comme je suis toute la journée absente [la mère de Steve commence son travail très tôt le matin]... C'est vrai que je peux pas dire... Mais par exemple la semaine prochaine, non, cette semaine, le vendredi j'ai congé. Et eux ils ont l'école alors je vais toujours les emmener et les chercher, comme ça je demande. Mais c'est toujours la même chose et ça se passe très bien. Maintenant si c'était pas le cas, je demanderais plus souvent. (ENT – mère de Steve)

Quand par exemple je vais la chercher à l'école, je vais quand même voir [l'enseignante] une fois pour discuter. (ENT – mère de Leïla)

Oui, je l'accompagne tous les matins jusqu'en bas de la porte de l'école. Après, je la laisse monter toute seule par contre. Et puis ça, c'est entre 8h-8h15 à peu près. (ENT – mère de Julija)

Mère d'Afonso : (...) : Il y a trois-quatre semaines j'ai dû amener à midi Afonso presque de force à l'école... Presque attaché [à moi]... Parce que je sais pas qu'est-ce qui était arrivé, il a beaucoup pleuré. Et il n'aime pas parler ou raconter, donc il [m']a rien dit. Et après il a recommencé comme quoi il veut pas aller à l'école de nouveau. J'ai dit : « Non, non ! Tu dois absolument y aller ! »

LS : Et puis est-ce que l'enseignante vous a contactée pour vous dire : « Voilà, il y a quelque chose qui s'est passé » ?

Mère d'Afonso : Non, c'est quand je suis allée le chercher. Donc la maitresse m'a demandé pourquoi Afonso veut pas venir à l'école. Parce qu'à un moment donné, il a tellement hurlé dans l'école. Il y a quelque chose qui s'est passé. Et moi je ne savais pas, j'étais pas au courant. Deux jours avant, il était malade et il est resté à la maison. Et quand ils sont malades, on donne toujours plus d'attention. Je sais pas s'il a aimé rester à la maison. Et maintenant, il veut plus y aller. (ENT – mère d'Afonso)

Du point de vue des interstices spatiaux, on constatera tout d'abord que la construction de liens informels se caractérise par une « géographie » (Marcel, 2002, p. 117) spécifique au sein de l'école et de la classe investiguées. Les contacts s'actualisent essentiellement dans la classe de l'enseignante et à ses marges (le pas de la porte, dans le couloir), puis dans la cour d'école lors de la formation du cortège des enfants et des entrées/sorties d'école. Si la cour constitue l'un des espaces principaux extérieurs de l'école, les enseignantes rencontrent ou échangent avec les parents dans cet espace souvent à des moments précis (exception faite pour l'éducateur social qui travaille également durant les récréations ainsi qu'en dehors du temps scolaire). Inversement, les espaces que nous avons qualifiés de marges de l'école, telles que le Centre Commercial, sont nettement peu fréquentés par les acteurs de l'école. Au-delà de l'aspect fonctionnel du lieu (y venir pour acheter un sandwich à midi), les enseignantes ne s'y rendent pas, voire l'évitent. Ainsi par exemple, Anne explique qu'à ses débuts à l'Ecole des Jonquilles, elle renonçait à se rendre au Centre Commercial par crainte de croiser des parents d'élèves. Aujourd'hui, cela ne la dérange plus et elle semble avoir pris du recul sur ce point (« ça m'est égal, je m'en fiche »). Andréanne *a contrario* investit souvent ce lieu tant pour des raisons pratiques (y faire ses courses) que pour les sociabilités qu'il

offre (boire un café, rencontrer des parents d'élèves, prendre de leurs nouvelles)¹³³. Le Centre Commercial rend ainsi possible certaines interactions et certains échanges avec les familles (et même certaines confidences comme dans le *verbatim* ci-dessous). Le fréquenter régulièrement, c'est entrer en contact avec des parents d'élèves sur un autre espace (non scolaire) où certains d'entre eux se sentent plus à l'aise, et dans une autre temporalité (en-dehors des rencontres formelles organisées par l'école). C'est également (ap)prendre des nouvelles des familles et mieux connaître leur environnement, comme l'exprime ici Andréanne :

J'y fais beaucoup mes courses... (...) où j'ai des contacts, oui, j'aime beaucoup aller [au Centre Commercial] pour boire un café ou pour faire mes courses. Pis tout à coup, je rencontre des gens. L'autre fois, j'ai rencontré une maman d'élève, j'ai discuté avec elle un moment. Aussi qu'elle était fatiguée, elle travaille beaucoup... Elle m'a raconté un peu ce qu'elle vivait. Et j'ai vu une femme [cette maman] qui faisait tout... Voilà, ça c'est un exemple, ça m'a touché, parce qu'elle me disait : « Voilà, j'essaie »... Parce que nous, on a son fils, pis c'est pas toujours facile dans les apprentissages pis des fois, bon... Pis l'accueil [de la part de l'école] dit : « Allez, faut faire ça, ça ! ». Vous savez, les enseignants sont aussi exigeants par rapport à leurs feuilles, enfin c'est aussi normal, ils veulent que ce soit fait. Il y a aussi les exigences de l'école, pis il y a de grandes exigences scolaires aussi. Pis quand on voit la réalité, une femme qui travaille tout le temps, qui est fatiguée mais qui dit : « Je travaille mais pour donner un maximum de chances à mes enfants, je fais tout pour eux », on est quand même... C'est pour ça que c'est important de savoir des fois un petit peu plus. Je dis pas que ça va changer au niveau des apprentissages, ce sont les mêmes, mais il y aura peut-être un autre regard que nous on aura pour que ça puisse toujours se faire harmonieusement, quand même les apprentissages. (...) Pis j'ai un élève quand j'ai commencé, des fois la maman je la vois, elle a un petit peu je pense un petit cas social, on le dit, mais elle est adorable... C'est vrai, elle a une vie... Elle s'est un peu confiée. Alors l'autre fois, je lui ai dit : « La prochaine fois, on va boire un café ensemble ? ». Pis elle a dit : « Ah oui, ça me fait plaisir ! ». Donc c'est vrai, moi j'aime bien... Mais il faut quand même pas ne pas être envahis à un moment donné... C'est pour ça que moi je dis, c'est pas bien d'enseigner et de vivre dans le même quartier, parce qu'en tant qu'enseignant, on a quand même besoin de couper un peu. (Entretien avec Andréanne)

Du côté des parents, certains entrent plus aisément et fréquemment dans la classe pour informer et communiquer avec l'enseignante, alors que d'autres restent davantage en retrait de l'espace de la classe. Ainsi, les parents investissent des espaces différents pour s'adresser à l'enseignante: ce sont principalement les fractions de classes populaires « en ascension » (les mères de Steve et Davide), « stabilisées » (les mères de Lisa, Leïla, Julija et Mariya, Rita,

¹³³ Nous pourrions ajouter, à titre anecdotique, que l'entretien compréhensif avec cette enseignante a été réalisé dans un café dudit Centre Commercial, tandis que ceux menés avec les autres acteurs scolaires se sont tous déroulés dans leur classe (le choix du lieu et de l'heure correspondaient aux disponibilités de notre population d'enquête).

le père de Cristiano) et « déstabilisées » (par exemple, les mères de Besmira, Nolan et Lyliya) qui entrent moins souvent dans la classe, et restent davantage en retrait. Quant aux fractions « dévalorisées » (les mères de Gesiel et Afonso), elles entrent généralement en contact avec les enseignantes lors des rencontres formelles ou convocations, et parfois lors de leur rare passage à l'école avant ou après la journée scolaire. Inversement, les parents appartenant aux couches moyennes sont plus fréquemment présents dans l'espace de la classe (par exemple, les mères de Stacy et Diama). Ces résultats de recherche nous invitent à penser, à la suite des travaux de Darmon (2001), que *l'absence d'aisance sociale se traduirait en partie par une manifestation spatiale*. Selon la sociologue, qui a mené des observations dans une école maternelle française :

(...) [les] présences ou absences parentales [formulées ainsi par le personnel enseignant tant dans l'éducation de l'enfant que dans la relation à l'école] ne sont jamais plus évidentes que dans leur manifestation spatiale : les parents d'origine populaire entrent rarement dans la classe lorsque l'institutrice s'y tient, et attendent le plus souvent les enfants dans le couloir, alors que les parents de classes moyennes ou supérieures occupent bien plus fréquemment le « foyer » social que constitue la salle de classe. Ils deviennent alors de fait les destinataires privilégiés de la mise en scène de l'excellence pédagogique de l'enseignante sur les murs de la classe (panneaux servant à expliciter et exposer le travail réalisé lors du regroupement, exposition des travaux d'enfants, etc.), et des interlocuteurs fréquents et informés. (p. 521)

Si nos résultats rejoignent à cet égard ceux de Darmon, certaines différences méritent cependant d'être précisées. On pense notamment ici à la mère de Besmira (fractions de classes « déstabilisées) qui vient très fréquemment à la rencontre de l'enseignante en entrant dans l'espace de la classe lorsqu'elle accompagne sa fille à l'école. L'attention de cette maman, très soucieuse du bien-être de sa fille (qui, pour rappel, a une paralysie partielle du corps), se traduit par des interventions répétitives dans la classe de l'enseignante, sans pour autant qu'il y ait toujours de liens directs (on pense par exemple à l'épisode du bonnet vissé sur la tête de la fillette cachant une soudaine coupe de cheveux très courte ou encore la fois où Besmira est rentrée de l'école toute trempée après avoir joué sous la pluie durant la récréation). L'attitude de cette maman est parfois décrite par les enseignantes de l'école comme une mère « *très présente* », pour ne pas dire « trop » présente. L'interprétation qui en découle ici pourrait être celle d'une mère considérée par les professionnelles de l'éducation comme « surprotectrice » (Delay & Frauenfelder, 2013, p. 188), empêchant parfois que son enfant se développe de manière autonome et harmonieuse. On songe également aux familles de fractions de classes « stabilisées » qui, pour une part d'entre elles (mères de Lisa et Leïla) échangent relativement régulièrement quelques mots avec l'enseignante tant sur le pas de la porte qu'à l'intérieur de la classe, qui pour une autre part (mères de Julija et Mariya) restent davantage en retrait. Nous pourrions penser que les premières sont plus à l'aise avec l'institution scolaire et le « parler légitime enseignant » (Delay, 2013, p. 145) par rapport aux

secondes. S'il s'agit de rencontres informelles, et donc non régulées par l'école comme dans la configuration des entretiens parents-enseignante, elles impliquent toutefois de « faire face ou d'interagir avec un adulte souvent de milieu social plus élevé » (Mangez *et al.*, 2002, p. 55). Ces rencontres nécessitent des dispositions sociales et culturelles telles que l'aisance relationnelle ou la capacité de parler en public. C'est ce qu'explique par exemple Anne, selon ses propres termes :

Mais moi je pense à certaines mamans de la classe qui osent pas venir parce que l'institution scolaire leur fait un peu peur parce qu'elles viennent de pays et d'endroits où ils voient ça comme un peu en hauteur et ils osent pas trop intervenir... (...) Mais disons que c'est des gens qui osent pas venir et qui osent pas entrer en communication.
(Entretien avec Anne)

Cependant, le manque d'aisance relationnelle peut se trouver du côté des enseignantes également. En effet, tous les acteurs de l'école n'ont pas la même aisance dans les relations avec les parents. Comme nous l'avons vu à travers les illustrations empiriques du tableau XIII, certains se montrent plus ouverts et disponibles au contact quotidien et à la communication spontanée (par exemple, Andréanne lorsqu'elle se rend au centre commercial ou Solène et Emeline en invitant régulièrement des parents dans leur classe). D'autres peuvent être embarrassés ou tendus (par exemple, Anne ou Alexandra qui éprouvent un malaise à rencontrer les parents de manière non planifiée, notamment en début de carrière professionnelle¹³⁴), ce qui peut être interprété par les parents comme une attitude fermée et distante, voire arrogante (Mangez *et al.*, 2002). Cette posture peut également être inconfortable pour les acteurs de l'école et les mettre en porte-à-faux « dans la mesure où l'école tient un discours qui valorise le contact et la collaboration » (p. 56). Enfin, concernant la mère de Mariya, nous pouvons ajouter que la posture de retrait que semble adopter cette maman (que nous avons observée à maintes reprises lors du temps d'accueil et qui nous a été également rapportée par l'enseignante) peut relever d'une stratégie atténuée d'évitement. Ce point sera discuté ci-après (*cf.* point 6.1.3).

Du point de vue des interstices temporels, nos analyses mettent ensuite en évidence que les liens informels qui construisent la relation de proximité et le partenariat familles-école se nouent également durant des moments préférentiels comme le temps d'accueil et les entrées/sorties d'école. Ce sont des moments où les enseignantes sont souvent très sollicitées par les parents. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la direction d'établissement soutient le temps d'accueil du matin pour que les parents d'élèves de la 1^e à la 3^e année d'école puissent accompagner leur enfant jusque dans la classe, ce qui montre ici la place accordée aux parents par l'école dans une démarche explicite d'*ouverture* et de

¹³⁴ Nous évoquons dans le *Chapitre 4* (méthodologie) le refus d'accéder à la classe d'Alexandra pour mener des observations, révélant chez cette enseignante novice une crainte d'être jugée sur ses pratiques professionnelles. Nous pensons qu'il s'agit ici sans doute de raisons similaires si cette enseignante n'invite pas de parents dans sa classe pour y mener des activités l'année de notre enquête (correspondant à l'année de sa nomination en tant qu'enseignante titulaire). En entretien, Alexandra nous confirmera notre intuition de départ et évoquera l'envie de changer cette pratique l'année suivante.

rapprochement. Nous pourrions dire qu'il s'agit ici d'un indicateur de la place accordée aux familles dans l'école et du rôle que l'Ecole des Jonquilles se donne par rapport à elles. En outre, *ces espaces interstitiels permettent la construction d'une relation de proximité et de confiance dans la continuité*: les échanges fréquents, qu'ils soient succincts ou ordinaires, renforcent ces liens de nature informelle. Ils donnent ainsi un caractère personnel et convivial à la relation (ce que ne permet pas le premier entretien parents-enseignante). A l'inverse, d'autres moments informels (mais non interstitiels) comme les fêtes organisées par l'école revêtent parfois un caractère ambigu: le but avéré est de « *faire venir les parents à l'école* » et d'instaurer un climat de confiance et de convivialité, mais lorsque les parents ne répondent pas présents (c'est-à-dire, ils ne participent pas aux fêtes), cela est perçu par certains acteurs de l'école comme un désintérêt, voire un désinvestissement des parents envers la scolarité de leur enfant.

Enfin, on relèvera que si les interstices temporels préférentiels évoqués précédemment favorisent la construction de liens informels et de confiance entre les familles et les acteurs de l'école, certaines enseignantes regrettent la nature des échanges. Selon elles, nombreux sont les parents qui viennent à leur rencontre pour parler (exclusivement) du comportement de leur enfant plutôt que de leur scolarité :

Emeline : Alors c'est vrai que les parents, ils sont pas tellement à me demander comment ça va. C'est vrai ils viennent pas tellement me dire... Oui les mamans des petits sont venues en début d'année, mais c'est vraiment les premières semaines surtout des enfants, justement, qui pleuraient ou qui avaient pas trop envie de venir, là demander... Maintenant, c'est vrai que beaucoup moins. Maintenant les parents, ils ont pas ce côté tellement intrusif... Enfin intrusif ça fait un peu négatif, mais je disais, ils sont pas tellement forcément... (...) Oui, je pense qu'ils se disent si ça va bien, il y a pas de raison. Enfin, ils viennent pas tellement. (Entretien avec Emeline)

Mais c'est vrai que quand les parents viennent me voir, parfois soit en bas à 8h, soit de temps en temps à 16h, c'est pour me demander au niveau du comportement. Très peu viennent spontanément entre les carnets me demander comment ça va scolairement. Et pourtant, on fait pas partir souvent des évaluations à la maison. Donc je trouve aussi... Oui, c'est quand même interrogeant. Alors est-ce qu'ils n'osent pas ? Pourtant je leur dis bien lors de la réunion de parents, quand j'envoie des lettres ou comme ça, que je reste à leur disposition, s'ils ont besoin d'information, s'ils ont besoin d'entretiens. (Entretien avec Aurélie)

6.1.2 Des « petits moments informels d'échange qui construisent aussi la relation »

Quelles sont les modalités et les dynamiques relationnelles qui se nouent entre les familles et les acteurs de l'école durant les interstices ? Quels types d'informations s'échange-t-on ? Nous avons observé diverses formes de rencontre et d'échange. Certaines rencontres informelles parents-enseignantes sont par exemple marquées par (1) l'absence d'échange, (2) d'autres rencontres sont circonscrites à leur minimum (mots de courtoisie, informations brèves sur l'enfant, plaintes parfois). D'autres encore relèvent (3) d'échanges plus longs, (4) fréquents ou au contraire (5) quasi inexistants. Ajoutons enfin deux logiques de rencontres informelles opposées observées chez les parents : (6) ceux qui privilégient (de manière consciente ou non) les rencontres non planifiées que nous avons qualifiées d'*échanges spontanés*, et (7) ceux qui favorisent les rencontres planifiées ou *différées*. Le tableau XIV ci-dessous recense les *verbatim* illustratifs issus des entretiens compréhensifs et des comptes rendus ethnographiques :

Tableau XIV : Types de rencontres et d'échanges lors des interstices spatiaux et temporels

Verbatim illustratifs issus des entretiens (ENT) et des journaux de terrain (JT)	
1. Des rencontres sans échange	<i>Donc c'est vrai que des fois, certains [parents] montent juste quand que je descends... Quand ils ont quelque chose d'un peu plus personnel, ils ont tendance plutôt à monter. Ou alors venir pendant le temps d'accueil, mais là ils viennent moins l'après midi. Souvent, ils [les enfants] montent tout seuls et puis même le matin, même les parents des petits souvent ils se préparent... Ils montent avec eux mais ils les laissent se préparer. Et puis des fois, je les vois même pas. Je leur fais signe de loin et puis s'il y a rien de spécial à dire, ils sont plutôt à laisser [leurs enfants]. (ENT – Emeline)</i>
2. Des échanges circonscrits à leur minimum	<p><i>[Temps d'accueil] : (...) 8h25 : Leïla arrive avec sa maman qui dit [à l'enseignante] que sa fille est un peu malade. (...) 8h40 : Deux autres petites filles arrivent. L'une des deux, Mariya, est accompagnée de son père qui discute avec Solène. Une histoire de jaquette perdue. (JT – 21.09.2011)</i></p> <p><i>[Temps d'accueil] : Davide est venu accompagné de sa mère et sa sœur. La mère discute quelques minutes avec l'enseignante. Je crois comprendre que Davide aurait mal aux dents. La mère lui dit d'être calme et obéissant à l'école et avec l'enseignante. (...) La mère de Dima arrive avec sa fille. A la demande de la mère qui demande comment ça se passe pour sa fille à l'école, Solène lui répond qu'à part quelques fois au niveau du comportement, mais sinon Dima travaille très bien : « Elle est très scolaire ». La mère semble inquiète de savoir si sa fille va bien à l'école, si ça se passe bien. (JT – 21.10.2010)</i></p> <p><i>Dès 8h : (...) Dima arrive non pas avec sa mère mais avec une jeune femme (je suppose qu'il s'agit de sa nounou). Cette personne explique à Solène que c'est elle qui est chargée d'accompagner l'enfant à l'école aujourd'hui. (...) 8h25. Besmira arrive avec sa maman. Celle-ci se plaint que sa fille était toute mouillée le jour précédent et qu'elle risquait de tomber malade [il faut rappeler que nous sommes en hiver, qu'il a neigé et que les enfants jouent dehors à la récréation. Je suppose que la fillette est probablement rentrée chez elle, en fin de journée, les pantalons mouillés, ce qui a provoqué la réaction de sa mère]. (...) 8h45. Arrivée de plusieurs enfants dont Julia avec sa mère qui explique à Solène que sa fille va mieux [elle était malade] mais qu'elle a toujours de la fièvre. Le papa de Mariya arrive et Solène lui demande de ramener la fourre orange l'après-midi. (JT – 07.12.2010)</i></p> <p><i>[Temps d'accueil] : La mère de Mariya demande le numéro de téléphone (natel) de l'enseignante. Solène me dira ensuite que la mère essaye de l'éviter. (JT – 01.03.2011)</i></p> <p><i>Directrice : (...) Parce qu'il y a des parents, souvent, c'est déjà difficile pour eux de s'exprimer en français, mais quand en plus il faut écrire par exemple une excuse, c'est juste pas possible. Donc si le parent monte et dit : « Voilà il est pas venu mardi parce qu'il était malade ». Tout le monde est gagnant. (ENT – Directrice)</i></p> <p><i>C'est vrai que [les parents] viennent plus si il y a quelque chose à me dire. Pour me</i></p>

dire : « Ah demain elle aura le dentiste, elle viendra seulement à 9h ». Voilà. Et puis il y a une maman qui est venue me dire aussi qu'ils étaient en train de divorcer donc du coup... Voilà là elle va plus monter forcément... Parce qu'elle va pas forcément me raconter ça [dans la cour d'école]... Donc c'est vrai que des fois, certains montent juste quand que je descends... Quand ils ont quelque chose d'un peu plus personnel, ils ont tendance plutôt à monter. (ENT – Emeline)

Mais c'est vrai que quand les parents viennent me voir, parfois soit en bas à 8h, soit de temps en temps à 16h, c'est pour me demander au niveau du comportement. Très peu viennent spontanément entre les carnets me demander comment ça va scolairement. (ENT – Aurélie)

I spoke to her the other day, and just very quickly we had an information evening and quickly at the end I said: « Is everything ok ? » You know not a big meeting and she just said: « Absolutely. Perfect ». Because Stacy had been very worried a week before. They'd done a test and she was very upset she said: « I don't think I did very well. I failed this and that ». And I spoke to Solène about it and she said she got everything right. Absolutely perfect. (ENT – parents de Stacy)

3. Des échanges plus longs

[Un] papa, il était venu et m'avait dit : « Mais ma fille, elle me demande des livres. Mais elle peut pas emprunter à la bibliothèque, qu'est-ce que je dois faire ? Moi j'en ai pas beaucoup à la maison. Mais pourquoi ils doivent ramener des livres ? » Et puis je lui ai expliqué le Sac [d'histoires], que c'est important qu'ils rentrent dans le monde de l'écrit. Et que ils voient ce que c'est qu'un livre, comment c'est construit et puis... Comment ça va aboutir à la lecture en fait. Et c'est un papa qui m'a dit : « Ah, c'est génial, c'est génial ». (ENT – Alexandra)

J'ai eu un petit souci avec Julija, mais elle c'est souvent c'est pas que moi. Elle a un petit caractère. Elle est toujours de mauvaise humeur en général donc elle ne parle pas elle tape, elle gueule, c'est comme ça. Ça fait partie de son caractère, donc j'en avais déjà discuté avec Solène, l'enseignante. Elle a discuté aussi avec la maman. (ENT – mère de Lisa)

Before I had a big problem, I wanted he start reading and I was helping him with the supposed one word... and I tell him. He recognized the word or alphabet « ville ». Ok but he speaks but he doesn't know what is the conclusion for all this alphabet. And I am telling him you say « ville », but he is not understanding. And for this I discussed with Solène. (ENT – mère d'Akash)

Mère de Leïla : Avec la maîtresse, c'était très bien, on discutait avec elle et en même temps elle nous a donné des conseils pour le langage, c'était assez... On discutait quand il y avait quelque chose à regarder ensemble. (...) Pour Leïla, moi j'ai pas vraiment été en demande parce que ça se passait assez bien. En même temps, quand il y avait quelque chose que je comprenais pas, par exemple pour le langage, là on est allés. Mais le reste, ça avait l'air d'aller donc en même temps, on a laissé faire en fait. (ENT – mère de Leïla)

4. Des échanges fréquents

[Temps d'accueil] : 8h45. Julija, Leïla, Besmira, Esra et Dima arrivent en classe. Solène discute d'abord avec la mère de Leïla, ses difficultés et ses points forts. L'enseignante discute ensuite avec les mères de Julija et Stacy, toujours dans le couloir. (JT – 02.12.2010)

[Temps d'accueil] : Je remarque que la mère de Stacy vient souvent jusque dans la classe, de manière spontanée, pour « voir » ce qui s'y passe. Sa fille lui montre, ce matin, le prénom et nom de famille qu'elle est en train d'apprendre à écrire. (JT – 27.01.2011)

J'ai pu observer que plusieurs mamans discutent volontiers avec l'enseignante (mères de Lisa, Julija et Stacy). C'est le cas ce matin avec la mère de Julija qui vient voir spontanément Solène pour lui dire que sa fille était malade ces derniers jours. (JT – 17.02.2011)

J'ai le papa de Fabian [prénom fictif] par exemple, qui est un papa africain, qui est en souci, qui a très envie que sa fille réussisse ici parce qu'il est content d'être là, et puis il vient tout le temps me demander comment ça va. Il regarde les devoirs avec elle. Il comprend pas tout. Il vient me demander des fois précisément les mots. Si après il y a un truc qui a échappé, il vient pour me dire, donc lui il est super extra impliqué. Et puis on voit qu'il a très à cœur pas seulement que sa fille ait l'air que ça aille mais vraiment que sa fille comprenne et voilà. (ENT – Anne)

LS : Dans l'ensemble, de tes parents d'élèves là cette année (...), est-ce que tu aimerais qu'ils viennent plus te voir ?

Anne : Ah non ! Plus me voir, non. (ENT – Anne)

LS : And what are your expectations towards the teacher ?

Mère d'Akash: My expectations are contented. I don't have any more expectations. From Solène or from any teacher. Whatever I have I always go and talk: « Look Solène, this

	<p>and this...». And it's ok for me. I don't have any more expectations. (ENT – mère d'Akash)</p> <p>I am very very happy with the school. I don't know, there is something that every... I think the doors are open for me always if I have to discuss. The directrice is very cordial. I can go to her if I have something grave... I don't feel the barrier, you know. Maybe a little bit I am like this, I am outspoken you see ? Extrovert. I don't feel timid, you know. (...) Solène is super. Because I like to talk to her, and she talks very casually and she is cooperative with me. Always. (...) I go and I talk anything I like. It's very good.</p> <p>LS : So you feel free to go to school and talk ?</p> <p>Mère d'Akash: Yes, anything I feel free. And it's good I like it. (ENT – mère d'Akash)</p> <p>Last year we obviously saw them regularly because [Stacy's sister] was very little and I was going every day and helping them with their shoes. Now I drop them at the bottom of the stairs. (ENT – parents de Stacy)</p> <p>I know I can always go to both, [Solène] and Alexandra Amy's teacher, without worrying that they are going to be upset... I mean they might not have very much time, but I know that I can go and at least talk to them and arrange something if I need to. (ENT – parents de Stacy)</p>
5. Des échanges peu fréquents ou inexistants	<p>[Temps d'accueil] : Mariya arrive avec son papa jusque dans la classe. Le père dit bonjour à Solène et c'est tout. (JT – 21.10.2010)</p> <p>[Temps d'accueil] : Aujourd'hui Mariya arrive avec sa maman. Elle l'a poussé gentiment dans la classe. La mère semble pressée, jette un regard furtif vers la classe et, en croisant mon regard, me dit timidement bonjour. (JT – 02.12.2010)</p> <p>Il y a aussi l'emploi du temps, il y a des parents que je vois très très peu parce qu'ils travaillent beaucoup et que leur enfant il est au parascolaire le matin, il est au parascolaire à midi, au parascolaire le soir. Certains parents, je les vois quasiment jamais. Donc du coup, ça c'est sûr, c'est... Maintenant, c'est pas forcément... Ça va être des parents, ils vont prendre les coupons et puis si on veut un entretien ils seront... Enfin, on place un entretien, ils seront là. Ça veut pas dire qu'ils seront pas là. Mais on a moins de contact, forcément. Donc c'est autre chose. (ENT – Emeline)</p> <p>Après oui, après j'ai un autre papa si je pense à ma classe de cette année, le papa d'Elio, c'est lui qui s'occupe du scolaire plutôt. Chaque fois qu'on a un rendez-vous, il me pose un lapin. Et puis chaque fois après, il trouve le moyen de dire que c'est de ma faute, que j'ai mal expliqué l'heure. Avec Andréanne, il fait pareil, voilà. Je pense juste qu'il a pas envie de venir, que ça l'emmerde et il vient pas. (...) Je pense à certaines mamans qui sont aussi timides et si bloquées qu'en fait elles osent pas venir (...). Mais moi je pense à certaines mamans de la classe qui osent pas venir parce que l'institution scolaire leur fait un peu peur parce qu'elles viennent de pays et d'endroits où ils voient ça comme un peu en hauteur et ils osent pas trop intervenir... (...) Mais disons que c'est des gens qui osent pas venir et qui osent pas entrer en communication. (ENT – Anne)</p> <p>Donc je les dépose toutes les deux [Diana et sa petite sœur qui va à la crèche] le matin à 8h30. Et puis après Diana, elle reste toute la journée dans le cadre de l'école. Avec les activités extra-scolaires. Et le soir, le parascolaire jusqu'à ce que la nounou vienne les chercher. Moi je les retrouve à la maison à 19h30. Donc voilà. (ENT – mère de Diana)</p> <p>Donc autour de 7h20 – 7h30, ils se lèvent. Donc 7h45 ils prennent leur petit déjeuner. C'est la sœur [aînée] qui leur prépare le petit déjeuner. Mais c'est pas moi qui... Disons, je les accompagne pas. Parce que à 6h du matin je dois être à mon travail. (ENT – mère d'Afonso)</p> <p>LS : Je demande aux familles qu'elles me décrivent une journée-type depuis le lever de l'enfant jusqu'au coucher. Comment ça se passe pour vous ?</p> <p>Mère de Gesiel : Je ne sais pas vous dire parce que je le laisse le matin et je le prends à 18h. (...) Notre vie c'est compliqué parce que c'est la course. Je vis ici [dans le quartier Les Cèdres et dans l'appartement d'une amie] parce que je travaille [ici et] dans d'autres endroits. Donc je travaille trois jours ici et [dans une commune urbaine de Genève] et [trois jours dans une autre commune genevoise rurale, en bordure du lac]. Donc il dort avec moi, il vient avec moi [dans la commune urbaine de Genève] et il se réveille très très tôt pour venir à l'Ecole des Jonquilles. Donc je le réveille à 6h30-7h. Il y a des jours où je vais travailler dans d'autres endroits et il vient avec moi, mercredi par exemple. Donc en fait, il prend pas son petit déjeuner, il se réveille, il vient directement à l'école. (...)</p> <p>LS : Comment vous faites si vous voulez aller demander quelque chose à l'enseignante ou si vous avez une question... ?</p> <p>Mère de Gesiel : Je demande à une personne [l'amie chez qui elle habite] de voir.</p> <p>Traductrice : Mais elle ne va pas jusqu'à l'école demander là-bas à sa maîtresse. Quand il y a quelque chose d'important à l'école, ils appellent pour... A cause de l'adresse et tout ça [clandestinité de la mère de Gesiel]. C'est [cette même amie] qui est responsable pour [Gesiel]. (ENT – mère de Gesiel)</p>

6. Des échanges spontanés

Directrice : (...) Et puis dans le cas de l'autre famille kosovare, c'est assez particulier parce que c'est un monsieur qui a eu des enfants en Albanie avec une femme, pendant qu'en parallèle il avait des enfants avec une autre femme ici. Et puis (...) la femme d'ici est décédée, donc il a rapatrié la femme et les enfants du Kosovo ici. Et donc pour les enfants qui étaient ici il y a eu le décès de la mère, l'arrivée [d'une nouvelle famille] qu'ils ne connaissaient pas du tout... Et puis ce qui se passe maintenant dans les enjeux, c'est que du coup on a deux enfants qui sont en réalité des demi-frères. Mais qui se connaissaient pas jusqu'à il y a peu de temps. Avec une belle-mère qui comprend pas trop ce qui se passe non plus ici. Qui est à la maison. Qui s'occupe donc de ses enfants et de ses beaux-enfants. Et puis un papa qui est pas très présent. Donc là aussi la maman, enfin... La femme vient aux entretiens, on a une traduction. La dernière fois il y a pas eu de traduction je ne sais plus pourquoi... ? Ah oui parce que c'était un rendez-vous improvisé, elle est passée en disant : « J'aimerais vous parler ». Elle était arrivée avec sa grande fille qui pouvait faire la traduction, une ancienne élève d'ici. Mais d'avant que j'arrive. (ENT – Directrice)

Il y a une maman qui a déboulé chez un de nos collègues en disant : « Mais c'est quoi ça ? Moi je l'inscris aux études surveillées, il revient à la maison et il a pas fini ses devoirs ? » On [les enseignants] se dit c'est pas possible... Tu vois là où ils nous délèguent tout ? (...) Elle a pas compris ce que sont les études surveillées, et elle n'a pas compris ce que sont des devoirs. Comment on fait avec ces parents ? Et il y en a plein hein, j'ai l'impression... (ENT – Alexandra)

[En début d'année], un papa est venu dire [à ma collègue] : « Vous pouvez expliquer à ma fille qu'il faut pas qu'elle mange devant la télé, que ce serait mieux qu'elle mange à table avec nous ? » (ENT – Emeline)

[Une] maman a eu un empêchement [pour assister à la réunion annuelle des parents], elle est venue le lendemain pour demander [un entretien]. Et c'est vrai que du coup les trois mamans qui étaient pas là ont demandé à avoir une espèce de rappel de la réunion des parents, donc on [Emeline et sa collègue duettiste] les a vues en entretien individuel. (ENT – Emeline)

C'est vrai que j'ai un papa qui est arrivé qui m'a agressée parce que son fils avait été soit disant tapé par un autre enfant. Et puis il est arrivé comme ça à 13h30, comme ça ! (ENT – Emeline)

LS : Ça, c'était vous qui aviez demandé un rendez-vous à la directrice pour discuter de cette histoire [dispute entre Steve et Nolan] ?

La mère de Steve : C'est arrivé à plusieurs reprises et une fois ma sœur est venue le chercher parce qu'à l'époque, il mangeait chez elle et il a vu qu'il s'était tapé et tout. Elle a dit un mot à la maîtresse et elle, elle a dit à la direction parce que c'était la deuxième fois. J'en avais déjà parlé une fois. Et puis voilà c'est elle qui a pris rendez-vous avec moi, et elle m'a convoquée. (ENT – mère de Steve)

LS : Et maintenant vous dites que vous êtes contente de l'enseignante ? Donc c'est une relation qui se passe bien entre vous et... ?

Mère de Davide : Je trouve que oui. Je trouve que ça c'est important aussi. Que si jamais on a quelque chose on se sent libre d'aller le parler, c'est ça. Elle dit toujours n'importe quand qu'elle est tout à fait disponible pour des soucis, si il y a quelque chose. Pour nous écouter. (...)

LS : Vous pouvez passer comme ça sans prendre rendez-vous, par exemple ?

Mère de Davide : Oui si c'est pour quelque chose de grave, c'est pas de problème. Sinon c'est une petite seconde. De dire un petit quelque chose ça passe toujours très bien. (ENT – mère de Davide)

Moi c'est vrai que je vois [l'enseignante] comme ça on va dire, de temps en temps. (ENT – mère de Julija)

Quand je vois rien de bizarre je cherche pas. Bon c'est Afonso qui a eu cette petite différence [l'enfant ne voulait subitement plus aller à l'école] qu'il a commencé à pleurer. Dernièrement. Donc je suis montée juste dire deux mots à la maîtresse. (ENT – mère d'Afonso)

7. Des rencontres différées

LS : Si vous devez rencontrer l'enseignante, vous procédez de quelles manières ? En amenant l'enfant à l'école ? Par un mot ?

Père de Romain : Lui faire un petit mot pour lui demander un entretien. C'est comme ça qu'on avait fait. (...) Parfois ça peut arriver qu'il y ait quelque chose qui me soit rapporté sur la réaction d'un professeur et puis qu'on ne comprend pas. Alors bon, on essaie de savoir si ça s'est vraiment passé tel que ça nous est rapporté ou si c'est... Il y a parfois des décalages quand même. Et puis sinon, effectivement de comprendre ce qui se passe. (ENT – parents de Romain)

LS : est-ce que vous de temps en temps vous êtes allée demander un rendez-vous ? Ou si ça devait être le cas, comment est-ce que vous faites ? Est-ce que par exemple vous passez à l'école ? Vous écrivez un mot ?
Mère de Leïla : Pour l'instant, on est pas directement allés parce qu'on a attendu les réunions et si il y avait quelque chose les une ou deux fois, au début de l'année passée, la maîtresse est venue vers nous parce que Leïla, par exemple, elle avait pas bien compris que le cadre de l'école, il y avait des barrières et puis qu'il fallait pas sortir de là... (...) Mais s'il fallait y aller, on lui aurait je pense écrit un mot pour qu'elle nous donne une date pour aller la voir. (ENT – mère de Leïla)

6.1.3 Des postures relationnelles contrastées : quatre stratégies

Nous l'avons évoqué, différentes dynamiques relationnelles participent à la construction des liens informels entre les familles et les acteurs de l'école lors d'interstices: des rencontres sans échange, des rencontres fréquentes, des échanges plus longs ou quasi inexistantes, des échanges spontanés et des rencontres différées. Ainsi, ces espaces d'interactions informelles peuvent être l'occasion, pour les parents et les enseignantes, de se rencontrer, de se confronter ou de s'éviter. L'analyse de nos données met en exergue des postures relationnelles contrastées, qui se traduisent par différentes stratégies développées par les acteurs. Ces stratégies sont par ailleurs étroitement liées à des enjeux identitaires. Comme le soulignent Mangez *et al.* (2002), ce qui est en jeu dans la relation entre les parents et l'enseignante, c'est une image sociale de soi et une identité sociale : il s'agit de ne pas perdre la face en tant que parent ou enseignante et de réussir à construire une image de « bon parent » ou de « bonne enseignante ». Nous avons ainsi identifié quatre stratégies, que nous avons appelées : des stratégies de rencontre, des stratégies d'affrontement/négociation, des stratégies de retrait et des stratégies d'évitement.

(1) *Les stratégies de rencontre*, qui sont les plus fréquemment observées dans notre enquête, supposent que le parent ou l'enseignante entre (ou est disposé à entrer) en contact avec son interlocuteur lors des interstices. Ces rencontres peuvent avoir lieu de manière immédiate ou inversement, de manière différée. Pour illustration, il s'agit dans le premier cas de parents qui passent « juste 2-3 minutes pour dire un mot à l'enseignante sur le pas de la porte » [mère de Julija]. Nous pourrions dire que ces parents marquent leur intérêt pour la scolarité de leur enfant dans une *logique d'immédiateté et de pragmatisme* de la rencontre: ils privilégient le temps d'accueil, les entrées et sorties d'école car ces moments permettent une rencontre immédiate et spontanée. Plus largement, le rythme de leur vie sociale et familiale (cumul d'emplois, horaires de travail contraignants, etc.) favorise sans doute ces modalités de rencontres immédiates. Certaines enseignantes privilégient également ces moments dans une *logique d'efficacité et de pragmatisme*: « ça me permet d'éviter d'écrire un mot ou de téléphoner » [enseignante Emeline]. C'est également la logique d'efficacité pour les deux parties, familles et acteurs de l'école, qu'avance la directrice de l'Ecole des Jonquilles : « on a dit que clairement jusqu'en 3^e année HarmoS, toutes les classes qui ont le temps d'accueil, les parents peuvent monter. (...) Donc si le parent monte et dit : « Voilà, il est pas venu mardi parce

qu'il était malade », tout le monde est gagnant ». Ces rencontres spontanées sont par ailleurs importantes car elles permettent non seulement une prise de contact, mais donnent également l'occasion de transmettre des informations rapidement : rappeler un prochain rendez-vous scolaire, informer de l'état de santé de l'enfant, de ses progrès réalisés, une soudaine absence, etc. D'autres parents préfèrent au contraire la rencontre différée, c'est-à-dire la planification et l'organisation de celle-ci en prenant d'abord un rendez-vous avec l'enseignante (qui se traduit souvent par un mot écrit). Les espaces interstitiels permettent alors une première prise de contact en vue d'un entretien qui sera régi par un rendez-vous préalable et qui ne se déroulera pas durant ces moments. Peut-on y voir des *logiques et des dispositions calculatrices et planificatrices* (fixer des rendez-vous, noter ce que l'on fait et à quelle heure, etc.) propres aux catégories moyennes et supérieures, ainsi qu'aux fractions d'entre elles fortement diplômées ? Ces logiques ne font-elles pas également écho aux pratiques des enseignantes (issues majoritairement des classes moyennes) où l'on garde toutes traces écrites (consigner des notes, constituer des dossiers) ? Ces pratiques se retrouvent par ailleurs chez d'autres acteurs institutionnels œuvrant dans le social (les assistants sociaux : Schultheis *et al.*, 2007) et la santé (les infirmières : Longchamp, 2009). Comme dit précédemment, deux logiques de rencontre et d'échanges opposées ressortent de nos analyses : *les échanges spontanés* caractérisant davantage les parents appartenant aux milieux populaires, en particulier les fractions « dévalorisées » et « en ascension », et *les rencontres différées* qui sont plutôt le fait des familles originaires des classes moyennes. En d'autres termes, si ces différentes stratégies de rencontre lors des interstices poursuivent une volonté de collaboration et de rapprochement des parents avec l'école, il semble que leur manifestation emprunte des formes différenciées. Ces résultats ne sont cependant pas nets si l'on considère par exemple la mère de Leïla (fractions « stabilisées ») mentionnant le fait de prendre un rendez-vous au préalable avant de rencontrer l'enseignante (voir le tableau XV ci-dessous).

Tableau XV : Des logiques de rencontre et d'échanges opposées

Des échanges spontanés	Des rencontres différées
<p>LS : Ça, c'était vous qui aviez demandé un rendez-vous à la directrice pour discuter de cette histoire [dispute entre Steve et Nolan] ?</p> <p>La mère de Steve : C'est arrivé à plusieurs reprises et une fois ma sœur est venue le chercher parce qu'à l'époque, il mangeait chez elle et il a vu qu'il s'était tapé et tout. Elle a dit un mot à la maîtresse et elle, elle a dit à la direction parce que c'était la deuxième fois. J'en avais déjà parlé une fois. Et puis voilà c'est elle qui a pris rendez-vous avec moi, et elle m'a convoquée. (ENT – mère de Steve)</p> <p>LS : Et maintenant vous dites que vous êtes contente de l'enseignante ? Donc c'est une relation qui se passe bien entre vous et... ?</p> <p>Mère de Davide : Je trouve que oui. Je trouve que ça c'est important aussi. Que si jamais on a quelque chose on se sent libre d'aller le parler, c'est ça. Elle dit toujours n'importe quand qu'elle est tout à fait disponible pour des soucis, si il y a quelque chose. Pour nous écouter. (...)</p> <p>LS : Vous pouvez passer comme ça sans prendre rendez-vous, par exemple ?</p> <p>Mère de Davide : Oui si c'est pour quelque chose de grave, c'est pas de problème. Sinon c'est une petite seconde. De dire un petit quelque chose ça passe toujours très bien. (ENT – mère de Davide)</p> <p>Moi c'est vrai que je vois [l'enseignante] comme ça on va dire, de temps en temps. (ENT – mère de Julija)</p> <p>Quand je vois rien de bizarre je cherche pas. Bon c'est Afonso qui a eu cette petite différence [l'enfant ne voulait subitement plus aller à l'école] qu'il a commencé à pleurer. Dernièrement. Donc je suis montée juste dire deux mots à la maîtresse. (ENT – mère d'Afonso)</p>	<p>LS : Si vous devez rencontrer l'enseignante, vous procédez de quelles manières ? En amenant l'enfant à l'école ? Par un mot ?</p> <p>Père de Romain : Lui faire un petit mot pour lui demander un entretien. C'est comme ça qu'on avait fait. (...) Parfois ça peut arriver qu'il y ait quelque chose qui me soit rapporté sur la réaction d'un professeur et puis qu'on ne comprend pas. Alors bon, on essaie de savoir si ça s'est vraiment passé tel que ça nous est rapporté ou si c'est... Il y a parfois des décalages quand même. Et puis sinon, effectivement de comprendre ce qui se passe. (ENT – parents de Romain)</p> <p>LS : est-ce que vous de temps en temps vous êtes allée demander un rendez-vous ? Ou si ça devait être le cas, comment est-ce que vous faites ? Est-ce que par exemple vous passez à l'école ? Vous écrivez un mot ?</p> <p>Mère de Leïla : Pour l'instant, on est pas directement allés parce qu'on a attendu les réunions et si il y avait quelque chose les une ou deux fois, au début de l'année passée, la maîtresse est venue vers nous parce que Leïla, par exemple, elle avait pas bien compris que le cadre de l'école, il y avait des barrières et puis qu'il fallait pas sortir de là... (...) Mais s'il fallait y aller, on lui aurait je pense écrit un mot pour qu'elle nous donne une date pour aller la voir. (ENT – mère de Leïla)</p>

Inviter les parents en classe pour une activité (faire des *muffins* aux pommes avec les enfants, partager un gâteau d'anniversaire, donner un cours d'initiation d'anglais) correspond également aux stratégies de rencontre développées par certaines enseignantes (nous pensons notamment à Solène et Emeline). Dans cette perspective, cette stratégie peut s'interpréter comme la prise d'initiative volontariste pour une proximité, voire un partenariat, avec les parents en leur donnant une place dans les murs de l'école (la classe) lors de moments précis ou plus ponctuels (fêtes de l'école), et partant, de les inviter à participer à l'éducation de l'enfant :

Dans ce cadre, l'école perçoit le parent comme un collaborateur dans l'éducation de l'enfant. Elle lui octroie une place dans l'école, voire un rôle éducatif (...). [C]'est une occasion de familiariser les familles au monde scolaire, de réduire la distance symbolique entre enseignants et parents, voire de donner à ces derniers la possibilité d'être des partenaires dans l'éducation de l'enfant. (Mangez *et al.*, 2002, p. 49).

Cette stratégie de rencontre insiste par ailleurs « sur le caractère personnel que les enseignantes cherchent à donner à ces moments interstitiels » (Marcel, 2002, p. 118). Le temps professionnel est ainsi parfois détourné pour s'impliquer personnellement. En outre, l'analyse de cette première stratégie de rencontre montre à la fois des convergences et des

divergences des acteurs concernés. Certains parents et enseignantes privilégient une *logique de pragmatisme et de spontanéité* qu'offre la rencontre lors des interstices (passer rapidement à l'école voir l'enseignante ; dire rapidement un mot aux parents), alors que d'autres parents et acteurs de l'école préfèrent planifier/différer la rencontre dans une *logique d'organisation et de planification*. Ces différentes logiques permettent la rencontre, mais ne visent pas les mêmes objectifs (*cf. supra*, point 6.1.4).

(2) Si la possibilité de contacts quotidiens lors des interstices peut être le terreau de relations de proximité, voire d'un rapprochement entre les familles et l'école, elle peut également favoriser l'expression de conflits ou de désaccords « ouverts ». Cette tendance reste cependant minoritaire dans nos observations. Dans sa forme la plus radicale, il s'agit de manifestations d'opposition, se traduisant par *des stratégies d'affrontement ou de négociation* de parents (passer voir l'enseignante pour se plaindre [mère de Besmira], demander un entretien [parents de Stacy et Romain], rédiger une lettre à l'attention de la directrice blâmant une enseignante [mère de Théo]), mais aussi parfois d'enseignantes (recourir à l'éducateur social ou à la hiérarchie pour assister une situation ou en vue d'un entretien [Solène, Alexandra et Anne, par exemple]). Du côté des parents, nous observons plusieurs manières de manifester leur désaccord : *en affrontant* les acteurs de l'école en allant s'exprimer plus ou moins violemment auprès de ces derniers, en rédigeant une lettre, en exigeant une convocation avec la direction de l'école) ou dans *une démarche de négociation* (rencontrer l'enseignante pour une demande d'entretien, par exemple). Nous songeons ici aux parents de Stacy et de Romain, qui pour des raisons différentes, ont sollicité de l'enseignante un entretien individuel. Nous pouvons mentionner que des études antérieures ont mis en évidence la négociation comme une autre forme de lutte (Montandon & Perrenoud, [1987] 1996). Cette stratégie a été observée dans notre *corpus* dans le cas de familles de milieux favorisés (parents de Stacy, mères de Romain et Akash), mise par ailleurs en évidence dans l'analyse du premier entretien parents-enseignante s'agissant des stratégies et tactiques argumentatives mises en place par les parents face aux jugements scolaires (*cf.* point 5.2.2). Pourrions-nous ainsi penser que, d'une part, la négociation implique « une certaine habileté dans le langage, mais aussi une certaine connaissance des normes scolaires » (Mangez *et al.*, 2002, p. 103), et d'autre part, qu'elle est « envisageable lorsque les différentes parties ne se trouvent pas dans un rapport de force trop inégal » (p. 103) ? Selon différentes études, l'affrontement serait principalement la stratégie déployée par les familles défavorisées très présentes au sein de l'école, qui « « surveille[nt] », critique[nt] ouvertement et parfois violemment, remet[te]nt en cause le travail enseignant » (Mangez *et al.*, 2002, p. 98) – dans notre étude, nous songeons par exemple à la mère de Besmira, fractions de classes « déstabilisées » – et/ou de familles issues de milieux favorisés (Longchamp, 2009) : ici nous pensons à la mère de Théo qui s'est plainte de l'enseignante de son enfant via une lettre adressée à la directrice de l'école. Nos observations semblent aller dans le même sens que ces recherches, cependant, nous ne disposons pas suffisamment de données pour pouvoir l'affirmer.

(3) et (4) Enfin, certains parents développent *des stratégies de retrait* (mères de Steve, Julija, Davide, père de Cristiano, par exemple) ou *d'évitement* (mères de Mariya et Nolan), notamment lorsque leur enfant se trouve en difficulté scolaire et/ou préoccupe l'enseignante d'un point de vue comportemental. A l'instar d'autres recherches (Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Delay, 2011), on peut penser qu'il s'agit ici d'une *stratégie de protection de soi*, voire une forme de méfiance (c'est-à-dire un sentiment d'illégitimité) envers l'institution. On qualifiera tout d'abord de stratégies de retrait lorsque le parent, bien qu'il soit enclin à construire une relation de collaboration, voire de proximité avec l'école, adopte une posture « discrète » pouvant aller jusqu'au repli : se montrer mais rester discret, communiquer avec l'enseignante sans oser entrer dans la classe, venir chercher son enfant à l'école mais l'attendre dans la cour de l'école, se montrer parfois critique avec certains acteurs de l'école mais ne préférant pas s'exprimer devant eux. Pour illustration, la mère de Davide nous confie en entretien l'expression d'un conflit avec une enseignante de première année et choisit de garder pour elle ce désaccord (cet événement a eu lieu avant notre enquête) :

Mère de Davide : La première fois que Davide il a commencé l'école, je suis pas à 100% sûre... Je peux pas... Il y a eu la pluie. Les enfants bien sûr ils jouent dans la pluie, ça mouille. Mon mari, il est allé chercher Davide à l'école, il était tout mouillé. Il avait les chaussettes, le pantalon, jusqu'au genou, il était tout mouillé... [Le père de Davide a dit à l'enseignante] : « Il a les pantalons, il a les chaussettes, vous pouvez pas lui dire [de se changer] ? Il se change tout seul. Dis va aux toilettes, il se change ». Le pantalon et les chaussettes, tout l'après-midi, mouillés. Et la personne [l'enseignante] a pas aimé. Alors je sais pas si ça a influencé que mon mari il dise quelque chose. Les enfants... Que ça influence sur les petits ou non. Parce que je sais de la première dame qu'on a gardée que chaque fois qu'elle amenait Davide à l'école, chaque fois [l'enseignante] en profitait pour parler mal [du père de Davide]. (...) Et la professeure n'a pas aimé non plus qu'on lui fasse une petite remarque. Alors...

LS : Et puis vous avez fait comment ? Vous êtes allée vers elle par exemple pour lui dire : « Ecoutez... » ?

Mère de Davide : Non, parce que j'ai pas su tout jusqu'à la fin. J'ai vu que Davide, il avait... pas de mauvaises mauvaises notes, mais pas très bien. Pas concentré, pas terminé les devoirs. Et il me disait : « Et moi je fais, je termine mais des fois elle me donne pas assez de temps pour faire. Les autres, ils font, ils peuvent continuer et moi elle m'arrête ». Je me dis : « C'est les choses des enfants... ». C'est quand l'école elle s'est terminée, que la dame [qui garde ses enfants] me l'a dit. [La mère de Davide lui demande] : « Mais pourquoi tu me l'as pas dit plus tôt ? » « Parce que je voulais pas... ». La dame qui garde le petit. J'ai dit : « Mais pourquoi vous m'avez pas dit ? Avant ? » Elle m'a dit : « Je voulais pas faire des histoires... ». Bon. Maintenant, c'est bon, on a changé de maîtresse, ça va.

LS : D'accord... Donc en fait, c'est la dame qui gardait les enfants qui a compris qu'il y avait quelque chose qui se passait pas bien avec l'enseignante ?

Mère de Davide : Que l'enseignante, elle parlait mal de Davide et du père.

LS : ... Et elle a pas osé vous le dire tout de suite ?

Mère de Davide : Oui.

LS : Et après, est-ce que vous êtes quand même allée voir l'enseignante ?

Mère de Davide : Non. J'ai rien fait. J'ai rien dit, j'ai rien fait... C'était pas très grave non plus...

LS : Et après le reste de l'année, comment ça s'est passé ?

Mère de Davide : Le reste de l'année ? J'ai pas eu la sensation qu'elle traitait mal Davide, seulement comparer les notes d'un côté, d'un professeur à l'autre, il y a une grande différence. Alors je sais pas si ça influence sur les notes de Davide. Sur la perception [de l'enseignante] sur l'enfant...

LS : Ok. Donc... Et cette enseignante, elle enseigne toujours ?

Mère de Davide : Oui [rire gêné]. Je la vois, elle me dit bonjour. Je lui dis bonjour toujours.

LS : Et si par exemple Davide tombe l'année prochaine dans la classe de cette enseignante... ?


Mère de Davide : Je sais pas, j'attends de voir comment ça se passe. Et si je vois que Davide... Si ses notes elles reviennent en arrière ou évoluent pas, je lui vais à parler. Je l'aurai demandé s'il y a quelque chose. Mais je veux pas non plus faire une grande histoire pour rien du tout probablement. Parce que je suis pas sûre que la dame qui m'a dit qu'elle a parlé mal de Davide et de nous. Alors... (...) Si c'est pas quelque chose de grave, si c'est pas quelque chose qui influence les enfants pour...(...) [Rire gêné]. Oui ben si ça se passe de nouveau, je vais lui parler. Maintenant Davide, il est pas dans sa classe.

Dans le long *verbatim* reproduit ci-dessus, la stratégie de retrait peut également revêtir une *forme de résistance* de la mère de Davide (pour des raisons identitaires par exemple), lorsque le face-à-face avec l'enseignante présente « le risque d'entamer l'identité sociale du parent ou d'avoir un impact négatif sur le traitement de l'enfant » (Mangez *et al.*, 2002, p. 103). S'agissant des stratégies d'évitement, on songe notamment à la posture de retrait que semble adopter la mère de Mariya, et qui relève en fait d'une *stratégie atténuée d'évitement* : ne pas affronter ou se confronter à l'enseignante et se prémunir d'un éventuel commentaire (rappelons, par exemple, le goûter scolaire composé de chips évoqué en entretien par l'enseignante ou encore les problèmes d'autorité avec l'enfant). En effet, si les interstices tels que le temps d'accueil et les venues des parents à l'école avant/après la journée scolaire constituent des moments importants où les familles obtiennent ou livrent des informations auprès des enseignantes, ils constituent également des moments où elles peuvent entendre les remarques de ces dernières. On pense ainsi à la mère de Nolan, dont l'implication dans la scolarité de son fils fait parfois l'objet de griefs de la part des acteurs de l'école. Décrite comme un parent disposant de temps (cette dernière, séparée de son mari, se trouve en situation de chômage) mais qui est très peu présente dans l'école (évite les contacts, ne vient que très rarement à la rencontre de l'enseignante lors des interstices, ne se présente pas

toujours aux convocations formelles ou accompagnée d'une amie, passerait du temps à faire du shopping et à prendre soin d'elle, associerait l'école enfantine à une garderie), ce parent opte ici pour une stratégie que nous avons qualifiée d'« évitement ». Nous pouvons penser que cette posture permet au parent de protéger son identité par rapport aux éventuelles atteintes qu'il risque de subir lors d'interactions (formelles et informelles) avec les acteurs de l'école. Aussi, tout donne à penser que certaines familles développent des stratégies de retrait, voire d'évitement, par rapport à cette possibilité de contact quotidien avec l'institution scolaire, « qui devient pour elles une contrainte et leur apparaît comme une épreuve risquée dans leur économie psychoaffective » (Mangez *et al.*, 2002, p. 12). En outre, ces tactiques d'évitement peuvent être considérées comme « une des forces du <faible> qui consiste à ne pas s'opposer de front aux logiques dominantes mais à faire en sorte qu'elles ne modifient pas véritablement la manière de faire habituelle » (Thin, 1998, p. 253). Du côté des acteurs de l'école, nous avons déjà mentionné l'évitement de certains espaces de l'école ou à ses marges (la cour, le Centre Commercial) ou de certains espaces interstitiels propices aux rencontres informelles (les sorties d'école, par exemple). Par ailleurs, nous pouvons mentionner que certaines rencontres informelles parents-enseignantes lors des interstices sont parfois empreintes d'une certaine distance, lorsque ces relations n'incluent pas d'échanges à proprement parler.

Le tableau XVI suivant propose d'illustrer les quatre stratégies présentées ci-dessus. Nous y avons inséré différents exemples issus de nos deux *corpus* évoqués au début de ce chapitre (observations *in situ* et entretiens compréhensifs). Les stratégies relationnelles des parents et des enseignantes sont à comprendre selon qu'elles s'inscrivent dans une logique d'éloignement ou dans une logique de rapprochement face à l'injonction à la collaboration et au partenariat qui prévaut en contexte populaire. Elles peuvent ainsi donner lieu à quatre postures idéaltypiques, que nous avons appelées : la proximité, la lutte, la distanciation et le repli. Selon Weber (1992), un idéaltype s'obtient en « *accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout* » (p. 172). Aussi, aucune de ces postures ne se trouve dans la réalité à l'état « pur ». Cependant, les discours et les pratiques de notre population d'enquête peuvent être situés au sein de ces différentes postures. Enfin, il convient de noter que les familles et acteurs de l'école ne se situent pas exclusivement dans une posture, mais peuvent passer de l'une à une autre en fonction des événements, en cours d'année scolaire, etc.

Tableau XVI : Stratégies de rencontre, d'affrontement, de retrait et d'évitement

Stratégies de rencontre		Stratégies d'affrontement/ négociation		Stratégies de retrait		Stratégies d'évitement	
Acteurs familiaux	Acteurs scolaires	Acteurs familiaux	Acteurs scolaires	Acteurs familiaux	Acteurs scolaires	Acteurs familiaux	Acteurs scolaires
Venir en classe pour une activité	Inviter les parents à entrer en classe	Passer voir l'enseignante pour se plaindre Passer au bureau de la directrice	Demander une convocation en présence de la directrice et/ou de l'éducateur	Ne pas entrer dans la classe	Rester dans la classe	Eviter tout type de contacts avec l'école et l'enseignant	Eviter certains espaces et moments interstitiels propices aux rencontres (centre commercial, mercredi, cour d'école)
Passer voir l'enseignant avant ou après la journée scolaire	Sortir dans le couloir, descendre dans la cour d'école, fréquenter le Centre Commercial	Ecrire un mot pour une demande de rendez-vous avec l'enseignante		Rester dans le couloir	Ne pas sortir dans le couloir	Ne pas passer à l'école avant ou après la journée scolaire pour se prémunir d'un commentaire enseignant	
Favoriser le temps d'accueil	Favoriser le temps d'accueil	Ecrire une lettre à la directrice		Rester dans la cour d'école	Ne pas sortir dans la cour d'école	Ne pas participer aux fêtes de l'école	Ne pas participer aux repas des Mamans Allophones ou garder ses distances
Participer aux fêtes de l'école	Inviter les parents à une sortie scolaire						
Echanger spontanément, prendre des nouvelles	Informers spontanément, prendre des nouvelles						
Echanger de manière différée	Echanger de manière différée						
Etre régulièrement en contact avec l'enseignant	Etre disponible, à l'écoute des parents durant les moments interstitiels						
Etre omniprésent dans l'école							
→ PROXIMITE		→ LUTTE		→ REPLI		→ DISTANCIATION	
Logique de rapprochement						Logique d'éloignement	

6.1.4 Des logiques à l'œuvre différentes et complémentaires

Pour reprendre la logique d'analyse des rencontres formalisées à l'occasion du premier entretien parents-enseignante proposée au *Chapitre 5* (cf. point 5.3), nous replaçons également l'analyse des interactions informelles développées lors des espaces interstitiels dans la perspective de construction d'un partenariat familles-école naissant. Nous pouvons constater des logiques à l'œuvre hétérogènes, c'est-à-dire différentes, mais néanmoins complémentaires :

(1) *La construction d'une relation plus fluide et continue (vs la ponctualité des entretiens formels), propice à nouer des liens de confiance*

De nos analyses, il ressort tout d'abord que la construction d'un partenariat dans une configuration *fluide* et *continue* apparaît comme importante. D'une part, la fréquence des contacts individuels (que rend possible la proximité parents-enseignantes durant les premières années d'école) favorise l'instauration d'une relation de confiance, qui demande du temps. D'autre part, la possibilité de rencontre quasi quotidienne entre les familles et les acteurs de l'école lors d'interstices permet l'échange d'informations variées (précises, importantes, ordinaires, etc.). Elle sert également à rassurer les parents en leur livrant rapidement une information sur le comportement ou les progrès/difficultés de leur enfant. En outre, du côté des parents comme des enseignantes, il semble que la manière la plus utilisée *spontanément* et/ou la plus *efficace* pour communiquer une information soit celle de profiter de la venue des parents à l'école lors des espaces interstitiels. Des recherches antérieures ont par ailleurs souligné deux éléments favorisant les processus d'évitement/rapprochement (Valentim & Monceau, 2013) entre institution et certains parents : les contacts individuels (Monceau, 2014) et quotidiens lors du passage des parents à l'école (Mangez *et al.*, 2002).

(2) *Des stratégies de rencontres et de confrontations contrastées*

L'analyse des interstices nous apprend ensuite que les dynamiques et les stratégies de rencontres entre les familles et les acteurs de l'école sont contrastées et poursuivent des intentions différentes. Ainsi, *les échanges spontanés* et *les rencontres différées* (c'est-à-dire planifiées) permettent de se rencontrer et de communiquer, mais ne visent pas les mêmes objectifs. Les premiers permettent le bavardage, l'échange d'informations brèves et précises, alors qu'avec les secondes, il est possible de prendre le temps d'échanger et de communiquer des informations plus « sérieuses » (Mangez *et al.*, 2002, p. 43). Ceci étant, ces deux dynamiques relationnelles ont toutefois en commun de favoriser la création de lien social entre parents et enseignantes (voire entre parents), et partant, de *rapprocher* les familles de l'école.

(3) *La construction de liens informels pour communiquer et informer avant tout (vs la construction de liens formels pour négocier en entretiens formels)*

Enfin, les enjeux de rencontres formelles et informelles sont différents : ce constat peut paraître banal même évident, mais il n'est pas inutile de le souligner. Nos analyses mettent ainsi en évidence que lors des espaces interstitiels, les échanges ont lieu essentiellement dans une perspective d'information et de communication, alors que les entretiens parents-enseignante semblent être le lieu par excellence de la « négociation » autour de l'éducation de l'enfant : « les entretiens individuels constituent l'un des rares moments où les termes de la co-éducation sont négociés » (Chartier *et al.*, 2014, p. 50). Plus largement, les modalités de rencontres (formelles et informelles) relèvent également de la culture de l'établissement scolaire concernant les relations familles-école. A l'Ecole des Jonquilles, il semble que l'on favorise à la fois les rencontres spontanées lors des temps d'accueil du matin par exemple, laissant ainsi de la place aux imprévus (un parent qui passe rapidement voir une enseignante, etc.) et les rencontres informelles planifiées ou ponctuelles (Midis des Mamans Allophones, fêtes de l'école, soirée « portes ouvertes », etc.), qui demandent de noter l'heure et le lieu du rendez-vous, s'organiser pour s'y rendre, etc. L'équilibre entre ces différents modes de rencontres est important, particulièrement pour les familles de milieux populaires, comme le suggèrent Mangez *et al.* (2002) : « Une école privilégiant les rencontres planifiées contraint les familles à certaines règles et à une certaine organisation tandis qu'une école privilégiant les rencontres non planifiées ne permet pas de prendre le temps d'échanger, de communiquer, d'obtenir des informations « sérieuses » » (p. 43). Nous pouvons ajouter que l'Ecole des Jonquilles, en adoptant certaines règles organisationnelles ou fonctionnelles qui régissent les rencontres avec les familles, se positionne également par rapport à la place qu'elle souhaite accorder à ces dernières au sein de l'école. Ainsi par exemple, en élargissant l'accès aux salles de classes lors des temps d'accueil du matin pour les enfants des trois premières années d'école, elle transmet un message d'ouverture aux familles, pouvant être crucial dans la structuration des relations familles-école.

6.2 L'Ecole et les Midis des Mamans Allophones

Parmi les espaces d'interactions informelles que nous avons observés, l'Ecole des Mamans Allophones (EMA) et ses repas à savoir les Midis des Mamans Allophones (MMA)¹³⁵, constituent l'une des activités du travail partenarial situées aux marges de la scolarité ordinaire dont l'objectif vise à consolider des relations familles-école estimées par les professionnels de l'éducation comme problématiques. Il convient de rappeler qu'au sein de l'éducation prioritaire engagée sur le territoire genevois depuis une décennie, « une attention particulière est portée à la prévention et au traitement des difficultés scolaires et sociales auxquelles les populations visées sont exposées » (Giuliani & Payet, 2014, p. 8). Des

¹³⁵ Nous avons choisi délibérément de nommer ainsi ces dispositifs : Ecole des Mamans Allophones (EMA) et Midi des Mamans Allophones (MMA).

dispositifs, destinés à une population spécifique, ont ainsi été mis en place dans et autour de l'école genevoise. Ils visent par exemple la prise en charge individualisée de la difficulté scolaire (mandat des enseignantes chargées de soutien pédagogique et des enseignantes titulaires, notamment) ou le traitement de l'inadaptation sociale à travers des actions éducatives destinées aux enfants et à leur famille (mandat des éducateurs sociaux). Ces dispositifs, que nous retrouvons également à l'échelle locale de notre terrain d'investigation, sont centrés principalement sur l'enfant. Inversement, d'autres dispositifs situés aux marges de l'institution scolaire genevoise sont dédiés au soutien des parents. L'École des Jonquilles a ainsi par exemple choisi de développer un dispositif extrascolaire centré sur les mères d'élèves migrantes non francophones.

Les analyses présentées ci-après sont issues de notre matériau ethnographique, constitué principalement d'observations *in situ* de trois repas ($n=3$), ainsi que d'entretiens compréhensifs réalisés avec les acteurs de l'école (en particulier la directrice, l'éducateur social, l'enseignante de français et quelques enseignantes) et les familles ($n=9$)¹³⁶.

6.2.1 Genèse et premiers pas d'un dispositif de rapprochement

L'Ecole des Mamans Allophones (EMA) concerne, au moment de notre enquête, une quinzaine de mères de familles dont un ou plusieurs enfants fréquentent l'Ecole des Jonquilles (degrés primaires variés). Il s'agit de mères qui suivent gratuitement des cours de français bi-hebdomadaires au sein de l'établissement scolaire étudié, mais dispensés par une enseignante indépendante. En contrepartie, elles s'engagent à préparer ponctuellement un repas (environ toutes les six semaines) qui est partagé avec les familles du quartier et les différents acteurs de l'école :

Comme on a affaire à toutes sortes de personnes [à l'EMA], aussi peut-être des personnes qui matériellement peuvent avoir quelques problèmes financiers... Mais on voulait quand même que les enseignants et la jardinière d'enfants aient une petite somme, hein. Que ce soit quand même une rémunération. Donc cette jolie idée a fait que [les mamans] allaient être compensées par ce qu'on leur offre par ce repas. (Entretien avec l'enseignante de français)

Il convient de préciser que les mamans suivent les cours de français à l'Ecole des Jonquilles (sur le temps scolaire), soit dans l'école même où sont scolarisés leurs enfants. Et pour ceux en bas âge, une garderie y est également organisée :

¹³⁶ Ce chiffre correspond aux données récoltées auprès de 7 acteurs de l'école et de 2 familles nous ayant parlé spécifiquement de l'EMA et ses repas en interview.

I go [to the French class] twice a week. Because when I first arrived, and I had all three children at home... Getting to learn French... There was no childcare. I mean, there was childcare, made three times more expensive. I just couldn't do to. So [the EMA], it's really good support. (Entretien avec la mère de Stacy)

Ce nouveau dispositif¹³⁷, que nous qualifions de *dispositif de rapprochement* de certains parents vers l'école, a vu le jour lors de notre immersion à l'Ecole des Jonquilles au cours de l'année scolaire 2010-2011. Sa mise en œuvre s'est constituée en plusieurs étapes par les professionnels de l'éducation (élaboration d'une analyse contextuelle, recherche de fonds, création de l'EMA en une association en s'inspirant sur celle existante dans un autre quartier populaire genevois, nommée ici Ecole des Marguerites¹³⁸), comme l'expliquent la directrice et l'éducateur social dans les deux *verbatim* ci-dessous :

Voilà, [l'EMA] fait partie du projet d'établissement, justement après une analyse du contexte mais aussi parce qu'on a su que c'était lié à l'Ecole des Marguerites que ça fonctionnait. On s'est dit, voilà, ça prend beaucoup d'énergie. Parce qu'il a fallu monter une association en parallèle. Pour obtenir des subventions. Parce que l'[EMA] peut pas être subventionnée en tant que telle. Mais on s'est dit que ça pourrait être porteur, justement pour mieux insérer – ça, ça touche directement votre question : comment essayer de faire comprendre le rôle de l'école à ces mamans. Parce que ce qu'on est en train de mettre en évidence, en tout cas ici, et puis je crois au niveau du REP, c'est que voilà, il y a une telle différence entre leur représentation de l'école et de la nôtre qu'avec la meilleure volonté du monde, on se comprend pas toujours. Et puis l'enfant il est baigné dans une autre culture. On aurait assez envie nous de croire en tant qu'enseignants que c'est naturel. Et puis en fait, ça l'est pas du tout. Donc on est en train de commencer à travailler là-dessus par le biais de l'[EMA]. C'est une voie. (Entretien avec la directrice)

Le principal subventionneur pour ce projet, c'est le bureau de l'intégration (BIE)¹³⁹. Et le bureau de l'intégration, pour l'explication, c'est né [dans un autre quartier populaire genevois]... C'est à [l'Ecole des Marguerites] qu'il y a eu la première [EMA]. Nous on a trouvé ça génial, l'idée de mettre ça en place. Seulement le problème, c'est que le BIE peut pas subventionner le DIP. Donc on nous a demandé de créer une association pour faire des demandes de subventions. Donc dans l'association, il y a la directrice en tant que présidente, il y a moi, il y a la concierge et puis une personne de l'association du

¹³⁷ Un reportage a été consacré par le TéléJournal de la Radio Télévision Suisse (RTS) (12h45) le 19 avril 2011 : <http://www.rts.ch/play/tv/le-12h45/video/ge-lassociation-ecole-des-mamans-offre-a-des-femmes-migrantes-des-cours-de-fran%C3%A7ais-dans-letablissement-scolaire-frequence-par-leurs-enfants?id=3089860>

¹³⁸ Pour plus de précisions concernant la création de l'EMA à l'Ecole des Marguerites, voir : <http://www.ville-geneve.ch/themes/social/action-communautaire-espaces-quartier/unites-action-communautaire-uac/uac-paquis-grottes-saint-gervais/activites-regulieres/ecole-mamans/>

Le projet EMA s'est réalisé dans d'autres écoles et quartiers genevois : <http://www.ville-geneve.ch/actualites/detail/article/1391704188-ecole-mamans-cours-apprendre-francais/> Voir aussi l'article du quotidien La Tribune de Genève : <http://archives.tdg.ch/ecole-mamans-nee-paquis-fait-petits-2011-02-03>

¹³⁹ Pour plus de précisions, se référer au lien suivant : <https://www.ge.ch/bie/>

quartier. Mais c'est moyennement satisfaisant. C'est-à-dire qu'on doit courir après les sous tout le temps... (Entretien avec l'éducateur social)

En réseau d'enseignement prioritaire (REP), les écoles élaborent des projets d'établissement singuliers dans une visée de collaboration et de rapprochement avec les familles (ayant comme but, *in fine*, la lutte contre les inégalités scolaires et sociales)¹⁴⁰. De manière similaire, les projets d'établissement de l'Ecole des Jonquilles ont été construits à partir de trois axes ou « missions » officielles. Parmi ces projets, une part importante est consacrée à la création et la mise en œuvre concrète de l'EMA :

LS : Vous aviez aussi parlé des projets d'établissement qui est notamment l'[EMA]. C'est un des projets. Le Sac d'histoires aussi. Qu'est-ce qu'il y a comme autres projets ?

Directrice : En fait on a trois axes. Un axe vraiment sur l'enseignement du français. Et ça, on a pu constater que dans les REP, c'est souvent ça. Puisque on est avec une communauté non francophone, où on s'est vraiment rendu compte qu'il y a un manque de vocabulaire. Vraiment très clair. Et puis vu qu'il y a peu d'accès à la lecture... Une compréhension écrite, spécialement très très faible. A l'oral, ça va un peu mieux. Mais même à l'oral, c'est difficile. Donc il y avait vraiment un axe « formation des enseignants, implantation d'une nouvelle méthode de lecture ». Ils travaillent vraiment sur tout ce qui est français/communication. Le deuxième axe était le lien famille-école justement. Ouverture de l'école aux parents pour qu'ils se sentent le droit aussi de... Le droit, et d'une certaine manière, le devoir d'assister aux réunions de parents, de venir aux convocations pour les entretiens, etc. C'était pas non plus acquis. Et puis, donc c'est dans cet axe-là qu'on a inséré l'[EMA] aussi. (Entretien avec la directrice)

L'un des principaux objectifs visés à travers l'inauguration du dispositif EMA est certainement l'apprentissage du français à des mères d'élèves migrantes non francophones. Bien qu'elles soient dotées de ressources sociales et culturelles variées, une majorité d'entre elles se trouvent en situation de précarité, comme témoigne Christiane l'enseignante de français dans les deux *verbatim* reproduits ci-dessous :

Bon très vite, la première chose à laquelle vous êtes confrontée, c'est que vous ne trouvez pas de méthode toute faite. La raison principale est bon, déjà la diversité de ces personnes, le bagage qu'elles ont. Et pour certaines, pas tout le monde hein, mais pour une certaine partie en tout cas, disons, un peu la précarité de la scolarisation dans leur pays. Donc vous avez souvent affaire à des personnes pour lesquelles on peut pas se baser sur des données grammaticales ou lexicales où on peut s'appuyer pour avancer sur un programme... Si vous parlez de verbes, enfin de sujet, ça veut dire rien du tout. J'ai eu même une ou deux élèves qui savent ni lire ni écrire. (...) Alors d'une part justement par la diversité d'un bagage... et puis aussi par la diversité qu'elles ont entre

¹⁴⁰ Pour rappel, l'introduction du REP par le DIP en 2006 a vu le jour suite à une recherche réalisée par des sociologues du SRED (Jaeggi & Osiek, 2003) pointant que l'isolement de certaines familles peu intégrées dans un quartier populaire genevois, avait des répercussions négatives sur la réussite scolaire de leurs enfants. Pour plus de précisions, voir *Chapitre 1* (point 1.2.3) : Un dispositif genevois : les écoles labellisées « REP ».

elles et leur avancement. Donc l'année passée on est parties un peu toutes avec des niveaux différents (...) et maintenant en 1^e et 2^e années, il y a un monde entre les personnes qui ont avancé assez rapidement et les personnes qui sont comme si elles arrivaient depuis hier. Donc vous pouvez uniquement apprendre le français... Si je regarde seulement ça, j'y tiens beaucoup et elles aussi y tiennent aussi. Elles viennent pour apprendre le français. (Entretien avec l'enseignante de français)

Christiane : En gros, deux origines... Il y a un petit peu le couple des Balkans où on pourrait... J'aime pas tellement mettre des étiquettes parce que c'est des personnes extrêmement différentes, et des caractères déjà, mais c'est quand même un milieu plus précarisé. C'est souvent là où il y a des problèmes financiers, des maris au chômage peut-être...

LS : Elles-mêmes ne travaillent peut-être pas ?

Christiane : Une ou deux ont déjà quitté parce qu'elles ont trouvé un travail. Mais elles aimeraient bien travailler. Elles aimeraient, mais elles savent bien que pour l'instant, c'est pas possible...

LS : Elles ont plusieurs enfants ?

Christiane : Oui, 2-3-4 en général. Et c'est un ensemble de personnes qui viendrait d'un milieu social assez précaire et aussi en même temps un bagage scolaire précaire. Et un autre, alors vraiment un peu tous azimuts, avec beaucoup de représentants d'Asie. Je m'attendais pas forcément. Avec un niveau socio-économique un peu plus élevé et une base scolaire plus élevée. Et puis autrement, j'ai des électrons libres comme ça : Brésil, Ethiopie, Angleterre...

LS : Est-ce qu'il y a des mamans portugaises ? Parce que à l'Ecole des Jonquilles, il y a beaucoup d'enfants portugais.

Christiane : Non, alors disons, il y en a certainement qui vivent là et qui envoient leurs enfants, mais je soupçonne un petit peu que ce sont des personnes pourquoi elles ne viendraient pas, c'est souvent parce qu'elles travaillent. Donc elles sont pas venues parce qu'elles travaillent ou bien elles ont trouvé entre temps. (Entretien avec l'enseignante de français)

En outre, l'analyse de nos données empiriques met en relief l'articulation de différents objectifs institutionnels et scolaires (plus ou moins formalisés) de ce nouveau dispositif de rapprochement. Nous les avons catégorisés en cinq dimensions importantes :

(1) Implication parentale dans l'école et suivi scolaire de l'enfant

L'organisation et la mise en œuvre de l'EMA répondent à une première injonction des professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles : comment impliquer certains parents dans la scolarité de leur progéniture ? Autrement dit, comment *rapprocher* de l'école un public parental estimé comme « scolairement [peu] investi », pour reprendre la formule de Monceau (2014, p. 73) ? Ensuite, de par une meilleure connaissance des publics scolaires

du quartier des Cèdres (populations majoritairement allophones, parfois en situation de précarité) mais aussi la représentation déjà présente de ces publics, comment mobiliser en particulier les mères allophones (généralement chargées de l'éducation des enfants au sein de la famille) dans la scolarité de leur enfant ? L'un des objectifs de l'EMA consiste dès lors à équiper ces dernières de ressources et de compétences, notamment langagières, et plus globalement, à faire mieux comprendre aux parents le rôle et les attentes de l'institution scolaire en vue d'influer sur la scolarité de leur progéniture. Une mission ainsi exprimée par la directrice de l'école (cf. *supra*) : « *Comment essayer de faire comprendre le rôle de l'école à ces mamans ?* ».

(2) Renforcement des liens parents-enseignantes

Nous avons souligné plus haut les différents projets d'établissement de l'Ecole des Jonquilles dans lequel s'insèrent l'EMA et les MMA en tant que logique de renforcement déclaré des liens familles-école. Dans cette perspective, l'EMA et ses repas visent à favoriser la construction de liens informels entre les parents et les enseignantes, à instaurer un lien de confiance ou plus simplement un climat de convivialité dans ces rencontres. Les repas proposés par l'EMA se veulent également être un lieu d'échanges informels entre les différents professionnels de l'école (enseignants, éducateur social, directrice, enseignante de français) et les mamans allophones et/ou entre ces dernières (pour discuter de préoccupations quotidiennes, de centres d'intérêts, etc.) (cf. Encadré 5). Si la notion de réciprocité (dans le sens ici d'un retour, d'une contrepartie) semble être acquise chez les différents acteurs, celle d'échange et de rapprochement est différemment interprétée, comme le laisse entendre l'enseignante de français :

Je crois que les enseignants et puis surtout la directrice et l'éducateur le voient comme une possibilité d'échange. Et les mamans, j'ai l'impression (...) [qu'elles] le voient comme leur apport. Disons, en échange de ce qu'elles reçoivent à travers ces cours de français.

Encadré 5. Les MMA : entre convivialité, partage et rapprochements timides

5 octobre 2010. Pour ce premier repas des Mamans Allophone, sont présents : la directrice de l'Ecole des Jonquilles, l'éducateur social, l'enseignant d'éducation physique et la plupart des enseignantes primaires et enfantines, soit au total une quinzaine de professionnels de l'éducation. Une quinzaine de mères allophones sont également là, entourées de leurs enfants (y compris les petits frères et sœurs plus jeunes, pas encore scolarisés). Il est midi. J'arrive avec l'enseignante Solène et sa stagiaire à [l'espace associatif du quartier], où nous sommes attendus pour manger. Contrairement aux cours de français qui ont lieu au sein même de l'Ecole des Jonquilles, les repas s'organisent dans une salle de [cet espace associatif]. Celle-ci est suffisamment spacieuse pour y accueillir une cinquantaine de personnes et dispose également, à l'arrière, d'un coin « cuisine ». Lorsque nous entrons dans le local, quelques enseignantes sont déjà présentes et se tiennent debout dans l'entrée. Nous sommes accueillies par les mamans les moins timides (je me rappelle en particulier les mères de Besmira et Stacy), qui nous souhaitent la bienvenue et nous demandent d'entrer. Les mamans sont très souriantes. Elles semblent heureuses – et fières aussi ? – que les enseignantes de leurs enfants mangent ce qu'elles ont chacune pris le soin de préparer (chacune a cuisiné au moins un plat, salé et/ou sucré). Dans la salle, des tables sont rangées en longueur à la manière d'une cantine, collées les unes aux autres et sont déjà apprêtées : couverts de table, assiettes et verres (rien n'est en matière plastique). Sur les tables, sont posées des bouteilles d'eau, de sodas gazeux et de vin rouge. Faisant face aux tables, se dresse le buffet garni de nombreux plats (chauds et froids) ainsi que de petits écriteaux indiquant ce dont il s'agit et de quels pays ils proviennent. Non loin du buffet, une petite caisse est posée sur une table à part. Au premier repas, l'on pouvait donner ce que l'on désirait. Aux deux repas suivants, un prix a été fixé autour de 10-12 CHF.

Il y a trois groupes de tables où se répartissent distinctement les personnes : 1) la « table des enfants » (avec la présence d'une à deux mamans qui se chargent de les surveiller et/ou d'aider à faire manger les plus petits, 2) la « table des enseignantes » et 3) la « table des mamans allophones ». Visiblement, les mamans mettent un point d'honneur à ce qu'à la « table des enseignantes », ces dernières puissent manger tranquillement. Elles semblent être là pour les servir et les considèrent ici comme leurs hôtes. Cette posture génère une certaine gêne chez les enseignantes, qui ne s'attendaient (ou ne désiraient) probablement pas à ce que le repas se déroule de manière si formelle. Je remarque qu'il y a peu d'interactions entre les enseignantes et les mamans. Une ou deux enseignantes de première et deuxième années échangent quelques mots avec les mères et les enfants présents (dont plusieurs fréquentent leur classe), ce qui permet de timides rapprochements avec les mamans. Je n'observe cependant pas de rapprochements spontanés, favorisés par l'événement pourtant très chaleureux.

Au cours du repas, une enseignante remarque que les enfants (qui ont terminé de manger et jouent à l'arrière des tables) font beaucoup de bruit. Il faut dire que ces derniers, âgés de 4-5 ans et accompagnés de leurs frères et sœurs plus jeunes, sont assez en forme : cascades, rires forts, courses-poursuites. La directrice regrette ce manque d'intervention des mamans (une remarque qu'elle adresse à ses collègues uniquement). Une ou deux enseignantes semblent également curieuses de voir comment les mères agissent avec leurs enfants et se demandent, par exemple :

« Est-ce que les mamans vont intervenir pour calmer les enfants trop bruyants ? Dire stop, ça suffit ? Ou est-ce qu'elles vont attendre qu'ils tombent et pleurent pour dire quelque chose ? ».

Tous les acteurs pédagogiques (moi compris) se sont servis copieusement des plats et des desserts confectionnés par les mamans (certains se sont servis une deuxième assiette), ce qui semble ravir ces dernières. Les plats sont succulents. Mais la bouteille de vin n'a pas été entamée... Une fois le repas terminé (qui a duré le temps de la pause scolaire entre le matin et l'après-midi, soit entre 12h et 13h30), les enseignantes empilent les assiettes, mais les mamans tiennent à débarrasser et laver les plats elles-mêmes. Les enseignantes remercient chaleureusement et quittent les mamans. Tout le monde semble ravi.

*
* *

9 novembre 2010. Deuxième repas. Même lieu et pratiquement le même nombre de personnes qui répond présent (une quinzaine d'enseignantes, l'éducateur social, une dizaine de mamans et leurs enfants). Plusieurs enseignantes sont en effet revenues : « *C'était tellement sympa la dernière fois !* ». L'enseignante Alexandra me demande « *si je vais mettre ça aussi dans ma thèse* ». Au début du repas, Raphaël l'éducateur social prend la parole pour remercier les mamans allophones et l'enseignante de français pour l'organisation des repas. Il en profite pour annoncer publiquement que l'on fête également la naturalisation de la mère de Besmira. Celle-ci confie alors que cela fait 21 ans qu'elle vit en Suisse : « *Mais je suis aussi du Kosovo, albanaise. Je suis un petit peu triste aussi, je n'oublie pas !* ».

Une nouvelle fois, l'ambiance est chaleureuse – parents et enseignantes ont du plaisir à se rencontrer à l'occasion de cet événement – et les petits plats réalisés par les mamans sont toujours aussi succulents. La configuration des tables est restée la même, ce qui divise ainsi les participants en deux groupes : les enseignantes d'un côté et les mamans (et enfants) de l'autre. Cette configuration favorise peu les échanges informels durant le repas. Toutefois, je perçois que quelques liens se tissent entre mamans allophones et enseignantes. Par exemple, à l'accueil, des mamans discutent avec deux enseignantes. Je distingue la mère de Besmira avec une enseignante de classe primaire. Toutes deux sont enceintes et leurs termes sont très proches. Cette situation a sans doute pour effet de susciter des échanges spontanés. Je remarque que la présence des enfants favorise également un rapprochement entre les mamans allophones et les enseignantes, notamment chez les plus petits « demandeurs de câlins » auprès des unes et des autres. Si les échanges sont généralement respectueux et très polis, autrement dit marqués d'une certaine distance (les unes et les autres n'interagissent pas longuement, ce que semblent regretter les enseignantes), les mamans allophones semblent être soucieuses de nouer de bons contacts avec les enseignantes, et inversement.

*
* *

Le troisième repas auquel je prends part a un air de « visite officielle ». Outre la présence de la directrice, de l'enseignante de français, de certaines enseignantes de classes primaires et infantile, il y a également aujourd'hui la Directrice générale de l'enseignement primaire, Mme Paola Marchesini, ainsi que le chanteur et rappeur genevois *Rox Anuar* et quelques travailleurs sociaux du quartier. Ces derniers viennent sensibiliser les mamans concernant les activités et divers ateliers pour enfants/adolescents proposés non loin de l'Ecole des Jonquilles, ainsi que dans un local d'une association albanaise.

En guise d'ouverture de ce premier MMA de l'année scolaire 2011-2012 (il s'agit là de la seconde année de leur création), l'éducateur social demande aux mamans allophones de se présenter officiellement à l'ensemble des personnes présentes, dans un souci de valorisation (la majorité des mères étaient déjà là l'année dernière). Ces dernières s'exécutent volontiers, mais timidement. Le repas se déroule dans un climat convivial et d'échanges informels qui croissent progressivement, timidement.

(3) Mutualisation des informations à livrer aux parents

Au sein de l'EMA, il est possible de mutualiser différentes informations concernant l'Ecole des Jonquilles. Ainsi, selon l'éducateur social, l'une des « *missions* » de l'enseignante de français est de « *faire passer tous les messages de l'école dans des circulaires* ». Du point de vue des acteurs de l'école, c'est principalement la question scolaire qui mobilise cette mutualisation et circulation des informations (guider les mères lors de circulaires venant de l'enseignante concernant un entretien formel, une sortie scolaire, etc.). Au moment de notre enquête, les questions d'ordre scolaire ne sont cependant pas encore au cœur des intérêts des mamans allophones. Selon l'enseignante de français, beaucoup d'entre elles sont dans un rôle « passif » de la relation élève-enseignante et de réception de l'enseignement : « *Jusqu'à présent, ce n'est pas véritablement venu une initiative en rapport direct avec leur enfant et l'école* ».

(4) Intégration sociale et émancipation des femmes

Dans leur réflexion sur la participation des parents à la vie scolaire, les professionnels de l'éducation et initiateurs de l'EMA ont constaté que les principaux interlocuteurs se présentant aux rencontres formalisées étaient très souvent des pères (ces derniers maîtrisant davantage le français que leurs épouses, de par leur intégration professionnelle). Les mères d'élèves allophones ne s'y rendaient que très rarement. Or, traditionnellement, les mères sont présentées et considérées comme les principales détentrices de la légitimité dans le cadre de l'éducation aux enfants et du suivi scolaire à la maison. Aussi, afin de travailler en relation plus étroite avec ces dernières, le dispositif EMA se voulait destiné aux mères migrantes non francophones. Les professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles ont également constaté que ces mères étaient, pour une part, isolées socialement (sans emploi et/ou femmes au foyer, sans parenté, « repli communautaire »¹⁴¹). Dans ce cadre, l'EMA favorise une certaine « *ouverture* » de ces femmes (à d'autres communautés, à d'autres parents d'élèves). De manière similaire, l'EMA permet également une familiarisation avec la vie de l'école et du quartier.

¹⁴¹ Sans toutefois le nommer tel quel, c'est bien une logique de *repli*, voire de *fermeture* (à l'égard de la vie scolaire et du quartier, notamment) qu'ont évoqué certains acteurs de l'école interviewés, s'agissant de femmes issues d'un même groupe d'appartenance ethnique ou culturelle très soudé.

(5) Soutien éducatif aux mères

Si l'enfant est au centre du dispositif EMA (une meilleure participation du parent pour une meilleure réussite scolaire de l'enfant), ce dernier est également orienté vers les parents (en l'occurrence, les mères), touchant des domaines non scolaires (la santé globale de l'enfant, telle que son alimentation, son bien-être, etc.). Concrètement, il peut s'agir d'inviter l'infirmière scolaire pour une intervention lors d'un cours « *pour expliquer* », voire pallier « *un manque de connaissances au niveau alimentaire* » [directrice]. Nous pouvons penser que l'organisation de ce type d'activité part d'un constat de carences éducatives du côté de certaines familles et que l'école « prend acte d'un lien de cause à effet entre le contexte familial et la réussite scolaire ou le bien-être de l'enfant » (Mangez *et al.*, 2002, p. 46 ; Boulanger *et al.*, 2010). Dans cette perspective, l'Ecole des Jonquilles peut endosser un rôle éducatif à l'égard des parents en élargissant son champ d'action et s'inscrire ainsi sur un plan préventif des difficultés extrascolaires vécues par ces derniers : « *On voit par exemple que les enfants, ils boivent beaucoup de thé froid. Donc il y a le problème du sucre. On pourrait dire, peut-être qu'on n'est pas directement concerné en tant qu'école mais oui. Puisqu'il y a cette idée de prévention. Et après, il y a tout ce côté excitation. On a de plus en plus d'élèves qui arrivent pas à tenir assis* » [directrice].

En guise d'illustrations, le tableau XVII ci-dessous recense différents *verbatim* relativement aux cinq dimensions de ce dispositif de rapprochement :

Tableau XVII : Illustrations des principales dimensions de l'Ecole des Mamans Allophones (EMA)

Verbatim illustratifs issus des entretiens (ENT)	
1. Implication dans l'école et le suivi scolaire	<i>Et puis là, ça fait la deuxième année que ces cours de français ont lieu. On voit que ces femmes, elles ont changé d'attitude vis-à-vis de l'école. Elles sont beaucoup plus présentes dans l'école. Les talons-réponses viennent beaucoup plus facilement. (ENT – Educateur social)</i>
- la mère au centre du dispositif	<i>Aurélié : Si elles apprennent mieux le français, qu'elles se sentent déjà plus légitimes de venir en classe justement parler avec l'enseignante. Et puis qu'elles puissent commencer à s'intéresser au suivi scolaire à la maison en fait.</i> <i>LS : Parce qu'auparavant, vous ressentiez moins ce souci-là ?</i> <i>Aurélié : Oui, enfin justement c'était plus bloqué et on s'est dit peut-être c'est une façon aussi de plus les ouvrir, que l'école ça soit aussi moins... Vu que c'est dans les murs de l'école aussi, c'est dans un lieu de l'école, ça fait moins l'école... Et puis elles osent pas venir quoi. C'était un peu tout ça les idées. Mais je pense que c'est très positif. (ENT – Aurélié)</i>
- l'enfant au centre du dispositif	<i>LS : Donc ça va au-delà du projet... Le fait qu'elles apprennent le français... Et puis ça fait partie aussi de favoriser les liens école-famille ?</i> <i>L'éducateur : Pour nous, on fait ce cours pour les enfants, clairement à la base. L'idée c'est que on s'est rendu compte que les enfants de ces familles-là avaient beaucoup de difficultés scolaires. Et quand on avait des soucis avec ces enfants, l'interlocuteur qu'on avait, c'est toujours le père qui vient. Parce que le père parle généralement assez bien parce qu'il travaille. Mais le père finalement s'occupe pas des enfants. Donc on peut parler pendant trois heures avec le père et expliquer comment il faut faire les devoirs, comment... Il va rien changer. Caricaturalement, au pire, il rentre à la maison, il file une tarte à son gamin parce qu'il a pas été sage à l'école et qu'il a pas des bonnes notes. Mais c'est pas lui qui va s'occuper du goûter, du repas, de l'heure de coucher. C'est la maman. Et donc une manière de toucher ces mamans-là, ça a été aussi ça. (ENT – Educateur social)</i> <i>Alors en gros, nous, on est un petit peu ceux qui viennent ensuite parce qu'officiellement, ça a commencé [à l'Ecole des Marguerites]. Ils en sont déjà maintenant à leur 3^e année. Donc ils ont commencé une année avant nous. Et là-bas, comme finalement à l'Ecole des Jonquilles, ça a commencé par... Ils ont eu une prise de</i>

conscience, les directeurs et les enseignants surtout, des difficultés pour les parents de langue étrangère, non francophones. Venus d'ailleurs, d'une autre culture. De pouvoir suivre leur enfant et de disons... Ils se sont rendu compte qu'il y avait des conséquences dues, disons, au manque d'intérêt et de réalité des parents vis-à-vis de l'école. Et que les enfants pouvaient en souffrir assez directement. C'est vraiment deux mondes séparés. Quand ils rentraient, il y avait pas de suivi des devoirs. Il y avait pas de retour vers les enseignants. Demander quelque chose. Du petit matériel qui est important en début d'année. Des circulaires. Et même beaucoup de réticences par rapport aux rendez-vous que les enseignants pouvaient fixer pour les entrevues, les réunions (ENT – Christiane)

2. Renforcement des liens parents-enseignantes

- (oser) venir discuter avec l'enseignante
- apport réciproque
- échange accru

J'ai une maman qui est très discrète... Au début de l'année, elle me disait... Voilà, l'année passée, elle parlait pas du tout français. Et là du coup, c'est sa 2e année... (...) C'est une maman très discrète, l'année passée elle parlait pas du tout français, maintenant elle parle un petit peu. Mais le papa, il parle parfaitement le français, donc c'est vrai que c'est toujours lui qui venait, comme ça et puis en début d'année, elle venait pas tellement. Et puis là de l'avoir vue [aux MMA], on a discuté quand même deux minutes alors voilà... Je me suis pas assise à côté d'elle ni rien, mais on a discuté en partant. Je lui ai dit que c'était très bon, on a discuté un peu comme ça... Là elle vient plus facilement me dire des choses... avec son français. Elle vient me dire si [son enfant] est malade. Elle vient me dire des petites choses, donc c'est un côté... Comme c'est une maman qui est aussi assez timide, je pense qu'elle serait pas forcément venue autrement. Elle se serait dit : « J'envoie la grande sœur » comme avant, c'était toujours la grande sœur qui venait me dire des choses. Donc je pense qu'il y a quand même ce côté de se côtoyer. (ENT – Emeline)

Aurélié : Alors heureusement il y a l'[EMA], qui a ouvert.

LS : Tu vois des différences avec les mamans qui y vont ?

Aurélié : [Je dois] reconnaître, pas des masses. Il y a une maman qui ose plus venir. Je suis son enfant pour la 3e année là. La 1e année, elle venait très peu. Maintenant elle ose venir et puis elle s'exprime comme elle peut. C'est très difficile mais voilà, elle s'exprime. Parce qu'avant elle venait et puis elle me passait son mari au téléphone qui me disait – parce que lui, il parle très bien français. Et maintenant, c'est elle qui me dit d'elle-même. Donc ça je vois quand même une petite différence. Mais franchement pour l'instant, c'est peut-être trop tôt aussi. Ça fait quoi ? Un an. Je vois pas d'énormes différences. (ENT – Aurélié)

Donc cette jolie idée [l'EMA] a fait que [les mamans] allaient être compensées pour ce qu'on leur offre [cours de français gratuits] par ce repas qui allait encore en plus permettre que les enseignants aient un contact avec elles, en dehors, disons, de l'école. Dans un moment un peu récréatif où elles pouvaient, par leur préparation de ces repas, amener de leur culture, montrer qu'elles aussi elles ont plein de choses et... Je le remarque à chaque fois que je suis avec elles qu'elles nous apportent énormément. J'ai l'impression qu'elles nous apportent beaucoup plus que moi j'apporte. Donc c'est ce côté échange. (ENT – Christiane)

LS : Est-ce que vous avez eu des retours de la part des mamans ou des enseignantes, elles sentent que ça favorise justement cette relation ? Vous avez pu constater ça ?

Christiane : Oui. Oui. Assez vite. Mais faut dire que les enseignants sont très encourageants et que dès qu'ils ont un petit mot, ils viennent vite me dire... Alors ça veut pas dire que tout est gagné, hein. Mais c'est vrai que le simple fait que par exemple un enseignant ou la personne qui s'occupe de l'entretien de l'école, la direction, l'éducateur qui passent... Une maman dans le préau, elle le regarde, elle le salue. Alors qu'avant, on sentait qu'elle voulait essayer d'éviter. Par peur de devoir s'exprimer, de devoir parler. Alors elles sont beaucoup plus dans l'échange... Il y a aussi un peu plus de répondant quand les circulaires sur les enfants, quand il y a une circulaire assez importante. Il y a un petit talon-réponse. Alors je passe à la salle des maîtres, je trouve la circulaire et puis je la commente un peu en début de cours. (ENT – Christiane)

3. Mutualisation des informations à livrer aux parents

- mutualisation des informations
- circulation des informations

Une des missions de la maîtresse de français qu'on a engagée, c'est de faire passer tous les messages de l'école dans des circulaires. S'ils partent pour une sortie, pour quelque chose, systématiquement, il y a une copie qui est mise dans son casier et elle va regarder avec la maman : qu'est-ce qu'on attend, qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui va se passer ? Le camp, par exemple. Une histoire de camp pour des familles, c'est vraiment compliqué, un camp. Ils savent pas quoi... Tout d'un coup, ils prennent leur liste, ils vont à la Migros, ils dépensent pour 1000 CHF à la Migros parce que c'est marqué qu'il faut des bottes de neige, des machins, un K-Way... Ils n'ont pas l'impression d'avoir ce qu'il faut et ils vont tout d'un coup se retrouver à dépenser une somme... ! Alors que non, des bottes, on peut vous les prêter. Non, mais la météo la semaine prochaine, en fait, elle est bonne, il y a pas besoin. Tu vois ? Ce genre de choses. (ENT – Educateur social)

4. Intégration sociale et émancipation des femmes

- ouverture à d'autres communautés ethniques, à d'autres parents d'élèves, au quartier, ...
- briser l'isolement social
- intégration par la langue du pays d'accueil
- perspectives d'intégration professionnelle

L'autre confusion dans le quartier, c'est qu'on a beaucoup de femmes isolées. Des femmes migrantes qui sont là depuis longtemps, qui n'ont pas appris le français. C'est pour ça qu'on a créé l'[EMA]. Je pense que c'est vraiment un super truc qu'on a fait pour le quartier, pour ces femmes. Pour l'école aussi. Ça permet aussi un peu de casser le côté ethnique, qui fait que là du coup elles se retrouvent dans un groupe où il y a des femmes kosovares, portugaises, asiatiques, nord-africaines, africaines et puis du coup, ça crée des amitiés un peu autres que juste des amitiés... Parce que chez les Kosovares, on va être amies. C'est aussi des fois un peu lourd parce que des fois, elles s'entendent pas du tout. Mais c'est vraiment quelque chose d'assez chouette. Et puis nous, l'image par rapport au quartier, je pense qu'on a beaucoup gagné à prendre en compte ces besoins. Et puis le côté très très spécifique de ce cours de français qui a lieu dans l'école, donc un lieu sécurisé avec garde d'enfants pendant les heures scolaires. C'est-à-dire qu'elles peuvent... Parce que le gros problème de ces femmes, c'est que les maris les laissent pas tellement s'émanciper quoi... Voilà. Le travail de la femme, c'est d'être à la maison, s'occuper des enfants. Pas d'aller prendre des cours, et pas de... Voilà, mais... Et puis le fait que ce soit que des femmes, que ce soit dans l'école, les maris ils ont pas tellement pu dire non. Il y avait pas de bonne raison de dire non. Elles trouvent leur place et puis ça permet des mouvements assez chouettes. Et puis moi, j'ai de plus en plus de papas qui viennent me dire : « Alors en fait, c'est vraiment super ce cours ! Maintenant, on va aller trouver du travail ». Et c'est bien. Finalement à quelque part. (ENT – Educateur social)

Mostly other mums I know are from my French class, and a few are people who we know who are English speakers, so we kind of got together. (ENT – mère de Stacy)

Alexandra : Bon ici dans cette école, il y a quelque chose qui est génial. C'est l'[EMA]. J'adore. Moi j'adore ça. (...) C'est la 2e année¹⁴², et là je trouve ça génial parce que j'ai vu des mamans qui commencent à oser me parler en français, même si c'est pas des phrases correctement construites. C'est vraiment génial quoi... Qui viennent jusqu'à la porte d'entrée. Pour me parler moi je trouve ça extraordinaire... Mais en même temps, je vois d'autres mamans qui n'ont pas forcément fait de progrès parce qu'elles restent entre elles. (...) Comme elles sont avec les mamans albanaises. Avec les mamans albanaises et ben on parle albanais. Mais d'autres qui sont... mais ouf... !

LS : Qui se sont ouvertes ?

Alexandra : Vraiment. J'en ai en tout cas trois l'année passée, c'était extraordinaire. Vraiment par rapport au début. Qui n'osaient pas, qui ne savaient pas comment parler... Et petit à petit... D'ailleurs, j'en ai une qui vient demain. Pour lire l'histoire en anglais. L'histoire du Sac d'Histoires. Donc ça, c'est extra. C'est une maman très impliquée [il s'agit de la mère de Stacy]. (ENT – Alexandra)

LS : Parce que parmi les mamans... Pour être allée aux repas plusieurs fois, j'ai remarqué qu'il y a tout un groupe de mamans albanophones. Est-ce qu'elles se connaissaient déjà avant ?

Aurélie : Oui alors la plupart.

LS : Donc elles se fréquentaient en fait déjà ?

Aurélie : Il me semble oui, oui. Peut-être une ou deux en plus. Mais parce qu'il y a aussi des emménagements. Mais la plupart se connaissaient déjà avant oui. Mais c'est ça, je trouve qu'il y a quand même une énorme communauté albanaise ici. Et ils ont des liens quand même assez forts. Ils se connaissent un peu tous entre eux quand même. Après, c'était aussi peut-être d'essayer de les ouvrir justement sur les autres communautés. Pas qu'elles restent... L'idée, c'est pas qu'elles restent justement entre Albanaises. (ENT – Aurélie)

C'est génial parce que maintenant il y a des cours de français qui sont donnés, et puis j'ai la petite Libyenne, la grande sœur avec Anne [enseignante] et puis j'ai les jumelles pour l'appui, pour faire la phono... Depuis cette année, [la maman] prend des cours de français. Et on a eu un entretien avec elle et son mari, mais... Bon, il y a toujours une interprète quand même, donc c'est l'arabe, mais je remarque quand même qu'on peut beaucoup mieux communiquer avec elle. Donc moi je trouve que c'est important, les parents quand ils sont là, c'est vraiment important qu'ils fassent un effort d'intégration. (ENT – Andréanne)

LS : L'idée de l'[EMA], c'est qu'elles puissent apprendre le français ? Et qu'elles puissent se retrouver aussi avec différentes mamans du quartier et créer des liens avec l'école ?

Aurélie : Exactement. Alors créer des liens, déjà entre elles justement. Certaines essayer de les faire sortir de chez elles. Si c'est pas le cas, qu'elles commencent à avoir aussi un peu un réseau entre elles, justement pour garder les enfants ou pour voilà, pour se voir entre copines. (ENT – Aurélie)

Et voilà, dès qu'il y a eu assez de monde, ils [l'Ecole des Jonquilles] ont fait des demandes, ils ont obtenu des subventions et ils ont mis sur pied cette magnifique idée d'[EMA]. D'une part, des cours de français, donner des cours de français ; il y a des cours à Genève mais l'idée c'est pas tellement celle-là. C'est que les mamans ne peuvent pas aller le soir. (...) Voilà au niveau des horaires et que très souvent les

¹⁴² Au moment de l'entretien compréhensif avec cette enseignante, soit l'année scolaire 2011-2012.

[enfants]... Celui qui est à l'école, il est là mais souvent il y a des petits encore à la crèche. Il y a des bébés, il y a des enfants en route. Donc souvent les mères n'ont pas tellement les moyens de confier leurs enfants à d'autres personnes. Elles sont souvent seules, elles ont pas de parents, de famille autour d'elles. (...) Les [enfants] aînés sont en classe et ce sont les mamans dont les enfants sont dans cette école et par ailleurs, elles sont déchargées des petits parce qu'il y a une garderie. Alors tout à fait que ça correspond exactement à leurs besoins. Parce que c'est pas qu'elles veulent pas s'intégrer, c'est toujours... Elles sont très heureuses. Elles ne demandent que ça, mais si on veut bien se pencher un peu sur leur quotidien, on se rend compte qu'elles sont dans l'impossibilité de mettre en pratique ce désir qu'elles ont, de s'intégrer rapidement et d'apprendre la langue. (ENT – Christiane)

If you want to integrate, you have to learn the language. If I have the language, I can talk anyone... And I you talk, it is on the person he or she wants to do friendship with you because they don't judge the person. (...) And I have seen this personally, in Migros I go... Many years I am going in the Migros in the [Cèdres]. Previously I not used to talk, I was always timid and you see, when you are timid, you think many things : people don't want to talk to you, people they don't like you. But when you open yourself and you start to mix in the culture and you accept their language... Because many people they have ego, they don't want to accept. Why ? But you have to live in the reality. You have to accept. You are here, they did not go to your country. Your are coming here in their country. You want to live here. You have to accept. This is big acceptance. (...) And I accept, my husband he accepts. (ENT – mère d'Akash)

LS : Est-ce qu'elles considèrent [l'EMA] comme un moment pour elles ? Pour venir apprendre le français, pour partager ce moment avec les mamans ? (...) On m'a expliqué aussi que c'est une façon pour elles de « sortir » de chez elles. Est-ce que ça, ça fonctionne ?

Christiane : Oui. Oui. Je peux dire vraiment... Ça s'est même déclenché plus rapidement que j'espérais. On voit justement que ces personnes, si elles ont un air réservé, c'est par timidité. C'est pas du tout qu'elles se sentent mal ou supérieures. Non, non. C'est simplement que c'est la langue qui fait une grosse barrière. Mais dès qu'on ouvre un petit peu tout ça... Elles sont jeunes, elles sont dynamiques. Elles sont pleines de vie. Et puis elles demandent pas mieux. Elles aiment beaucoup fraterniser entre elles. (...) J'ai jamais ressenti de réticences, disons, de réserves par rapport à leurs relations entre elles. Maintenant dire qu'elles vont forcément se voir encore en dehors des cours. Il y a eu un ou deux cas. Une a accouché [la mère de Besmira] et elle a invité les autres à boire un thé par exemple. Mais moi j'avais rien à voir là-dedans. C'était pas dans le cours. Mais j'ai su après. (...) Je crois qu'il y en a deux qui vont régulièrement boire un petit café. Voilà. (...) Mais c'est vrai que chacune, ça leur a permis de s'ouvrir aux autres. Et de prendre conscience qu'il y a plein d'autres personnes qui ont une expérience qui est proche. Qui luttent aussi. (ENT – Christiane)

5. Soutien éducatif aux mères

- (in)former
- prévenir
- (maltraitance/négligence ; alimentation)
- répondre aux préoccupations des mères

Il y a vraiment des acquisitions sociales, bon après je parle pas de tout ce qui est langage, hein, parce que forcément, il y en a qui parlent pas un mot de français. Donc ça, c'est difficile parce qu'ils ont tout à faire en même temps. Donc voilà, après il y a des enfants qui ne savent pas du tout enfiler une veste, enfin des choses... (...)

LS : Et puis ça, comment vous, vous l'expliquez ?

Directrice : Alors ici il y a peut-être quelque chose en lien avec justement le milieu culturel. Moi j'ai pu constater, peut-être vous l'avez vu aussi au repas [des Mamans Allophones], en tout cas. Certaines communautés, elles font beaucoup pour leur enfant. Certaines mamans, elles donnent même à manger à la cuillère par exemple. Encore à trois, quatre ans. C'est leur manière de faire. (ENT – Directrice)

Je veux pas non plus faire de grandes généralités, mais si on regarde un petit peu... Nous on a au niveau des communautés, on a un gros pourcentage de Portugais. Et après la 2^e ethnie c'est les Kosovars. Donc je dirais qu'il y a peut-être un manque d'information dans les deux communautés. Mais a des niveaux différents. Et puis après il y a un manque, probablement de moyens aussi. Mais peut-être moins pour les Portugais où souvent c'est pas les mêmes causes. Parce que souvent les familles portugaises qu'on a ici, il y aura les deux parents encore ensemble, qui travaillent tous les deux. Qu'ils soient d'ailleurs séparés ou ensemble ça change pas, ils travaillent tous les deux. Ils ont parfois plusieurs emplois. Ce qui fait que ben voilà ils ont tendance à laisser leurs enfants assez vite seuls à la maison. Responsables par exemple de... A midi, si l'enfant rentre, il se débrouillera pour manger. Ça nous est arrivé d'avoir des enfants qui vont pas au parascolaire parce que peut-être ça coûte cher et puis on le voit dans le préau avec un coca, et puis un paquet de chips. Voilà. Et puis voilà, l'enfant comme il est seul il préfère venir dans le préau parce que au moins il y a les copains. Donc eux, ils auraient peut-être financièrement les moyens, il leur manquerait plutôt le temps. Parce qu'ils sont pas forcément disponibles ou ils ont peut-être pas les mêmes réseaux pour aller faire manger leur enfant chez un voisin. (...) Alors que chez les Kosovars, c'est peut-être différent parce que la maman elle est à la maison. Donc elle va préparer un repas, mais là il y aura peut-être plus un manque de connaissance au niveau alimentaire par exemple. C'est pour ça que l'infirmière, elle est aussi intervenue par exemple dans le cadre des leçons de français de l'Ecole des Mamans. Pour expliquer. (ENT – Directrice)

J'ai pas envie de dire l'éducation aux parents parce qu'ils sont éduqués, c'est plutôt le rapport entre ce qu'eux ils ont comme éducation et ce qu'il y a ici. (ENT – Educateur social)

Jusqu'à présent, ce n'est pas véritablement venu une initiative en rapport direct avec leur enfant et l'école. Ça va peut-être venir maintenant que l'expression est aussi plus aisée. Comme pour certaines, elles peuvent aussi approfondir, nuancer leurs positions. C'est simplement une question de langue qui fait que peut-être elles ressentent quelque chose et elles osent pas l'exprimer. Ou elles n'arrivent pas. Maintenant, ce serait plutôt dans l'autre sens. Ce serait plutôt du corps enseignant que me viendrait une sollicitation pour essayer de discuter avec les mamans d'une préoccupation par rapport aux enfants. Dans ce sens-là oui. (ENT – Christiane)

Christiane : Alors il y a une préoccupation, mais qui n'est pas résolue je pense. Parce que bon, les mamans concernées ne sont plus tellement fidèles. Mais comment vous exprimer ça ? Des enseignantes qui ont noté une certaine souffrance chez un enfant de la classe. Et qui n'arrivaient pas forcément à le cerner. Et qui par des remarques comme ça ou des attitudes de l'enfant ont pu plus ou moins repérer qu'il s'agissait de quelque chose de la maison et pas en rapport avec l'école. Et ayant parlé peut-être déjà à certaines de ces mamans, elles ont pu un petit peu déceler un manque d'affection, (...) une souffrance de ces enfants qui se sentent peut-être pas suffisamment... Ils ont pas toute l'attention dont ils auraient énormément besoin. Parce que voilà, la vie c'est la vie. Parce qu'il y a le quatrième qui est... Et le cinquième, il est dans le ventre et qu'il y a un travail énorme et voilà. Il y a le bébé qui pleure toute la nuit et on a compté peut-être un peu sur les aînés pour qu'ils avancent et puis qui donnent un coup de main. Et il y a une souffrance de la part de ces aînés peut-être, (...) ça peut arriver dans toutes les familles, hein. (...) C'est extrêmement délicat donc là, je vais peut-être petit à petit pouvoir mettre un peu des discussions en avant. En ce qui concerne la vie de famille. Vraiment pour qu'on discute. Qu'est-ce que c'est chez nous ? Qu'est-ce qu'on demande aux aînés ? Est-ce que les enfants à la maison ils doivent donner un coup de main ? Ou bien : ils doivent jouer, c'est la liberté et puis c'est la maman qui travaille ? Il faut rien demander aux enfants ? Ou est-ce qu'il y a que les filles qui doivent travailler ? Ou les garçons ? Voilà. Donc ça, j'aimerais avancer un petit peu dans ce sujet. Et puis une autre chose aussi qui m'a été signalée et là on a déjà pu... Mais c'est pas fini, les questions d'alimentation. On m'a signalé aussi que certains enfants à 10h30-11h ne tiennent plus en place.

LS : Parce qu'ils ont faim ?

Christiane : Alors voilà, toutes les raisons. Manque de sommeil. Faim. Pas déjeuné le matin. Ou mal. Donc on peut chercher peut-être des situations qui peuvent se présenter. Et là, je pense qu'on va pouvoir... On a déjà un petit peu dégrossi. Mais jusqu'à ce que... Disons, il faut que ça passe, qu'elles comprennent bien de quoi on parle. Et il faut pas non plus qu'elles se culpabilisent. Donc je dois toujours préparer ça d'une manière générale. Comme montrer qu'en Suisse, ça existe aussi. C'est pas un problème étranger. C'est un problème de famille, moderne, un problème actuel, hein, où souvent la maman est seule. Ou la famille est nombreuse. Et là, j'espère peut-être aussi, comme on a fait un assez grand chapitre sur l'alimentation l'année passée, on commence à avoir un peu de vocabulaire et là peut-être aussi avec l'aide de l'UAC, l'unité d'accueil communautaire, qui vont organiser des petits repas. Il y a un petit projet dans l'air, aussi qui amènerait peut-être au moins si c'est pas une solution, au moins un échange. (ENT – Christiane)

LS : Par rapport à l'alimentation, une enseignante m'a évoqué des soucis liés à une forte consommation de sucre chez les enfants. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez abordé [aux cours de l'EMA], même si c'est un sujet délicat ?

Christiane : Moi ça va aller exactement dans le même sens que je vous disais. Que ce soit pour l'attention à l'école, que ce soit pour leur santé en général. En effet, on va parler, j'espère, et ça va, disons à travers, je pense, les problèmes d'alimentation sont très symboliques, hein. Sont très symptomatiques de l'éducation en général. Si des parents n'imposent pas à leurs enfants ou n'ont pas pris l'habitude d'imposer à leurs enfants une hygiène alimentaire, ça va pas être différent pour le reste. (ENT – Christiane)

[Concernant la préparation d'un éventuel cours en lien avec des préoccupations alimentaires, Christiane me répond] : Alors je me suis basée sur une suggestion donc de l'UAC, qui disait : « Ecoutez, si il y a des parents sensibles à cette question, il y aura peut-être des repas ». Peut-être hein. Attention, pas que ça devienne quelque chose, une demande qui a été officiellement annoncée. Et puis que c'est... Non, non, c'est vraiment dans le cadre... Oui, une hypothèse. A la demande. Toujours, hein. Parce qu'on respecte beaucoup, et on impose rien. Ces personnes sont adultes, elles savent ce qu'elles veulent. Il y a pas besoin d'aller leur dire ce qu'il faut faire. (ENT – Christiane)

Et puis alors j'essaie aussi de répondre, parce que ce sont des adultes, de répondre à leurs préoccupations. Un petit peu. Alors il a été très long et très difficile que [les mamans allophones] m'apportent quelque chose parce que c'est encore beaucoup pour elles la relation élève et professeur et elles ont... Jusqu'à présent, j'ai eu un peu l'impression d'avoir un petit peu des personnes très passives. Disons, elles étaient là

pour recevoir mon enseignement et petit à petit avec aussi l'apport là, de deux ou trois personnes qui ont un certain bagage et qui ont certaines habitudes, qui ont voyagé elles-mêmes et qui sont venues au cours et qui commencent maintenant à me suggérer des choses qu'elles aimeraient, des intérêts... Et là, ça commence à s'ouvrir un peu. (ENT – Christiane)

Bon à l'[Ecole des Jonquilles], j'ai quand même affaire à des personnes qui sont installées depuis assez longtemps, hein, et qui sont depuis plusieurs années ici. Souvent même, elles sont venues avec les aînés et les derniers sont nés ici. Et [les mamans allophones] me disent que ce qui est très compliqué, c'est que l'enfant refuse l'alimentation de leur pays d'origine. Si elles préparent un repas traditionnel, qu'elles ont l'habitude, qu'elles faisaient déjà chez elles. Que le mari mange volontiers... Et alors après, il faut faire à chaque fois deux cuisines différentes. Les légumes, le couscous ou bien je sais pas... Ils veulent pas manger. Alors c'est... Vous voyez comme elles sont tiraillées ? Parce qu'après des fois : « Je dis que mon enfant il vit ici, c'est vrai... Est-ce que je dois continuer à lui imposer cette alimentation pour lui rappeler qu'on vient de là-bas ? On y va de temps en temps en vacances. Son pays c'est ici. S'il va à la cantine scolaire, il voit bien ce que les copains mangent, c'est pas la même chose ». On pense pas à ça. Sans parler de la langue, hein : quelle langue parler, est-ce qu'il faut insister avec la langue d'origine ? « Est-ce qu'il faut que je me taise ou que je baragouine en français même avec les enfants ? » (...). Il y a beaucoup de questions et on les a pas préparées, personne leur a dit, leur a appris comment faire. (...) Alors ça, elles m'en ont parlé, de la langue par exemple. (...) Alors là, j'ai senti que ce serait aussi un sujet intéressant. Dès qu'on est assez à l'aise pour échanger tout ça. (ENT – Christiane)

Et puis notamment avec l'Ecole des Mamans on a aussi un peu... On voudrait avoir une discussion avec l'enseignante de français en fait, voir justement s'il y a des fois des malentendus culturels ou si... Faire un peu passer des messages pour l'éducation. (ENT – Aurélie)

6.2.2 Quels effets sur le partenariat familles-école ?

L'analyse du tableau XVII et de notre *corpus* permet de souligner tout d'abord l'attention particulière portée par le dispositif de rapprochement EMA à un public parental spécifique (des mères migrantes non francophones) considéré comme fragilisé du point de vue de ses compétences langagières et de sa participation scolaire. Nous pouvons penser que le travail de partenariat familles-école est appréhendé ici à travers une *triple logique de renforcement* : (1) un renforcement des compétences langagières et communicationnelles, (2) un renforcement d'inscription sociale des mères allophones au sein de la vie scolaire et du quartier et (3) un renforcement des liens familles-école. Cette dernière logique s'actualise notamment par un développement de relations individualisées informelles entre les mères et les enseignantes (par exemple, « *[une maman qui] vient plus facilement me dire des choses* » [Emeline]).

Les analyses montrent ensuite que ce dispositif de rapprochement se lie autour de la prise en considération des difficultés sociales de l'enfant et de son environnement familial. En effet, au-delà des questions scolaires, les préoccupations des acteurs de l'école concernent également la santé globale de l'enfant (son alimentation, son épanouissement personnel, etc.)¹⁴³. Ces inquiétudes s'inscrivent par ailleurs dans un contexte institutionnel genevois qui soutient une prise en charge préventive des problèmes sociaux par les écoles REP :

¹⁴³ Voir également le *Chapitre 5* de notre travail.

Un double mandat est confié à ces établissements : le premier est relatif au dépistage et à la prise en charge précoce de la difficulté scolaire et le second concerne le traitement des problématiques sociales qui affectent l'enfant et sa famille. Il inclut une mission de protection de l'enfance à travers le dépistage et le signalement de l'enfance en danger. (Giuliani & Payet, 2014, p. 8).

Si l'un des objectifs du dispositif EMA est de fournir aux mères allophones des ressources ou des repères pour les guider dans des domaines non scolaires (soutien en matière de pratiques éducatives), nous pourrions également formuler une interprétation plus critique. L'EMA pourrait s'apparenter à un dispositif pouvant aller jusqu' à « dissiper le malentendu » (Monceau, 2014), c'est-à-dire « expliquer aux parents ce que les enseignants s'imaginent qu'ils n'auraient pas compris. L'analyse formulée selon la logique du malentendu, popularisée selon différents ouvrages (Dubet, 1997) conduit les professionnels à vouloir dissiper celui-ci » (p. 78). Dans cette perspective, l'on pourrait interpréter cette transmission institutionnelle des compétences sociales et communicationnelles vers les mères allophones dans une *logique d'ajustement et de conformité des normes éducatives attendues par l'école*. Appréhendé à l'échelle des politiques d'éducation prioritaire, le dispositif de rapprochement EMA pourrait ainsi s'inscrire relativement à une « idée de compensation et à une visée correctrice ayant pour objectif de réduire les inégalités scolaires dans les systèmes éducatifs, ainsi qu'à une approche transformatrice visant à améliorer la réussite scolaire et à accroître les pouvoirs sociaux des catégories de population ciblées » (Mottet, 2013, p. 345 ; Boulanger *et al.*, 2010).

Cependant, nos observations indiquent que l'EMA est également un lieu pouvant offrir aux mères allophones des ressources (et des opportunités ?) pour gérer le quotidien, des préoccupations ou des difficultés qu'elles rencontrent. Bien qu'au moment de l'enquête, ce sont davantage les enseignantes qui souhaitent amener des thèmes de discussion au sein des cours de l'EMA que les mamans, ces dernières commencent à exprimer timidement leurs inquiétudes et leurs questionnements. Nous songeons en particulier aux préoccupations et aux dilemmes liés à l'usage de la langue au sein de la sphère privée (langue maternelle *vs* langue de scolarisation) ou à l'alimentation (cuisine du pays d'émigration *vs* cuisine du pays d'accueil) :

[Les mamans allophones] me disent que ce qui est très compliqué, c'est que l'enfant refuse l'alimentation de leur pays d'origine. Si elles préparent un repas traditionnel, qu'elles ont l'habitude, qu'elles faisaient déjà chez elles... Que le mari mange volontiers... (...) Ils veulent pas manger. (ENT – enseignante de français)

Force est de constater que ce sont finalement les mêmes préoccupations que celles des professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles. Ce constat pourrait servir d'arguments pour battre en brèche l'idée préconçue selon laquelle les parents de milieux populaires n'accorderaient pas ou peu d'importance à la réussite et l'avenir scolaire de leurs

enfants. Par ailleurs, des recherches antérieures confortent ces observations : « Loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, les familles populaires d'une façon générale, les familles immigrées plus particulièrement, en attendent beaucoup pour leurs enfants » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 113). Dans cette optique, il importe de souligner que le dispositif EMA ne peut s'interpréter comme « une simple mise en œuvre de nouvelles formes de contrôle des parents appartenant aux catégories sociales dominées » (Monceau, 2014, p. 72).

Conclusion

Nous avons montré dans la première partie de ce chapitre que les rencontres informelles quasi quotidiennes qui ont lieu lors des interstices sont importantes dans la construction et la mise en place concrète d'un partenariat entre les familles et les professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles. Elles favorisent l'échange d'informations variées (précises, importantes ou ordinaires) et permettent une familiarisation des parents au monde scolaire (créer un lien avec l'enseignante, prendre connaissance des activités réalisées en classe, être informé des progrès scolaires de son enfant). Dans cette perspective, les interstices ouvrent un espace de dialogue familles-école, à la faveur des parents de milieux populaires. Cette configuration fluide et continue de la relation aide également à l'instauration d'un lien de confiance entre les parents et les enseignantes, qui requiert du temps. Toutefois, si les espaces interstitiels soutiennent la construction de liens informels pour la grande majorité des familles de notre enquête, ces rencontres ne sont pas toujours possibles pour les parents peu « visibles » dans la vie et l'espace scolaires (ceux qui ne viennent jamais à l'école, ceux qui n'accompagnent pas leur enfant le matin ou qui les déposent rapidement sans voir l'enseignante). On songe particulièrement aux familles populaires des fractions de classes « dévalorisées » (mères de Gesiel et Afonso) et « déstabilisées » (mère de Nolan, parents de Lylia). Nous avons vu que différentes postures relationnelles participent à la construction de liens informels entre acteurs familiaux et scolaires, se traduisant par des stratégies contrastées étroitement liées à des enjeux identitaires. Nous pensons par exemple aux stratégies de retrait ou d'évitement développées par certains parents (mères de Steve, Julija, Mariya, Nolan et Davide ; père de Cristiano), et parfois, par certaines enseignantes également (Anne et Alexandra). Cependant, ces postures relationnelles ne signifient pas pour autant qu'un parent éloigné des acteurs de l'école (par exemple, les mères de Davide et Mariya) l'est également de l'institution scolaire (Monceau, 2014). En effet, comme le note Monceau, certains parents considérés comme éloignés des institutions, « tout en manifestant de la distance, voire de la méfiance, vis-à-vis de celles-ci, en reconnaissent l'utilité. C'est particulièrement vrai pour leur rapport à l'institution scolaire, qui occupe une place importante dans leurs préoccupations dès qu'il est question des enfants » (p. 77). Créer les conditions d'une rencontre informelle pour valoriser son image ou pour porter un regard favorable sur l'autre (*ibid.*) – l'enseignant, le parent, mais surtout l'enfant – peut constituer une autre forme de stratégies (par exemple, l'enseignante Andréanne qui se rend régulièrement au Centre Commercial, Solène qui invite les parents dans sa classe pour participer à une activité, la mère de Davide qui se propose de confectionner des *muffins* aux pommes avec les élèves ou encore la mère de Lisa qui offre son aide à l'enseignante). Ainsi, il semble que « le rapprochement physique [des parents] avec les enseignants [soit] particulièrement fructueux » (p. 78).

Nous l'avons également exposé, l'analyse des logiques à l'œuvre lors des espaces interstitiels met en perspective une pluralité des modes d'engagement et d'appropriation des parents dans le processus du partenariat (Périer, 2012) qui nécessite cependant encore, selon nous, une pleine reconnaissance de la part de l'institution scolaire afin de construire un partenariat familles-école égalitaire et symétrique, particulièrement en ce qui concerne les parents de milieux populaires des fractions de classes « dévalorisées » et « déstabilisées ». Nos analyses soulignent également des formes d'engagement et d'implication variées chez les acteurs scolaires – les enseignantes en premier lieu – ce qui conduit à penser que la construction d'un partenariat harmonieux, c'est-à-dire dans lequel « l'enfant évolue dans un environnement éducatif cohérent » (Prévôt, 2008, p. 39), demande un investissement de ces dernières dans les rencontres ou les interactions informelles. Pour ce faire, il est également nécessaire que la dimension relationnelle du travail des enseignantes soit mieux reconnue, notamment par la hiérarchie.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons considéré l'EMA et ses repas comme un dispositif situé aux marges de la scolarité ordinaire visant le rapprochement de certains parents considérés comme éloignés de l'institution scolaire. Il convient de rappeler le contexte de son inauguration. Ce nouveau dispositif répond en effet aux injonctions formulées par les nouvelles politiques de l'éducation prioritaire engagées dans le canton de Genève depuis le début des années 2000. Nous avons montré que l'un des objectifs de l'EMA et ses repas ambitionne le renforcement des relations entre les familles et l'école jugées par les professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles comme problématiques. A travers des cours de français que les mères d'élèves allophones en situation de précarité peuvent suivre, ce dispositif vise également le renforcement de compétences linguistiques et sociales afin de les encourager dans le suivi scolaire de leurs enfants. Dans ce sens, ce dispositif de rapprochement constitue un indicateur du rôle que l'École des Jonquilles se donne à l'égard des parents. L'on peut toutefois s'interroger si les cours de français destinés aux mamans allophones impliquent de leur transmettre « des compétences sociales et communicationnelles pour qu'[elles] puissent apparaître comme ajusté[e]s aux attentes de l'institution scolaire sur les scènes qui leur sont dédiées » (Giuliani & Payet, 2014, p. 17). En revanche, nous avons vu que les MMA sont l'occasion de nouer des liens informels (même si timides) entre les mères et les enseignantes, voire des relations individualisées. Au sein d'un espace « neutre » (ni scolaire, mais appartenant au quartier), ces repas permettent de tisser des relations de proximité temporaires. Cette proximité spatiale peut ainsi favoriser la logique de consolidation des relations entre les familles et l'école impulsée par les nouvelles politiques scolaires ou publiques, et qui entre en partie en résonance avec les membres des catégories populaires : le fait de se retrouver *entre soi* et de s'y sentir à l'aise, partager des formes de sociabilité, intensifier les relations (Bozon, 1984 ; Alonzo & Huguée, 2010 ; Siblot *et al.*, 2015). Cependant, la mise en œuvre très récente de ce dispositif de rapprochement ainsi que nos analyses ne nous permettent que d'avancer des pistes

interprétatives. Une étude diachronique privilégierait l'analyse de ce dispositif sous l'angle des effets attendus et inattendus (Monceau, 2014), ainsi que du rôle de ces rencontres pour l'intégration des populations concernées (mais tels n'étaient pas les objectifs de notre recherche).

Chapitre 7

L'ESPACE DU QUARTIER

Dans ce dernier chapitre, nous nous intéressons au rôle du contexte local, à savoir le quartier des Cèdres, qui s'avère central dans la compréhension des processus de construction d'un partenariat familles-école naissant (cf. point 7.1). Dans cette perspective, nous considérons d'abord le quartier comme un espace local hétérogène (cf. point 7.2) dans lequel les familles et les acteurs de l'école entretiennent des rapports très variables (cf. point 7.3). Puis, nous examinons cet espace local comme support de formes d'*entre-soi* contrastées (cf. point 7.4).

Ces quatre points sont explorés à partir d'un *corpus* discursif issu des entretiens compréhensifs conduits auprès des acteurs familiaux et scolaires ($n=23$). Les analyses développées ici ne visent pas à distinguer, en les opposant, les discours des familles et des professionnels de l'éducation, mais cherchent plutôt à comprendre comment s'articulent le contexte local dans la structuration des relations familles-école et de l'« activité éducative » (van Zanten, 2001, p. 2). Il s'agit de considérer les représentations, les valeurs, les arguments, les justifications, les mobilisations ou les moyens d'actions ainsi que les stratégies que mettent en scène les différents témoignages des acteurs sollicités. Ainsi, nous nous interrogeons sur ce que veulent dire ces discours. Que cherchent-ils à montrer, à exprimer, à justifier ? Qu'énoncent-ils ? Que dénoncent-ils ? Il convient de rappeler que les discours émis sont ceux d'adultes (concernant par exemple les modes de socialisation enfantine, comme nous allons le voir) et non d'enfants ou de jeunes du quartier. Cependant, l'observation *in situ* pratiquée au sein de l'espace du quartier à certaines occasions (la cour de l'école en dehors des heures scolaires, le Centre Commercial certains matins avant l'école, à la pause de midi ou en fin de journée scolaire)¹⁴⁴ nous permet de croiser les récits des acteurs sur des pratiques (certains usages sociaux du quartier, par exemple) avec ces mêmes pratiques telles que nous avons pu les observer. L'apport des observations a parfois permis de réorienter notre regard. A ce matériau ethnographique s'ajoutent quelques documents (coupures de presse écrite) récoltés au fur et à mesure de la progression de notre enquête. Ces documents ne font toutefois pas ici l'objet d'une analyse systématique. Ils sont plutôt à considérer comme des sources d'informations complémentaires aux discours, nous permettant de mieux comprendre et d'enrichir parfois les informations recueillies pendant les entretiens¹⁴⁵. Ils nous ont été utiles notamment dans l'interprétation de certains résultats de recherche. Nous songeons par exemple au climat social « *détérioré* » du quartier

¹⁴⁴ Pour plus de précisions, se référer au *Chapitre 4* (point 4.6.1).

¹⁴⁵ Dans l'optique préconisée par Beaud & Weber (2008) de « faire feu de tout bois », c'est-à-dire « contrôler les données les unes par les autres » (p. 138).

évoqué par certaines familles ou encore le poids de la « *mauvaise réputation* » des Cèdres rapporté par un certain nombre d'acteurs familiaux et scolaires. En effet, la production et la diffusion médiatiques autour de faits divers concernant ce quartier peuvent ainsi raviver un sentiment de stigmatisation chez ses habitants et usagers. Si la « stigmatisation résidentielle » (Avenel, 2007, p. 41) est le produit d'une construction sociale et médiatique, nous verrons qu'elle peut également être le résultat d'un mécanisme interne.

[La] notion [d'« école périphérique »] désigne à un premier niveau une configuration scolaire spécifique du fait des caractéristiques de son public, de certains traits de son fonctionnement interne et des relations qu'elle entretient avec le centre. Mais il s'agit également, à un deuxième niveau et de façon plus fondamentale, de proposer un autre regard sur la scolarisation qui met l'accent sur le rôle de dynamiques locales dans la reproduction et la transformation des systèmes scolaires et, plus précisément, sur le rôle moteur de l'interaction entre les réalités éducatives « marginales » et les normes centrales.

(van Zanten, 2001, p. 2)

7.1 Le quartier des Cèdres : un troisième acteur en jeu dans l'interaction familles-école

L'étude d'un partenariat familles-école « en train de se faire » est saisie par un troisième acteur en jeu : *le quartier*. Cet espace (le quartier des Cèdres et l'Ecole des Jonquilles, cette dernière étant implantée au cœur du quartier) joue en effet un rôle important dans la dynamique et la structuration des relations sociales entre les familles et les professionnels éducatifs en milieu populaire et participe selon nous à la construction de la relation familles-école. L'approche de la dimension spatiale essentielle à la compréhension des processus sociaux a déjà été privilégiée, notamment par van Zanten (2001). Au terme de sept années d'enquêtes ethnographiques s'intéressant aux quartiers défavorisés et de leurs écoles à l'extérieur des grandes villes en France, l'auteure a construit un modèle d'intelligibilité du fonctionnement et des évolutions de ce qu'elle nomme « l'école de la périphérie » appréhendée comme une « configuration scolaire spécifique » prise dans des « dynamiques locales structurantes » (p. 3).

Le quartier des Cèdres est à considérer non seulement du point de vue de sa *composition socioéconomique* (un quartier urbain populaire, avec une très grande majorité de familles migrantes ou issues de l'immigration), mais également *culturellement et symboliquement*, autrement dit, la manière dont les familles vivent *subjectivement* leur appartenance au « lieu habité » (Belkhodja, 2011, p. 14). Quels sont les rapports qu'elles entretiennent avec le quartier ? Quelle est la perception globale qu'elles ont de l'école ? Nous pensons que ce qu'elles disent de l'Ecole des Jonquilles et les relations qu'elles y nouent sont également modelées par la façon dont elles se situent dans leur quartier. Enfin, si, comme le formulait Bourdieu (1993), la manière dont on se représente le monde social contribue à le modeler, on peut penser que la manière dont les familles et les acteurs de l'école se représentent le quartier des Cèdres concourt également à façonner son image.

7.2 Un espace local hétérogène

Bien que le quartier des Cèdres concentre spatialement un certain nombre de difficultés (chômage, précarité par exemple, voir le *Chapitre 4*), il ne pourrait être considéré – contrairement à une représentation courante des quartiers populaires – comme un espace ou un territoire d'éducation prioritaire homogène cumulant uniformément les inégalités sociales et scolaires et une forme d'enclavement géographique. Ainsi, l'apparente unité que propose la définition des REP à Genève dissimule des situations sociales et urbaines disparates. Les territoires prioritaires situés dans des anciens quartiers ouvriers du canton de Genève (tels que *La Jonction*, Les Cèdres) se distinguent des quartiers plus récents aux grands ensembles bâtis (nous songeons notamment aux *Avanchets* et au *Lignon*) construits dans les années 1960-1970. De la même manière, les habitants du quartier des Cèdres ne renvoient pas à une entité homogène (Collectif, 1997). Ainsi par exemple, de nombreux ménages disposent de revenus modestes. Cependant, d'autres disposent de revenus moyens issus d'un emploi salarié stable d'employé ou d'ouvrier. Si la majorité des familles habitant le quartier est issue de la migration (très peu de familles sont de nationalité suisse), différentes vagues migratoires qui les composent peuvent être considérées comme autant de « générations migratoires » (Longchamp, 2014, p. 62) façonnées par des destins collectifs spécifiques. Certaines d'entre elles se distinguent par exemple par une immigration récente, alors que d'autres se caractérisent par une immigration plus ancienne. Parmi ces familles, des parents disposent d'une certification scolaire et/ou professionnelle, d'autres, minoritaires, n'ont pas achevé leur scolarité obligatoire. Les membres des catégories populaires habitant Les Cèdres apparaissent ainsi dans *leur diversité*, comme nous avons également cherché à le définir dans les chapitres précédents concernant notre population d'enquête aux travers de *fractions de classes différenciées* (que nous avons appelées : « dévalorisées », « en ascension », « stabilisées », « déstabilisées »). En outre, il faut mentionner que parmi les habitants du quartier se trouvent quelques familles venant des classes moyennes, bien que celles-ci représentent une réalité minoritaire. Enfin, si la présence de familles majoritairement balkaniques et portugaises apparaît comme plus importante que dans d'autres quartiers genevois, l'on ne pourrait parler ici de « réelles enclaves ethniques », mais davantage d'« espaces de brassage et de mobilité » (Avenel, 2007, p. 19). Le quartier des Cèdres peut être ainsi considéré comme un territoire prioritaire hétérogène, voire un micro-territoire modelé par des identités spécifiques, et non comme un espace homogène. L'on peut penser que le « dénominateur commun » (p. 19) proviendrait du regard extérieur (par exemple, à travers des faits divers relayés par les médias¹⁴⁶, mais également par les personnes extérieures au quartier, n'y habitant pas ou ne le fréquentant que très peu). Cependant, si les images souvent négatives véhiculées à l'égard des quartiers socialement disqualifiés relèvent d'une construction sociale et médiatique, elles ne sont pas seulement le fait d'un processus externe. L'image d'une « mauvaise réputation » peut

¹⁴⁶ Voir par exemple les articles du GHI (01.09.2011) : « La peur sur [Les Cèdres] » et de la Tribune de Genève (03.07.2012) : « Cinq braquages : la bande [des Cèdres] au tribunal ».

également être le produit d'une logique interne, des relations entre les habitants et/ou ses usagers (Avenel, 2007). Dans cette perspective, les acteurs familiaux et scolaires du quartier des Cèdres ne sont pas non plus totalement étrangers à la diffusion des représentations (négatives ou positives) qui les concernent. Certains préjugés relèveraient d'un double mécanisme : un mécanisme interne qui affecte l'ensemble des relations entre habitants et l'image d'eux-mêmes et un mécanisme externe, où « le stigmat collectif s'impose ainsi comme une réalité totalement extérieure au quartier selon une logique dont les habitants sont bien peu maîtres et à laquelle ils ne peuvent guère échapper » (Avenel, 2007, p. 39).

7.3 Le poids de la « mauvaise réputation »

Chez les acteurs de l'école comme chez les familles que nous avons rencontrés, le sentiment de vivre dans un quartier ayant une mauvaise image apparaît clairement dans leurs discours. Le thème de la « *mauvaise réputation* » y est explicitement mobilisé. Ainsi énoncé, il est également parfois dénoncé.

7.3.1 « C'est béton, béton, béton »

Du côté des acteurs de l'école, ce thème apparaît d'abord dans la description et la configuration géographique du quartier, et plus globalement, son cadre de vie : « *c'est un petit peu un vase clos* », « *c'est béton, béton, béton* », « *une prison* », « *c'est un huit clos* », « *un enfermement* », « *ça fait usine* », « *c'est un petit ghetto ici* », « *ça fait tellement industriel* », « *ça manque un peu d'oxygène* », « *il y a pas d'herbe* », sont quelques-unes des expressions utilisées. Ainsi par exemple pour certaines enseignantes, la configuration du quartier est perçue comme un « *vase clos* », c'est-à-dire un espace fermé, un quartier qui serait isolé des autres environnants et dont les habitants vivraient en autarcie :

Alors, l'école c'est vrai que c'est un petit peu un vase clos en fait. [Les enfants et leurs familles] fonctionnent... Il y a [le Centre Commercial] où il y a tous les magasins voilà, l'école au milieu, pis toutes les habitations vraiment autour. (Entretien exploratoire avec Frédérique)¹⁴⁷

Beaucoup [d'enfants] ne sortent pas dans ce quartier. (...) Dans les plus petits : « Il y avait la mer à Genève ! ». Oui, mais c'est pas la mer, ça s'appelle un lac. Bon, déjà ils savent qu'il y a de l'eau, on peut s'estimer heureuse. Mais pour dire que voilà, c'est quand même, je sais pas... A Genève, il y a un lac. Il y a un bord du lac auquel on peut aller. Il y a des enfants qui savaient pas. C'est plein de choses comme ça. (...) Donc j'ai

¹⁴⁷ Frédérique (nom fictif) est une enseignante de premières années d'école à l'Ecole des Jonquilles qui était en congé maternité au moment de notre enquête, mais avec laquelle nous avons réalisé un entretien exploratoire en 2009.

quand même l'impression que [ça fonctionne] assez en vase clos. (Entretien avec Aurélie)

La représentation d'un quartier « à part », se suffisant à lui-même est également présente dans le discours de l'éducateur social. Il évoque la configuration singulière des Cèdres, comparativement à d'autres quartiers populaires genevois, et dans lequel les habitants peuvent vivre « en autarcie complète » :

Il y a aussi la réalité du quartier. (...) Alors [Les Cèdres], c'est un quartier très très particulier à Genève hein. (...) C'est une espèce de microsociété où tout se passe au même endroit avec très peu de différenciation des espaces. Si je prends une autre école, il y aura forcément une partie des enfants de l'école qui habitent vraiment à proximité de l'école, qui vont aller jouer en dehors. Mais il y a une autre partie qui va aller jouer dans un autre petit parc qui est près de chez eux, dans un petit square. Ici, non. Ils sont tous tout le temps au même endroit. On peut vivre en autarcie complète alors oui.

La directrice de l'Ecole des Jonquilles, qui a auparavant enseigné dans un établissement non REP d'un autre quartier urbain de Genève mais dont « la population est assez proche », dit avoir découvert le contexte spécifique du quartier des Cèdres (qu'elle décrit également comme un « vase clos »), dont l'école et sa cour constituent le cœur même du quartier :

Mais connaître ce contexte avec un peu la situation en vase clos, le fait que l'école est au centre et sert un peu de place du village (...), ce sont des choses que j'ai découvertes.

La référence aux termes « ghetto » et « béton » est récurrente dans les discours des acteurs de l'école lorsqu'il s'agit de décrire le quartier, comme en témoignent les *verbatim* illustratifs suivants :

Il y a de tout dans ce quartier. Il y a des gens très bien. Des gens très intéressants. Des gens qui font peur... Des mauvaises personnes. J'ai vu un peu de tout. Et puis ce que j'aime pas dans ce quartier, c'est le fait qu'on dirait un ghetto. Parce que l'école est au milieu et les immeubles sont construits autour, un peu comme une barrière, une prison et je trouve que la configuration est pas idéale. (Entretien avec Anne)

On est quand même toujours dans ce béton. (...) Et ici, il y a ce côté qui est un peu... Les enfants, ils jouent [dans le Centre Commercial souterrain]. Et c'est vrai qu'il y a ce côté un petit peu béton, béton, école et je me dis ils ne voient rien d'autre. (...) On a tellement tout qui est à côté qu'on fait rien et on est tout le temps dans ce béton. (Entretien avec Emeline)

En fait, la configuration géographique [du quartier] fait qu'on a l'impression d'être dans un petit ghetto. (...) Je veux dire, il y a pas énormément d'espaces verts. Il y a un parc

un peu plus loin mais voilà, c'est très béton quoi. C'est très béton. Il y a un centre commercial juste à côté donc les parents sont là-bas, les enfants aussi sont tout le temps là-bas. Leur place de jeu pour les enfants, c'est ici. C'est l'école. T'as vu le préau ? C'est du béton. Il y a pas d'herbe. Il y a pas de terrain de foot. C'est du béton. Je veux dire, c'est tellement industriel. Ça fait usine quoi. Ça fait ghetto. Ça fait vraiment ghetto. (Entretien avec Alexandra)

Il convient de préciser que la représentation du quartier des Cèdres comme un « *petit ghetto* » semble être associée chez les professionnels de l'éducation, d'une part, à la configuration du quartier (un espace qu'ils perçoivent comme confiné), et d'autre part, à partir de leurs observations sur les transformations du quartier, notamment du point de vue des populations qui le composent (un public scolaire qui se paupérise, de nombreux déménagements d'élèves correspondant souvent au départ « *des bons éléments* » de l'école). Ainsi, l'éducateur social, mais également certaines enseignantes plus anciennes de l'Ecole des Jonquilles, notent l'effet de la modification qui semble affecter progressivement la composition sociale des habitants du quartier :

Educateur social : On a constaté alors, parce que moi je travaille dans le quartier depuis 15 ans, que c'est le quartier où il y a le plus haut taux de rotation dans les appartements. Et encore maintenant, hein, même avec la crise du logement. Vous allez voir il y a toujours un, deux, trois appartements de libre [aux Cèdres]. Toujours.

LS : Et puis ça, c'est dû à quoi selon vous ?

Educateur social : Ben les gens qui peuvent, ils se cassent. Donc au bout de... Ça fait quoi ? 15 ans maintenant que le quartier il est construit, ben en 15 ans finalement, gentiment d'année en année : déménagement, déménagement. C'est soit les gens qui ont pas les moyens. C'est pas qu'une question de finances, ou même les moyens... de réseaux, de capacité à bouger. Donc en 15 ans, ça s'est gentiment transformé en une espèce de petit ghetto. Et c'est difficile. On a une espèce de précarité...

LS : Donc le quartier se paupérise un peu... ?

Educateur social : Oui. (Entretien avec l'éducateur social)

Anne : (...) Et comme c'est justement beaucoup des loyers en HLM, ben ça attire forcément une population qui a moins de revenus. Souvent c'est socio-économiquement des... voilà plus faibles. Donc je trouve que ça fait un peu ghetto. Et puis que c'est pas génial. Oui. (...) Les familles bougent beaucoup. Et en fait en général, les bons éléments partent. L'an dernier, j'ai eu trois départs dans la classe, et c'était trois excellents élèves. Les parents [d'une élève], sa mère est secrétaire de direction et son père est responsable je sais plus quel domaine. Les parents [d'un autre élève], sa mère est gestionnaire de fortune à la banque et son père il est aussi un truc du genre. Et puis les parents d'un autre enfant, ils sont fonctionnaires internationaux. Les trois ont volontairement quitté l'école.

LS : Ils vous ont dit pourquoi ?

Anne : Alors les parents [du second élève cité], clairement, ils trouvaient que c'était violent et agressif, et puis qu'ils voyaient que leur enfant, enfin avec le vocabulaire ou les choses qu'il disait, ils étaient choqués. Et puis du coup, ils ont acheté carrément sur Vaud un appartement. Les parents [de la première élève susmentionnée], c'est pareil. Ils voulaient un autre environnement pour leur fille et ils sont aussi partis dans le canton de Vaud à la campagne. Et les 3e parents, ils ont mis leur enfant dans une école privée à Genève.

LS : Donc changements radicaux, en quelque sorte ?

Anne : Oui et clairement dus au souhait d'offrir autre chose à l'enfant. Donc pas des déménagements pour déménager. Un déménagement pour offrir un autre cadre. Et c'est les bons éléments, et c'est un niveau socioculturel différent. (Entretien avec Anne)

C'est un territoire très dense avec très peu de variabilités [sociales]. (Entretien avec Veronica)

Il y a beaucoup de gens qui sont partis, hein. On a fermé beaucoup de classes. Quand je suis arrivée [il y a sept ans]... Quand je suis arrivée, il y avait quinze classes... (...) Maintenant il y en a treize. Donc il y a quand même deux classes qui ont été fermées et puis on va pas se leurrer, les enfants qui sont partis, c'est tous des gens qui avaient quand même des milieux un peu aisés. (Entretien avec Emeline)

Or, dans les discours des acteurs familiaux, cette observation (c'est-à-dire vers une paupérisation du quartier, les « bons » élèves qui partent) n'est pas si consensuelle, ou du moins, s'exprime différemment. Nous constatons en effet des variations internes dans leur rapport au quartier. Certaines familles (Julija, Lisa, Leïla, Steve, par exemple) rapportent une détérioration du climat social local (et expriment en ce sens une profonde inquiétude) :

Ça s'est beaucoup détérioré [depuis] que j'ai fait toutes mes écoles dans ce quartier et c'était pas comme ça avant quoi. Là j'ai vu cet été, tous les immeubles [du quartier] se sont fait cambrioler. (Entretien avec la mère de Julija)

Hier encore, il y a eu un incendie en bas [dans l'immeuble]. (Entretien avec la mère de Lisa)

Il y en a plein qui se plaignent. Bon, moi je me suis fait voler les vélos, mais à part ça... Mais là quand je pense à mon vélo, ça m'énerve, et quand c'est celui à mon mari, qui était déjà équipé pour la petite, alors ça... ! (Entretien avec la mère de Lisa)

Père de Leïla : Il y a des gens qui sont tout le temps là à fumer le haschisch. (...)

Mère de Leïla : Je pense qu'il y a un manque de sécurité aussi. (...) Vu que ça s'est dégradé, on a pas envie que ça continue et que [Leïla] grandisse dans cette atmosphère-là en fait. (Entretien avec les parents de Leïla)

D'autres familles (Romain, Diama, Stacy, par exemple), au contraire, affirment qu'elles assistent à un changement dans la composition sociale et ethnique du quartier, amenant plus de « mixité » et ainsi, favorise un climat social « assez bon » :

Père de Romain : (...) Probablement, les problèmes du quartier, c'est qu'ils avaient mis plein de monde de la même origine et puis qui finalement fonctionnaient tous un peu en vase clos, donc c'était quasiment un ghetto. Donc voilà. Mais maintenant effectivement, il y a beaucoup plus de mixité, il n'y a pas qu'une origine...

LS : Ça, vous l'avez constaté depuis que vous êtes arrivés [avant 2008 et l'entrée de l'école en REP] ?

Père de Romain : Ah oui, oui.

Mère de Romain : Oui, tout à fait. Pis on le voit aussi aux anniversaires. Je le vois aussi par exemple avec [la sœur de Romain], maintenant ça a aussi changé un peu par rapport à cinq ans [en arrière]. On le sent, il y a beaucoup plus de mixité, il y a beaucoup plus de personnes par exemple qui parlent anglais avec leurs enfants, etc. Alors qu'on sent qu'ils ne sont pas d'origine anglaise, hein, ils doivent être plus dans le ...

Père : Pis le régisseur m'avait dit que depuis quelque temps, ils avaient commencé à faire attention à pas trop regrouper les nationalités et puis à créer de la mixité. Et puis effectivement, on voit maintenant que le climat est assez bon. (Entretien avec les parents de Romain)

Alors qu'un premier groupe de familles de milieux populaires (Julija, Lisa, Leïla, Steve notamment) mobilise le thème de l'insécurité (vols, cambriolages, bande de jeunes hommes qui traînent dans le quartier), exprimant ainsi leurs inquiétudes quant à l'état de dégradation matérielle et sociale du quartier dans lequel elles vivent, un second groupe de familles de classes moyennes (Romain, Diama, Stacy) souligne la diversité sociale et ethnique (qu'elles nomment « mixité ») qui le façonne. Si l'arrivée dans le quartier des Cèdres de ces familles appartenant aux couches moyennes n'a pas été choisie (la pénurie du logement que connaît le canton de Genève depuis plusieurs années contraint souvent les nouveaux arrivants ou les habitants d'accepter de se loger où ils « peuvent »), la mixité sociale n'apparaît pas seulement dans la composition sociodémographique du quartier. Elle se donne à voir également dans leurs discours. En effet, le terme de la mixité est valorisé (la mère de Diama, par exemple, se dit y « être attachée »). L'espace du quartier, perçu comme peu désirable par les acteurs de l'école, semble ainsi prendre une autre forme, dans lequel est valorisée la coexistence de différentes familles, de par leurs origines ethniques et sociales :

Mère de Diama : Nous, comme toute personne arrivant, on choisit pas vraiment [le quartier et son école]. (...) Après moi, je suis assez attachée à la diversité donc ça me convient assez bien. (...) C'est un mélange de vouloir intégrer [mes filles] dans un

*monde où elles sont pas dans une bulle, et en même temps, les protéger un maximum.
(Entretien avec la mère de Dama)*

Mère de Stacy: I think we do see, that it's a neighbourhood that has...

Père de Stacy: Different social backgrounds and it's got all the things you associate with different underprivileged backgrounds (...).

Mère de Stacy: (...) I mean you can tell that it's an area that has problems, but in some ways with the school I quite like that because I think it teaches the girls that there are other people, that you have to learn how to be with all sorts of different people. And I don't mind in some ways... The other background of the children doesn't bother me at all as long as everyone is nice to each other. (Entretien avec les parents de Stacy)

Allant de pair avec le discours qu'elles portent sur le quartier (ou de la représentation qu'elles en ont), ces deux groupes de familles tissent des réseaux relationnels contrastés. Ainsi par exemple, pour le premier groupe (les familles de milieux populaires), le quartier représente un pôle central de leur vie sociale. Objectivement, elles y passent beaucoup de temps. Subjectivement, elles y restent très attachées. La situation de la mère de Julija illustre de manière exemplaire cet attachement au local, un quartier où elle est née, a grandi et vit aujourd'hui avec sa famille (sa mère, son frère et sa belle-sœur) et sa belle-famille (l'oncle et la tante de son mari) :

Mère de Julija : Oui bon moi je m'y plais parce que ça fait des années que j'y suis. Mais c'est vrai qu'en réfléchissant, je me dis : « Oui il y a eu beaucoup de cambriolages, il y a pas mal de drogue et tout. C'est peut être pas si bien quoi ». Maintenant je sais pas, je suis pas encore au point de me dire : « Ouais je vais aller habiter à Plan-les-Ouates ». (...)

LS : Vous voudriez déménager ?

Mère de Julija : Ben dans le sens oui de payer moins cher. Maintenant j'aimerais bien rester dans ce quartier aussi quoi. Pas forcément... C'est pas grave si j'habite pas dans les immeubles [aux alentours]. Mais rester dans le quartier [des Cèdres], ça oui.

Dans le cas de la famille de Steve, on retrouve également une forme de proximité valorisée (ou attachement au local) dans les relations de voisinage ainsi que dans les pratiques de loisirs au sein même du quartier :

LS : Vous connaissez vos voisins ?

Père de Steve : Oui moi je connais pas mal. Je connais, je parle... (...) Non, moi je les connais d'ici, c'est tout. (...) Il y a le concierge ici que je connais parce que tous les machins de... Je regarde avec lui.

[Mes deux enfants] ils vont [à l'espace associatif du quartier]. Je les laisse aller. Quand il y a... Bon [la sœur de Steve], elle connaît tout le monde comme elle a l'habitude d'y aller. Et ils font même des repas des fois à midi pendant les vacances. Et ils font des

repas comme ça pour manger à midi et tout. Et puis des fois, elle me demande : « Est-ce qu'on peut aller manger ? ». Et je dis : « Oui vous allez de telle heure à telle heure, vous venez avertir Tata que tout va bien ». (...) [La sœur de Steve] va à l'école portugaise. Avant c'était [dans le secteur de l'école voisine de l'Ecole des Jonquilles], maintenant c'est là. [Steve] je le mettrai aussi.

Selon Alonzo & Huguée (2010), la très grande proximité spatiale ainsi que la forte intensité des relations entretenues entre membres familiaux proches sont caractéristiques des quartiers populaires aujourd'hui encore. A l'échelle de notre enquête, nous pouvons l'observer par exemple dans le cas de la famille de Julija (la grand-mère, vivant dans le quartier, garde souvent la fillette après l'école), de la famille de Steve dont la tante habite à quelques entrées d'immeubles (et qui le garde fréquemment – l'amène à l'école, mange avec lui à midi, par exemple – lorsque les parents travaillent) ou encore concernant la famille d'Afonso (à son arrivée en Suisse, la mère s'est installée chez son mari et sa belle-famille, accompagnée de ses enfants). Toutefois, certaines familles populaires, bien qu'elles demeurent attachées au quartier et le défendent (« j'aime ce quartier » [mères de Davide, Afonso], « j'ai des bonnes relations avec tout le monde, il y en a plein que je connais ici, j'ai jamais eu de soucis » [mère de Lisa], « ici c'est bien » [père de Leïla]), expriment à d'autres moments une attitude de rejet (« il y a beaucoup de Portugais et ils sont assez médisants » [mère d'Afonso, d'origine portugaise], « du côté où il y a le Centre Commercial, c'est un peu plus chaud » [mère de Lisa], « il y a des gens qui sont tout le temps là à fumer le haschisch » [père de Leïla]). Aussi, l'image de la « mauvaise réputation » engendre un rapport ambivalent de ces familles à leur quartier. Si elles font l'éloge des liens de convivialité qui peuvent se nouer au sein de celui-ci, elles développent également des stratégies résidentielles telles que le repli (sur la sphère privée domestique) ou l'évitement (organiser certains passe-temps en dehors du quartier) :

LS : Et qu'est-ce que vous pensez du quartier ?

Mère d'Afonso : je l'aime. Il y a beaucoup de mouvement. J'aime pas être seule (...).

LS : Est-ce que vous connaissez aussi des voisins dans le quartier ?

Mère d'Afonso : Non. Parce que l'image que j'ai ici... Il y a beaucoup de Portugais et ils sont assez médisants, donc ça devient un grand truc. Je passe pas trop de temps dehors. Je retourne à la maison voir les enfants s'ils vont bien. [Je passe mon temps] entre le travail à la maison et le travail à l'extérieur et voilà... (Entretien avec la mère d'Afonso)

Après l'école... Donc en même temps, on reste pas là, parce qu'elle a des cours de natation. Elle adore nager. Ou bien je l'emmène à la piscine. Ou bien on va faire des promenades, on va aller faire des randonnées. Donc on reste pas toujours dans le quartier. (Entretien avec la mère de Leïla)

Pour le second groupe de familles (de classes moyennes), le quartier représente un pôle central moins important de leur vie sociale. Objectivement, elles y passent moins de temps et privilégient clairement les pratiques de loisirs et les relations sociales à l'extérieur du quartier. Subjectivement, elles y demeurent également moins attachées. Les situations des familles de Stacy et Romain montrent par exemple l'importance accordée à passer du temps en dehors du quartier et ainsi, ne pas rester centrées sur ce dernier :

Mère de Stacy: I wouldn't say every Sunday, but most Sundays we always go out somewhere and go to the park... Even just the park here, but sometimes we go on a bigger journey. This week we went to Evian. We might go to Lyon. You know. We might have a quite big day out.

Père de Stacy: Yeah, it tends to be one day out somewhere so we get in the car or the bus, and then one day local.

Mère de Stacy: Just here, yeah. Bikes... (Entretien avec les parents de Stacy)

Père de Romain : (...) On n'a pas particulièrement des activités dans le quartier. Ou des amis dans le quartier. Non, ça pas.

LS : Et par exemple vos courses, vous les faites là ?

Mère de Romain : Ça dépend.

LS : Il y a aussi [l'espace associatif], vous y allez ?

Mère de Romain : Alors ça, nous, on y va très rarement. Ça va juste pour louer une salle pour l'anniversaire. Mais on sent quand même qu'ils font beaucoup d'efforts, qu'ils essayent de promouvoir le quartier, organiser plein de choses. Mais c'est vrai qu'on participe pas énormément.

LS : Pourquoi... ?

Père de Romain : Nous, on ressent pas tellement un besoin de ces activités-là. Donc voilà, c'est très bien pour qu'il y ait ça parce que pour les gens qui en ressentent le besoin. Nous, c'est pas tellement notre cas. On a déjà plein de choses à côté et finalement assez peu de temps.

Mère de Romain : (...) Oui alors justement nous on serait plus... Et on travaille aussi à l'extérieur. Je veux dire, moi je suis pas du tout mère au foyer. Donc du coup, on est pas recentré non plus sur notre quartier. On a ce sentiment que certaines familles sortiraient presque pas du quartier. Au contraire, elles seraient vraiment l'inverse de nous. (Entretien avec les parents de Romain)

Dans le discours des parents de Romain particulièrement, le rapport au quartier et à l'Autre, c'est-à-dire aux « autres » familles qui y vivent, est à la fois valorisé et érigé en art de vie distinctif : « Eux », désignant les familles dont le mode de vie est centré sur le quartier (« certaines familles sortiraient presque pas du quartier »), se distingue ainsi du « Nous » (« vraiment l'inverse de nous »), indiquant toute une « stylisation de la vie » (Frauenfelder et al., 2012, p. 157) extérieure au quartier : l'emploi des parents, les pratiques de loisirs, les circuits de sociabilités. Ainsi, « la proximité spatiale ne réduit pas magiquement les

distances sociales » (Tissot, 2011, p. 10). Si ce second groupe de familles affiche son goût pour la diversité, « valorisant le mélange à l'échelle du quartier, cosmopolites dans leur rapport au monde, [...] affich[ant] des modes de vie moins exclusivement axés sur la sphère familiale [...], en rupture avec l'image du *pater familias* et de la femme au foyer » (p. 13), on peut penser qu'il organise parfois soigneusement ses interactions avec les familles déjà présentes dans le quartier des Cèdres :

LS : Dans le quartier, il y a [l'espace associatif] aussi, je sais pas si vous connaissez ?

Mère de Diama : Oui, alors moi je... Les filles y vont parce qu'elles ont un cours de musique le mercredi, qui est hébergé par le...

LS : [L'espace associatif] ?

Mère de Diama : Voilà. Après sur toutes les autres activités autour, je me suis pas tellement impliquée [pour des raisons d'horaires de travail, notamment].

LS : (...) Vous avez des connaissances dans le quartier, des voisins par exemple ou des parents d'élèves ?

Mère de Diama : Non. Du tout. Je connais absolument pas les voisins. Non. (...) [Concernant les parents], ça commence un petit peu mais c'est vrai que la difficulté, c'est comme je fais jamais la sortie, je fais que le matin donc en général le matin, c'est pas le moment où les parents se voient. C'est plus au moment de la sortie de 16h. Mais comme je la fais pas, je vois pas les parents. Donc là j'ai... Si, il y a quelques liens qui ont commencé à se créer au niveau des anniversaires, ce genre de choses.

LS : Les enfants qui s'invitent ? Par exemple, [Diama] est invitée et invite aussi des fois des petits camarades ?

Mère de Diama : Mais ça reste... restreint. (Entretien avec la mère de Diama)

De la même manière que le premier groupe de familles (les familles des catégories populaires) entretient un rapport ambivalent au quartier et développe des stratégies résidentielles, le rapport au quartier du second groupe de familles (les familles de classes moyennes) se présente sous la double face d'une même réalité. Il installe une vision positive du quartier (notamment à travers la valorisation de la diversité) tout en le mettant à distance (de manière consciente ou inconsciente) à travers l'organisation et la gestion de son rapport aux « autres » familles. Dès lors, nous pouvons penser, à l'instar de Tissot (2011), que « si la proximité spatiale n'annule pas les distances sociales, [...] la coexistence produit des formes de distinction singulières de la part de ceux qui y sont confrontés » (p. 10). A l'échelle de notre enquête, cette coexistence donne naissance à des *stratégies résidentielles* et par là, à des *formes de distinctions singulières* : défendre l'espace du quartier/se protéger par le repli sur la sphère familiale, valoriser la diversité du quartier/favoriser et organiser les réseaux relationnels extérieurs au quartier/choisir les interactions internes.

En considérant ces différents éléments, on peut ainsi penser que le poids de la « *mauvaise réputation* » ou ce qu'Avenel (2007) appelle la « stigmatisation résidentielle » (p. 41), ne pèse pas de manière similaire sur les familles rencontrées. Pour les parents qui disposent d'un

emploi stable, mettent en avant des pratiques et des relations sociales allant largement au-delà de l'espace du quartier (les familles de Stacy, Romain, Diama, par exemple), ces familles peuvent être « suffisamment assurées de leur position pour ne pas subir le regard extérieur comme un miroir renvoyant une image dégradée de soi » (p. 41). Inversement, pour les parents qui se trouvent en situation de difficulté (difficultés matérielles ou économiques) et/ou ont des pratiques et un réseau relationnel essentiellement « localistes » (van Zanten, 2001, p. 95) (les familles d'Afonso, Julija, Steve, par exemple), « la construction d'une opinion personnelle positive du quartier » (Avenel, 2007, p. 41) peut s'avérer plus difficile à réaliser.

Comme il l'a été souligné, l'image de la « *mauvaise réputation* » engendre dès lors un rapport ambivalent des familles à leur propre quartier. Cette ambivalence se traduit notamment par des stratégies résidentielles qu'elles mettent en place. Elle se donne également à voir, plus simplement, dans la manière d'en parler.

7.3.2 « *J'habite pas le quartier qu'il faut* »

De nombreux parents (1) expriment le sentiment de vivre dans un lieu ayant une « *mauvaise réputation* » (mère de Julija, parents de Steve, Romain, Leïla, Stacy, notamment). D'autres parents (2) affirment ne pas y porter attention, tout en étant cependant conscients du poids d'un stigmat collectif « *qui colle* » au quartier (mères d'Akash, Théo, Diama, Lisa, Davide). Nous retrouvons également ce discours chez l'enseignante de français Christiane. D'autres parents encore (3) n'expriment tout simplement pas ce sentiment (mères d'Afonso, Gesiel). Le tableau XVIII ci-dessous recense quelques *verbatim* en guise d'illustration.

Tableau XVIII : Illustrations de la « mauvaise réputation » par les familles

Verbatim illustratifs issus des entretiens (ENT)	
1. Sentiment d'une mauvaise image du quartier	<p>Ben oui... Quand on me demande : « T'habites où ? » « [Aux Cèdres] » « Ah d'accord ok, ça craint là bas hein ». Qui collent... On dit : « J'habite [Aux Cèdres] ... » et qui collent l'étiquette « ça craint » en fait. Ben on me dit, au niveau drogue, au niveau cambriolage, racket... Bon moi c'est vrai que je me suis jamais fait racketter, mais tout ce genre de mauvaises choses, ça colle vraiment à ce quartier quoi. Et plus précisément [aux Cèdres, du côté du Centre Commercial] quoi. (...) Mais maintenant, c'est vraiment [toute la ruelle] quoi. Donc on se dit « J'habite pas le quartier qu'il faut ». (ENT – Mère de Julija)</p> <p>Père de Steve : Bon le quartier, c'est... LS : Qu'est-ce que vous pensez du quartier ? Père de Steve : J'aime pas beaucoup hein. LS : Pourquoi vous aimez pas beaucoup ? Père de Steve : Je sais pas... J'entends des gros mots. Il y a tout ce que j'entends et nos enfants ils vont apprendre tout ça. (...). LS : Il y a pas une très bonne image... ? Père de Steve : Non, je pense pas. Mère de Steve : Ça non. (ENT – Parents de Steve)</p> <p>Mère de Romain : Alors de l'extérieur, ce serait peut être pas un quartier très positif, parce que c'est vrai qu'on aurait tendance à dire : « Oh là quelle horreur, c'est un quartier très populaire ». J'ai toujours vécu dans un quartier populaire aussi, (...), qui n'a pas très bonne réputation avec ses immeubles colorés, etc. Alors que ça se passait très bien. Et puis de l'intérieur, c'est un quartier... C'est vrai il y a pas mal de mouvements. On le sent aussi au niveau des gens. Il y a pas mal de déménagements, donc... Père de Romain : Et puis il y a eu une évolution entre quand nous on est arrivés ici... Moi, je me souviens, l'idée c'était de pouvoir en partir avant que... Mère de Romain : Le plus vite possible, oui ! Père de Romain : Enfin, on est arrivés au moment de la naissance de la première. Oui, c'était de partir au moins avant l'entrée à l'école. Et puis finalement, il y a eu beaucoup d'évolution, il y a plus de mixité. Donc là on voit que ça se passe vraiment très bien. Donc, finalement on reste. (ENT – Parents de Romain)</p> <p>C'est au niveau de la réputation... Il y a pas grand-chose, hein. C'est pour ça que ça s'aggrave comme ça en fait. (...) Je pense qu'il y a un manque de sécurité aussi. (ENT – Parents de Leïla)</p>
2. Ne pas porter d'attention particulière	<p>Look I have heard this many times. But the area sometimes it's fifty-fifty for me...For me it is nothing but for many people, it is fifty-fifty. (ENT – Mère d'Akash)</p> <p>LS : Et comment vous vous sentez dans ce quartier ? Mère de Théo : Ah mais moi ça va! LS : Depuis que vous êtes arrivée en Suisse, vous avez toujours vécu ici en fait ? Mère de Théo : Toujours. Jusqu'à 2004 j'habitais à Moscou. Et depuis 2004 j'habite ici en Suisse. LS : Quand vous dites « ça va », est-ce que vous voulez dire... ? Mère de Théo : Je peux pas vous dire parce que je prends les choses comme elles viennent et puis c'est... Il n'y a rien de flagrant qui me dérange. Alors je pense même pas à ça. (...) Oui, je sais que ce quartier, il a une mauvaise réputation. Gangsters, bandits, etc., qui se règlent des comptes... Mais puisque j'ai grandi à Moscou au centre-ville, alors c'est encore pire que Paris. Alors pour moi ici c'est tranquille, j'ai peur de rien. (ENT – Mère de Théo)</p> <p>Non mais effectivement c'est un quartier mixte mais bon, je vais dire aussi avec la comparaison de la France et de Paris, c'est... La mixité est vraiment beaucoup plus forte et les disparités sociales beaucoup plus fortes que ici. Voilà. (ENT – Mère de Diamo)</p> <p>Ecoutez moi j'ai rien à dire. J'ai aucun problème à sortir le soir. Aller dans mon garage ou dans ma cave ou dehors. Jamais eu de souci. Après du côté où il y a le centre commercial, c'est un peu plus chaud. Mais franchement moi, de ce côté-ci, on n'a rien à dire. (ENT – Mère de Lisa)</p> <p>À part une ou deux choses qui se sont passées que j'ai vues dans le journal, dont les mamans [de l'EMA] n'ont même pas parlé, j'ai pas d'image, de sentiment particulier sinon que pour moi, c'est un quartier populaire comme on peut en trouver dans plein de villes proches ou même lointaines. J'attendais en effet un quartier... Comme c'est une zone d'enseignement prioritaire hein, donc j'attendais peut-être du point de vue vision du quartier, quelque chose de plus précaire, de plus simple. Alors que je vois qu'autour de l'école, il y a des jolis immeubles. C'est propre. Ça m'a plutôt fait un effet plutôt légèrement plus positif que ce que j'attendais, en disant : « Tiens je vais aller au quartier [des Cèdres] », Je m'attendais à quelque chose de plus gris si on veut. Un peu plus tristounet. (ENT – Enseignante de français)</p> <p>Dire que le quartier c'est pas bien, que c'est le pire quartier... Ben moi j'ai rien vu. Moi</p>

	<i>les personnes, ici, c'est des personnes qui travaillent comme moi. Que les enfants ils vont à l'école, ils sont exactement pareils que les miens. J'entends pas la police. Depuis que je suis là, je crois qu'il y a eu aucun problème, jamais la police elle est montée... Jamais. Tu vois ? Comme dans tous les autres quartiers ! (ENT – Mère de Davide)</i>
3. Ne pas exprimer ce sentiment	<i>LS : Qu'est-ce que vous pensez du quartier ?</i> <i>Mère de Afonso [traduit du portugais à l'aide d'une interprète] : Je l'aime.</i> <i>LS : Pourquoi... ?</i> <i>Mère de Afonso : Il y a beaucoup de mouvement. J'aime pas être seule, j'aime voir du mouvement. Je travaille dans un endroit très isolé, au fond, [dans une zone industrielle du canton de Genève], je vois que des messieurs. Il y a que des messieurs devant moi... (ENT – Mère d'Afonso)</i>

Si chez les acteurs de l'école, le thème de la « *mauvaise réputation* » l'emporte dans la description du quartier (sa configuration et son cadre de vie), *a contrario*, les appréciations négatives exprimées par les familles portent très rarement sur la description du quartier (son aspect « extérieur »), ni sur son état « intérieur », c'est-à-dire les logements familiaux. L'ensemble des familles interviewées dit en effet apprécier leur appartement, décrits comme confortables et spacieux ... :

Père de Leïla : Ici l'appartement, c'est bien, c'est pas mal.

Mère de Leïla : Oui, il y a quand même de l'espace. C'est pas un petit appartement. On est bien en fait. (Entretien avec les parents de Leïla)

Ah ici les appartements sont bien. Ils sont grands. (Entretien avec la mère de Steve)

Père de Romain : Moi je dirais [que c'est un appartement] atypique. En fait c'est un quatre pièces, mais on a une mezzanine en duplex. Nous, on a notre chambre en haut. Ce qui fait que c'est presque une pièce de plus si on veut. (...) Et puis on a la chance d'avoir la terrasse que vous voyez là. D'en avoir une autre de l'autre côté, qui est plus petite mais du côté des chambres. Donc il est pas particulièrement spacieux, parce que c'est pas des... Voyez, le salon il est pas de taille...

Mère de Romain : Il est beaucoup plus petit qu'avant...

Père de Romain : La cuisine aussi est assez petite. Donc c'est des tailles de pièces qui sont encore correctes, mais qui sont pas spacieuses. (Entretien avec les parents de Romain)

... mais parfois également dispendieux pour certaines d'entre elles :

LS : Donc vous vous sentez bien ici ? Vous aimeriez pas déménager, par exemple ?

Mère de Davide : J'ai pas... Non. On a parlé déjà beaucoup de déménager parce que le loyer, il est très cher. Il a augmenté. Ben moi je vais pas changer, ben c'est pour ça, je me sens bien dans l'appartement et bien avec l'école. Que je veux pas que mes enfants changent d'école. [Rire]. Je veux pas changer d'école. Je trouve l'école très bien. Je trouve [Davide], il a des copains, il a son père avec lui. Je veux pas, maintenant qu'il a commencé, le changer. (Entretien avec la mère de Davide)

LS : On m'a dit qu'il y a beaucoup de familles qui emménagent, déménagent... Vous avez ce sentiment-là aussi ?

Mère de Julija : Oui oui aussi... (...) Je pense que les gens déménagent parce qu'il arrivent plus, peut-être, à payer le loyer. Parce que vu que c'est super cher. Ben voilà un quatre pièces c'est comme je vous ai dit 1975 CHF, voire un peu plus. Si vous avez encore le parking... Et un cinq pièces, c'est 2005 CHF. Donc 2005 CHF c'est mon salaire quoi. Donc je me dis je pourrais jamais me payer un cinq pièces ici. Parce que c'est ce que je gagne et puis mon mari, c'est un nettoyeur, il gagne pas non plus beaucoup. C'est pour ça qu'il est obligé d'aller faire des heures le soir quoi. Et je me dis, il faut être fortuné pour habiter ici. Parce que... Ou alors... Oui je sais pas, il faut gagner 10'000 CHF par mois. Parce qu'en gagnant des salaires, on va dire, rikiki comme les nôtres, on y arrive mais très difficilement. (Entretien avec la mère de Julija)

Attachées au quartier, de nombreuses familles de milieux populaires n'envisagent pas de déménager pour le quitter, à l'inverse des acteurs de l'école qui, n'habitant pas le quartier, n'envisagent guère de s'y installer ou d'y scolariser leurs enfants (comme nous l'ont expliqué, par exemple, les enseignantes Anne et Aurélie, voir Encadré 6). Il convient cependant de souligner que les acteurs de l'école disent apprécier la dimension multiculturelle du quartier (« c'est un petit Marseille ici ! » [enseignante ECSP Andréanne]) et enseignent à l'Ecole des Jonquilles avec beaucoup d'engagement et d'enthousiasme :

Moi j'aime bien ce quartier. Parce que il y a un côté... Il y a beaucoup de solidarité je trouve. (...) De la part des autres enfants... On en a tellement vu de toutes les couleurs qu'il y a vraiment une tolérance mais très très importante. Je trouve ça assez impressionnant quoi. Tout ce qui est interculturalité, alors là, on n'en parle même pas tellement, pour eux, c'est normal quoi. C'est... Voilà... Il y a pas une blague raciste. C'est vraiment très très peu quoi. C'est tellement mélangé, ça veut tellement rien dire. Et puis c'est d'être suisse qui est bizarre. C'est peut-être ça qui est bizarre. (...) Même en termes de... On a connu un fille en intégration qui vraiment souffre d'un handicap très très lourd quoi, qui est vraiment en chaise, qui... (...) Ça a pas l'air de poser question, problème aux autres. Si ce n'est de manière complètement naturelle : une fille du quartier, on la voit, elle habite là. (Entretien avec l'éducateur social)

J'y enseigne bien et je suis heureuse et tous les matins je suis ravie de venir. Donc comme je dis, j'aimerais pas y vivre. Mais c'est ma vie. C'est pas mon métier. Non, je pense que les représentations... Peut-être la nuit, ça fait peur. Mais la journée on y est bien. Il m'est jamais rien arrivé. Les élèves, ce sont les élèves, c'est des enfants comme les autres. (Entretien avec Alexandra)

Encadré 6 : Enseigner à l'Ecole des Jonquilles et y inscrire son enfant ? Le dilemme d'Anne

Anne : Alors moi j'ai une grande... C'est un point qui peut peut-être t'intéresser. Mon fils va entrer à l'école à la prochaine rentrée scolaire.

LS : Dans cette école ?

Anne : Alors attends. Il est à la section des grands, à la crèche. Et comme mon mari m'a quittée et que je suis seule avec mon fils, ben au niveau gestion, c'est pas forcément évident et normalement il devrait aller à l'école [dans le sous-quartier voisin]. Et la question se pose si en tant qu'enseignante j'ai le droit de le prendre ici, n'est-ce pas ? Donc je suis en train de balancer entre l'aspect, effectivement, pratique, organisationnel, simplification de la gestion du quotidien, et à savoir si cette école est vraiment pire que [celle du sous-quartier voisin] ou pas. Parce que je me dis que si à [l'école du sous-quartier voisin] l'école est mieux, que même si ça me complique la vie pour mon fils ce serait bénéfique que je le mette là bas... Même si je dois engager du coup quelqu'un pour l'amener, le prendre parce que forcément je peux pas être ici, à la crèche et là bas. Donc voilà. Donc en fait je suis en plein dilemme. (...) Et [Aurélie], elle a le même problème parce que sa fille, elle est dans la même année scolaire que mon fils. Elle va entrer à l'école l'année prochaine et puis pour un point de vue pratique, d'organisation, comme elle a son plus petit qui va à la crèche là, enfin, pour elle aussi ce serait plus commode de poser sa fille ici, mais l'environnement l'interroge aussi.

7.3.3 « Les caïds du quartier »

Un élément commun ressort cependant fortement des discours des familles et des professionnels de l'éducation autour du thème de la « *mauvaise réputation* » : « *les caïds du quartier* ». Pour l'ensemble des parents et des acteurs de l'école interrogés, les préjugés du quartier semblent en effet se cristalliser autour d'un groupe de jeunes hommes (âgés entre 20 et 30 ans) qui « *zonent* », « *fument toutes sortes de trucs* », « *boivent* », « *traînent* » quotidiennement devant le Centre Commercial. Leur présence interroge, inquiète, dérange même. Le tableau XIX rend compte des différents témoignages des familles et acteurs de l'école concernant ces « *caïds du quartier* », selon l'expression employée par l'éducateur social :

Tableau XIX : Illustrations des « caïds du quartier » par les familles et les acteurs de l'école

Discours des familles	Discours des acteurs de l'école
<p>Les fréquentations, c'est vrai qu'il y en a qui sont respectueux et sages, mais il y en a, c'est une catastrophe. Des fois je passe, je les entends, là, qui sont assis, même déjà grands... Et pour parler c'est une catastrophe. J'aimerais pas que les miens ils parlent comme ça quand je suis pas là ou qu'ils deviennent comme ça. Franchement je serais triste, déçue. (ENT – Mère de Steve)</p>	<p>Ça m'est pas arrivé souvent, mais quand je sors tard le soir c'est pas toujours hyper rassurant. Il faut se sentir un peu bien d'aplomb. Spécialement en tant que femme seule de se dire : « Voilà, j'y vais ». Il y a vraiment des bandes de jeunes qui fument toutes sortes de choses on va dire. Et puis qui sont... A part ça, je trouve ils sont pas agressifs. Moi, les quelques fois, parce qu'ils sont vraiment devant la porte. Je dois presque m'excuser pour passer. Je leur dis bonjour. Et puis ils font un peu peur parce que c'est vrai qu'ils sont grands, ils sont nombreux, etc. Mais pas une seule fois j'ai été confrontée à de l'agressivité ou quoi que ce soit. Donc voilà. Maintenant, il paraît que le dimanche ou le soir quand on passe, c'est pas forcément évident. Effectivement, il y a eu des agressions. Avec des choses difficiles qui ont été vues par des enseignants. (ENT – Directrice)</p>
<p>Mère de Leïla : Et puis si vous allez des fois le soir, il y a des jeunes par exemple vers le box, qui sont en train de fumer ou des choses comme ça... LS : C'est des jeunes qui habitent dans le quartier ? Mère de Leïla : Oui je pense qu'ils habitent dans le quartier oui. (...). Père de Leïla : Il y a des gens qui habitent pas ici, mais ils sont tout le temps là, à fumer le haschisch. Je sais pas. (ENT – parents de Leïla)</p>	<p>C'est un peu ghetto hein. Il y a quand même pas mal de violence chez les adolescents, jeunes adultes hein, dans le quartier. Au sens un peu plus large. Dans le centre commercial, t'as toujours une bande de jeunes adultes entre 20 et 30 ans qui traîne. C'est les caïds du quartier quoi. Ils habitent là et puis ils font la loi. Il y a deux ans je crois, il y a eu des soupçons parce qu'il y avait quelqu'un qui traînait, quelqu'un de louche qui traînait dans les allées. Il y a une fille qui a été embêtée dans l'ascenseur, etc. Ça a commencé à faire... On en parlait dans le quartier. Les grands là, ils faisaient des rondes hein. Il avait pas intérêt à se faire choper le gars d'ailleurs hein. C'est vraiment un truc, si t'es du quartier, t'es du quartier quoi. Il y a eu une vieille dame qui a fait un accident cardiaque en sortant [du Centre Commercial]. Les jeunes ils ont été mais nickels : ils ont appelé la sécurité, ils l'ont couverte, ils ont appelé l'ambulance. Mais vraiment... (ENT – Educateur social)</p>
<p>Mère de Julija : Après bon il y a le problème de drogue aussi. Voilà, qui est juste flagrant. En fait là vous avez... Ben quand vous sortez, vous allez tout droit, vous avez la crèche, [l'espace associatif du quartier]. Et là vous avez comme un petit... En fait des balançoires et tout. Et là, il y a souvent des gars qui sont là et puis c'est juste gros comme le nez qu'ils trafiquent quoi. LS : Et c'est des jeunes du quartier ? Mère de Julija : Oui, moi je les vois tout le temps là. Bon maintenant, je dis pas qu'ils habitent forcément [les immeubles aux alentours]. Mais ils doivent habiter ce quartier. Parce que je les vois tout le temps ici. Et moi je comprends juste pas pourquoi tout le monde le sait et il y a pas un flic qui passe par là qui leur dit quelque chose quoi. (ENT – mère de Julija)</p>	<p>C'est tous ceux qui ont la vingtaine. Justement. Je sais pas, mais tous les jours ils sont là... Mais moi ce que je comprends pas, c'est qu'ils sont là toute la journée. Donc à 11h30-12h, je vais chercher mon pique-nique à la Migros, ils sont là, derrière les barrières. A 16h ils sont là. A 18h quand je pars ils sont là, donc c'est des gens, je sais pas... Je sais pas ce qu'ils font mais voilà, c'est de nouveau un groupe qui est là et qui, voilà, zone tout le temps par là-bas et je sais pas exactement qui c'est mais... Mais ils sont là tout le temps et il y a des groupes comme ça. C'est pas très sain quoi. (ENT – Solène)</p>
<p>LS : Do you feel... Because there is a, let's say a « reputation » about the area. Some people say that there are young boys here and they are fighting or... So what do you feel about that ? Père de Stacy : We see that, definitely. Mère de Stacy : I think we do see, that it's a neighbourhood that has... Père de Stacy : Different social backgrounds and it's got all the things you associate with different underprivileged backgrounds, and the social attitudes they have that can be very selfish and aggressive. Antisocial behaviour. Mère de Stacy : Quite often on the playground on a Saturday night you know... Père de Stacy : Every Saturday night, bottles are being... (ENT – Parents de Stacy)</p>	<p>À partir d'une certaine heure, il y a pas mal d'ados aussi qui font pas toujours très bonne impression. Beaucoup de petits groupes. Oui, ça marche beaucoup avec des clans, je trouve, beaucoup de petits groupes, de petits clans. (ENT – Aurélie)</p> <p>Alors l'image de l'école elle est mauvaise... Ils disent que c'est très violent, que c'est très agressif. Mais aussi pas seulement à cause du temps scolaire, mais de ce qui se passe en dehors de l'école. Avec des plus jeunes, des adolescents ou des jeunes adultes qui ont la vingtaine. Enfin je sais pas si t'as remarqué mais toute la journée t'as genre une vingtaine de glandus, on peut pas dire autrement, qui ont à peu près 20 ans, qui sont là. Quand c'est l'été, la belle saison, ils mettent des chaises devant [l'espace associatif] et ils sont toute la journée là à rien foutre. A boire des bières et à écouter de la musique. Et puis voilà. Et puis le soir apparemment, il se passe des choses dans le quartier... Voilà. Il y a des problèmes apparemment de drogue... (ENT – Anne)</p> <p>C'est des jeunes, moi je les ai jamais rien vu faire de méchant mais... Il y a ce côté un peu « on se la joue cité », on impressionne tout le monde. (ENT – Emeline)</p>

Le soir, c'est craignos. Des jeunes traînent dont des adolescents qui investissent les jeux de la cour d'école. Ces ados cherchent un lieu intime dans l'espace public. (ENT – Veronica)

Lorsque les acteurs de l'école parlent du quartier des Cèdres comme un « *petit ghetto* » (cf. *supra*), l'on peut penser qu'ils se réfèrent à un territoire urbain confiné, à un milieu fermé, où les habitants seraient condamnés à rester entre eux, voire à vivre cette situation dans une forme contrainte (Donzelot, 2008). Par exemple, un grand nombre d'entre eux évoque le fait que « *beaucoup d'enfants ne sortent pas dans ce quartier* » (enseignante Aurélie). Ce caractère contraint expliquerait aussi, selon Donzelot (2008), « les traits les plus marquants par lesquels se donne à voir la vie sociale de ces quartiers » (p. 50) : une tendance des jeunes à s'approprier les espaces communs publics des quartiers « relégués » parfois de façon « ostentatoire » (p. 50). Par analogie à la proximité contrainte analysée par ce chercheur, nous pouvons penser que le groupe de jeunes hommes décrit dans les discours des acteurs familiaux et scolaires occupe également localement un espace visible du quartier des Cèdres (en l'occurrence, devant le Centre Commercial et la cour d'école) tout en y étant confiné. En apparence « immobiles » (p. 50) et « zonant », leur forte présence physique dans l'espace public ainsi que leur fonctionnement en bande (« *avec des caïds bien identifiés* » [éducateur social]) ont une incidence sur les (tout jeunes) enfants de l'Ecole des Jonquilles (et indirectement, sur leurs familles et les acteurs de l'école).

7.3.4 Les tout-petits : un système d'autorégulation enfantine¹⁴⁸

Plusieurs acteurs de l'école, dont l'éducateur social, observent lors des récréations ou en fin de journée scolaire par exemple la formation de « *petites bandes* », constituées par de tout jeunes enfants de l'école (dès l'âge de 5 ans) :

Il y a des micros petites bandes qui se solidarisent entre eux. (Entretien avec l'éducateur social)

Un truc qui me fait très souci que je vois cette année et que j'ai déjà vu l'an dernier, c'est que déjà chez les petits, puisqu'on sépare les récrés, il y a un phénomène de bandes. Et ça, je trouve juste horrible qu'à cet âge, il y ait déjà des meneurs et puis qu'on envoie les autres traumatiser les autres. Je trouve ça grave si petits. (Entretien avec Anne)

La préoccupation d'un système de « *petites bandes* » chez les jeunes enfants du quartier nous a été également rapportée par certains parents interviewés (sans que ce terme soit explicitement mobilisé). Ainsi par exemple, les mères de Lisa et Julija évoquent des formes

¹⁴⁸ Il ne s'agit pas ici de « dramatiser » le phénomène de socialisation enfantine par les pairs, et qui peut effrayer les adultes (quel que soit le contexte local ou l'époque). Mais, nous souhaitons souligner la question de l'effet socialisateur des groupes de pairs, et qui s'observe dès le plus jeune âge (Darmon, 2007).

de violence entre jeunes enfants (bagarres, racket). Dans les deux situations, ces mamans sont intervenues directement auprès des enfants concernés :

Il y a toujours l'un ou l'autre [en parlant de certains enfants du quartier] qui frappe [d'autres enfants comme sa fille]. Moi ça j'accepte pas. Je veux dire, [Lisa], elle frappe jamais personne, elle a peut-être un petit caractère, je dis pas que c'est un ange, ils ont tous un petit coin... Voilà. Je laisse passer beaucoup de choses, mais si je vois que c'est pas qu'une seule fois, en général je vais parler avec la maman et je lui dis : « Ecoutez là franchement, ça commence vraiment à me gaver, parce que [Lisa], elle a les jambes toutes noires à force qu'elle se fasse recevoir des coups. Ça va une fois. Ça va deux fois. Mais pas une semaine entière ». Et en général, ça se passe très bien. Mais ça c'est des choses que je laisse pas passer. (Entretien avec la mère de Lisa)

Mère de Julija : Il y a eu des moments où c'était pas toujours évident. L'année passée [en milieu d'année scolaire], elle a été un peu embêtée, on va dire, par une fille qui était dans la classe. Elle avait une sœur dans l'école et elle l'a menacée... Elle a dit qu'elle allait lui couper la gorge. Donc ça, ça l'a un peu traumatisée, elle voulait plus retourner à l'école. Donc ouais il y a eu après une période...

LS : Et vous connaissez cette famille ?

Mère de Lisa : Oui, oui, ils habitent aussi [dans le quartier à côté du Centre Commercial]. Et maintenant... C'est pas méchant, mais les gamines sont tout le temps, du matin au soir, dehors dans la rue quoi. (...) Elles avaient l'âge de [Julija] aussi quoi. (...) La sœur, elle est un peu plus grande, elle devait avoir peut-être 7 ou 8 ans. Un truc comme ça quoi. Mais on va dire, elle était pas forcément toujours avec la petite qui était dans la classe de [Julija]. (...) Parce que elle s'est aussi fait racketter pour le goûter par les mêmes enfants quoi. Elles étaient deux en fait. (...) Donc elle s'est fait piquer son goûter à plusieurs reprises. (...) Et puis ben là cette année, j'ai chopé les gamines en question quoi, et puis je leur ai dit gentiment, poliment : « Ecoutez, voilà si je donne un goûter à [Julija], c'est pour elle ». « Oui mais il faut partager ». « Mais pourquoi vous ramenez pas un goûter aussi ? ». J'ai dit : « Il y a aucune obligation que [Julija], elle partage son goûter ou qu'elle vous donne le goûter à vous quoi ». Donc elles m'ont dit : « Oui mais normalement on doit partager ». Enfin elles étaient accro là-dessus. Et je leur ai dit : « Oui si elle a assez, elle peut bien partager, mais il faut pas qu'elle donne tout son goûter parce qu'après, elle a plus rien pour elle ». « Oui bon d'accord ok ». Depuis, je crois que ça s'est calmé. En tout cas, elle m'a pas redit. Donc on verra bien. (Entretien avec la mère de Julija)

Face à ce système de « clanisation » (Duong & Kanouté, 2007, p. 85), certaines familles optent pour une *stratégie d'exclusion*. Elles retirent leur enfant du quartier ou contrôlent le réseau de sociabilités de leur progéniture :

Mais les gamines [qui ont racketté Julia] sont tout le temps, du matin au soir, dehors dans la rue quoi. Enfin, moi j'envoie jamais ma fille toute seule au parc. Je vais avec

elle. (...) Voilà, personnellement, je conçois pas d'envoyer ma fille du matin au soir dehors. Sans un adulte quoi. Je trouve qu'elle est encore petite pour aller dehors toute seule. (Entretien avec la mère de Julija)

Alors pour les parents (...), ils excluent l'enfant du quartier, ce qu'il y en a pas mal qui font. « Tu vas pas jouer dans la cour, tu vas pas faire ça ». (Entretien avec l'éducateur social)

Père de Leïla : Je veux pas qu'elle aille jouer toute seule ou avec ses copines parce que... J'ai vu dans le journal : « Le quartier Les Cèdres, il y a beaucoup de problèmes ». Voyez, c'est pour ça qu'on préfère... (Entretien avec les parents de Leïla)

Père de Leïla : Il y a beaucoup de copines qui venaient à la maison et elles ont piqué pas mal de choses. (...)

LS : C'est des copines de sa classe qui ont piqué des choses ?

Mère de Leïla : Non c'était des plus grandes.

Père de Leïla : Plus grandes. Je pense c'est les sœurs. De ces copines. Mais c'est pour ça... Voilà.

LS : Et là vous avez discuté avec les parents, par exemple ?

Mère de Leïla : Parce qu'en fait... Les enfants, je sais même pas s'ils viennent avec l'autorisation des parents. Parce qu'elles viennent à beaucoup et elles ont pas l'air d'avoir demandé aux parents avant. Donc elles sont un peu de passage et elles restent pas très longtemps. Donc on a pas vraiment de contrôle au niveau des parents parce qu'on sait pas d'où elles... (...) C'est pour ça qu'après elle a seulement les copines qui sont de sa classe ou qu'elle connaissait et puis après pour nous il y avait aucun souci. Mais il y avait des filles qu'elle connaissait pas et puis après elles venaient juste pour prendre ses affaires en fait. (Entretien avec les parents de Leïla)

Mais, le fonctionnement « en petites bandes » ou en « petits clans » s'étend au-delà de la cour d'école et de l'espace du quartier. Il s'installe également au sein de certaines classes d'élèves, comme l'explique cette enseignante :

LS : Quelle est l'ambiance de ta classe ? Comment tu la décrirais ?

Aurélie : A dire la vérité, c'est une ambiance très difficile. Parce qu'il y a une dynamique qui s'est instaurée déjà l'année passée quand j'étais en congé mat. Ils ont encore ça un peu d'avant, où il y a vraiment... Avant, il y avait un leader et il est parti de la classe. Maintenant, il y en a deux qui se la jouent petits caïds. (Entretien avec Aurélie)

Il convient de souligner que ces formes de sociabilités enfantines naissent au sein de l'espace du quartier (la cour d'école et ses alentours), où d'autres groupes ou bandes (les jeunes hommes, « les caïds du quartier ») sont localement visibles. Elles ont ainsi pour cadre un environnement immédiat, le quartier et la forte présence physique de ces jeunes gens.

Cette proximité engendre un système d'autorégulation juvénile et enfantine où les plus grands (non seulement les jeunes hommes du quartier, mais également les frères et sœurs plus âgés) veillent et surveillent les plus petits. Selon l'éducateur social, il s'agit d'un fonctionnement de type « mafieux », très codifié, qui se reproduit jusqu'à la génération des tout jeunes enfants :

C'est de la petite délinquance quoi. [Les jeunes hommes du quartier] font pas mal de conneries. Et puis des histoires d'enfants qui vont partir chez les ados qui vont se régler par les jeunes adultes quoi. Il y a vraiment... C'est assez mafieux hein quand même comme système. Avec vraiment des caïds bien identifiés. Et finalement, ça descend jusqu'aux enfants. Nous, on a peu de violence par exemple ici à la récréation. On pourrait se dire chouette, et en même temps si on regarde pourquoi, c'est que les rôles sont tellement bien distribués que chacun sait qui il peut aller emmerder et qui il a le droit d'emmerder à quelque part. Et à qui il doit le respect. Alors ce qu'ils appellent « respect », c'est ce que moi j'appelle la peur, hein. Finalement ça s'autorégule de manière assez... Comme une meute de loups quoi. Mais tant que cette hiérarchie, elle est pas remise en cause, c'est assez stable. Ils règlent leurs problèmes entre eux. Ils sont tellement habitués depuis petits à régler leurs problèmes entre eux que ça se règle. Et puis qu'il y a machin, à lui, tu dois rien lui dire. Tu baisses le regard quand tu passes à côté. Et puis c'est comme ça. Et puis celui-là va baisser le regard en passant. Alors c'est pas dit, il y a personne qui l'évoque, mais c'est comme ça vraiment que les choses... et que je le vois. Mais ça va justement... Je pense vraiment dans l'école, c'est vraiment le fonctionnement... On a le fonctionnement qui se répète, hein. (Entretien avec l'éducateur social)

Les ados créent un peu ça. Les enfants, ils grandissent et après, ils font la même chose. Ils suivent un peu. Ils se la jouent un peu clan. (Entretien avec Emeline)

Dans ce système d'autorégulation et de « débrouillardise » (« pas tous, mais la plupart [des enfants] se débrouillent peu tout seuls dans ce préau » [enseignante Solène]), les parents apparaissent comme absents. Or, comme l'explique la directrice de l'école, les enfants sont sans surveillance parentale à certaines occasions et surprotégés dans d'autres circonstances :

Et puis il y a pas d'adultes hein, pour arrêter les choses. Ça se passe un peu les grands qui gèrent les petits. Et puis un peu : « T'as tapé mon frère, je vais te taper ». C'est un peu comme ça que ça marche. Donc je pense vraiment qu'il y a une... Je sais pas comment dire les choses ? J'allais dire « déresponsabilisation des parents », dans le sens qu'ils surveillent pas trop. Peut-être que c'est une autre organisation parce qu'ils confient des responsabilités des fois assez lourdes à leurs plus grands enfants. Ou aux voisins, etc. Mais eux, ils sont chez eux. Ils sont à la maison et de temps en temps, ils regardent. Mais d'un autre côté, on a l'impression qu'ils sont pas très présents et puis tout à coup, il se passe quelque chose à l'école, et puis ça fait toute une monstre histoire. (Entretien avec la directrice)

L'observation *in situ* pratiquée à certaines occasions (périodes de récréation, manifestation ou activité récréative se déroulant à l'extérieur de la classe, fins de journée scolaire) nous a permis de noter une *surveillance latente* (depuis le balcon) de la part de quelques parents. Ainsi par exemple, un lundi après-midi, l'enseignante Solène emmène ses élèves dans un petit parc situé à l'arrière de l'école, au pied d'une rangée de logements familiaux pour y faire une activité en plein air (autour d'un parachute et des balles colorés). Très rapidement, quelques parents se sont penchés de leur balcon pour observer cette scène, à leurs yeux, peu ordinaire. Nous supposons qu'observer son enfant depuis le balcon pour le surveiller relève d'une pratique relativement courante dans le quartier des Cèdres. Cet élément est ressorti dans certains discours d'acteurs scolaires (cf. premier extrait) et familiaux (second extrait) :

[Il s'agit d'une anecdote racontée en interview par Solène, à la suite d'une question posée sur la proximité des lieux dans le quartier ; les habitations HLM et les bâtiments de l'école étant à quelques mètres les uns des autres]. Une maman, en entretien formel, dit à sa fille qu'elle doit être sage et obéissante à l'école (son enfant a eu quelques chamailleries avec d'autres élèves) car « sinon c'est moi qui vais te surveiller à la récréation. Je te vois entrer dans l'école, dans les escaliers et dans la classe ! » Solène me rapporte les propos de cette maman tout en ouvrant la porte de sa classe pour me montrer, qu'en effet, à travers les vitres du couloir, on plonge directement dans l'appartement de la famille en question. Solène remarque alors que l'on peut « tout voir » depuis le dehors, jusque dans sa classe si elle laisse la porte ouverte. Elle n'avait pas fait attention à ce point auparavant. (Entretien avec Solène)

[Observation de l'entretien parents-enseignante] : Le père de Cristiano évoque une dispute entre son fils et Nolan. Son fils aurait eu des hématomes aux jambes. Le père explique qu'il a réglé ce problème avec les parents de Nolan. Mais, le père ajoute qu'il surveille parfois depuis le balcon... (Compte-rendu ethnographique, entretien formel avec le père de Cristiano)

Plus largement, on peut penser que le quartier fonctionne sur un mode d'autocontrôle social (Bouillon, 2009) organisé en différents niveaux. En d'autres termes, l'espace du quartier (dont fait partie l'Ecole des Jonquilles) constitue un espace social hiérarchisé et autocontrôlé en grande partie par ses habitants. Ainsi par exemple, à l'échelle des familles, certains parents (sur)veillent leur enfant à l'école (dans la cour d'école, en classe) depuis le balcon ou le salon de leur appartement (s'il donne directement sur la classe, et si la porte de celle-ci reste ouverte). A l'échelle des jeunes hommes, connus et reconnus en tant que « *caïds du quartier* », ces derniers occupent physiquement l'espace local sur un mode ambivalent. Ils paraissent à la fois « sécurisants » (surveillance des plus jeunes, protection des jeunes filles du quartier embêtées par des hommes extérieurs à celui-ci, porter secours auprès d'une personne âgée) et « dangereux » (ils « *traînent* », « *zonent* » et « *trafiquent toute sorte de*

choses »). Enfin, à l'échelle des enfants, la constitution de petites bandes déjà très bien organisées participe à une forme de surveillance et de régulation des enfants plus âgés sur les plus jeunes (racket, règlements de comptes, débrouillardise). Dans cette perspective, ces diverses formes de sociabilités juvéniles et enfantines (et modes de socialisation) peuvent s'apparenter à une forme d'*entre-soi populaire* qui protège et divise à la fois. Dans notre recherche, nous avons décelé différentes formes d'*entre-soi*.

7.4 Des formes de l'entre-soi

Dans l'introduction d'un récent numéro de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*¹⁴⁹, Tissot (2014) désigne l'*entre-soi* comme « un groupement de personnes aux caractéristiques communes, que ce soit dans un quartier, une assemblée politique, ou encore un lieu culturel. Elle sous-entend l'exclusion, plus ou moins active et consciente, des autres » (p. 4). Selon l'auteure, cette notion qui implique une mise à distance d'autrui peut être revendiquée au nom de groupes « opprimants » (« les grands bourgeois d'un club fermé », par exemple) ou « opprimés » (les femmes, les gays et lesbiennes, les personnes « racisées », etc.) (p. 4). L'*entre-soi* est dès lors abordé comme une catégorie de l'action en perpétuel mouvement, impliquant la désignation des autres que l'on met à distance et celle des semblables. Selon cette approche, l'*entre-soi* se définit et se construit selon des frontières sociales érigées par les individus.

Donzelot (2008), s'efforçant de comprendre les transformations sociales et urbaines qui ont conduit aux émeutes de novembre 2005 dans les banlieues françaises¹⁵⁰, observe l'apparition d'une logique de séparation dans la ville. Selon cet auteur, *la ville se défait* (titre de son ouvrage) car elle perdrait « sa capacité à « faire société » du fait des tensions entre ces diverses tendances que sont la relégation, la périurbanisation et la gentrification » (p. 48). Ainsi, les minorités et les plus démunis subiraient un processus de relégation dans les cités d'habitat social. La relégation souligne « la quasi-assignation à résidence de la population qui y habite, son incapacité à obtenir un logement dans le privé ou même une meilleure partie du parc HLM. [...] Les habitants de ces cités défavorisées sont donc condamnés à rester entre eux, à vivre cette situation sur le mode d'un *entre-soi contraint* » (p. 50). Dès les années 1970, les membres des catégories moyennes et intermédiaires fuiraient les grands ensembles pour s'installer dans les communes rurales avoisinantes et accéder à la petite propriété individuelle, selon « une formule de voisinage qui ne serait plus synonyme de contraintes mais relèverait plutôt d'un *entre-soi protecteur* » (p. 51). Cette seconde ligne de transformation de l'urbain est alors appelée par Donzelot la péri-urbanisation. Enfin plus

¹⁴⁹ Ce numéro est consacré à la notion de l'*entre-soi* par l'étude de différentes catégories sociales (les classes moyennes supérieures, les milieux populaires) dans l'espace urbain et le champ politique.

¹⁵⁰ Donzelot (2008) retrace la construction des grands ensembles modernes et fonctionnels des années 1950-1960, puis l'effondrement de ce « rêve » au milieu des années 1970 lorsque les « cités » sont devenues synonymes des quartiers « relégués » des plus démunis (p. 48).

récemment, au milieu des années 1990, le processus de gentrification désigne l'investissement des quartiers populaires des vieux centres-villes par la venue d'une population intellectualisée et plus aisée, soucieuse d'accéder aux avantages de la proximité/centralité du quartier (se déplacer sans voiture, densité des commerces diurnes et nocturnes, protection par des prix de loyers dissuasifs). « S'agissant de la manière d'être des *gentrifiers* entre eux, on peut parler d'un *entre-soi sélectif et électif* » (p. 52).

Ces éléments, en particulier l'usage du concept de l'*entre-soi*, nous offrent des pistes intéressantes pour mieux saisir le rôle de l'espace local (le quartier des Cèdres) dans la compréhension des processus de construction d'un partenariat familles-école naissant. Il convient de préciser que l'analyse de Donzelot (2008) concernant la relégation des cités françaises ou le processus de gentrification que connaît Paris, par exemple, ne peut de fait s'appliquer à la réalité du contexte genevois. Cependant, nous pensons qu'une certaine lisibilité de la construction des formes de l'*entre-soi* au sein du quartier investigué est possible.

7.4.1 « Tout est à côté »

Il ressort des récits des professionnels de l'éducation de l'Ecole des Jonquilles que tout est (trop) proche. La configuration du quartier¹⁵¹ en « *vase clos* » permettrait en effet aux familles de vivre « *en autarcie complète [...] parce qu'il te suffit de descendre [au Centre Commercial] pour te ravitailler. Et remonter chez soi* » [éducateur social]. Solène relève qu'« *il y a quand même une réalité qu'on peut pas ignorer. Il y a ce préau en plein milieu des bâtiments où y a qu'à faire trois pas pour rentrer à la maison et puis voilà !* ». Mais, l'analyse de notre corpus discursif souligne la satisfaction de l'ensemble des familles concernant cette proximité, notamment dans la présence d'un certain nombre d'équipements. Pour elles, « *tout est à côté* » : l'école, le Centre Commercial, la place de jeux et cour d'école, la ludothèque, la poste, la police municipale, l'espace de vie infantine et l'espace associatif du quartier. A leurs yeux, cette proximité est valorisée pour des raisons avant tout pragmatiques et sécuritaires :

Père de Steve : Le quartier c'est bien, il y a le Centre Commercial. Nous, le parking etc., c'est pratique.

Mère de Steve : L'école juste à côté, c'est bien, il y a pas de passage.

Père de Steve : Moi je suis ici je vois tout de suite les enfants qui sont là devant. Ben ils vont à l'école pas besoin de passer la route. Pour aller au Centre Commercial, c'est facile.

Mère de Steve : Il y a la poste juste plus loin. (Entretien avec les parents de Steve)

Père de Leïla : Il y a des points positifs et des points négatifs. Parce que positif c'est juste ben, l'école. Parce qu'elle aime beaucoup l'école et c'est juste en face. Elle a pas

¹⁵¹ Voir la figure 1 proposée au Chapitre 4 (point 4.4.1).

besoin de traverser la route, tout ça c'est positif. En plus il y aussi le Centre Commercial. Il y a un parc. Tout ça c'est positif. (Entretien avec les parents de Leïla)

J'ai tout à côté. Je trouve que j'ai... Très bien le Centre Commercial en bas. Si on a besoin de quelque chose, on peut descendre aller chercher. Je trouve excellent que l'école, c'est juste à côté. Même que je descends et je vais les chercher à la porte de l'école. Il y a pas de route ni rien, pour traverser. C'est juste là. A côté. Moi je trouve que c'est bien. (Entretien avec la mère de Davide)

Une autre particularité du quartier des Cèdres, soulignée par les acteurs familiaux et scolaires, est la localisation géographique de l'Ecole des Jonquilles : située au cœur même du quartier, l'établissement scolaire est d'emblée ouverte sur le quartier. Les logements familiaux aux alentours « ont pignon sur rue », ou plutôt, sur l'école. Sa cour, « *c'est la place du village* », comme l'ont souvent qualifiée en entretiens les acteurs de l'école. Paraphrasant van Zanten (2001), nous pourrions dire que l'Ecole des Jonquilles est une école essentiellement « localiste » (p. 139) dans le sens où la très grande majorité (pour ne pas dire l'ensemble) des élèves provient des habitations surplombant le quartier :

Educateur social : Alors [Les Cèdres], c'est un quartier très très particulier à Genève hein. Il y a vraiment quelque chose de particulier. Nous, 100% de nos élèves viennent...

LS : ... des bâtiments autour ?

Educateur : Oui 100%. Il y a pas d'élèves qui viennent d'ailleurs. 2-3 exceptions. Pour des déménagements des choses comme ça. Mais c'est vraiment... Ils viennent tous là. C'est l'école du lundi au vendredi, mais c'est aussi la place du village, c'est le lieu dans lequel ils jouent le weekend. (Entretien avec l'éducateur social)

A l'échelle des familles de notre enquête ($n=21$), nous pouvons le constater en examinant les dossiers scolaires confidentiels fournis par l'enseignante Solène : à l'exception d'une famille (celle de Stacy) dont l'adresse correspond à une rue limitrophe extérieure au quartier, toutes les autres ($n=20$) habitent à la même adresse, quand ce n'est pas dans la même entrée d'immeuble. Par exemple, nous avons compté jusqu'à quatre groupes de quatre familles habitant la même entrée, c'est-à-dire au même numéro civique. Les enfants entrant à l'Ecole des Jonquilles sont donc exclusivement des enfants du quartier des Cèdres.

Bien que toutes les familles de notre recherche ne partagent pas une vision homogène du quartier comme nous l'avons souligné plus haut, il en ressort, *globalement*, un attachement au groupe local des familles de milieux populaires. Pour ces dernières (nous songeons notamment aux familles de Julija, Afonso, Steve, Davide, Lisa et Leïla), l'espace du quartier représente un *entre-soi protecteur*, c'est-à-dire un lieu où l'on se sent à l'aise, où l'on apprécie de se retrouver entre soi (en famille, avec les proches ou quelques voisins) et où les codes d'interaction (extérieurs à l'école) sont connus et partagés. Dans cette perspective, le quartier est en quelque sorte un support qui organise leurs relations sociales : c'est là que

les familles font leurs courses quotidiennement auprès du Centre Commercial, que leurs enfants jouent et se disputent dans la cour d'école, que les liens de parenté et amicaux structurent les sociabilités de voisinage (Siblot *et al.*, 2015). La proximité spatiale et des autres y est valorisée. Cet espace protecteur est néanmoins traversé par *des stratégies résidentielles* (repli sur la sphère privée domestique) et *des distinctions internes* (des aspirations différenciées, des pratiques de loisirs non « localistes ») où les « autres » ne sont pas des groupes dominants (les familles de classes moyennes), mais des sous-groupes des catégories populaires plus ou moins insérées dans l'espace du quartier comme certaines familles « défavorisées » (Afonso, Gesiel) et « déstabilisées » (Lylia, Besmira) ou encore les jeunes hommes (« *les caïds* ») du quartier.

S'agissant des récits des quelques familles appartenant aux classes moyennes (en particulier les familles de Romain, Diama et Stacy), il apparaît que tout en installant une vision positive du quartier et goûtant la mixité sociale, elles s'accommodent de la proximité spatiale en la contrôlant, c'est-à-dire en organisant précisément les pratiques de loisirs et de sociabilités (les anniversaires, les cours de musique, les cours d'anglais, les sorties à vélo, les courses alimentaires, etc.) à l'intérieur et l'extérieur du quartier. Dans cette optique, la fabrication de l'*entre-soi* de ces familles semble se faire sur un mode *sélectif*.

Ainsi, les familles nouent des rapports très variables avec le quartier. Au sein de ce dernier, des formes de sociabilités diverses se construisent. Il est un support pouvant favoriser certaines interactions, certains échanges ou certains comportements. A la suite de nos analyses, il ressort que l'espace du quartier peut fonctionner pour ces dernières soit comme un *entre-soi* protecteur, soit comme un *entre-soi* sélectif (*cf.* tableau XX – *verbatim* synthétisés).

Tableau XX : Illustrations des formes d'entre-soi protecteur et sélectif

	Entre-soi protecteur	Entre-soi sélectif
<i>Vision globale du quartier :</i>	Ambiance du quartier conviviale, tout le monde se connaît	Ambiance du quartier bonne, on est sensibles à la mixité, mais on ne reste pas centrés sur le quartier
<i>Le rapport à la proximité :</i>	C'est pratique, tout est à côté	Le Centre Commercial ou l'espace associatif, c'est pratique et très bien, mais on y va rarement
<i>Centration sur le quartier :</i>	Le mercredi, mon enfant joue au foot en bas de la maison avec ses copains ou va à l'espace associatif du quartier Quand je travaille, c'est la tata qui habite juste à côté qui garde mon enfant	On s'arrange pour passer une journée ici et un grand weekend à l'extérieur
<i>Les jeunes hommes du quartier :</i>	Vers le Centre Commercial, c'est plus chaud, mais de ce côté-ci on n'a rien à dire	On voit des jeunes gens le samedi soir avec un comportement antisocial, on sait que ce quartier a certains problèmes comme il en existe dans d'autres villes plus grandes (Paris, Moscou, NYC)
<i>La cour de l'école :</i>	Depuis mon balcon, je peux regarder mon enfant jouer dans le préau de l'école Il descend de la maison et il peut jouer tout de suite là	La cour d'école est aussi un espace public ouvert à tous, ce n'est pas très sécurisant pour nos enfants Les enfants jouent dans la cour d'école en même temps que des gens la traversent (sans lignes de démarcation), ça nous a surpris
<i>Le chemin de l'école :</i>	L'avantage du quartier, c'est qu'il n'y a pas de routes à traverser pour les enfants, c'est sécuritaire	C'est vrai qu'il n'y a pas de routes à traverser. Voilà, l'école est vraiment très proche
<i>Laisser jouer son enfant seul dehors :</i>	Je suis tranquille, je peux laisser mon enfant jouer seul dehors avec ses copains	C'est un microcosme, les enfants sont « visibles ». Je laisse jouer mon enfant avec ses petits copains dans le petit parc derrière chez moi. Ça les responsabilise

L'analyse de notre *corpus* discursif montre également que la vision du quartier décrite par les acteurs de l'école est plus homogène. Il ressort en effet de leur discours que sa configuration topographique ainsi que son cadre de vie représentent à leurs yeux une forme d'enfermement, dans des espaces où la proximité spatiale et des autres est perçue comme un *entre-soi contraint* (cf. tableau XXI). Il convient de préciser que si les familles parlent de leur mode de vie au sein du quartier, les acteurs de l'école parlent avant tout de celui des familles. Si les professionnels de l'éducation apprécient enseigner à l'Ecole des Jonquilles, soulignent la dimension multiculturelle du quartier, ils ne désirent pas pour autant résider aux Cèdres. Cette observation pourrait probablement s'appliquer à la plupart des enseignants, qui souvent, ne souhaitent pas habiter le quartier où ils enseignent (de surcroît, si celui-ci est situé en territoire d'éducation prioritaire). Comme l'exprime l'enseignante ECSP Andréanne, qui rencontre parfois des parents d'élèves au Centre Commercial, une coupure avec l'espace du quartier est nécessaire :

Alors l'autre fois, j'ai dit [à une maman] : « La prochaine fois, on va boire un café ensemble ? ». Pis elle a dit : « Ah oui, ça me fait plaisir ! ». Donc c'est vrai, moi j'aime bien... Mais il faut quand même pas ne pas être envahis à un moment donné... C'est pour ça que moi je dis, c'est pas bien d'enseigner et de vivre dans le même quartier, parce qu'en tant qu'enseignant, on a quand même besoin de couper un peu. (...) Par rapport à cette concentration de personnes, j'aurais de la peine [à vivre dans le quartier] quand même. J'aurais l'impression (inspiration) ... Oui, j'aime beaucoup y travailler, mais après quand je pars, c'est important d'être ailleurs. (Entretien avec Andréanne)

Tableau XXI : Illustrations d'une forme d'entre-soi contraint

Entre-soi contraint	
<i>Vision globale du quartier :</i>	Ambiance du quartier pas saine pour y vivre, mais on aime y venir enseigner
<i>Le rapport à la proximité :</i>	Tout est trop proche
<i>Centration sur le quartier :</i>	Les enfants ne sortent pas beaucoup du quartier
<i>Les jeunes hommes du quartier :</i>	Le soir, c'est craignos
<i>La cour de l'école :</i>	Le préau de l'école, c'est un peu la place du village Il n'y a pas de distinction des espaces (cour de récréation, place de jeux)
<i>Le chemin de l'école :</i>	Il n'y a pas de routes à traverser. Les enfants ne font pas un chemin pour aller à l'école où ils pourraient rencontrer d'autres camarades, voir d'autres lieux
<i>Laisser jouer son enfant seul dehors :</i>	Il y a des tout-petits qui traînent tard le soir dans le préau de l'école sans surveillance d'adultes

Le quartier des Cèdres apparaît ainsi comme un lieu où la réalité de la proximité (Payet, 1998), les pratiques et les sociabilités entre les habitants (les différentes familles et leurs enfants) et les usagers (les acteurs de l'école) revêtent des significations diverses, parfois fortement opposées. Par exemple, pour certaines familles, la cour d'école représente un lieu sécurisant pour leurs enfants : en l'absence de routes à traverser, ces derniers peuvent jouer « à côté » sans danger. Ce sentiment de sécurité n'est cependant pas partagé par les acteurs de l'école, comme témoignent les propos de l'éducateur social :

Il y a un sentiment de sécurité pour les enfants, parce qu'il y a pas de routes hein. Ils peuvent aller jouer. Et du coup, il y a quand même beaucoup d'enfants qui traînent juste tout le temps dehors. Sans surveillance. Sans rien. Parce qu'il y a pas de routes, il y a pas de danger. (Entretien avec l'éducateur social)

En outre, la proximité des logements familiaux avec l'école engendre une situation paradoxale pour les acteurs familiaux et scolaires. Si pour les premiers, la courte distance permettant à l'enfant de se rendre seul à l'école est valorisée (le chemin est sécurisé et l'on peut suivre son enfant depuis son balcon), pour les seconds, l'absence d'un parcours pour

aller à l'école est regretté car ce dernier est perçu comme un moment important dans le développement et la socialisation des enfants¹⁵².

7.4.2 La cour d'école : « place de jeux » et « place du village »

La cour de l'Ecole des Jonquilles, située au cœur même du quartier, représente un espace particulièrement emblématique dans l'étude des processus de structuration de la rencontre familles-école à ses prémices, et par là, pour saisir les désaccords et les ajustements à l'œuvre en matière de logiques et de pratiques socialisatrices et éducatives chez ces deux instances de socialisation. En d'autres termes, la rencontre et la confrontation de ces logiques et pratiques « ne se résum[ent] pas aux interactions entre les parents et les enseignants. Elle[s] passe[nt] par le truchement des enfants, par ce qu'ils montrent de la vie familiale aux enseignants et aux travailleurs sociaux, par ce qu'ils révèlent de la vie de l'école à leurs parents, [...] par les effets directs ou indirects des pratiques des uns sur les autres » (Thin, 1998, pp. 6-7). La cour d'école constitue dans ce sens une scène (Goffman, 1973) ou un *espace d'interactions* exemplaire.

Dans les récits des acteurs de l'école, la cour de l'Ecole des Jonquilles est souvent mentionnée comme un espace aux frontières confuses pour les enfants et certains parents du quartier :

C'est pas toujours très clair au début surtout quand ils arrivent à l'école, de différencier la cour de l'école : c'est la récréation, à tel moment c'est comme ça et quand c'est plus la récréation ou quand c'est plus comme ça. Enfin différencier les espaces justement. Et puis peut-être certaines familles aussi parce qu'on m'avait parlé, une enseignante m'avait dit que certaines mamans, depuis le balcon, surveillent les enfants ou va apporter les gâteaux à la récréation. Et là, on va devoir leur faire comprendre que c'est la récréation, c'est l'espace de l'école. Ça marche moyennement. Ça fait 15 fois depuis le début de l'année... (Entretien avec l'éducateur social)

De par la topographie du quartier des Cèdres et des bâtiments scolaires, l'espace de la cour fonctionne simultanément comme cour de récréation des élèves durant les temps scolaires et comme place de jeux des enfants en dehors de l'école (les jours de congés, les fins de semaines, les vacances scolaires, etc.) :

Ils sont quand même beaucoup dans le préau à jouer. Quand on leur demande ce qu'ils ont fait pendant les vacances, ils disent : « Pff, rien ». Je dis : « Mais tu as quand même fait quelque chose ? » « J'ai joué dans le préau ». (Entretien avec Emeline)

¹⁵² Tous ces éléments, pertinents, font également réfléchir sur les effets pervers des bonnes intentions urbanistiques.

Le fait que l'école est au centre (...), que les parents laissent jouer les enfants... Ils sont seuls (...) le weekend, le soir. Tard le soir. Et des tout-petits qui sont sans leurs parents dans la cour... (Entretien avec la directrice)

La cour d'école fonctionne également comme la « place du village » où circulent les habitants et les usagers du quartier tout comme les commérages :

Et puis ici, il y a un petit truc comme ça, ça prend des ampleurs hallucinantes. Le lundi matin, c'est la monstre histoire à l'école pour finalement des trucs qui n'ont rien à voir » (Entretien avec Emeline)

Parce que dans ce quartier, il y a un phénomène de commérage en trainée de poudre, comme ça, où les choses elles sont très vite déformées. (...) Même là, par rapport au dernier camp, c'était les deux classes de sixième. Les parents étaient informés simplement parce qu'ils se parlent de balcon à balcon ou dans la cour... Parce que les élèves en général, ils peuvent appeler leurs parents. (...) Et là par exemple, les parents savaient avant que leur enfant téléphone que c'était le moment du téléphone parce que la voisine ou le voisin avait déjà dit : « Ah mon fils m'a appelé il y a dix minutes ! ». Et puis comme en général, il y a une cabine et que les enfants ils passent chacun leur tour, le temps que tout le monde soit passé, le quartier est déjà au courant. Et puis bon, ça c'est une chose marrante à raconter. Mais quand c'est des événements plutôt difficiles, on essaye de vraiment couper court. Et puis que les choses elles soient très claires. (Entretien avec la directrice)

Dans les discours des acteurs familiaux, rares sont les parents qui soulignent la configuration particulière de la cour de l'Ecole des Jonquilles où espace scolaire et espace public se confondent. Les parents de Stacy font ici figure d'exception :

Père de Stacy: I think the thing about that area is that it's public access, and when we first came here it made us feel very insecure.

Mère de Stacy: Particularly the school. Having people go through the school.

Père de Stacy: Knowing there were children out playing and there were people able to walk through the playground, and there's a line on the ground, but you know... And in that first coming to terms with a different level of paranoia...

Mère de Stacy: Worry...

Père de Stacy: Worry or nervousness about them. I think we were much more concerned about the safety of our children than we thought the school was. And the public access through that playground...

Mère de Stacy: But that's the same. In Switzerland it's normal isn't it to have the playground is public it's not private ? (...)

Père de Stacy: But it's not being enforced...

Mère de Stacy: There is a playtime. At playtime no one is allowed through it. (...) In England you are not allowed into the ground at all. You have to press a button to get

into the gate. And then there's the building. It's really quite hard to get into schools. And in Germany too I think. It's private. It's closed. And you wouldn't be allowed. And if you did you would be challenged straight away. If there was someone there who isn't allowed you'd be straight away : « What are you doing here? Why are you here ? No you've got to leave ». (...) Here the doors into the school are... But the grounds. I know that at break time they close the gate. But at lunchtime when the school is closed because the teachers have gone, there is no school... People come through. And also I've been thinking I don't notice it as much... But people smoking in the playground. Which is to me just... Again in England that'd be just... (...) There are people coming through but the parents, waiting, they are there to have... Anything like that happening in a school in England would be... It wouldn't happen. (Entretien avec les parents de Stacy)

Pour certains enfants entrant à l'école (et parfois, pour certains parents également, cf. *supra*), l'école et sa cour peuvent s'apparenter à une prolongation du quartier dont les limites sont brouillées :

Au début de l'année passée, la maîtresse est venue vers nous parce que Leïla, par exemple, elle avait pas compris que le cadre de l'école, il y avait des barrières et puis qu'il fallait pas sortir de là... (...) Parce que Leïla a pas compris qu'on peut pas aller au parc, un peu plus loin. Donc elle est partie au parc plus loin avec ses copines et elle a pas compris. (Entretien avec les parents de Leïla)

Afin de signifier les frontières d'une séparation plus claire entre l'espace scolaire et l'espace du quartier, les enseignants de l'Ecole des Jonquilles forment des rangs et des cortèges d'élèves dans la cour d'école, avant chaque entrée dans les bâtiments scolaires. Ces rituels scolaires (parfois perçus comme contraignants par les enseignants) sont appréhendés comme des « *transitions* », selon les propres termes de l'éducateur social, permettant ainsi aux élèves de passer d'un univers (domestique ou public) à un autre (scolaire) :

Un des soucis majeurs qu'on a avec ces enfants ici, c'est la transition. La transition entre les mondes. Le monde du weekend, le monde de la semaine, c'est la récréation, pas la récréation. C'est 13h30, le parascolaire, l'école... Toutes ces transitions, les vacances, toutes les transitions sont vraiment à soigner. Parce que sinon, voilà, on a des cortèges hyper stricts dans l'école. Moi au début, je trouvais ça atroce et militaire et tout ce qu'on veut. Mais en fait, il faut quoi. C'est les aider à tout d'un coup switcher et se mettre en mode « je vais à l'école ». Sinon la récréation, elle continue pendant une demi-heure en classe. Et l'enseignant a perdu de l'énergie et une demi-heure. Enfin... Donc c'est comme ça. Et je pense vraiment que ça les aide. (Entretien avec l'éducateur social)

Ainsi, la configuration spatiale de la cour de l'Ecole des Jonquilles en fait un lieu ambivalent : à certains moments, elle est cour de récréation, à d'autres, elle se transforme en place de jeux et place publique. Elle est donc à la fois un espace scolaire, c'est-à-dire un lieu spécifique adapté à une fonction éducative qui se distingue des autres activités sociales (Vincent, 1980), et un espace public gouverné par des pratiques de la rue (des habitants du quartier, des familles, des jeunes, des enfants). Ces deux espaces aux fonctions opposées rentrent parfois en concurrence. On peut l'observer par exemple lorsque les acteurs de l'école tentent de (r)établir des frontières symboliques en formant des cortèges ou lorsqu'une mère d'élève apporte le goûter scolaire à son enfant dans la cour d'école au moment de la récréation.

Si l'institution scolaire souhaite voir davantage les parents d'élèves en son sein (dans l'idée de *rapprocher* les familles de l'école), elle ne conçoit pas pour autant « les laisser prendre trop de place ou leur permettre d'entrer de manière non contrôlée dans l'espace scolaire » (Thin, 1998, pp. 189-190). Ainsi, certains lieux de l'école peuvent paraître ambivalents aux yeux des parents, comme la classe (Payet, 1995) ou la cour : conviviaux et autorisés à certains moments, espaces de sanctions ou interdits à d'autres moments.

En début d'année scolaire, lors de la réunion annuelle des parents notamment (mais parfois aussi lors d'entretiens individuels avec l'enseignante), les règles de fonctionnement, de circulation et de protection de l'espace scolaire de l'Ecole des Jonquilles sont transmises (c'est-à-dire expliquées généralement par l'enseignante) aux parents d'élèves (telles que l'accès aux bâtiments scolaires à l'accueil du matin, les horaires de fermeture de la cour d'école). Certains parents, cependant, semblent ne pas respecter les limites et les règles d'utilisation de l'espace de la cour d'école, comme l'observe l'éducateur social (apporter des gâteaux à la récréation, observer depuis son balcon son enfant en classe, traverser la cour, amener des habits de rechange ou emmener son enfant aux toilettes du domicile familial durant la récréation). Ces parents, souvent des mères, « troublent l'ordre scolaire » (Thin, 1998, p. 192) parce qu'ils n'établissent pas de séparation entre l'espace de l'école (et ses activités scolaires) et l'espace du quartier (où se déroulent d'autres activités sociales, notamment domestiques) : « *et là, on va devoir leur faire comprendre que c'est la récréation, c'est l'espace de l'école* » (éducateur social).

Au premier chapitre de ce travail (cf. point 1.1), nous avons vu que l'école (ou l'espace scolaire) s'est historiquement construite contre l'extérieur, c'est-à-dire contre les pratiques de la rue et celles des familles populaires et leur progéniture :

Il s'agissait, afin d'assurer l'action pédagogique, afin de « civiliser » les jeunes générations et particulièrement les enfants des classes populaires, de construire un espace clos à l'abri des habitudes et des pratiques familiales. Le bâtiment scolaire était ainsi construit de telle sorte que nulle influence extérieure ne puisse se faire sentir sur les enfants devenus élèves et que l'action éducative soit abritée des

regards externes. [...] De plus, l'espace même de la récréation, la cour, contribue à l'isolement de l'espace scolaire et à la coupure avec le reste de la vie sociale. (Thin, 1998, p. 190)

Si aujourd'hui l'espace scolaire s'est ouvert¹⁵³, notamment aux familles, l'on peut se demander si l'*habitus* de coupure perdure tout en prenant une nouvelle forme, celle d'un brouillage des limites (la cour de l'Ecole des Jonquilles étant définie et perçue à la fois comme une cour d'école, une place de jeux et une place publique). En outre, la confusion (ou la confrontation) des espaces est à considérer non seulement du point de vue des acteurs de l'école, mais également du point de vue des acteurs familiaux. En effet, si l'espace scolaire est régi par des règles explicites, l'espace public comporte également ses propres codes (par exemple, l'occupation quotidienne par les jeunes hommes du quartier, par les enfants, etc.). Dans cette optique, l'on peut penser que si l'école constitue un espace parfois étrange et étranger pour certaines familles (Hoggart, 1970), l'espace du quartier peut également représenter un espace étrange et étranger pour les acteurs de l'école.

¹⁵³ Il aurait été sans doute intéressant de nous procurer les documents concernant les intentions du projet architectural du quartier et de l'école, voulant peut-être « créer » du lien social (en situant l'espace de la cour d'école au centre du quartier, par exemple).

Conclusion

Que faut-il retenir de cette analyse du rôle du contexte local dans la compréhension des processus de structuration d'un partenariat naissant entre les familles et l'école ? En considérant le quartier des Cèdres comme un troisième acteur de cette relation, nous avons cherché à montrer comment cet espace contribue à façonner, par certains noyaux de cristallisation des discours (l'image du quartier, certaines pratiques sociales et résidentielles, les usages sociaux de la cour d'école, par exemple), une certaine structuration des rapports entre les acteurs familiaux et scolaires. En d'autres termes, pour mieux comprendre ce que les familles disent sur l'école, et inversement, ce que les acteurs de l'école disent des familles, il paraît important de saisir la manière dont ces différents acteurs se situent dans le quartier.

Pour ce faire, nous avons examiné le quartier comme un espace local hétérogène et non comme un territoire prioritaire homogène « cumulant uniformément les handicaps et l'enclavement géographique » (Avenel, 2007, p. 18-19). Comme le souligne Avenel, la singularité des populations d'habitat social condensé (c'est-à-dire, où se combine une forte densité d'habitants sur un territoire urbain exigu) « est de rassembler une population qui n'est pas véritablement mélangée mais qui n'est pas non plus véritablement séparée. Ce qui peut alors apparaître à l'échelon de l'îlot comme un fait statistique mineur peut révéler des mécanismes sociologiques majeurs en termes de modes de vie [...] et de stratégies résidentielles et scolaires » (p. 21).

Les résultats de nos analyses mettent en relief l'existence de conceptions très variables du quartier, parfois hautement antithétiques. Ainsi pour certaines familles, « il y fait bon vivre » ; pour d'autres, « on s'en accommode » ; et enfin, pour la grande majorité des acteurs de l'école, « on aime venir y travailler, mais on ne souhaite pas y résider ». Lorsque l'on se penche sur les représentations (souvent négatives) du quartier et la manière de gérer cette stigmatisation résidentielle, force est de constater que les familles entretiennent un rapport ambivalent et mettent en place des stratégies résidentielles contrastées : défendre l'espace du quartier mais se protéger « des autres » par le repli sur la sphère familiale ; valoriser la diversité du quartier mais favoriser, organiser les réseaux relationnels extérieurs au quartier et choisir les interactions internes. Ces stratégies résidentielles peuvent ainsi être considérées comme des formes de distinctions singulières entre les différents groupes de familles observées, notamment ceux appartenant aux catégories populaires. Il s'agit là d'un résultat intéressant. Dans notre souci d'éclairer les propriétés communes partagées par ces familles, nos analyses donnent à voir des variations internes qui peuvent s'expliquer en partie par les transformations ayant affecté (et qui affectent) les membres de cette catégorie

sociale. Ces transformations modifient ainsi les cadres de référence et les styles de vie. Elles s'observent par un « recul des dimensions solidaires et communautaires longtemps symbolisées par le voisinage et le quartier » Périer (2005, p. 26). Elles peuvent se traduire par un repli sur la sphère privée domestique et la vie familiale « avec un versant défensif qui peut s'expliquer par la recherche de stabilités et de protections » (p. 26). Ce phénomène s'inscrit plus largement dans un processus de privatisation (Schwartz, 1990) et d'individualisation (Terrail, 1990) des classes ouvrières ou populaires.

Nos analyses montrent également des différences au niveau des circuits ou réseaux de sociabilités des familles rencontrées. Il ressort, globalement, que dans certains cas (les familles de milieux populaires), le réseau de sociabilité est centré principalement sur le milieu familial. Il a pour cadre le foyer domestique ou l'environnement proche (le voisinage, le quartier). Dans d'autres cas (les familles de classes moyennes), les sociabilités sont plus diversifiées et s'étendent généralement au-delà de l'espace du quartier. Grafmeyer & Authier (2011), se référant aux travaux de Forsé (1993), distinguent ainsi deux types de sociabilités : les sociabilités « internes » et les sociabilités « externes » :

Les premières, centrées sur le foyer et son environnement immédiat, désignent les relations avec les proches, au sens spatial (les voisins) ou dans un sens plus affectif (parents, intimes). A l'opposé, les sociabilités « externes » sont celles qui traduisent, notamment par les lieux où elles se pratiquent, une certaine distance par rapport aux valeurs de l'intimité ou à l'emprise du lieu de résidence » (Grafmeyer & Authier, 2011, p. 89).

En outre, Grafmeyer et Authier soulignent que « selon les niveaux socio-culturels et les trajectoires de vie des citoyens, leurs réseaux relationnels sont inégalement ouverts, inégalement articulés à des territoires, et inégalement sensibles aux effets de proximité » (p. 88).

Des distinctions sociales opèrent également autour de l'appropriation et des usages de l'espace de la cour d'école par les professionnels de l'éducation et les différents membres des familles habitant le quartier. Les résultats indiquent qu'il s'agit là d'un révélateur particulièrement intéressant des processus de structuration de la relation familles-école, dans laquelle un même espace revêt des acceptions différentes. Ainsi par exemple, pour certaines familles de milieux populaires (en particulier les fractions « dévalorisées » et « disqualifiées »), la cour d'école est perçue comme un lieu de socialisation enfantine (souvent en dehors de la responsabilité de l'adulte ou sur un mode de surveillance « latente »). Tandis que certains parents décrivent la cour comme un lieu « sûr » pour leur enfant, et où se donne à voir une surveillance des enfants plus grands sur les plus petits (*cf.* autocontrôle social), pour les acteurs de l'école (appartenant aux fractions des nouvelles classes moyennes), elle fait l'objet de confusion des espaces (et de ses usages) de la part des jeunes élèves et de leurs familles. Elle est ainsi tantôt cour de récréation surveillée par les

enseignants (mais aussi par certains parents, ce qui est déprécié), tantôt lieu de socialisation entre « *petites bandes* » (parfois déjà très bien organisées chez des enfants de 5-6 ans) ou encore « *place du village* » où circulent les commérages du quartier.

Plus largement, derrière les circuits de sociabilités et les pratiques sociales et résidentielles autour desquels se tissent le rapport au quartier des familles et des acteurs de l'école, ce sont des modes de vie ou une manière « de vivre » l'espace du quartier dont il est question. Cet espace local, que nous avons appréhendé comme un *entre-soi*, est vécu différemment selon les acteurs, sur un mode protecteur (une ambiance conviviale, où l'on se sent à l'aise avec ses proches), contraint (une ambiance peu saine, où l'on se sent confiné) ou sélectif (un climat social assez bon dû à la mixité, mais on organise aussi ses sociabilités en-dehors du quartier).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Mieux comprendre la construction institutionnelle d'un partenariat familles-école lors de l'entrée à l'école

Parvenue au terme de ce travail, il s'agit à présent de rappeler l'intention initiale de cette étude, le chemin parcouru et le point d'arrivée. Cette recherche avait pour objectif de *comprendre sociologiquement la construction d'un partenariat familles-école naissant dans un établissement REP d'un quartier populaire genevois*. En tenant compte du contexte de transformation des politiques scolaires, au sein duquel un dispositif partenarial a été mis en forme dans les discours institutionnels et publics comme une nécessité devant les inégalités sociales de chances de réussite, nous avons cherché à mieux comprendre la manière dont le partenariat se réalise et se met en œuvre concrètement lors des premiers moments de la rencontre familles-école. Comment se construit institutionnellement le principe du partenariat lors de l'entrée à l'école ? Quelles sont les interprétations, les formes d'appropriation et les modalités d'ajustement des familles et des acteurs de l'école dans cette relation mutuelle autour de l'enfant ? Comment les familles et les acteurs de l'école construisent-ils, dans des lieux et des circonstances variés, un partenariat dans lequel chacun se sent reconnu ? Ces questions de recherche s'inscrivent dans la continuité des études visant à saisir empiriquement les rapports qui s'instaurent entre les familles et l'école en contexte populaire, notamment du point de vue des nouvelles normes de participation parentale à la vie scolaire. Celles-ci introduisent de nouvelles attentes (de l'institution à l'égard des parents), de nouveaux dilemmes (pour les enseignants qui deviennent en quelque sorte des professionnels du relationnel), ainsi que de nouvelles formes de dépendances (des familles de milieux populaires en particulier) (Périer, 2005). Peu de travaux abordent cependant ces questions lors d'un moment important pour l'enfant et sa famille : la transition entre le monde familial à celui de l'école. Il devient d'autant plus opportun et pertinent de les poser dès lors qu'on observe une injonction à « agir précocement » (une scolarisation de plus en plus précoce, un partenariat à construire avec les parents de plus en plus tôt, parfois avant l'entrée à l'école). Ces questions d'ordre social et idéologique, qui ont agité le débat public et politique dans certains cantons suisses (on songe à l'uniformisation de l'âge d'entrée à l'école, par exemple), font plus rarement l'objet d'analyses scientifiques s'agissant du contexte helvétique.

De l'usage de l'approche ethnographique

Pour mener notre recherche, l'approche ethnographique a été privilégiée. Celle-ci fait appel à l'observation participante, la conduite d'entretiens compréhensifs et la collecte de documents. Huit mois d'observations ont été accomplis au sein de l'Ecole des Jonquilles et du quartier des Cèdres. Les récits des familles d'une classe de vingt-et-un enfants de première et deuxième année d'école et de onze acteurs scolaires (enseignantes, directrice, éducateur social, enseignante de français), les observations *in situ* ainsi que différents documents (dossiers scolaires, circulaires de l'école, coupures de presse) ont constitué le *corpus* de notre enquête. Nous avons également réalisé cinq entretiens exploratoires (enseignantes de différentes écoles genevoises) avant notre implication dans le terrain scolaire investigué.

L'intérêt de la démarche ethnographique est qu'elle permet d'aborder une situation complexe dans sa totalité, en tant qu'expérience vécue et en évolution (Beaud & Weber, 2008). Elle nous a ainsi permis de saisir et de restituer finement la relation qui se construit entre les acteurs familiaux et scolaires lors des premiers moments de cette rencontre.

L'apport d'une perspective socio-historique des relations familles-école, saisie à ses prémices

Pour saisir cette construction « en train de se faire » entre les familles et l'école à *l'heure du partenariat*, notre recherche s'est inscrite dans une perspective socio-historique des relations familles-école. En retraçant la sociogenèse des relations entre les familles populaires et les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant (salles d'asile, écoles maternelles/enfantines), puis leurs logiques contemporaines, nous avons cherché à mieux comprendre comment les familles se sont progressivement approprié cette « offre de relation » scolaire (Périer, 2005, p. 19). Il nous a semblé que la profondeur historique permettait de comprendre « l'épaisseur du présent » (Castel, 2012, p. 37). Ce qui se joue aujourd'hui dans l'institutionnalisation d'un réseau d'enseignement prioritaire et la mise en place d'un partenariat familles-école s'inscrit au sein de l'histoire ou dans une *filiation*, pour reprendre la terminologie de Castel.

Les instances éducatives publiques de la petite enfance ont été le lieu d'application des orientations sociales et politiques. Elles ont eu, incontestablement, des répercussions sur les relations entre les familles et les professionnels de l'éducation (Bouve, 2010). A cela, il faut ajouter que « l'histoire d'une institution a des répercussions sur la construction de cultures professionnelles » (p. 247). Dans le cas des crèches collectives publiques comme des écoles républicaines maternelles ou enfantines, l'histoire retracée dans le *Chapitre 1* de notre travail – en nous appuyant sur les travaux de Bouve notamment – a montré que cette

construction ne s'est pas réalisée avec les familles, mais « à l'encontre de la culture des parents » (p. 247). En d'autres termes, le rôle social des professionnels de l'éducation, défini institutionnellement à travers les fonctions des structures éducatives publiques, s'est historiquement construit dans une « différenciation hiérarchique » à l'égard des parents : « donner des conseils, amener un changement de pratiques éducatives ou de soins, rappeler le règlement, etc. sont des composants intemporels du rôle professionnel » (p. 248). Pour une illustration beaucoup plus récente, les conseils éducatifs autour du bien-être global de l'enfant (son alimentation, son sommeil, son état psychologique et émotionnel), formulés timidement par les enseignantes lors des entretiens formels (*cf. Chapitre 5*), soulignent cette intemporalité. Si aujourd'hui, ce sont davantage les notions de soutien à la parentalité (dans le champ de la petite enfance) et des compétences parentales (Sellenet, 2009) qui sont promues dans les discours institutionnels et paraétatiques (Odier Da Cruz, 2013), l'on peut s'interroger si elles ne portent pas encore « les vieilles visées de normalisation des familles » (Bouve, 2010, p. 248) ?

Les discours ou les conseils prodigués n'ont peut-être pas ou peu changé, mais la manière de les énoncer s'est modifiée. Astier (2007), qui a étudié les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale à l'occasion d'une enquête menée sur les emplois jeunes en France entre les années 1997 et 2003, observe l'apparition de nouvelles tactiques relationnelles telles que l'écoute et l'horizontalité des relations. Dans cette perspective, le partenariat à construire avec les familles peut signifier pour les acteurs de l'école de s'impliquer individuellement, de travailler la relation de confiance. Au *Chapitre 5* de notre travail, nous avons mis en évidence les paradoxes d'une rencontre obligée (les premiers entretiens parents-enseignante), où la temporalité ponctuelle de cet exercice imposé par l'institution ne favorisait pas l'instauration de liens de confiance qui se construisent dans la durée. Ce constat interrogeait ainsi les termes du partenariat, qui reposent notamment sur une écoute ou une concertation mutuelle. Il nous paraît dès lors peu aisé, dans une telle configuration, de travailler la relation de confiance pour les enseignantes, de se sentir en confiance pour les parents. Mais, était-il peut-être excessif de parler ici de partenariat ? En revanche, nous avons mis en exergue au *Chapitre 6* que les interstices ou « *les petits moments informels d'échange qui construisent aussi la relation* » (*enseignante Solène*) dans une configuration plus fluide et continue étaient importants dans l'instauration d'une relation de confiance et dans le renforcement des liens entre les familles et les acteurs de l'école. De manière similaire, nous pouvons penser que la mise en place récente du dispositif de rapprochement – l'Ecole des Mamans Allophones et ses repas – encourage la construction de liens de confiance entre les mères d'élèves migrantes non francophones et les acteurs scolaires. Comme le souligne Astier, les acteurs institutionnels ne travailleraient aujourd'hui plus *sur* des publics (scolaires, des groupes cibles, etc.), mais *avec* ces derniers. En ce sens, cette auteure parle d'une nouvelle philosophie de la responsabilisation des individus où la grammaire utilisée mobilise les termes de « contrat », « participation », « coopération active », « contrepartie ». Nous pourrions également nous demander si l'Ecole

des Mamans Allophones et ses repas ne s'inscriraient pas dans cette nouvelle philosophie de la relation d'aide.

L'histoire tracée au *Chapitre 1* de notre travail des rapports entre les familles et l'école en contexte populaire visait également à mettre en évidence les évolutions tout comme les permanences qui marquent ces relations. Tenus à distance de l'école jusqu'à la secondarisation de masse, les parents sont aujourd'hui invités à participer à la vie scolaire. Cependant, ceux-ci « s'emparent très inégalement de [cette] invitation » (Périer, 2005, p. 43). En ce sens, il s'agit plutôt d'un *nouveau rapport social* des parents à l'institution scolaire et à ses acteurs qu'un « retour » des parents ou d'un « renversement » de la relation (Giuliani & Payet, 2014). L'émergence de nouvelles normes relatives à la participation parentale à l'école qu'il s'agit de s'approprier engendre, selon Périer, de nouvelles formes de dépendance pour les parents les moins familiers à la culture scolaire. Cette relation d'interdépendance entre familles et école à savoir d'un côté l'appropriation par les familles de milieux populaires des espérances de la « scolarité prolongée » et de l'autre une école qui attend des enfants « scolarisables » (p. 10) – dès l'entrée à l'école, pourrions-nous ajouter – donne lieu à des formes de rapprochements, sans pour autant éclipser les malentendus (Dubet, 1997) et les « incompréhensions mutuelles » (Périer, 2005, p. 10).

Les résultats qui se dégagent de notre étude nous amènent également à constater que bien que les familles de milieux populaires et les acteurs de l'école se rapprochent et tissent des liens, des divergences profondes, des tensions et des incompréhensions mutuelles demeurent. En effet, les désaccords et les ajustements que nous avons observés concernent les logiques et les pratiques socialisatrices et éducatives en œuvre dans les familles, où certaines normes et dispositions sont prônées, recommandées ou reprochées dans le discours enseignant. Il en ressort par exemple que l'intériorisation d'une « retenue » chez l'enfant à un moment donné et dans des lieux précis (la classe, les couloirs des bâtiments scolaires) ou encore l'importance de l'espace comme « structure socialisatrice » (Le Wita, 1988) prennent des significations parfois opposées (par exemple au *Chapitre 7* de notre travail, nous avons vu que l'espace de la cour d'école était décrit par les professionnels de l'éducation comme « confus » et « non sécuritaire » à certaines heures pour les enfants, alors qu'il était perçu comme un lieu de socialisation enfantine « sûr » par certaines familles de milieux populaires). Ainsi, les constats rapportés par Périer il y a une dizaine d'années recourent en grande partie ceux que nous avons obtenus. Cependant, il est ressorti de nos analyses que *les familles s'appropriaient de diverses manières le principe du partenariat, se traduisant par le développement de stratégies variées*. Ce résultat, important, fait partie des apports de notre recherche que nous allons mettre en évidence ci-après.

Synthèse des principaux résultats et perspectives

Les différents chapitres de ce travail ont permis d'explorer et d'approfondir les questions de recherche qui ont orienté notre étude. Cette conclusion nous donne à présent la possibilité d'y revenir en présentant nos principaux résultats de manière synthétique.

A partir de l'analyse de notre matériau ethnographique, nous avons dégagé trois espaces d'interactions qui visaient à décrire et à comprendre les processus d'un partenariat naissant entre les familles et l'école en contexte populaire, c'est-à-dire la manière dont cette relation se trouvait (ou non) (re)configurée à l'aune de ce nouveau modèle relationnel : (1) Un espace d'interactions formelles. Le premier entretien parents-enseignante, (2) Des espaces d'interactions informelles. Les interstices et (3) L'espace du quartier.

L'approche ethnographique nous a permis d'observer que le partenariat prenait forme sur différentes scènes sociales, auxquelles correspondaient différents registres de négociation (Strauss, 1992). Ainsi, les règles de présentation de soi (Goffman, 1973) et les codes d'interaction ne sont pas les mêmes selon que l'échange se déroule dans une configuration formelle et ponctuelle à l'instar des premiers entretiens parents-enseignante (*cf. Chapitre 5*), dans une configuration informelle et quasi quotidienne, ce que nous avons appelé les espaces interstitiels tels que les entrées et les sorties d'école ou les accueils du matin (*cf. Chapitre 6*), ou encore, dans une configuration d'interrelations ténues avec l'espace du quartier (*cf. Chapitre 7*).

L'analyse des interactions développées à l'occasion des premiers entretiens entre les parents et l'enseignante a montré que bien qu'ils aient été pensés institutionnellement comme un espace de dialogue mutuel autour de l'éducation de l'enfant, ils constituaient un espace d'énonciation institutionnelle avant tout unidirectionnelle (l'enseignante énonce et transmet un bilan scolaire de l'enfant aux parents, transmet des informations, se risque à des conseils éducatifs ayant trait à la santé et au bien-être de l'enfant). Mais, loin d'être passifs, les parents se saisissent de la parole afin de faire valoir leur point de vue de partenaire éducatif. Cet espace de parole et de réciprocité est toutefois à « géométrie variable » car les parents mobilisent des registres interprétatifs différents (« domestique », « pédagogique » et « psychologique ») pour analyser et évaluer une situation scolaire. Dans la dynamique de cette interaction formelle, nous avons également mis en évidence différentes stratégies que mettaient en place les parents face aux jugements scolaires. Celles-ci s'inscrivent dans des logiques d'approbation (active et passive) et de désapprobation (active et passive).

Nous avons ensuite montré que les rencontres informelles et quasi quotidiennes qui se créent lors des interstices (les arrivées/départs de l'enfant de l'école, les moments d'accueil du matin, par exemple) étaient importantes dans la construction et la mise en œuvre d'un travail de collaboration entre les familles et les professionnels de l'éducation de l'Ecole des

Jonquilles. Cette configuration informelle, fluide et continue de la relation favorisait non seulement l'échange d'informations avec certains parents de milieux populaires et permettait une certaine familiarisation de ces derniers au monde scolaire, mais était également propice à la construction de liens de confiance entre les familles et l'école. Nous l'avons également souligné, différentes dynamiques relationnelles participent à la construction de ces liens informels, qui se traduisent par des stratégies contrastées étroitement liées à des enjeux identitaires (des stratégies de rencontre, d'affrontement/de négociation, de retrait, d'évitement). Enfin, nous avons appréhendé l'Ecole des Mamans Allophones et ses repas comme un dispositif de rapprochement qui ambitionne le renforcement des liens entre les familles et les acteurs de l'école à travers l'organisation, d'une part, de cours de français pour les mères d'élèves migrantes allophones en situation de précarité, et d'autre part, de repas ponctuels réunissant mères d'élèves et acteurs de l'école. Concernant ces repas, nos analyses indiquaient qu'ils étaient l'occasion de tisser des relations de proximité temporaires, parfois individualisées, avec les enseignantes dans un espace non scolaire (mais appartenant au quartier). Il convient de préciser que nos observations étaient brèves et mériteraient d'être continuées.

Finalement, dans la relation qui se tisse entre les familles et les acteurs de l'école en contexte populaire, dès les premières années de scolarité, notre recherche a souligné un troisième acteur en jeu : le quartier. Cet espace social (comprenant l'Ecole des Jonquilles) joue en effet un rôle important dans le dynamisme et la structuration des relations sociales entre ses habitants (ici les familles et leurs enfants) et ses différents usagers (les acteurs de l'école) et participe dès lors à la construction des relations entre les familles et l'école. Les résultats de nos analyses ont mis en évidence, d'une part, l'existence de conceptions très variables du quartier, parfois hautement antithétiques. Nous avons montré que les familles résidentes du quartier des Cèdres entretenaient des rapports ambivalents à l'égard de ce dernier et mettaient en place des stratégies résidentielles contrastées (défense du quartier/repli sur la sphère domestique familiale, valorisation du quartier/organisation des pratiques et sociabilités à l'extérieur du quartier). D'autre part, et allant de pair avec ces résultats, nous avons mis en exergue des circuits ou des réseaux de sociabilités variés chez les familles rencontrées (des sociabilités « internes » et des sociabilités « externes » au quartier). Plus largement, derrière les circuits de sociabilités et les pratiques sociales et résidentielles autour desquels se nouent le rapport au quartier des acteurs familiaux et scolaires, il en est ressorti différentes manières de « vivre » et de percevoir le quartier : comme un entre-soi protecteur pour certaines familles de milieux populaires, un entre-soi contraint pour les acteurs de l'école (majoritairement issus des classes moyennes) et un entre-soi sélectif pour les familles de classes moyennes.

Pour s'approprier cette nouvelle offre de relation scolaire, paraphrasant Périer (2005), autrement dit pour s'approprier les nouvelles normes de participation qu'impose la logique institutionnelle du partenariat, nos résultats ont montré que les familles en contexte

populaire mettent en œuvre des stratégies variées. Dans ce sens, nous avons cherché à mettre en évidence *la diversité des implications scolaires* de ces familles. L'usage du terme « stratégie » est ici pour nous important. Comme le rappelle Monceau (2014), la notion de stratégie est habituellement mobilisée dans les recherches pour analyser les rapports à l'école des familles de classes moyennes et supérieures, tandis que celle de participation est employée pour les familles de milieux populaires.

Plus largement, que faut-il conclure de nos résultats soulignant la diversité des stratégies développées par les familles en contexte populaire ? Premièrement, ils indiquent que les parents de milieux populaires se mobilisent pour soutenir et s'investir dans la scolarité de leur enfant. Ils accordent de l'importance à la scolarisation, et ce, dès l'entrée à l'école. Ce résultat va à l'encontre de certains découragements et préjugés des professionnels de l'éducation, rapportés notamment dans la littérature scientifique mais peu présents dans les propos des enseignantes que nous avons interviewées. Par ailleurs, les parents de milieux populaires développent des stratégies dont certaines entrent en dissonance par rapport à la norme scolaire attendue, alors que d'autres se réajustent. Comme concluent Changakoti & Akkari (2008) dans leur article abordant la problématique des rapports entre l'école et des parents porteurs de cultures différentes de celle qui inspire la forme scolaire à laquelle leurs enfants sont confrontés, les parents dont les stratégies ne correspondent pas aux normes scolaires « doivent s'approprier l'idée que leurs opinions sont souhaitées, respectées et écoutées par les enseignants. En bref, qu'ils ont leur mot à dire, y compris sur les questions pédagogiques » (p. 436). Pour cela, une meilleure communication de la part de l'école à l'égard des parents visant à expliciter les attentes favoriserait la construction d'un partenariat harmonieux. De même, il nous semble important, pour ce faire, de diversifier les modalités et les dispositifs de la rencontre familles-école (trouver un équilibre entre les contacts planifiés/organisés et ceux non planifiés, chercher à construire des liens informels entre parents et enseignantes lors des interstices et soigner/favoriser ces moments de transition, inviter les parents dans les murs de l'école à l'occasion d'une activité en classe, par exemple). Aussi, loin des propos alarmistes, le terreau sur lequel construire un partenariat familles-école semble donc bien là. Il reste cependant pour cela à accorder les stratégies d'implication des acteurs familiaux et scolaires, en faisant par exemple reconnaître par l'institution scolaire des formes alternatives d'implication parentale.

Deuxièmement, les formes d'investissement et les préoccupations individualisées des parents en contexte populaire pour la chose scolaire, faisant apparaître dans nos analyses des variations internes des membres de cette catégorie sociale, peuvent être rapportées en partie à des transformations sociales qui les ont affectées et qui les affectent. Ainsi, comme le rappelle Schwartz (2011), les membres des catégories populaires ont traversé successivement, depuis les années 1950, un processus de déprolétarianisation (ou d'acculturation relative aux normes et aux valeurs des classes moyennes), puis de regréarisation, ainsi que d'autres transformations majeures comme la massification

scolaire, l'expansion des couches moyennes, la consommation de masse, ... Cette dynamique historique semble avoir marqué la (re)composition des catégories populaires actuelles. Dès lors, l'une des difficultés de cette recherche a probablement été de travailler avec une catégorie sociale fragmentée et en évolution, dont les définitions et les frontières « n'ont jamais eu le caractère de netteté qu'on veut bien leur accorder » (Alonzo & Hugrée, 2010, p. 37). Soucieuse d'éclairer les variations internes des familles des milieux populaires afin de ne pas appréhender de manière homogène les membres de ce groupe, nous avons distingué, sur la base d'une esquisse d'une définition provisoire (Schwartz, 2011, cf. Introduction générale), quatre fractions de classes populaires (« dévalorisées », « en ascension », « stabilisées », « déstabilisées »). Arrivée au terme de ce travail, à la question de savoir s'il est aujourd'hui pertinent de parler de « classes populaires », nous aimerions y répondre par l'affirmative (à condition de comprendre les nouvelles formes de rapports de pouvoir auxquelles ces catégories sont soumises, et à condition de restituer « la diversité des mondes populaires », Siblot *et al.*, 2015, p. 9), tout en soulignant qu'une interrogation s'est installée. De futures recherches permettront sans doute de poursuivre notre réflexion.

Un déplacement de la question sociale vers une nouvelle question urbaine ?

Pour conclure, nous aimerions revenir sur un élément souligné dans notre recherche : l'institutionnalisation d'un principe de partenariat inauguré au début des années 2000 dans le canton de Genève (cf. *Chapitre 1*, point 1.3.3).

En nous appuyant sur les travaux de Frauenfelder, Delay & Scalabrini (2011), nous aimerions avancer ici de manière provisoire l'hypothèse selon laquelle la manière dont l'école primaire genevoise a fait l'objet d'une réforme scolaire, avec la mise en place d'un réseau d'enseignement prioritaire, peut servir de révélateur de l'avènement relativement récent des politiques de la ville. Celui-ci s'inscrit, plus généralement, dans un processus de transformations de l'Etat social associé à une conception territorialisée de l'action publique. Amorcé dans les années 1980 en France, ce mouvement des politiques de la ville peut s'identifier à Genève dans les discours politiques, notamment avec l'émergence de la loi du 5 mai 2011 relative à la politique de cohésion sociale en milieu urbain¹⁵⁴. Cette loi semble ainsi constituer le REP (comme d'autres dispositifs territorialisés tels que les « jardins potagers ») comme l'une des réponses visant à encourager à l'échelle de certains quartiers l'amélioration du cadre de vie de populations vivant sur des territoires conjuguant les inégalités (sociales, économiques et urbaines). Peut-on ainsi penser que l'Etat fonctionnerait aujourd'hui comme un « Etat animateur » (p. 164), cherchant à promouvoir des politiques qui se traduisent par un certain nombre de mesures localisées (REP, habilitation de logements sociaux, mise en place de nouvelles formes de jardins communautaires), avec pour objectif de refonder le lien social dans des quartiers populaires en encourageant la

¹⁵⁴ <https://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10823.pdf> (consulté le 24 août 2015).

participation de ces habitants (Tissot, 2007) ? Dans cette perspective, pouvons-nous également penser que la question des inégalités sociales et scolaires à Genève serait aujourd'hui pensée et retraduite en question urbaine, comme le tendent à penser certains chercheurs pour le contexte français et québécois notamment (Donzelot, 1997 ; Tissot, 2007 ; Bresson, Colomb & Gaspar, 2015) ? Interroger cette possible métamorphose de la question sociale en une nouvelle question urbaine 10 ans après l'inauguration d'un REP à Genève ouvre ici la perspective de réaliser de nouvelles recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité. Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2), 419-441.
- Akoun, A., & Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- Alonzo, P., & Hugrée, C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 »).
- Arborio, A-M., Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 »).
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Astier, F. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: PUF : Le lien social (coll. dirigée par S. Paugam).
- Avenel, C. (2007). *Sociologie des « quartiers sensibles »*. Paris: Armand Colin (coll. « 128 ») (2^e éd.).
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières (trad. française). In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-270). Paris : PUF.
- Batteguay, (1979). De la salle d'asile à l'éducation maternelle à l'école : la constitution d'un regard scientifique sur l'enfance. In G. Vincent (dir.). *Etudes sur la socialisation scolaire* (pp. 75-110). Paris : CNRS.
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (1972). *L'Ecole capitaliste en France*. Paris : F. Maspero.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- Beaud, S., & Weber, F. ([2003] 2008). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker, S. H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J-C. Forquin (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 271-283). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et Sociétés*, 29, 173-191.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-67.
- Belkhodja, C. (2011). *D'ici et d'ailleurs. Regards croisés sur l'immigration*. Moncton: Les Editions Perce-Neige.
- Berger, C. (2007). L'école dès 4 ans. Editorial. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP*, 20, 1.
- Berger, L., & Luckman, T. ([1966] 2008). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning*. New York: McGraw Hill Book Co.

- Boltansky, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondos-Secondas. Le processus d'intégration de jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo.
- Bonfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bonfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bonnaïfous, S. (1999). Les "immigrés" sont-ils (in)égaux? Étude de presse (1950-1995). In P. Fiala (dir.), *In/égalité/s. Usages lexicaux et variations discursives (18e-20e siècles)* (pp. 223-239). Paris: L'Harmattan.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute (coll. « L'enjeu scolaire »).
- Bonnéry, S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis.
- Bosc, S. (2003). Groupes sociaux ou classes sociales ? *Les Cahiers français*, 314, 40-46.
- Bouchard, J-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien, & G. Gosselin, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal: Ed. Nouvelles.
- Bouffartigue, P. (2003). Du renouveau de la conflictualité sociale au « retour des classes sociales ? ». In E. Gauthier et J. Lojkin (dir.), *Classes sociales : retour au renouveau ?* (pp. 269-275). Paris : Ed. Syllepse.
- Bouillon, F. (2009). *Les mondes du squat. Anthropologie d'un habitat précaire*. Paris : PUF.
- Boulanger D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23, 152-176.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde* (pp. 903-939). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44.
- Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit « populaire » ? *Actes de recherche en sciences sociales*, 46, 98-105.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre : essai sociohistorique*. Bern : Peter Lang.
- Bresson, M., Colomb, F., & Gaspar, J-F. (2015). *Les territoires vécus de l'intervention sociale*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brogère, G. (2002). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.

- Brougère, G., & Rayna, S. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP.
- Burger, K. (2012). *Early childhood care and education and equality of opportunity. Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Thèse de doctorat. Fribourg : Université de Fribourg.
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, M. (2003). PISA 2000 – Synthèse et recommandations. Neuchâtel : OFS/CDIP.
- Caille, (2001). Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education et formations*, 60, 7-18.
- Cantin, G. (2012). Représentations de futures éducatrices en service de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Castel, R. (2012). Penser le changement : le parcours des années 1960-2010. In R. Castel & C. Martin (Eds.), *Changements et pensées du changement. Echanges avec Robert Castel* (pp. 23-41). Paris : La Découverte.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. La République des idées*. Paris : Seuil.
- CATI-GE (2001). *Les inégalités territoriales dans le canton de Genève. Politique de cohésion sociale en milieu urbain*. Rapport du Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités à Genève. Université de Genève, 1-79.
- CDIP (2010). *Brève info. Harmos – Harmonisation de la scolarité obligatoire*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. <http://www.cdip.ch/dyn/11737.php> (consulté le 19 juillet 2011)
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Chalmel, L. (1996). *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Bern ; Berlin [etc.] : Peter Lang.
- Chamboredon, J-C., & Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, XIV, 324-334.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Émin, L., & de Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs : une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bauthier, E., & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartier, M., Pelhate, J., & Rufin, D. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 34 (2), 39-54.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18.
- Chauvel, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil.

- Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, 79(4), 315-359.
- Cicourel, A. (2003). Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données. In D. Cefaï, *L'enquête de terrain* (pp. 380-397). Paris : La Découverte.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2009). www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298 (consulté le 30 juin 2014)
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2003). *Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*, Neuchâtel.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Clark, C. (1957). *The Conditions of Economic Progress*. London : Macmillan ; New York : St Martin's Press (3^e ed.).
- Collectif. (1997). *En marge de la ville, au cœur de la société: ces quartiers dont on parle*. Paris : Editions de l'Aube.
- Coenen-Huther, J. (2001). *A l'écoute des humbles. Entretiens en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Connelly, C., & Farmer, D. (2010). Une culture de l'inclusion dans une école en devenir: des difficultés d'apprentissage essentiellement passagères. In N. Bélanger., & H. Duchesne (Eds.) *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 43-71). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 »).
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses, Quantifier*, 58, 98-112.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et Représentations*, 11, 517-538.
- Delai, P. (2012). *L'intégration des enfants migrants au domaine préscolaire. Evaluation de la conception du programme « Réussir l'intégration dès l'enfance »*. Mémoire de Master en Sciences humaines et sociales. Université de Neuchâtel.
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32, 139-153.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école*. Rennes : PUR.
- Delay, C. (2009). Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que bien éduquer veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37, 181-206.
- De Rudder, V. (1997). Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance. In F. Aubert, M. Tripier, & F. Vourc'h (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi* (pp.17-43). Paris, CIEM : L'Harmattan.

- Deslandes, R., & Morin, L. (2015). *Les relations enseignants-parents dans toute leur complexité*. Rapport de recherche présenté au Syndicat des enseignants de la Mauricie-Centre du Québec (21 janvier 2015).
- Deslandes, R. (2008). Analyse d'une recherche action sur la collaboration école-famille-communauté, dans La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage. In R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage* (pp. 209-223). Cahier scientifique de l'ACFAS 109.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. In N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1-2), 30-47.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2012). *Directive D-DGEP-0601 « Réseau d'enseignement prioritaire »* http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/d-dgép-06-01_rep_vdef.pdf (consulté le 11 mars 2015)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2010). *Directive D-DGEP-02A-10 « Relations famille-école »* <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article191> (consulté le 11 mars 2015)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2009a). *Directive D-DGEP-01A-03 « Transmission de l'évaluation aux familles »* http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/D-DGEP-01A-03_Transmission_de_l_evaluation_aux_familles.pdf (consulté le 11 mars 2015)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2009b). *Ecole enfantine et primaire 2009*. https://www.geneve.ch/primaire/pdf/ecole_primaire_09.pdf (consulté le 25 août 2015)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2008). *Directive D-DGEP-01A-17 « Évaluation des compétences et des connaissances des élèves »* <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article148> (consulté le 11 mars 2015)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2006a). *Conférence de presse du Département de l'instruction publique*. Genève : DIP.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2006b). Le DIP lance un projet pilote à l'école des Tattes/Gros Chênes. *Ecole*, 44, 6-7.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2006c). *Réseau d'enseignement prioritaire (REP)* http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/ (consulté le 30 juin 2014)
- DIP (Département de l'instruction publique). (2005). *Les treize priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP.
- Donzelot, J. (2008). *Quand la ville se défait. Quelle politique face à la crise des banlieues ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris : Edition Textuel.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Ducrey, F., Guillely, E., Hrizi, J., & Petrucci, F. (2014). *Analyse de la charge de travail des enseignant-e-s de l'enseignement primaire ordinaire (ATE III)*. Genève : SRED. http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2014/ate_3.pdf (consulté le 21 mai 2014)

- Dumont-Johnson, M. (1980). Des garderies au XIXe siècle. Les salles d'asile des Sœurs Grises à Montréal. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34(1), 27-55.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Dupanloup, A. (2004). L'hyperactivité infantile. Analyse sociologique d'une controverse socio-médicale. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.
- Dupanloup, A. (2001). Un inestimable parcours du combattant. *Carnets de bord*, 1, 4-16.
- Durkheim, E. (1975). La science positive de la morale en Allemagne. In *Textes, Éléments d'une théorie sociale* (pp. 267-343). Paris : Éditions de Minuit (coll. « Le sens commun »).
- Durkheim, E. ([1922] 1993). *Education et sociologie* (éd. posthume). Paris : PUF.
- Durler, H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, 20, 76-86.
- Durler, H. (2012). *Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions*. Colloque Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières. Lausanne : Haute École Pédagogique.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 43-60.
- Elbers, E., & de Haan, M. (2014). Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools : participation and conflict in institutional context. *Learning, culture and social interaction*, 3, 252-262.
- Elias, N. (1989). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Presses Pocket.
- Epstein, J. L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth, & J. Dunn (Eds), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1987). Towards a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Loel (Eds), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Eurydice (2009). L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles. Bruxelles : Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture.
- Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonies dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, 34(2), 377-398. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019686ar.pdf> (consulté le 8 septembre 2015)
- Farmer, D., & Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. In S. Laflamme & J. Lafontant (Eds.) *Initiation thématique à la sociologie* (pp. 121-156). Sudbury: Éditions Prise de Parole.
- Farmer, D., Kabeya, Y., Labrie, N., & Wilson, D. (2003). *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Toronto : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE/UT.

- <http://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/rapportsprojets/relationecolefamilles%2017.pdf> (consulté le 8 août 2011)
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue suisse de sociologie*, 40(2), 37-52.
- Favre, B., Jaeggi, J-M., & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants en milieu populaire*. Genève : SRED.
- Favre, B. et Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école...* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 30.
- Feyfant, A. & Rey, O. (2006). *Les parents et l'école*. Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/novembre2006.htm> (consulté le 19 juillet 2011)
- Forquin, J-C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90-100.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires.
- Forster, S. (2007). L'histoire de l'école enfantine. Politiques de l'éducation et innovations. *Bulletins CIIP*, 20, 3-5.
- Forster, S. (1999). *Du poêle à tricoter à l'école enfantine*. http://www.irdp.ch/breche/educ_mat.htm (consulté le 15 décembre 2013)
- Frame, A. (2013). De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle : l'approche sémiopragmatique des interactions sociales. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <http://rfsic.revues.org/508> (consulté le 13 janvier 2015)
- Francis, V. (2000). Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les Sciences de l'éducation*, 33(4), 83-108.
- Frاندji, D., & Rochex, J-Y. (2011). Du devenir des politiques d'éducation prioritaire à la recherche de possibles (introduction). In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (tome 2) (pp. 4-42). Lyon : ENS.
- Frauenfelder, A. (2005). *L'accès à la nationalité : une perspective sociologique : le cas des enfants des immigrés italiens et espagnols à l'épreuve du dispositif de la naturalisation à Genève durant les années 1990*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Frauenfelder, A., & Delay, C. (2005). La cause de l'enfant et sa résonance spécifique auprès des classes moyennes à travers la régulation du problème de « maltraitance ». *Carnets de bord*, 10, 79-92.
- Frauenfelder, A., Delay, C., & Scalabrini, L. (2015). « Joindre l'utile à l'agréable ». *Jardin familial et modes de vie populaires*. Lausanne : Antipodes.
- Frauenfelder, A., Delay, C., & Scalabrini, L. (2011). « Joindre l'utile à l'agréable » : le jardin familial et la culture populaire. Rapport de recherche rendu à la Direction de l'Aménagement du Territoire (DAT), Département des Constructions et des Technologies de l'Information (DCTI). Genève : Haute école du travail social.
- Garcion-Vautour, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33, 141-148.

- Garnier, P. (2008). Des « relais » entre école et familles : les atsem. In M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (pp. 139-178). Ramonville Saint-Agne : CERES.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 435-472. http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1963_num_18_3_10590 (consulté le 9 octobre 2015)
- Girod, R. (1959, tiré à part, 1960). Pénurie de cadres et démocratisation des études. In Département de l'instruction publique (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (pp. 121-152). Genève: Département de l'instruction publique.
- Giuliani, F., & Payet, J-P. (2014). Les relations école-familles à l'heure de la proximité. *Education et sociétés*, 34(2), 5-205.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Publishing Compagny.
- Glasman, D. (2008). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? In J-P. Payet, F. Giuliani & D. LaForgue (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (pp. 107-119). Rennes : PUR.
- Glasman, D. (2006). Pierre Périer. École et familles populaires : sociologie d'un différend. *Revue française de pédagogie*, 156, 187-190.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène et la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Grafmeyer, Y., & Authier, J-Y. (2011). *Sociologie urbaine*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 ») (3^e éd.).
- Grand Conseil de l'Etat de Genève (2011). Mémorial : Projet de loi sur la cohésion sociale en milieu urbain, Genève.
- Grignon, C., & Passeron J-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Seuil.
- Grossein, J-P. (1996). Présentation. In M. Weber, *Sociologie des religions* (pp. 51-129). Paris : Gallimard.
- Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse. *L'année sociologique*, 56, 285-307.
- Guelamine, F. (2001). Les faces cachées de la « différence culturelle ». La construction d'une altérité ambiguë chez les travailleurs sociaux. *Cahiers du Cérim* (Dossier : travail social et immigration), 8, 9-21.
- Guigue, M. (2011). La médiation aux prises avec l'univers scolaire. *Education permanente*, 189, 23-33.
- Guillaud, C. (2009). Interstices urbains et pratiques culturelles. *Implications philosophiques. Perception, axiologie et rationalité dans la pensée contemporaine*. Dossier – L'habitat, un monde à l'échelle humaine. <http://www.implications-philosophiques.org/Habitat/Guillaud1.html> (consulté le 12 mai 2015)
- Hatzfeld, H., Hatzfeld, M., & Ringart, N. (1998). *Quand la marge est créatrice. Les interstices urbains initiateurs d'emploi*. Paris : Editions de l'aube.

- Heller, G. (1988). « *Tiens-toi droit !* ». *L'enfant à l'école au 19e siècle. Espace, morale et santé : l'exemple vaudois*. Lausanne : Editions d'en bas.
- Helwig, P. (1967). *Charakterologie*. Freiburg : Herder.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Editions de Minuit (trad. en français).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education ? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference ? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Howard, K.M, & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J-P. (2006). Les relations école-familles : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Hutmacher, W. (1994). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? In E. Poglia, A-N. Perret-Clermont, A. Gretler, P. Daser (dir.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 107-137). Berne : Peter Lang.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : SRS, cahier n°36.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Les enfants de migrants à l'école* (pp.228-256). Paris : OCDE.
- Hutterli, S., & Vogt, F. (2014). *Entrée à l'école et premières années à l'école obligatoire*. Berne : CDIP. http://edudoc.ch/record/111987/files/schuleintritt_f.pdf (consulté le 24 août 2015).
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (dir.), « *L'échec scolaire* » : *nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (pp. 155-163). Paris : CNRS.
- Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2003). *Familles, école et quartier, de la solitude au sens. Echec ou réussite scolaire d'enfants en milieu populaire*. Genève : SRED.
- Jolly, B., & Guigue, M. (2010). Les médiateurs, des professionnels aux marges des institutions. *Connexions*, 93, 121-131.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kalubi, J.-C., & Houde, S. (2010). La formation des intervenants dans les programmes d'adaptation scolaire et sociale. In M. C. Haelewyck et H. Gascon (dir.). *Adolescence et retard mental*, (pp.159-172). Bruxelles: De Boeck.
- Kappeler, G. (2015). *Qu'est-ce que mon enfant apprendra à l'école ? Une analyse des croyances et des attentes des parents d'enfants en début de scolarité*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg.

- Kaufmann, J-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 ») (2^e éd. refondue).
- Kherroubi, M. (éds.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers. Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Knorr-Cetina, K. D. (1981). The micro-sociological challenge of macro-sociology : towards a reconstruction of social theory and methodology. In : A. V. Cicourel & K. D. Knorr-Cetina (éd.). *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro- and macro-sociologies* (pp. 1-17). Boston, London & Henley, Routledge & Kelan Paul.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit (trad. française).
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles : Peter Lang.
- Le Goff, J-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Soussi, A., & Evrard, A. (2013). *Chiffres clé du réseau d'enseignement prioritaire (REP)*. Genève : SRED.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., & Jaunin, A. (2011). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., Jaunin, A., & Petrucci, F. (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- Liénard, G., & Servais, E. (1973). *Les inégalités culturelles dans la prime enfance*, tome 2. CSUR. Belgique : Université Catholique de Louvain.
- Longchamp, P. (2014). Goûts de liberté, goûts de nécessité. Quand la diététique s'en mêle. *Sociologie et Sociétés*, XLVI(2), 59-82.
- Longchamp, P. (2009). Des infirmières scolaires dans l'espace social. *Carnets de bord*, 16, 45-66.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lorcerie, F., & Cavallo, D. (2001). Les relations entre familles populaires et école. *Les Cahiers Millénaires 3 (Communauté urbaine du Grand Lyon)*, 34 (dossier Éducation et modes de vie) http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/textes_lorcerie.pdf (consulté le 1er août 2014)
- Luc, J-N. (1997). La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, 82, 189-206.
- MacLure, M., & Walker, B.M. (2000). Disenchanted Evenings: The Social Organization of Talk in Parent-Teacher Consultations in UK Secondary Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.

- Mc Andrew, M., & l'équipe du GRIES, dont : Armand F., Ledent J., Potvin M., Rahm J. et Vatz Laaroussi, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Magnin, C. (2001). Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 13-40.
- Magnin, C. (1994). *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève, 1880-1960 : une exposition de la CRIEE*. Département de l'instruction publique, Département municipal des affaires culturelles : Musée d'ethnographie Genève, Annexe Conches.
- Magnin, C. (1986). La reproduction de l'instruction publique obligatoire à Genève, au XIXe siècle : du refus de 1842 à l'acceptation en 1872. In G. Genevesi, *Introduction, development and extension of compulsory education. Conference papers for the 8th session of the international standing conférence for the history of education* (pp. 269-278). Parma : Università di Parma, bolettino C.I.R.S.E.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports familles-école. *Les Cahiers de recherche du Girsef (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)*, 13, 1-32.
- Mangez, E., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale (CERISIS). Belgique : Université Catholique de Louvain.
- Marcel, J-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de Recherches en Éducation (SPIRALE)*, 30, 103-121.
- Mathey-Pierre, C. (2010). À Nantes, un long partenariat entre enseignants et travailleurs sociaux. In S. Broccolichi, Ch. Benayed, & D. Trancart (dir.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (pp. 207-225). Paris : Éditions La Découverte.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université (2^e éd.).
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'Ecole. *Education et sociétés*, 34, 71-85.
- Montandon, C. (1991) *L'école dans la vie des familles*. Genève : SRED, Cahier n° 32.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. ([1987] 1996). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne ; Berlin [etc.] : Peter Lang.
- Morin, D. (2007). Tensions entre pratique sociologique et engagement militant : une expérience au sein du Mouvement ATD Quart Monde. *Carnets de bord*, 14, 77-88.
- Mottet, G. (2013). *À l'« École de la diversité »*. Enquête sur la fabrique d'une politique éducative. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Mottet, G., & Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève : IES.
- Mozère, L., & Jonas, I. (2006). Comment re-penser petite enfance et rapport de genre : l'exemple auxiliaires de puériculture en France. *Recherches féministes*, 19(2), 63-84.

- Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(1), 60-74.
- Nicolas-Le Strat, N. (2006). Multiplicité interstitielle, <http://www.le-commun.fr/index.php?page=multiplicite-interstitielle> (consulté le 12 mai 2015)
- Norvez, A. (1990). *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris : Institut national d'études démographiques : PUF.
- OCDE-CERI. (2007). Examen du système de recherche et développement en éducation : Suisse. Paris : OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/4/38011707.pdf> (consulté le 19 juillet 2011)
- OCSTAT (Office cantonal de la statistique). (2012). La précarité à Genève dans une optique territoriale. *Communications statistiques*, 42, 1-28.
- OCSTAT (Office cantonal de la statistique). (2011). Statistique suisse de l'aide sociale. Résultats pour le canton de Genève en 2009, *Communications statistiques*, 41, 1-32.
- Odier da Cruz, L. (2013). L'École des Parents de Genève ou les métamorphoses du regard sur la parentalité (1950-1968). *Annales de démographie historique*, 125, 99-117.
- ODM (Office fédéral des migrations) & CFM (Commission fédérale pour les questions de migration). (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. Enfants de 0 à 4 ans, parents, professionnels et personnes de référence. Encouragement de l'intégration des étrangers. Programme des points forts 2008-2011. Projet pilote. Projet d'évaluation – version succincte*. Lucerne : Institut pour l'école et l'hétérogénéité, Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale.
- Œuvrard, F. (2000). La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In A. Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs* (pp.311-321). Paris : La Découverte.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Ed.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras : Artois Presses Université.
- Ogay, T. (2013). Préface. In A. Frame. *Communication et interculturalité. Cultures et interactions interpersonnelles* (pp. 17-20). Paris: Hermès-Lavoisier.
- Ogay, T., & Edelman, (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Ed.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Ott, L. (2006). Pourquoi ont-ils brûlé les écoles ? In L. Mucchielli & V. Le Goaziou (dir.), *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005* (pp. 126-144). Paris : La Découverte.
- Pagnossin, E. (2010). *La recherche suisse romande en éducation et en formation (2007-2009)*. Neuchâtel : IRDP.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: PUF (coll. « Le lien social »).
- Payet, J-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.

- Payet, J-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.E, & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire et régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27, 23-37.
- Payet, J-P., Rostaing, C., & Giuliani, F. (2010). La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles. Rennes : PUR (coll. Didact Sociologie).
- Payet, J-P., Giuliani, F., & Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : PUR.
- Payet, J-P. (2000). L'ethnicité et citoyenneté dans l'espace scolaire. In A. Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs* (pp.389-398). Paris : La Découverte.
- Payet, J-P. (1998). La « proximité » entre école et familles populaires : une figure idéologique et une question pratique. *Éducation & formations*, 101, 39-48.
- Payet, J-P. (1997). La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieues : entre censure et soulignement. In F. Aubert, M. Tripier, & F. Vourc'h (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi* (pp.207-218). Paris : Edition CIEMI-L'Harmattan.
- Payet, J-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Payet, J-P. (1994). Ethnicité et civilités dans l'espace scolaire. In M. Fourier, & G. Vermes (dir.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (pp. 96-102). Paris : L'Harmattan.
- Pecorini, M., Lurin, J., Jendoubi, V., & Navarro, E. (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire*. Genève : SRED.
- Peneff, J. (2009). Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- Peretz, H. (2007). Les méthodes en sociologie. L'observation. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education et didactique*, 1(6), 85-96.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 96-109.
- Perrenoud, P. ([1994] 2000). Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In. C. Montandon & P. Perrenoud (dir). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 45-76). Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1998). Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences 7. *Éducateur*, 2, 24-31 (repris dans Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF).
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-famille à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, 121, 130-147.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève, Paris : Lib. Droz.

- Pianta R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Pithon, G., Asdhi, C., & Larivée, S.J. (2008). *Construire une «communauté éducative». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Plaisance, E. (2000). Luc (Jean-Noël) – L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 187-191.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Poiret, C. (1996). *Familles africaines en France. Ethnicisation, ségrégation et communalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between Parental Involvement/Attitude and Children's School Achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 706–710.
- Potvin, M., & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et Statistique*, 137, 3-22.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité. (Suivi de) Les groupes ethniques et leurs frontières (de F. Barth)*. Paris : PUF (coll. « le sociologue »).
- Praz, A-F. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860 et 1930)*. Lausanne : Antipodes.
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école. Une enquête auprès de 2492 parents. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J Larivée (dir.), *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association* (pp. 37-50). Bruxelles : De Boeck Université.
- Prost, A. (1997). École et stratification sociale. Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XXe siècle. In : A. Prost (dir.), *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1956 à nos jours* (pp. 84-113). Paris : Seuil.
- Prost, A. (1983). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Queiroz (de), J.-M. (2000). Les remaniements de la « séparation scolaire ». *Revue Française de Pédagogie*, 133, 37-48.
- Queiroz (de), J.-M. (1981). *La désorientation scolaire*. Thèse de doctorat. Université de Paris VIII.
- Quivy, R., & Campenhoudt van, J. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rayna, S. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Rayna, S., & Plaisance, E. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119, 107-139.

- Rex, J. (2006). *Etnicité et citoyenneté. La sociologie des sociétés multiculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Rex, J. (1986). *Race and ethnicity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ricoeur, P. (1994). Histoire et rhétorique. *Diogène*, 168, 9-26.
- Rousseau, J-J. ([1762] 1972). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Saada, E. H., & Ducret, J-J. (2009). *Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance. Etude comparative*. Genève: SRED.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34, 23-38.
- Scalambrin, L. (2009). Maltraitance et interculturalité. Quand les différences culturelles sont pensées comme des déterminants majeurs des comportements familiaux. *Bulletin de l'ARIC*, 47, 62-70.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre, au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A., Delay C., Pigot, N. et al. (2009). *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de famille – Cadres sociologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A., & Delay, C. (2007). *Maltraitance : contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris : L'Harmattan.
- Schultheis, F., & Vuille, M. (2007). Entre flexibilité et précarité : regards croisés sur la jeunesse. Paris : L'Harmattan.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A., & Delay, C. (2005). *La maltraitance envers les enfants : entre consensus moral, fausses évidences et enjeux sociaux ignorés. Analyse sociologique des transformations du rapport social à l'enfance dans le canton de Genève depuis 1990. Rapport final d'une étude commanditée au Département de sociologie et destinée à la Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil, République et canton de Genève*.
- Schulz von Thun, F. (1997). *Miteinander reden : Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbeck : Rowohlt.
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires ? *La Vie des idées*. 13 septembre 2011, ISSN, 2105-3030. <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html> (consulté le 8 janvier 2015).
- Schwartz, O. ([1990] 2002). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. In N. Anderson, *Le Hobo : sociologie du sans-abri* (pp. 265-305). Paris : Nathan.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 26, 95-116.
- Serre, D. (2010). Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées. *Déviance et Sociétés*, 34, 149-162.
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris : Raison d'Agir.

- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclet, O., & Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris: Armand Colin.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London : Sage Publ. (2nd ed.).
- Simon, J-P. (1994). Ethnicité. *Pluriel recherches, vocabulaire historique et critique des relations interethniques*, cahier 2, 14-20.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les acquis des élèves après quelques années ?* Genève : SRED.
- SRED (Service de la recherche en éducation). (2009). *Mémento statistique de l'éducation à Genève*. Genève : SRED.
- Stamm, M., & Edelman, D. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung : Was kann die Schweiz lernen ?* Bern : Haupt.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehauser, M., & Muheim, V. (2009). *Education de la petite enfance en Suisse. Etude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO*. Berne : CNSU.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.
- Tawfik, A. (2013). *Culture et classes sociales : goûts musicaux, comportements culturels et distinction sociale*. Thèse de doctorat en Sciences économiques et sociales. Genève : Université de Genève.
- Terdjman, E. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communications*, 54, 135-148.
- Terrail, J-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J-P. (1997). Sociologie des interactions Famille/École. *Sociétés Contemporaines*, 25, 67-83.
- Terrail, J-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF.
- Terrail, J-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social : 1880-1980. *Revue Française de Sociologie*, XXV(3), 421-436.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Thin, D. (2009a). Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger. Dans les coulisses de l'Etat social, de Delphine Serre. *Sociétés et jeunesse en difficulté*. <http://sejed.revues.org/6436> (consulté le 8 août 2014)
- Thin, D. (2009b). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Tillmann, R., & Budowski, M. (2007). Inégalités et classes sociales en Suisse : quelle configuration ? *Revue suisse de sociologie*, 33, 193-212.
- Tissot, S. (2014). Entre soi et les autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 204(4), 4-9.

- Tissot, S. (2011). *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*. Paris : Raisons d'Agir.
- Tissot, S. (2007). *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Paris : Seuil.
- UNESCO (16 mai 2013) <http://www.reiso.org/spip.php?article3192> (consulté le 25 août 2015).
- Valentim, S., & Monceau, G. (2013). Parents, professionnels et institutions sur un même territoire. *DIRE-4*, <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/344> (consulté le 4 août 2015)
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vatz-Laaroussi, M., & Kanouté, F. (2013). *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux*. Montréal : CEETUM.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.
- Zérillo-Odena, S. (2002). *Contribution d'une sociologie des interactions entre familles et institutions de garde de la petite enfance*. Note de travail/Document de séminaire L.E.S.T/CNRS/UMR 6123. Aix-en-Provence : Université de Provence et Université de Méditerranée. <http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/sante-et-bien-etre/medecine/contribution-a-une-sociologie-des-interactions-entre-familles-et-378871> (consulté le 8 août 2014)
- Zérroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.

ANNEXES

I. Liste des tableaux, figures et encadrés

Tableaux :

Tableau I	Taux nets de scolarisation dans l'enseignement public et privé au 31 décembre 2005 et 2009
Tableau II	Taux nets de scolarisation à 4 et 5 ans, division élémentaire du primaire (public et privé)
Tableau III	Caractéristiques sociales principales des familles ($n=21$)
Tableau IV	Caractéristiques sociales principales des acteurs scolaires ($n=11$)
Tableau V	Liste des situations d'observation
Tableau VI	Récapitulatif des principales sources écrites et orales récoltées
Tableau VII	Evaluations discrètes autour de trois critères : la participation, la présence et le goût de l'effort
Tableau VIII	La parole enseignante dans la dynamique de l'interaction avec l'enseignante
Tableau IX	La parole des parents dans la dynamique de l'interaction avec les parents
Tableau X	Illustrations des différents registres interprétatifs mobilisés par les acteurs familiaux dans la dynamique de l'entretien parents-enseignante
Tableau XI	Les quatre fractions de classes populaires
Tableau XII	Illustrations des réactions et tactiques argumentatives des parents suite à un jugement scolaire
Tableau XIII	Illustrations des différents interstices qui construisent la relation de proximité entre les familles et l'école
Tableau XIV	Types de rencontres et d'échanges lors des interstices spatiaux et temporels
Tableau XV	Des logiques de rencontre et d'échange opposées
Tableau XVI	Stratégies de rencontre, d'affrontement/négociation, de retrait et d'évitement
Tableau XVII	Illustrations des principales dimensions de l'Ecole des Mamans Allophones (EMA)
Tableau XVIII	Illustrations de la « mauvaise réputation » par les familles
Tableau XIX	Illustrations des « caïds du quartier » par les familles et acteurs de l'école
Tableau XX	Illustrations des formes d'entre-soi protecteur et sélectif
Tableau XXI	Illustrations d'une forme d'entre-soi contraint

Figures :

Figure 1	Plan schématisé du quartier des Cèdres et de l'école des Jonquilles
Figure 2	Registres et dimensions mobilisés par les parents et l'enseignante au cours des entretiens formels
Figure 3	Les trois registres interprétatifs mobilisés par les familles (résumé)
Figure 4	Les interstices qui construisent la relation de proximité entre les familles et l'école

Encadrés :

Encadré 1	La construction de l'entretien formel, centrée autour du bulletin scolaire
Encadré 2	Des temporalités d'entretiens formels opposées. Deux exemples illustratifs
Encadré 3	Le premier entretien parents-enseignante : un échange dirigé avant tout par l'enseignante
Encadré 4	Un regard relativiste rapporté à une socialisation spécifique. L'exemple d'Alexandra
Encadré 5	Les MMA : entre convivialité, partage et rapprochements timides
Encadré 6	Enseigner à l'Ecole des Jonquilles et y inscrire son enfant ? Le dilemme d'Anne

Annexe 1 : Composition de l'échantillon des familles selon la profession exercée

Tableau : Professions exercées par les familles (synthèse)

Professions exercées par les familles (pères et mères)	Effectifs	Pourcentages (indicatifs)
Employés-cadres Avocat, responsable marketing, gestionnaire, directeur commercial, ingénieur informatique, analyste financier	8	19 %
Employés qualifiés Secrétaire, aide-comptable, monitrice de sport, boucher, aide-cuisinière, aide-soignante, employé de commerce, assistante (ou aide-soins à domicile ?)	8	19 %
Employés non qualifiés Femme de ménage, femme de chambre, babysitting	3	7 %
Ouvriers Machiniste, monteur, satineuse, ouvrier d'entretien, maçon, peintre en bâtiment, manoeuvre, désinfecteur, carreleur	11	26 %
Autre : en formation (études universitaires)	1	2 %
Au foyer	5	12 %
Chômage	4	10 %
Sans indication	2	5 %
Total	42	100 %

Tableau : Catégories sociales des familles

Catégories sociales	Pourcentages (indicatifs)
Classes moyennes A capital scolaire (p.ex avocat, ingénieur) A capital économique (p.ex responsable marketing, gestionnaire, directeur commercial, analyste financier)	19 % 5 % 14 %
Classes populaires Ouvriers Employés qualifiés Employés non qualifiés (p.ex babysitting, femme de ménage, femme de chambre)	52 % 26 % 19 % 7 %
Autres Sans formation (p. ex mère au foyer) Chômage Sans indication En formation	29 % 12 % 10 % 5 % 2 %
Total	100 %

Explications des tableaux

Notre enquête se déroule dans un quartier populaire urbain de Genève, où vivent des familles de différents milieux sociaux, mais les catégories populaires sont majoritairement représentées. Dans une tentative de mieux situer les membres de ce groupe social dans leur diversité, nous nous référons à la définition proposée par Schwartz (2011) qui y inclut, outre les ouvriers, également les employés du secteur tertiaire (employés de grande surface, assistantes maternelles, aides-soignants, femmes de ménage, agents de service).

A l'échelle de notre population d'enquête, nous pourrions dire que la majorité des familles est également issue des milieux populaires (52%), composées d'ouvriers (monteur, machiniste, satineuse, peintre en bâtiment) (26%) et d'employés (26%). Parmi les employés, on retrouve 19% d'employés qualifiés (secrétaire, aide-comptable, monitrice de sport, boucher, etc.) et 7% d'employés non qualifiés (femmes de ménage, babysitting). On constate également que les classes moyennes représentent 19% des familles rencontrées. Nous avons regroupé la catégorie des classes moyennes en deux sous-groupes : les classes moyennes à capital culturel (ingénieur, avocat) (5%) et celles à capital économique (14% travaillant par exemple dans le secteur des banques et du marketing). Relevons, enfin, que la catégorie *Autres* comporte 12% de mères au foyer (au moment de l'enquête). Cependant, certaines d'entre elles ont exercé un métier avant d'arriver en Suisse (tel qu'enseignante primaire).

II. Guides d'entretiens

Annexe 2 : Guide d'entretiens exploratoires (2e version, 16.12.09)

Présentation générale

(thématique de l'étude, raisons de solliciter la personne interviewée,
présentation personnelle)

J'aimerais aborder avec vous quelques aspects de votre profession, celle d'enseignante de classes enfantines. Types de questions :

- comment se passe au quotidien dans votre classe, avec les parents de vos élèves, votre pratique professionnelle ?
- comment organisez-vous votre travail ? Quelle est une journée *type* dans votre classe ?
- comment se passent les rencontres et les premiers contacts avec les parents d'élèves ?
- quel est le profil de vos élèves, avez-vous des enfants issus de l'immigration dans votre classe ?
- rencontrez-vous des difficultés avec certains élèves, et si oui, de quels ordres sont-ils ?
- quelle est la tâche d'une enseignante de classes enfantines ?

Thématique de l'étude

La relation école-familles à l'école enfantine. Comment cette relation se construit-elle dans les premières années de l'école enfantine dans un contexte de diversité culturelle ?

Le but de cet entretien : mieux connaître l'univers (pré)scolaire de par votre pratique, vos attentes, m'informer sur votre pratique, vos perceptions et vos attentes du monde (pré)scolaire.

Toutes ces informations me seront très précieuses pour affiner mes premiers questionnements et pour ma recherche future.

I. Présentation personnelle

Pratique professionnelle et formation

- Depuis combien d'années enseignez-vous, dans quelle(s) école(s) ?
- Quelle est la formation que vous avez suivie (études universitaires, HEP, ...) ? Dans quel canton ?

Le métier d'enseignante de classes enfantines

- Pouvez-vous me raconter, en quelques mots, pourquoi vous avez choisi ce métier ? Est-ce une vocation pour vous ?
- Comment travaillez-vous avec les autres enseignants/acteurs pédagogiques (enseignantes, infirmières, éducateur, ...) de votre école ?

II. Ecole et diversité culturelle

Profil de l'école et de la classe

- Pouvez-vous me parler un peu de votre école ainsi que de votre classe ? Par exemple, quel est le profil des élèves de votre école, de votre groupe ?
- Avez-vous des élèves d'origine étrangère dans votre classe ?
- Qu'est-ce qu'un élève étranger pour vous ?
- Est-ce que l'intégration des élèves d'origine étrangère vous paraît être une nouvelle mission à laquelle doit répondre l'école aujourd'hui ?
- Avez-vous des élèves qui n'arrivent pas à s'intégrer ?
- Pouvez-vous me parler de l'un de ces élèves ? Que rencontre-t-il comme difficultés ?
- De quoi aurait-il besoin ?

- Pouvez-vous me donner l'exemple d'un élève qui s'est bien intégré ?
- Qu'attendez-vous des familles au niveau de l'intégration de leur enfant ?

III. Les parents d'élèves

- Quels sont vos rapports avec les parents d'élèves ?
- Quelles sont vos attentes ? (partenariat ?)
- Quelles sont leurs attentes selon vous ? Ont-ils des attentes ?
- Proposez-vous des entretiens avec les parents ? Qu'apportent-ils ?
- Quels sont les autres moyens que vous mettez en place pour rencontrer les parents ?
- Rencontrez-vous des familles « difficiles » ? Pourriez-vous me donner un exemple ?

IV. REP et L'Ecole des Jonquilles

Les REP

- Connaissez-vous le système REP ?
- Que pensez-vous des écoles REP ? En connaissez-vous une en particulier ?
- Connaissez-vous des collègues qui travaillent en REP ?

Ecole des Jonquilles

- Pouvez-vous me parler de L'Ecole des Jonquilles ? (stage, expériences)
- Pouvez-vous me parler d'un fait marquant, un souvenir ?
- Quelle vision aviez-vous de cette école/ce quartier avant, pendant et après votre passage dans cette école ?
- Connaissez-vous un petit peu la vie de quartier ? (associations, populations, etc.)

V. Bilan de l'entretien

Milieu familial de l'enseignante

- Quelle est la formation de vos parents ?
- Quel est le métier de vos parents ?

Expérience personnelle de l'enseignante

- Quand vous étiez à l'école (en tant qu'élève), y avait-il des élèves d'origine étrangère dans votre classe, école ?
- Pouvez-vous me raconter comment ces élèves s'intégraient-ils ?
- Comment réussissaient-ils ?
- Quelle était la posture de leur enseignante à cette époque par rapport à ces élèves ?
- Vos parents sont d'origine étrangère, pouvez-vous me raconter comment ça s'est passé pour vous, votre scolarité ? Vos rapports avec les autres enfants de la classe ? Avec vos enseignantes primaires/enfantines ?
- Comment avez-vous réussi votre parcours scolaire ?
- Quelle importance vos parents accordaient-ils à l'école ?
- Comment voyaient-ils l'échec scolaire ? La réussite scolaire ?

Données sociodémographiques

- Quel est votre âge ?
- Etes-vous mariée, en couple ?
- Avez-vous des enfants ?
- Quelle est votre nationalité ?
- Etes-vous dans une association ?
- Etes-vous syndiquée à la SPG ?

Nous arrivons maintenant à la fin de cette interview. En repensant à tout ce qui a été dit au cours de cette entrevue, auriez-vous quelque chose à ajouter ? Souhaiteriez-vous revenir sur un point en particulier ?

Annexe 3 : Guide d'entretiens compréhensifs avec les enseignants (2e version, 21.11.11)

La question de l'enregistrement et les règles de confidentialité et d'anonymat

(Re)demandez en début d'entretien s'il est possible d'enregistrer.

Rappeler les règles de confidentialité et d'anonymat.

Présentation de l'étude et personnelle

Je suis étudiante, je fais un travail d'études (thèse) sur les relations entre l'école et les familles. Je m'intéresse à l'éducation, plus précisément aux premières d'années d'école, mais aussi d'une manière générale à la scolarité des enfants, les différents contacts qui se mettent en place entre les parents et les enseignants à travers l'école, dans le quartier.

C'est un travail assez long et pas toujours facile pour moi (cela fait deux ans que j'y travaille). Je vous suis très reconnaissante d'avoir accepté de m'accueillir [chez vous], de me consacrer de votre temps pour pouvoir parler avec vous de ce sujet. Votre témoignage me sera très utile et m'aidera à avancer dans mon travail.

Durant plusieurs mois l'année dernière, je suis allée assez régulièrement dans la classe de XXX pour voir comment se passe une journée quotidienne en classe enfantine, comment les enfants travaillent, les activités qu'ils font, comment ça se passe avec les enseignantes de classes enfantines, les moments de rencontres avec les parents, etc.

Je suis actuellement dans l'étape de mon travail où je vais moins en classe. Je mène maintenant des entretiens (auprès des familles et de l'équipe enseignante). En effet, je souhaite à présent avoir le *point de vue* des familles et des enseignantes, *leur témoignage* (environ 20 familles, celles de la classe de XXX idéalement et la dizaine d'enseignants du cycle élémentaire). C'est non seulement le point de vue particulier de chaque famille et de l'enseignant, mais aussi et surtout plusieurs et différents témoignages des familles/enseignants que je souhaiterais recueillir pour mieux comprendre les rapports entre l'école et les familles, la vie quotidienne et les différentes manières d'éduquer des familles.

Finalement, je tiens encore à vous préciser que tout ce que vous me direz restera bien entendu anonyme, rien ne sera répété ou transmis que ce soit à d'autres parents ou enseignants de l'école.

Question d'annonce

Pouvez-vous me raconter une journée quotidienne pour vous à l'école?

- Pouvez-vous m'expliquer un peu quel est votre rôle au sein de l'école (i.e directrice d'établissement/éducateur/ECSP) ? Demander des exemples concrets
- Quelles sont vos différentes tâches ? Votre fonction ?
- Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?
- Qu'est-ce qui vous a motivé/donné envie d'occuper cette fonction ?
- Comment ça se passe concrètement ? A quelle heure arrivez-vous à l'école ? A quelle heure quittez-vous l'école ?

I. L'ECOLE REP/SES PROJETS

L'Ecole des Jonquilles fait partie des 17 établissements REP « pour encourager la qualité des écoles dans les quartiers populaires ». De plus, Charles Beer mentionne sur le site du DIP que « les établissements sont volontaires, les équipes s'engagent sur la base de critères qu'elles remplissent et sous certaines conditions ».

- Quels sont ces critères pour L'Ecole des Jonquilles ?
- Depuis combien de temps l'école est en REP ?
- Quels constats ? Changements ? (son avis, des exemples concrets) ?
- L'entrée en REP a-t-elle changé quelque chose au projet de l'école ?
- Quels sont les principaux projets de l'école de l'Europe (*Sac d'Histoires*) ?
- Vous avez axé votre projet sur la lecture, pourquoi ?
- D'autres projets (*Sac d'Histoires*, conseil d'établissement, charte de l'école) mettent l'accent sur le fait d'impliquer davantage les parents, pourquoi ?

- Quels sont les moyens que vous avez à disposition pour y parvenir ?
- Que pensez-vous des différents projets mis en place (midi des mamans allophones, soirée *Sac d'Histoires*, marché de Noël) ?
- Ces projets sont-ils suffisants ?
- Avez-vous des critiques ? Des attentes spéciales par rapport au REP ?

II. A L'ECOLE/EN CLASSE

- Pouvez-vous me parler un peu de l'ambiance quotidienne dans l'école/votre classe ?
- Comment définiriez-vous les classes/votre classe d'élèves dans son ensemble ? Y a-t-il plutôt des classes d'élèves difficiles ou plutôt faciles à instruire ? Pourquoi ?
→ *Comment sont vos élèves ? La relation éducative est-elle difficile ?*
- Etes-vous amenée à rencontrer souvent les familles pour « régler » des soucis ? Si oui, lesquels (problèmes auxquels elle est confrontée) ? Comment ça se passe ? Comment interprétez/expliquez-vous ces difficultés ?
→ *Quels sont les principaux problèmes dans votre école/classe qui vous préoccupent en tant qu'enseignante ?*
- Comment définiriez-vous le niveau scolaire des élèves de l'ensemble de l'école ? De votre classe ?
- Que vous disent vos collègues enseignants ? Que vous disent les familles ?
- Que raconte-t-on sur l'école (bonne image, mauvaise image ? (cf. article du courrier) ?
- Quel est le profil de vos élèves/l'école (statut socio-économique/origine ethnique) ?
- Quel est le niveau de réussite scolaire ?

III. RELATION CORPS ENSEIGNANT

- Comment décririez-vous le climat professionnel dans votre école ?
- Comment est la relation avec les autres enseignants ? La direction ? L'éducateur ? Faites-vous souvent appel à elle/lui ? La relation avec le personnel non enseignant ?

IV. RELATIONS ECOLE-FAMILLES

- D'une manière générale, comment se passent les rencontres (formelles et/ou informelles) avec les parents ? (racontez concrètement)
- A quels moments les rencontrez-vous ? Pour quelles raisons ? En présence des enseignants ?
- Pensez-vous que les parents s'impliquent suffisamment dans la scolarité de leurs enfants ?
- S'intéressent-ils au contenu des programmes ? Aux projets de l'école ?
- Que vous reportent à ce sujet les enseignants ?
- Est-ce que les parents participent aux réunions ?
- Viennent-ils aux convocations ? Prennent-ils spontanément rdv avec vous ? (demander de raconter concrètement)
- Quels sont les parents que vous voyez systématiquement en entretien ? (exemples concrets)
- Leur donnez-vous des conseils ? Lesquels ? Ecoutent-ils vos conseils ?
- Y a-t-il des thèmes difficiles à aborder (sommeil, télévision) ? Lesquels ? (exemples)
- Acceptent-ils facilement le soutien de spécialistes (logopédiste, psychologue, etc.) ?
- Qu'attendez-vous des parents d'élèves ?
- Qu'est-ce qu'un « bon » parent d'élève selon vous ?
- Un « bon » élève ?
- Un « bon » enseignant ?

V. DIVISION DES TACHES ENTRE ECOLE ET FAMILLES

- Aujourd'hui, on dit qu'enseignants et parents d'élèves doivent « travailler ensemble », collaborer davantage. On parle de « partenariat ». C'est quoi ? A quoi ça sert ?
- A quoi doit servir l'école selon vous ?
- Quelle délimitation des tâches entre les familles et l'école (instruire, éduquer) ?

VI. MISSION, FONCTIONS DE L'ÉCOLE (instruction, éducation, socialisation)

- On dit que l'école aurait 3 fonctions : instruire, éduquer et socialiser. Que pensez-vous de cette affirmation ?
- Selon vous, quel est/devrait être le rôle du parent d'élève ?
- Et quelles sont les attentes parentales de la part de l'école ?
- Selon vous, quelle est/devrait être la mission éducative de l'école (enfantine) aujourd'hui ?
→ *Comment voyez-vous votre rôle en tant qu'enseignant ?*
- Quelle est l'importance de l'école (enfantine) selon vous ?
- Source d'inspiration (littérature, collègues, formation) ?
→ *Quelle est la meilleure façon pour vous d'améliorer et d'approfondir votre pratique en tant qu'enseignante ?*
→ *L'année prochaine : si vous en aviez la possibilité, changeriez-vous qqch à votre situation professionnelle actuelle ? Changement d'école, de quartier ? De profession ? Pourquoi ?*

VII. FREQUENTATION D'UNE INSTITUTION PRESCOLAIRE ET MOYENS DE GARDE

- Pour vous, est-ce important que l'enfant fréquente la crèche avant de commencer l'école enfantine ? Si oui : pourquoi ? Si non : pourquoi ?
- Parmi les élèves de l'établissement, la majorité a-t-elle été en crèche ? Quels sont les types de familles qui mettent leur enfant à la crèche (pour quelles raisons selon vous) ?

VIII. DIVERSITE ETHNO-CULTURELLE

- Quel est le profil de vos élèves/de l'école ?
- Qu'est-ce qui caractérise cette diversité ?
- Qu'est-ce que pour vous un élève « étranger » ?
- Au quotidien, dans votre classe, qu'est-ce qui vous aide à composer avec cette diversité ethno-culturelle (expérience personnelle, formation) ? Des exemples concrets
- Existence de documents officiels (de l'école, du DIP) ? Matériel didactique ?
- Pouvez-vous me raconter un exemple d'une situation ou événement récent où vous avez adapté votre pratique à la diversité ethno-culturelle ?
- Usage d'une autre langue que celle de l'enseignement (français) : un défi auquel vous faites face dans votre classe ? Comment ?

IX. LE QUARTIER

- Habitez-vous le quartier ?
- Que pensez-vous du quartier (ambiance, quartier où il fait bon vivre, etc.) ?
- Comment vous sentez-vous dans ce quartier ?
- Si vous deviez définir l'ambiance du quartier, en quelques mots ? (sa réputation)
- Est-ce qu'il y a des commérages ? Des tensions parfois entre voisinage, entre familles ? Pour quelles raisons ? (conflits entre nationalités, entre familles, entre enfants ?) Qu'est-ce qu'on dit du quartier (à l'extérieur) ? Comment parle-t-on du quartier ?
- Travailler à L'Ecole des Jonquilles, une école dans un quartier populaire : un choix ? Pourquoi ?
- Comment c'est de travailler, d'enseigner dans le quartier ?
- Quels sont les commérages sur le fait de travailler dans ce quartier ?
- Comment vous vivez le quartier : participation aux fêtes, à l'espace de vie enfantine, centre commercial ?
- Restez-vous le soir pour y faire vos courses, manger à midi, etc. ?

X. LES VARIABLES SOCIALES

- Âge
- Etat civil (marié-e, célibataire, divorcé-e, etc.)
- Avez-vous des enfants ? (si oui, combien)
- Nationalité

- Formation et métier(s) des parents (et éventuellement les parents du conjoint/e)
- Quelle est votre formation (cursus scolaire, diplômes obtenus, etc.) ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous / êtes-vous à ce poste ?
- Depuis combien d'années au sein de L'Ecole des Jonquilles?
- Autres : En matière de connaissance sur l'éducation, quelles sont vos principales sources d'inspiration ? (discussions avec les collègues, lectures de magazines, livres spécialisés, pédagogie(s) privilégiée(s), etc.)

Si : TRAJECTOIRE MIGRATOIRE

- Etes-vous né(e) en Suisse ? Si non : Quand êtes-vous arrivé(e) en Suisse ? Votre conjoint ?
- Pouvez-vous me raconter les raisons de cette migration (économique, politique, familiale) ?
- Comment se passe/s'est passée pour vous et votre conjoint votre installation en Suisse ? Votre acclimatation ?
- Où est né votre enfant ?
- Remarquez-vous des changements avec votre pays au niveau de la scolarité/éducation ? Lesquels ?
- Avez-vous le projet de rentrer au pays un jour ? Ou pensez-vous rester ici désormais ?
- Retournez-vous au pays pendant les vacances (quand ? souvent/parfois/rarement ?)
- Avez-vous une maison/appartement là-bas ? Ou le projet d'en acheter/construire une/un ?
- Avez-vous de la famille restée au pays ? Votre conjoint ?

Conclure l'entretien

- On arrive à la fin de cet entretien. Est-ce que vous souhaiteriez revenir sur un aspect en particulier ?
- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?
- Avez-vous peut-être des questions à me poser ?

Annexe 4 : Guide d'entretiens compréhensifs avec les familles (2e version, 27.05.11)

La question de l'enregistrement

(Re)demandez en début d'entretien s'il est possible d'enregistrer.
Rappelez les règles de confidentialité et d'anonymat.

Présentation de l'étude et personnelle

Je suis étudiante, je fais un travail d'études (thèse) sur les relations entre l'école et les familles. Je m'intéresse à l'éducation, plus précisément aux premières d'années d'école, mais aussi d'une manière générale à la scolarité des enfants, les différents contacts qui se mettent en place entre les parents et les enseignants à travers l'école, dans le quartier.

C'est un travail assez long et pas toujours facile pour moi (cela fait deux ans que j'y travaille). Je vous suis très reconnaissante d'avoir accepté de m'accueillir [chez vous], de me consacrer de votre temps pour pouvoir parler avec vous de ce sujet. Votre témoignage me sera très utile et m'aidera à avancer dans mon travail.

Depuis quelques mois, je vais assez régulièrement dans la classe de votre enfant pour voir comment ça se passe une journée quotidienne en classe enfantine, comment les enfants travaillent, les activités qu'ils font, comment ça se passe avec les enseignantes enfantines, etc. C'est par l'enseignante XXX que j'ai pu obtenir vos coordonnées et vous ai ensuite contacté par téléphone pour vous rencontrer aujourd'hui.

Je suis maintenant dans l'étape de mon travail où je vais moins en classe. Je souhaite à présent avoir le point de vue des familles, leur témoignage (environ 20 familles, celles de la classe de XXX idéalement). C'est non seulement le point de vue particulier de chaque famille, mais aussi et surtout plusieurs et différents témoignages des familles que je souhaiterais recueillir pour mieux comprendre les rapports entre l'école et les familles, la vie quotidienne et les différentes manières d'éduquer des familles en général.

Par ailleurs ces questions m'intéressent d'autant que j'ai deux petites nièces dont je suis très proche. La première est en 2e enfantine et la deuxième va à la crèche depuis une année. Ce sujet me touche donc aussi de manière plus personnelle.

Je tiens encore à vous préciser que tout ce que vous me direz restera bien entendu anonyme, rien ne sera répété ou transmis que ce soit à d'autres parents ou enseignants de l'école.

Première question (ou question d'annonce)

Pouvez-vous me raconter une journée quotidienne pour vous et votre enfant durant la semaine (un jour d'école)?

Puis :

- Comment ça se passe un jour/matin où il y a l'école ?
- A quelle heure vous vous levez (maman, papa, enfant) ?
- Comment se passe le lever en général pour les enfants (pt déjà, habillage, ses affaires d'école, etc.) ?
- Est-ce que vous accompagnez votre enfant à l'école ? Votre conjoint ? Votre enfant se rend tout seul à l'école ? (souvent, rarement, parfois)
- Qu'est-ce que vous lui donnez comme goûter en général ?
- Comment se passe les midis les jours d'école (repas pris à la maison ? qui le prépare ? repas pris aux cuisines scolaires ?)
- Comment se passe la fin de journée, après l'école ? (qui vient chercher votre enfant ? activités parascolaires ? quelles activités, jeux à la maison ? le coucher de l'enfant)

I. A L'ECOLE/EN CLASSE

- Pouvez-vous me raconter comment ça se passe pour votre enfant en classe ?
- Est-ce que il/elle aime aller à l'école ?
- Parlez-vous de ce que votre enfant a fait à l'école, une fois rentré à la maison ? Que vous raconte-t-il ? Comment ça se passe concrètement (vous lui posez des

- questions ? Il vous raconte spontanément ?)
- Est-ce que l'enseignante est contente de lui (au niveau des apprentissages, socialisation, comportement ?)
 - Est-ce que vous vous souvenez comment l'enseignante qualifie/décrit votre enfant en classe, à l'école (quels mots utilisés)?

II. PROGRAMME ET CONTENU PRESCOLAIRES

- Connaissez-vous un peu ce qui est demandé en 1^{er} enfantine (le programme) ? Connaissez-vous les matières enseignées à l'école enfantine ?
- Que pensez-vous du programme préscolaire de votre enfant ? (la socialisation, les jeux, la vie commune et les règles de la classe, le comportement, les exercices d'écriture, les histoires lues en classe, la musique, l'environnement, les arts plastiques, le projet *Sac d'Histoires*)
- Selon vous, que devrait apprendre/faire les enfants en années enfantines/lors de l'entrée à l'école ?
- Selon vous, qu'est-ce que l'école devrait transmettre (d'utile) aux enfants ?
- Selon vous, à quoi devrait servir l'école ?

III. RELATIONS ECOLE-FAMILLES

- D'une manière générale, comment se passent les rencontres (formelles et informelles) avec l'enseignante ? (demander de raconter concrètement, demander des exemples, etc.)
- Comment se passent les réunions avec l'enseignante (demander de raconter la réunion de début d'année, l'entretien individuel, la réunion de fin d'année)
- Comment s'est passé l'entretien individuel ? Qui s'est rendu à l'entretien ? (les deux parents ? l'un des deux ? présence de l'enfant ? présence d'un autre membre de la famille ? présence d'un interprète ?)
- Est-ce que vous demandez souvent à rencontrer l'enseignante ? Pour quelles raisons ?
- Comment procédez-vous en général pour prendre contact avec l'enseignante (en venant dans la classe, par hasard dans la cour d'école, en écrivant un petit mot, etc.) ?
- Que pensez-vous de l'enseignante ? Avez-vous des difficultés à vous faire comprendre ou pas ?
- Comment vous définiriez la relation que vous avez avec l'enseignante de votre enfant ?
- Est-ce que parfois vous recevez des conseils de la part de l'enseignante ? (demander des exemples) ? Cela vous arrive-t-il d'en demander ?
- Est-ce que ça vous est arrivé d'avoir des désaccords avec l'enseignante ? Ou d'autres enseignants de l'école (demander des exemples ou types de malentendus : programme, règles de vie en classe ou à la récréation, punitions, etc.) ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
- Parfois, on peut lire dans des études ou des articles de presse que certains enseignants émettent des discours plutôt négatifs envers les familles dites « étrangères », qu'en pensez-vous ? Est-ce que ça a été le cas pour vous ?
- Si ça avait été le cas pour votre enfant ou famille, comment réagiriez-vous ?
- Est-ce que vous avez des contacts avec d'autres enseignantes de l'école ? La directrice de l'école ? L'éducateur ? (demander quelle est la nature des contacts ou des rencontres)
- Est-ce que vous participez à des réunions de l'Association des Parents d'élèves ? Conseil de participation de l'école ?
- Participez-vous aux fêtes/manifestations organisées par l'école (fête de l'Escalade, repas des mamans à l'espace associatif du quartier, marché de Noël, etc.) ?
- Dans le fond, si vous deviez résumer, comment se passent ces premiers contacts avec l'école pour vous, votre conjoint, votre enfant ?

IV. RELATIONS AVEC LES SPECIALISTES/EXPERTS EDUCATIFS (santé, services sociaux)

- Est-ce que votre enfant est suivi par un logopédiste, psychologue ?
- Si oui, comment se passe ce suivi pour votre enfant ? Et pour vous ? Comment vous le vivez ?
- Est-ce vous qui avez fait la demande ? Ou on vous a conseillé d'aller consulter (enseignante, éducateur) ? Pour quelles raisons ?
- Que pensez-vous des conseils que le spécialiste vous donne ? Etes-vous en accord/désaccord (pourquoi) ? Appliquez-vous les conseils donnés ?

V. RELATIONS AVEC MILIEU COMMUNAUTAIRE/ASSOCIATIF

- Est-ce que vous fréquentez/faîtes partie d'une association de quartier, ethnique ou communautaire, sportive ?
- Si oui, pouvez-vous me raconter les raisons qui vous ont amené à la fréquenter ? Qu'est-ce qu'elle vous apporte ? (soutien dans la vie de tous les jours, soutien scolaire, etc.)
- L'espace associatif du quartier : connaissez-vous ce lieu ? Le fréquentez-vous ? Pourquoi ?

VI. RAPPORT A L'AVENIR DE L'ENFANT ET ATTENTES DES FAMILLES A L'EGARD DE L'ECOLE

- Comment voyez-vous l'avenir (scolaire, professionnel, social) de votre enfant ?
- Que souhaiteriez-vous comme avenir pour votre enfant ?
- Aimerez-vous qu'il poursuive des études ou qu'il trouve rapidement un emploi ? Pour quelles raisons ?
- Quel métier souhaiteriez-vous que votre enfant fasse plus tard ? Avez-vous déjà des projets pour lui ?
- Quelles sont vos attentes de la part de l'école ? (demander de préciser)
- Que pensez-vous que l'école ou les enseignants attendent des familles/parents par rapport à la scolarité des enfants ? (investissement, collaboration, partenariat, intérêt, etc.)

VII. L'ECOLE ET SES CHANGEMENTS

- On dit que l'école a beaucoup changé ces 20 dernières années. Par rapport à l'école que vous avez connue (en Suisse ou à l'étranger), est-ce que vous êtes d'accord avec cette idée ?
- Qu'est-ce qui a changé selon vous ? (matières/apprentissages enseignés, respect ou discipline, sécurité ou violence, rapprochement et collaboration entre enseignants et familles ou distanciation, présence/absence de notes, présence/absence de spécialistes dans l'école tels que l'infirmière, l'éducateur, etc.)
- Est-ce que vous avez été à l'école en Suisse ? A l'étranger ? Jusqu'à quel âge (diplôme) ? Et votre conjoint ?
- Quels sont vos souvenirs associés à cette période de l'école ? Pouvez-vous me raconter un souvenir marquant/important pour vous ?

VIII. DIVISION DES TACHES ENTRE ECOLE ET FAMILLES

- Aujourd'hui, on dit qu'enseignants et parents d'élève doivent « travailler ensemble », collaborer davantage. On parle aussi de « partenariat ». Qu'en pensez-vous ?
- Que vous évoque le terme de « partenariat » en milieu scolaire ?
- Selon vous, qu'est-ce qu'une « bonne collaboration » entre école et familles ?
- Selon vous, quel devrait être le rôle principal de l'école (instruire, éduquer) ?
- Et celui des familles ?
- Qu'est-ce que pour vous un « bon » enseignant ? (et à l'inverse un « mauvais » enseignant ?)
- Qu'est-ce qu'un « bon » parent ? (un « mauvais » parent ou une « mauvaise » éducation ?)
- Qu'est-ce qu'un « bon » enfant/ « bon » élève ? (demander les principales qualités p.ex)

- Quelles sont les principales qualités que doit posséder un élève (pour réussir à l'école, dans la vie en général) ? (p.ex. participer, être actif – sans excès – en classe, lors des différentes activités, jeux, ateliers ; être attentif ; être autonome ; compétences artistiques, langagières, sociales, etc.)

IX. MISSION, FONCTIONS DE L'ECOLE (instruction, éducation, socialisation)

- On dit que l'école aurait 3 fonctions : instruire, éduquer et socialiser. Que pensez-vous de cette affirmation ?
- Selon vous, quel est/devrait être le rôle du parent d'élève ?
- Et quelles sont les attentes parentales de la part de l'école ?
- Selon vous, quelle est/devrait être la mission éducative de l'école (enfantine) aujourd'hui ?
- Quelle est l'importance de l'école enfantine selon vous ?

X. ACTIVITES DE LOISIRS (SPORTIVES, CULTURELLES, ETC.)

- Est-ce que votre enfant fait une activité en dehors de l'école ?
- Si oui : où pratique-t-il/elle cette activité ? (et quand)

XI. FREQUENTATION D'UNE INSTITUTION PRESCOLAIRE ET MOYENS DE GARDE

- Est-ce que votre enfant a été à la crèche avant d'entrer à l'école enfantine ?
- Si oui, combien de temps ? Dans quelle crèche ?
- Si non, est-ce vous qui avez gardé votre enfant ?
- Y a-t-il d'autres personnes qui ont gardé votre enfant (membre de la famille, maman de jour ?) Comment ça se passait, pouvez-vous me raconter un peu ?
- Pour vous, est-ce important que votre enfant fréquente la crèche avant de commencer l'école enfantine ? Si oui : pourquoi ? Si non : pourquoi ?

XII. TRAJECTOIRE MIGRATOIRE

- Etes-vous né(e) en Suisse ? Si non, quand êtes-vous arrivé(e) en Suisse ? Votre conjoint ?
- Pouvez-vous me raconter les raisons de cette migration (économique, politique, familiale) ?
- Comment se passe/s'est passée pour vous et votre conjoint votre installation en Suisse ?
- Où est né votre enfant ?
- Remarquez-vous des changements avec votre pays au niveau de la scolarité/éducation ? Lesquels ?
- Avez-vous le projet de rentrer au pays un jour ? Ou pensez-vous rester en Suisse ?
- Avez-vous de la famille restée au pays ? Votre conjoint ?
- Retournez-vous au pays pendant les vacances (quand ? souvent/parfois/rarement ?)
- Avez-vous un « bien » là-bas (maison/appartement) ? Ou le projet d'en acheter/construire une/un ?

XIII. LANGUE(S) PARLEE(S) A LA MAISON

- Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Entre votre conjoint et vous ? Avec votre enfant ? Les frères et sœurs entre eux ?
- Quelle est l'importance pour vous que votre enfant parle votre langue maternelle ?
- Pensez-vous que c'est un « plus » pour lui de parler plusieurs langues ? Et par rapport aux apprentissages scolaires, y voyez-vous comme : avantages/difficultés ou frein ?

XIV. LA PROFESSION DES PARENTS

- Est-ce que vous travaillez ? Quelle est votre situation professionnelle actuelle ? Votre conjoint ?
- Pouvez-vous me parler un peu de votre travail ? (type de travail, type de contrat, depuis combien de temps, salaire, pénibilité du travail)
- Avez-vous d'autres occupations professionnelles (cumul de jobs, hobby professionnels, etc.) ?

XV. LE QUARTIER

- Depuis combien de temps habitez-vous ce quartier ?
- Depuis combien de temps habitez-vous dans votre appartement ?
- Quelles sont les raisons qui vous ont amené à habiter ce quartier ?
- Auparavant, vous viviez dans quel quartier ?
- Comment vous sentez-vous dans ce quartier ?
- Est-ce que vous travaillez proche de votre logement ?
- Souhaiteriez-vous déménager ? Pour quelles raisons ?
- Si vous deviez définir l'ambiance du quartier, en quelques mots ? (son image)
- Pouvez-vous me décrire votre logement ? (spacieux, étroit, agréable, pratique, combien de pièces, une chambre pour l'enfant ?)
- Qui sont vos voisins ? (de l'étage, de l'immeuble, etc.) ?
- Comment se passent les relations avec vos voisins ?
- Est-ce vous vous fréquentez ? Vous vousentraidez (se donner des coups de main, dépannage, etc.) ?
- Avez-vous des amies/amis ou des membres de la famille qui habitent aussi le quartier ?
- Est-ce qu'il y a des commérages ? Des tensions parfois entre voisins ? Pour quelles raisons ? (conflits entre nationalités, entre familles, entre enfants ?)
- Comment vous vivez le quartier : participation aux fêtes, l'espace associatif, centre commercial ?

XVI. LES VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

- Quel est votre âge (la maman et le papa) ?
- Etes-vous marié/e ? A quel âge vous êtes-vous mariés ?
- Combien d'enfants avez-vous ? Le projet d'en avoir d'autres ?
- Quelle est votre nationalité ? Si pas de nationalité suisse : envisagez-vous de devenir suisse ?
- (Si migration externe) : Quand êtes-vous arrivé en Suisse (où êtes-vous né ?)
- Avez-vous le projet de rentrer dans votre pays ou pensez-vous rester en Suisse ?
- Pouvez-vous me dire quel(s) était(ent) le(s) métier(s) de vos deux parents ?
- Quelles études ont suivi vos deux parents ? Idem pour les parents du conjoint/e

Conclure l'entretien

On arrive à la fin de cet entretien. Est-ce que vous souhaiteriez revenir sur un aspect en particulier ? Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?
Avez-vous peut-être des questions à me poser ?

III. Observations *in situ*

Annexe 5 : Synthèses du corpus d'observations des premiers entretiens formels

Entretien parents-enseignante avec la mère de Julija (10 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, la mère de Julija et nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure trente minutes (12h30-13h) et se déroule en français. Solène aborde quatre points correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : les relations sociales, la capacité à communiquer, les jeux et le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort d'abord le constat par l'enseignante de l'amélioration de la fillette dans ses relations sociales avec les autres enfants de la classe. Le caractère fort de la fillette (tensions avec d'autres enfants, Julija est aussi décrite par l'enseignante comme étant « têtue ») avait une première fois inquiété Solène. L'enseignante avait sollicité la mère pour une discussion avec celle-ci et son enfant. Depuis lors, Solène constate que Julija se sent mieux dans les relations avec les autres élèves. La mère ajoute qu'elle discute, voire « négocie », avec sa fille à cet égard. Ensuite, il ressort de l'entretien formel que la jeune élève ne rencontre pas de difficultés scolaires. C'est une enfant qui progresse bien dans ses apprentissages. Par exemple, concernant la « capacité à communiquer », Solène souligne la clarté des propos et la bonne mémorisation de l'élève. L'enseignante relève également que Julija arrive à exprimer ses sentiments et son affectivité. Là également, la mère raconte à l'enseignante qu'elle demande à sa fille qu'elle lui explique les raisons de sa contrariété (lorsque la petite se fâche, par exemple). S'agissant d'activités créatrices et de coloriage, Solène relève l'esthétisme de la fillette dans ses dessins par l'usage et le sens accordé aux couleurs. L'enseignante apprend que Julija est une enfant qui aime bien dessiner, découper et colorier durant son temps libre au sein de l'espace domestique. Nous pouvons encore préciser que l'entretien prend fin sur une demande de l'enseignante : la mère est invitée à poser des questions. Cette dernière n'en a pas, mais s'inquiète d'une lettre reçue par l'infirmière scolaire mentionnant un problème orthodontique concernant sa fille (l'alignement des dents). La mère de Julija est très étonnée de cette lettre. L'enseignante n'est pas au courant et ne peut lui répondre.

Entretien parents-enseignante avec les parents de Soazig (10 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère et du père de Soazig et de leur petit dernier, un bébé de quelques semaines environ, ainsi que de nous-même dans la classe de Solène. La présence des deux parents à une convocation planifiée est un fait rare pour l'enseignante qui le relève. L'entretien dure trente minutes (13h-13h30) et se déroule en anglais (sans traducteur). Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : les relations sociales, le graphisme et les jeux. De l'entretien formel, il en ressort que la benjamine de la classe

(Soazig n'avait pas encore 4 ans au moment de la rentrée scolaire) ne rencontre aucune difficulté scolaire. Par exemple, Solène évoque l'évolution de Soazig concernant ses relations sociales : la toute jeune élève s'est épanouie depuis le début de l'année scolaire. Elle progresse également dans l'apprentissage de l'écriture (écrire son prénom) et elle joue à tous les jeux en classe. Précisons encore que Soazig ne parlait pas le français en entrant à l'école. Ses langues maternelles étant le bosniaque et le hongrois.

Entretien parents-enseignante avec le père de Cristiano (14 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, du père de Cristiano et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 45 minutes (17h-17h45) et se déroule en français. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux, l'écriture du prénom, le comportement, les règles de la classe et le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, nous pouvons souligner deux temps distincts : d'abord un échange (unidirectionnel) où l'enseignante mentionne l'évolution et les difficultés d'apprentissages scolaires de Cristiano, ensuite un incident critique lorsque l'enseignante évoque un souci de comportement du jeune garçon, faisant réagir vivement le père de ce dernier.

Entretien parents-enseignante avec la mère de Rita (15 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère de Rita, Rita, un interprète et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (12h30-13h) et se déroule en français et en albanais. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux, l'écriture du prénom, le graphisme, les chiffres et les jours de la semaine ainsi que le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort d'abord que Rita progresse bien dans ses apprentissages. Ensuite, le récit d'observation souligne une préoccupation de l'enseignante concernant le comportement de la jeune élève, plus particulièrement le rapport à l'autorité chez l'enfant.

Entretien parents-enseignante avec la mère de Diama (15 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (13h-13h30) et se déroule en français. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, le travail autour des syllabes, les jeux, le graphisme, la reconnaissance des lettres et des nombres (dans le classeur d'évaluation). De l'entretien formel, il en ressort de manière générale que Diama est une élève qui ne rencontre aucune difficulté scolaire. La jeune élève est consciente de son métier d'élève – « elle y met du sens » selon les propres termes de l'enseignante. Il ressort ensuite une discussion autour de la préoccupation de la mère concernant le bien-être psychologique de sa fille : avant d'entrer à l'Ecole des Jonquilles, Diama a connu plusieurs changements (déménagement de son pays natal à Genève, séparation des parents, interruption de sa

scolarité au niveau maternel, etc.). Ici, c'est la mère qui aborde le sujet et qui amène sa propre interprétation. De même, la mère sollicite le soutien de l'enseignante à l'égard de sa fille : elle lui demande de lui signaler les moments où Dima rencontre des petites baisses de moral.

Entretien parents-enseignante avec la mère de Mariya (15 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère de Mariya, Mariya et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (16h15-16h45) et se déroule en français. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux, le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort que Dima progresse relativement bien dans ses apprentissages scolaires mais suscite une préoccupation enseignante concernant d'une part son comportement ayant trait en particulier avec : le non-respect des règles de la classe ou de l'école, son attitude face à la tâche (effacement, lenteur, déconcentration) ; et d'autre part concernant le bien-être général de l'enfant (goûter scolaire).

Entretien parents-enseignante avec la mère de Romain (15 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère de Romain, Romain et sa sœur et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (16h45-17h15) et se déroule en français. Solène aborde différents points correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation et dans l'ordre chronologique suivant : la socialisation, les jeux, la participation sur les petits bancs, le langage et le vocabulaire, le classeur d'évaluation et le graphisme. De l'entretien formel, il en ressort tout d'abord que Romain est un élève bien intégré au groupe de classe et pour qui les premiers mois de scolarité se déroulent sans difficulté. Il ressort ensuite que Romain est décrit par l'enseignante comme un enfant très sensible, parfois pas assez participatif lors d'activités collectives. L'enseignante évoque également un problème de prononciation. Pour chacun de ces points, suscitant une légère inquiétude de la part de l'enseignante, la mère de Romain argumente, avance des éléments explicatifs et n'hésite pas à faire valoir son point de vue de parent et de partenaire éducatif.

Entretien parents-enseignante avec la mère de Théo (15 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère et du père de Théo, Théo et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (17h25-17h55) et se déroule en français. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux, la participation sur les petits bancs et le classeur des travaux ou d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort que tout d'abord Théo est un jeune élève qui ne rencontre pas de difficultés dans ses apprentissages scolaires. Du point de vue des relations sociales, l'enseignante souligne que Théo est un enfant autonome, peu loquace et joue de préférence

à des jeux individuels que collectifs. Il ne serait également pas l'élève le plus actif ou participatif lors d'activités collectives. Un second aspect ressort de l'entretien formel, celui du contexte de la rencontre. L'enfant, présent durant tout l'entretien formel, joue assez bruyamment partout dans la classe (par terre, sur la table où se déroule l'entretien). Les parents n'interviennent qu'une fois en fin d'entretien pour calmer l'enfant ; l'enseignante, elle, n'interviendra pas. Toutefois, elle paraît agacée par la non-intervention des parents : le comportement vif de l'enfant dérange le bon déroulement de l'entretien.

Entretien parents-enseignante avec le père de Lyliia (18 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, du père de Lyliia, un interprète albanophone (la même personne que lors de l'entretien avec la mère de Rita) et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (16h15-16h45) et se déroule en français et en albanais. Solène aborde les points suivants, correspondant plus ou moins aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux et apprentissages et le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort que Lyliia est une enfant joyeuse, voire coquine, et qui ne rencontre pas de difficultés du point de vue des relations sociales. Lyliia va en effet facilement vers les autres enfants ; elle compte beaucoup de petits camarades de jeux. Si l'enfant développe une sociabilité enfantine harmonieuse, elle est plus en difficulté concernant les apprentissages scolaires (en particulier les premiers apprentissages d'introduction/familiarisation à l'écriture et à la lecture). On peut relever de cet entretien formel une incompréhension mutuelle entre l'enseignante et le père de Lyliia, notamment en matière d'encadrement scolaire des parents (à travers la lecture par exemple) et qui se traduit par la formulation de conseils éducatifs. Enfin, il faut ajouter que, sur l'initiative de l'enseignante, une première convocation a eu lieu quelques mois précédant cet entretien formel, avec la mère de Lyliia. L'enseignante tentait de mettre en évidence les progrès (la sociabilité de la fillette), mais surtout les difficultés constatées : difficulté de concentration, difficulté dans l'apprentissage des nombres et de l'écriture, du graphisme et de la pré-lecture (déchiffrage). Par rapport aux autres élèves de son âge, Lyliia serait en retard. L'enseignante nous confiait en aparté qu'elle pressentait des difficultés importantes concernant l'écriture et la lecture, des apprentissages cruciaux en 3H et 4H. Il n'existe pas de redoublement possible en degré élémentaire. Cependant, l'enseignante pense que Lyliia risque très probablement d'être en situation de redoublement lors de son entrée en degrés primaires.

Entretien parents-enseignante avec les parents de Stacy (18 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère et du père de Stacy, Stacy, sa petite sœur et son tout jeune frère, ainsi que de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (16h45-17h15) et se déroule en anglais. Solène aborde les points deux suivants, correspondant globalement aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation et les apprentissages scolaires. De l'entretien formel, il en ressort très clairement que Stacy est une enfant en avance scolairement, au point où elle

pourrait entrer directement en 3H l'année prochaine. Stacy ne rencontre ainsi pas de difficultés scolaires. Elle a également bien progressé en français, la langue de scolarisation (et non sa langue maternelle). A l'entame de ce second trimestre, Stacy de nature timide, s'affirme peu à peu et s'intègre bien au sein de sa classe.

Entretien parents-enseignante avec la mère d'Akash (22 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère d'Akash et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (12h30-13h) et se déroule en anglais. Solène aborde les points deux suivants, correspondant globalement aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation et les apprentissages scolaires. De l'entretien formel, il en ressort tout d'abord qu'Akash ne rencontre pas de difficultés scolaires, du point de vue des apprentissages scolaires. En revanche, et selon l'enseignante, Akash (qui est en deuxième année d'école) n'aurait pas encore bien saisi le sens du métier d'élève. Il ressort ensuite de l'entretien un fort investissement de la part des parents dans la scolarité de leur enfant. La mère évoque en effet explicitement l'importance de la réussite scolaire dans leur projet migratoire. Elle semble également souscrire largement aux principes de l'école et perçoit cette institution comme conditionnant l'accès à une ascension sociale (accéder à un métier intéressant).

Entretien parents-enseignante avec la mère de Gesiel (22 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère de Gesiel et Gesiel (qui arrive un peu après le début de l'entretien), de l'éducateur Raphaël, d'un interprète lusophone, ainsi que de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (13h-13h30) et se déroule en portugais et en français. Solène et l'éducateur engagent ici une discussion ouverte avec la mère autour de Gesiel concernant les troubles du comportement du jeune enfant. Ainsi, l'enseignante ne va pas passer en revue les différents thèmes habituellement et systématiquement traités dans les entretiens formels avec les autres parents (tels que la socialisation, les jeux, etc.). De l'entretien formel, il en ressort tout d'abord une brève évaluation de la situation de Gesiel, arrivé dans la classe de Solène au mois de janvier. Le bilan de l'enseignante traite davantage du comportement de l'enfant que de ses progrès ou difficultés en termes d'apprentissages scolaires. Il ressort ensuite de l'entretien formel une discussion engagée par l'enseignante et l'éducateur avec la mère autour de l'enfant, le but étant de mieux comprendre l'environnement familial de Gesiel notamment.

Entretien parents-enseignante avec le père de Nolan (22 mars 2011)

L'entretien formel est fixé pour 16h15 avec le père de Nolan et en présence de l'enseignante et de l'éducateur (ainsi que de nous-même), dans la classe de l'enseignante. Après 10 minutes d'attente, le père ne se présente toujours pas. S'engage une discussion entre l'enseignante et l'éducateur concernant cette famille : ce n'est visiblement pas la première fois que l'enseignante et l'éducateur sont confrontés à une absence de convocation de la

part des parents de Nolan. Le père est injoignable. L'éducateur décide d'appeler la mère de Nolan (les parents de l'enfant sont séparés) qui répond et indique qu'elle n'était pas au courant du rendez-vous concernant cet entretien formel. C'était le père qui devenait venir, mais elle explique également qu'il travaille jusqu'à 18h30 aujourd'hui. L'éducateur propose tout de suite un second rendez-vous avec la mère. L'entretien formel est dès lors fixé pour le jeudi, deux plus tard.

Entretien parents-enseignante avec la mère d'Afonso (22 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère et sa fille aînée (adolescente), une interprète lusophone, ainsi que de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (16h45-17h15) et se déroule en portugais et en français. Solène aborde les points suivants, correspondant globalement aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les apprentissages scolaires et le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort tout d'abord qu'Afonso est un enfant très joyeux et qui apprécie aller à l'école. Il progresse dans ses apprentissages, mais l'enseignante évoque sa préoccupation au niveau de la langue française (en particulier le vocabulaire) et du comportement. Il ressort de l'entretien formel ensuite que l'échange est unidirectionnel : alors que l'enseignante passe en revue les progrès mais également les difficultés d'Afonso, la mère consent souvent aux commentaires délivrés par l'enseignante, argumentant peu ses propos.

Entretien parents-enseignante avec la mère de Steve (22 mars 2011)

L'entretien formel se déroule en présence de l'enseignante Solène, de la mère de Steve, Steve et de nous-même dans la classe de Solène. L'entretien dure 30 minutes (17h45-18h15) et se déroule en français. Solène aborde les points suivants, correspondant aux thèmes libellés par celle-ci pour son évaluation : la socialisation, les jeux, la participation aux activités collectives et le classeur d'évaluation. De l'entretien formel, il en ressort que Steve est un enfant qui progresse bien dans ses apprentissages scolaires et qui s'est bien intégré au sein de la classe (il est en deuxième année d'école). Durant l'entretien formel, l'échange demeure toutefois unidirectionnel : l'enseignante délivre son diagnostic scolaire à une mère peu loquace sans doute par timidité (ou gêne due à une certaine violence symbolique ?).

IV. Documents

Annexe 6 : Lettre de demande d'autorisation
auprès du Service de la Recherche en Education (SRED)

Laure Scalambrin
3 rue du Premier Juin
1207 Genève
laure.scalambrin@unifr.ch

Service de la Recherche en éducation (SRED)
Direction
12 quai du Rhône
1205 Genève

Genève, le 16 avril 2010

Concerne : Demande d'autorisation pour effectuer une recherche dans une école publique genevoise

Madame, Monsieur,

Par la présente, je me permets de vous faire parvenir mon dossier pour la demande susmentionnée.

Diplômée en sociologie de l'Université de Genève et actuellement assistante au sein du département des Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg, je mène une recherche de doctorat traitant des relations qui se construisent et se négocient entre l'institution scolaire et les familles migrantes lors de la première année d'école enfantine.

Je souhaite m'intéresser plus spécifiquement à un moment clé, celui de la transition entre socialisation familiale et socialisation scolaire. Suite à une série d'entretiens exploratoires que j'ai effectués en juin 2009 auprès de quatre enseignantes enfantines, ces derniers me confortent dans cette voie et m'ont permis de cibler un terrain d'investigation : l'Ecole « ... » dans le quartier « ... ».

L'école enfantine apparaît comme un « terrain » privilégié : un lieu qui accueille tout enfant en âge d'être scolarisé et provenant de tout horizon, mais aussi un espace où peuvent se jouer des incompréhensions ou des malentendus entre attentes scolaires et rôles propres des acteurs pédagogiques et des familles, notamment en ce qui concerne l'éducation de l'enfant et le travail de collaboration avec l'institution.

Pour mieux comprendre ces relations, j'aimerais pouvoir recueillir, dans un premier temps, le point de vue d'enseignantes enfantines d'un seul établissement scolaire (recherche adoptant une démarche ethnographique), leurs attentes en matière d'éducation et de scolarisation. Des périodes d'observation dans certaines classes et lors de l'accueil des familles me permettront de mieux saisir les préoccupations, les attentes et les pratiques de ces professionnelles de l'éducation.

Dans un second temps, je souhaite pouvoir saisir le point de vue des familles migrantes, leurs perceptions et représentations de cet univers préscolaire. Des entretiens qualitatifs approfondis me permettront de recueillir une pluralité des points de vue pour une meilleure appréhension du rapport à l'éducation et la scolarisation de ces familles.

J'ai d'ores et déjà quelques liens privilégiés avec deux enseignantes enfantines de l'Ecole « ... » qui m'ont fait savoir qu'elles étaient disposées à m'accueillir dans leur classe.

Je demeure bien entendu à votre disposition pour tout complément d'informations.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je vous prie de croire, Madame, Monsieur, à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Laure Scalambrin

Annexe : Formulaire de demande d'autorisation

Document d'accompagnement : recherche de doctorat

Copie admission aux études doctorales

Annexe 7 : Présentation du projet de recherche auprès du SRED
(Dossier demande d'autorisation)

Document d'accompagnement à la demande d'autorisation auprès du SRED pour effectuer une recherche dans une école publique genevoise

Recherche de doctorat

**Titre (provisoire) : « Construction de la relation école-familles migrantes
lors de la première année d'école enfantine »**

**Laure Scalambri, Assistante Diplômée
Direction de thèse : Prof. Tania Ogay
Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation
Avril 2010**

Problématique, objectifs et questions de recherche

Les débats actuels autour de la scolarisation précoce en Suisse, et en particulier, de la première année d'école enfantine – considérée comme une période de transition importante entre deux instances de socialisation que sont l'école et la famille – attestent d'un intérêt récent pour la question de l'éducation du jeune enfant. De même, la qualité des relations école-familles apparaît comme déterminante pour la réussite scolaire des jeunes élèves dont les valeurs et la culture familiale sont éloignées des « évidences scolaires » (Bonnéry, 2007). De nombreuses études sociologiques ont constaté cet écart socialement situé entre les évidences de l'école et les références culturelles de l'élève, que l'on retrouve chez les familles d'origine populaire et/ou migrantes (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Dubet, 1997 ; Thin, 1998 ; Darmon, 2001 ; Jaeggi & Osiek, 2003 ; Delay, 2009). Plus rares, en revanche, sont les recherches qui se sont intéressées à la relation qui se construit entre l'école et les familles issues de l'immigration lors de la première année de l'école.

Notre projet de recherche de doctorat a pour ambition de saisir les perceptions, les représentations des acteurs pédagogiques à l'égard des enfants migrants et de leurs familles lors de la première année d'école enfantine. Comment se jouent et se négocient les différences (sociales, culturelles) dans les interactions entre enseignantes enfantines et familles migrantes ? Quels sont les tensions vécues et les "arrangements" effectués par les professionnels de l'éducation et les familles lors des premiers contacts avec l'école ? Nous nous intéresserons aussi au point de vue des familles, leurs perceptions et intériorisations de discours de certains responsables scolaires qui imputent souvent la responsabilité des difficultés rencontrées aux familles migrantes d'origine populaire (Hutmacher, 1987 ; Payet, 1997 ; Favre *et al.*, 2004). Dès lors, comment ces familles se projettent-elles dans la carrière scolaire à venir de leurs enfants ? Quel est leur rapport à l'éducation et à la scolarisation ?

Nos principales questions de recherche :

1. Comment se construisent et se jouent (négociation, collaboration, etc.) les relations entre l'école et les familles migrantes lors de la première année d'école enfantine ? Quel est le travail de collaboration qui s'instaure entre les enseignantes enfantines et les familles migrantes et comment celui-ci est-il perçu par les unes et les autres ?
2. Quel est le regard porté (discours et pratiques) par les enseignantes enfantines sur les familles migrantes et leurs enfants ? Quels sont les tensions vécues et les ajustements

effectués par les professionnelles de l'éducation et les familles lors des premiers contacts avec l'école ?

3. Comment les familles migrantes perçoivent et intériorisent-elles les discours de certains enseignants et autres acteurs imputant la responsabilité des difficultés rencontrées (scolaires et sociales) aux familles "étrangères" ? Comment ces familles se projettent-elles dans la carrière scolaire à venir de leurs enfants ? Quelles sont leurs attentes par rapport à la scolarisation et à l'éducation de leurs enfants ?

Méthodes et outils de recueil de données

Afin de mener à bien cette recherche de doctorat, nous souhaitons inscrire notre démarche dans la tradition de recherche de terrain ethnographique. Ce travail de terrain ethnographique permettra une meilleure appréhension du regard porté par les enseignantes enfantines sur leurs élèves et leurs familles, des pratiques quotidiennes au sein d'une institution scolaire genevoise ainsi que des interactions concrètes entre les différents acteurs scolaires (enseignantes, familles, élèves) à travers des observations ethnographiques (accueil des familles en début d'année, réunions des parents d'élèves, récréations, débuts et fins de journée).

Nous souhaitons avoir recours principalement à des données de type qualitatif (entretiens compréhensifs, observations ethnographiques, analyses de contenu) recueillies, tout d'abord, auprès de différents acteurs pédagogiques (enseignantes enfantines, directeur d'établissement, éducateur). Cela donnera la possibilité de confronter la pluralité des points de vue de ces professionnels de l'éducation sur le monde institutionnel et préscolaire.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous souhaitons également pouvoir saisir la dimension « privée », celle des familles migrantes. Nous pensons qu'il serait en effet pertinent d'intégrer leurs représentations de cet univers préscolaire pour comprendre quel est le rapport à l'éducation et la scolarisation de ces familles.

Intérêt théorique et/ou pratique de la recherche

Le système éducatif suisse connaît actuellement de profondes transformations. Les fortes résistances à l'égard du concordat Harmos et les nombreux débats autour du rôle de l'institution scolaire (la manière de "gérer" l'échec scolaire, une "clientèle" scolaire de plus en plus multiculturelle, etc.) sont révélateurs des préoccupations et des tiraillements auxquels se trouve confrontée l'école aujourd'hui. Plus largement, ces controverses s'inscrivent dans une société de plus en plus engagée dans une course à la « performance » (Erhenberg, 2001), à l'efficacité et à la compétitivité, qu'elle soit d'ordre économique ou scolaire, à l'image des études comparatives internationales PISA par exemple.

L'intérêt de cette recherche est multiple. Théorique, tout d'abord : trop rares sont les recherches scientifiques en Suisse dans le domaine de l'éducation et de l'accueil du jeune enfant. Un récent rapport faisant l'état des lieux de l'éducation de la petite enfance en Suisse (Stamm, Reinwand, Burger, Schmid, Viehauser, & Muheim, 2009) déplore en effet le peu d'investissement de la Suisse dans ce domaine. Constatant l'importance qui s'accroît aujourd'hui concernant l'éducation du jeune enfant, il paraît urgent de mieux comprendre les processus d'intégration des jeunes élèves lors de leur entrée à l'école, et plus particulièrement en ce qui concerne les enfants issus de milieux modestes, moins bien préparés à la socialisation scolaire.

Considérant également que l'école est de plus en plus confrontée à la question de « la gestion de la diversité », la problématique que nous proposons d'étudier, tout en prenant en compte le contexte

de transformations des politiques éducatives, présente un intérêt actuel et socialement pertinent pour le développement de la recherche dans ce domaine.

L'intérêt de cette recherche est pratique, ensuite. En s'intéressant à la question de la construction des relations et aux différentes interactions entre l'institution scolaire et les familles, cette recherche participe, par là, au développement d'une réflexion sur la formation des enseignants et enseignantes dans la gestion des relations école-familles dans un contexte de diversité culturelle.

Bibliographie indicative

Beaud, S., Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte (coll. Repères).

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et Représentations*, 517-538.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Collin (2e édition 2007).

Dubet, F. (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

Delay, C. (2009). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève.

Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.

Ehrenberg, A. (2001). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette littératures (coll. Pluriel).

Elias, N. (1965). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard (1997 trad. franç.).

Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille. In *Les enfants de migrants à l'école* (pp.228-256). Paris : OCDE.

Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2003). *Familles, école et quartier, de la solitude au sens. Echec ou réussite scolaire d'enfants en milieu populaire*. Genève : SRED.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers : Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review* (4), 80-12.

Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern dank Übergangsräumen im Vorschulalter*. Opladen: Leske+Budrich.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.
- Lorcerie, F. (Ed). (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : INRP / ESF.
- Payet, J-P. (1997). La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieues. Entre censure et soulignement, in F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : L'Harmattan.
- Poutignat, P., Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité (suivi de) les groupes ethniques et leurs frontières* (de F. Barth). Paris : PUF (coll. « le sociologue »).
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Le Seuil.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehauser, M. & Muheim, V. (2009). *Education de la petite enfance en Suisse. Etude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO*. Berne : CNSU.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Annexe 8 : « Les 13 priorités pour une politique offensive de l'éducation »
(Communiqué de presse du DIP, 20 janvier 2005)

République et Canton de Genève



Département
de l'instruction publique

Genève, le 20 janvier 2005

COMMUNIQUE DE PRESSE
du Département de l'instruction publique

13 priorités pour une politique offensive de l'éducation

Le Président du Département de l'instruction publique, Charles Beer, a présenté, ce matin, au Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne, ses 13 priorités pour une politique offensive de l'éducation, d'abord à ses cadres, ensuite aux syndicats et à la presse. Sa présentation est simultanée à l'envoi d'un courrier présentant ses 13 priorités à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs, ainsi qu'aux partenaires du DIP.

Depuis plusieurs années, l'instruction publique genevoise doit faire face à des difficultés importantes :

- défaut de cohérence du système éducatif
- performances scolaires moyennes
- services sociaux sous tension
- menaces sur la culture
- enlèvement de la concertation.

Le Président du DIP veut inverser la tendance : ses 13 priorités sont le fruit de ses visites hebdomadaires sur le terrain, plus de 150 depuis son entrée en fonction, d'une évaluation des actions déjà engagées par le département et des discussions menées avec les milieux concernés.

Elles répondent à des problématiques qui concernent tous les niveaux d'enseignement et tous les services du département et aux défis de la société moderne. Les 13 priorités pour une politique offensive de l'éducation vont se traduire dans les faits par un nouveau processus budgétaire interne et une meilleure évaluation de l'utilisation des ressources en regard des prestations sociales, culturelles et éducatives. Elles sont fondées sur des objectifs lisibles, des actions concrètes et sont accompagnées d'une méthode de mise en œuvre.



Les **13 priorités** sont :

1. Renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire
2. Combattre l'échec scolaire
3. La langue française
4. Un engagement avec les partenaires sociaux pour la formation professionnelle
5. Excellence et démocratisation de l'enseignement supérieur
6. Lutter résolument contre la maltraitance
7. Une politique volontariste en faveur de l'égalité entre filles et garçons
8. Autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles
9. La culture comme ambition de l'instruction publique
10. L'intégration des personnes handicapées
11. Une laïcité engagée
12. Vie dans les établissements scolaires : des espaces à reconquérir
13. Une politique fondée sur l'évaluation et la participation

Dans les faits, elles se traduiront par :

- la poursuite des dispositifs évalués comme efficaces et qui sont déjà engagés ;
- la réalisation de nouveaux projets selon un calendrier fixé ;
- l'évaluation régulière des dispositifs mis en place, basée sur des indicateurs et un compte rendu des actions menées.

Leur mise en œuvre nécessite la participation de toutes les collaboratrices et de tous les collaborateurs du DIP en leur permettant de s'exprimer directement, notamment dans le cadre de débats puis d'Assises de l'éducation prévue en 2006. Outre l'amélioration de la qualité des prestations du DIP – qui touchent 25% de la population du canton – les 13 priorités du DIP visent à restaurer un climat de confiance envers et au sein du département, de relancer les structures de concertation et de donner une nouvelle ambition à l'instruction publique genevoise.

Contact

Olivier Mutter, secrétaire adjoint au DIP, 022/327 24 61 - 078/817 16 13

Annexe 9 : Lettre rédigée par l'enseignante Solène
invitant les parents aux premiers entretiens formels

Ecole « ... », 1^{er} mars 2011

Chers parents,

Nous voilà bientôt au terme du 2^e trimestre. C'est pourquoi, je vous propose un entretien individuel, d'une demi-heure environ, durant lequel nous ferons le point sur la scolarité et les progrès de votre enfant. Vous pouvez bien sûr venir accompagné de votre enfant. Etant donné qu'il est compliqué d'organiser de telles rencontres, je vous serais reconnaissante de me suggérer d'autres dates seulement s'il vous est vraiment impossible de venir au moment proposé.

Comme je vous l'avais annoncé lors de la réunion de parents en début d'année, Laure Scalambrin vient régulièrement dans la classe dans le cadre de son travail de doctorat ; elle mène une recherche qui vise à analyser la relation entre l'école et les familles lors des premières années d'école enfantine. Il serait donc très intéressant pour elle d'assister aux entretiens que je vous propose, pour autant que cela ne vous pose pas de problème.

J'en profite pour vous annoncer que votre enfant recevra à nouveau, lors du 3^e trimestre, le « sac d'histoire » avec un nouvel album. Pour rappel, ce projet, commun aux classes de 1^{ère} enfantine à 2^{ème} primaire, a pour but de mettre en avant les langues parlées à la maison et de créer un lien entre l'école et les familles. C'est pourquoi nous comptons sur votre collaboration.

Meilleurs messages,
« signature de l'enseignante »

A retourner au plus tard pour le vendredi 4 mars 2011 :

- ☐ Je viendrai à l'entretien le.....
- ☐ Je ne peux pas venir à cette date, voici les jours/heurs qui m'arrangent.....
- ☐ J'autorise Laure Scalambrin à assister à l'entretien.....
- ☐ Je n'autorise pas Laure Scalambrin à assister à l'entretien.....

Annexe 10 : Directive

« Evaluation des compétences et des connaissances des élèves »



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Direction de l'enseignement et de la scolarité

DIRECTIVE

Evaluation des compétences et des connaissances des élèves	
D-DGEP-01A-17-	Activités/Processus : Evaluation des élèves
Entrée en vigueur : 25.08.2008	Version et date : 8.3 du 28.08.2013 Remplace la version : 8.2 du 26.08.2013
Date d'approbation du SG/DG : 21.08.2012	
Date de validation de la DCI : 27.06.2013	
Responsable de la directive : Direction de l'enseignement et de la scolarité	

I. Cadre
1. Objectif(s)
Définir les modalités d'évaluation des élèves à l'école primaire. Fixer les dates de remise des bulletins et du livret scolaires.
2. Champ d'application
Ensemble des établissements de l'enseignement primaire.
3. Personne(s) de référence
La directrice ou le directeur d'établissement.
4. Documents de référence
<ul style="list-style-type: none"> Règlement de l'enseignement primaire C1 10.21, articles 39 à 55. Livret de scolarité obligatoire (LSO) : pages 6 à 17 (enseignement primaire). Plan d'études romand (PER), CIIP 2010, www.plandetudes.ch Précisions cantonales relatives à la mise en œuvre annuelle du PER, www.plandetudes.ch Livret et bulletin scolaires. Procédure <u>P-DGEP-01-01-MESURES D'ACCOMPAGNEMENT</u>

Pour faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il renvoie sans distinction aux personnes des deux sexes. Les «rectifications de l'orthographe du français» de 1990 ont été appliquées à l'ensemble du document.

II. Directive détaillée

1. Cadre général

Afin de garantir des pratiques d'évaluation homogènes et cohérentes à l'enseignement primaire ainsi qu'une utilisation conforme du livret scolaire, du bulletin scolaires et du livret de scolarité obligatoire, la présente directive complète et précise les dispositions du Règlement de l'enseignement primaire relatives à l'évaluation des compétences et connaissances des élèves figurant aux articles 39 à 55.

L'évaluation des élèves doit porter sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences décrites dans la rubrique *Progression des apprentissages* du Plan d'études romand (PER), ainsi que dans les documents de mise en œuvre annuelle du PER.

L'évaluation de l'élève consiste à prendre de l'information, à mettre en valeur sa progression et ses acquisitions et à apprécier le niveau de connaissances et de compétences de l'élève par rapport aux objectifs fixés par le PER.

L'évaluation de l'élève permet :

- a) de favoriser les apprentissages de l'élève : selon les constats qui sont établis, l'enseignement est adapté afin que chaque élève atteigne le niveau de connaissances et de compétences requis. En cela, l'évaluation a une fonction formative et est une composante essentielle de l'enseignement.
- b) de dresser un bilan et d'attester du niveau de connaissances et de compétences acquises de l'élève. En cela, l'évaluation a une fonction certificative.
- c) d'étayer une décision (redoublement versus passage par tolérance) lorsque l'élève ne satisfait pas aux conditions de promotion. En cela, l'évaluation a une fonction pronostique.

Dans tous les cas, l'évaluation sert à renseigner les parents sur les apprentissages de leur enfant.

2. Le livret (8P) et le bulletin (1P à 7P) scolaires

Le livret et le bulletin scolaires sont les documents officiels de communication aux parents de l'évaluation scolaire de l'élève (apprentissages dans la vie scolaire, dans les domaines disciplinaires et dans les disciplines). Ils renseignent en outre sur les modalités d'évaluation en vigueur, sur les conditions de passage d'une année à l'autre ainsi que sur les conditions de passage et d'admission au cycle d'orientation.

L'enseignant titulaire de classe rédige ses commentaires de façon à renseigner les parents et à encourager l'élève. Ces commentaires sont indispensables à une bonne information des parents et de l'élève; ils sont donc obligatoires.

2.1. Responsabilité de la transcription

Le titulaire de classe est responsable de l'information transmise aux parents. Dans certains cas, d'autres intervenants participent à l'élaboration de l'évaluation : maîtres spécialistes, enseignants chargés du soutien pédagogique, titulaires de classes d'accueil. Ces intervenants transmettent les éléments d'évaluation qui les concernent à l'enseignant titulaire, lequel se charge de les reporter dans le bulletin ou le livret scolaire.

2.2. Echéances de remise du livret et du bulletin scolaires aux familles

Situation en 2013-2014

Trimestre	Dates	Durée de la période d'enseignement	Dates de remise des livrets et bulletins
Premier	Du 26 aout au 22 novembre	12 semaines	26 novembre ¹⁾
Deuxième	Du 25 novembre au 7 mars	12 semaines	11 mars
Troisième	Du 10 mars au 27 juin	14,5 semaines	8P : 13 juin ²⁾ 1P à 7P : 20 juin

¹⁾ Pour les 1P et 2P entre le 31 octobre et le 19 décembre, lors d'un entretien avec les parents.

²⁾ Date avancée en raison des inscriptions au CO.

En dehors des dates de leur remise aux parents, les livrets et les bulletins scolaires sont conservés par l'enseignant, y compris pendant les vacances d'été.

2.3. Communication aux familles et dossier de l'élève

Les enseignants ont le devoir d'informer les parents en leur faisant signer les activités bilan au cours du trimestre. Ces documents sont insérés dans le dossier de l'élève, présenté en cours d'année lors des entretiens. Le dossier est élaboré par l'enseignant et comprend au minimum les activités bilan.

2.4. Rencontres avec les parents et échéances pour la remise des bulletins et livrets scolaires

Pour chaque année de scolarité, l'enseignant organise formellement au moins trois rencontres avec les parents des élèves dont une *Réunion des parents* en début d'année.

En 1P et 2P, l'enseignant rencontre les parents de chaque élève en entretien individuel au cours du 1^{er} trimestre. Lors de cet entretien, il leur remet le bulletin scolaire. La date de remise varie ainsi d'un élève à l'autre mais doit être fixée au plus tard le 19 décembre. La rencontre avec les parents du 3^e trimestre est organisée selon les modalités choisies par l'établissement.

Dès la 3P, outre la *Réunion des parents*, l'enseignant organise au cours de l'année scolaire deux autres rencontres avec les parents dont au moins un entretien individuel.

	1P et 2P				Dès la 3P			
	Réunion des parents	Trimestre			Réunion des parents	Trimestre		
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
Rencontres	X	X		X	X	X		X
Remises du livret et des bulletins		Entre le 31 oct. et le 19 déc.	11 mars	20 juin		26 nov.	11 mars	3P-7P : 20 juin 8P : 13 juin

3. Evaluation des apprentissages dans la vie scolaire

L'évaluation des apprentissages dans la vie scolaire porte sur les compétences suivantes : la prise en charge par l'élève de son travail personnel, la qualité des relations avec les autres élèves et les adultes, le respect des règles de vie commune et, dès la 3P, la collaboration avec ses camarades (cf. Règlement de l'enseignement primaire, art. 41).

Cette évaluation se base sur les observations des titulaires et sur celles des maîtres spécialistes (MS), des titulaires de classe d'accueil et des enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) qui partagent la responsabilité de l'élève. Elle peut aussi s'appuyer sur des documents d'évaluation écrits.

La progression des apprentissages dans la vie scolaire est communiquée chaque trimestre aux parents. Elle est formulée selon les appréciations suivantes :

- très satisfaisante : l'élève progresse avec aisance
- satisfaisante : l'élève progresse mais il peut rencontrer certaines difficultés
- peu satisfaisante : l'élève progresse peu ou ne progresse pas; il est en difficulté

4. Evaluation des apprentissages dans les disciplines

4.1. Modalités d'évaluation au cycle élémentaire

Au cycle élémentaire, l'évaluation des apprentissages disciplinaires est essentiellement formative. L'enseignant titulaire de classe, en accord avec ses collègues intervenant auprès de l'élève, évalue la progression de celui-ci dans l'acquisition des connaissances et des compétences requises, en fonction de ce qui a été enseigné et consolidé conformément au PER et à sa mise en œuvre annuelle.

L'évaluation de la progression de l'élève est établie tout au long du trimestre sur la base de traces pertinentes tirées d'activités d'apprentissage, d'observations critériées réalisées en classe, de productions personnelles ou d'activités bilan¹ orales ou écrites.

Ces prises d'informations sont ciblées sur un nombre très restreints de connaissances ou compétences, voire une seule connaissance/compétence.

Dès la fin de la 2P, cette progression est évaluée et communiquée aux parents selon les appréciations suivantes :

- très satisfaisante : l'élève progresse avec aisance
- satisfaisante : l'élève progresse mais il peut rencontrer certaines difficultés
- peu satisfaisante : l'élève progresse peu ou ne progresse pas; il est en difficulté

Au terme de la dernière année du cycle élémentaire, l'enseignant, en accord avec ses collègues intervenant auprès de l'élève, établit, pour chaque discipline, un bilan certificatif en référence aux attentes de fin de 4P. Les épreuves cantonales sont prises en compte dans ce bilan certificatif.

¹ *Activité bilan* : activité évaluative de nature complexe, réalisée à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage et portant sur un ensemble de connaissances/compétences.

Les appréciations qui qualifient ce bilan certificatif sont les suivantes :

- niveau de connaissances et de compétences atteint avec aisance
- niveau de connaissances et de compétences atteint
- niveau de connaissances et de compétences presque atteint
- niveau de connaissances et de compétences pas atteint

Domaines disciplinaires ou disciplines évalués au cycle élémentaire

		1P	2P			3P		4P	
Trimestres			1 ^{er} / 2 ^e	3 ^e		1 ^{er} / 2 ^e	3 ^e	1 ^{er} / 2 ^e	3 ^e
Type de bilan				BP ¹⁾		BP ¹⁾	BP ¹⁾	BP ¹⁾	BCA ²⁾
Domaines disciplinaires et disciplines	Langues			x	Langues Français Ecriture-graphisme	x	x	x	x
	Mathématiques et sciences de la nature			x	Mathématiques Sciences de la nature	x	x	x	x
	Sciences humaines et sociales			x	Sciences humaines et sociales Histoire - Géographie		x		x
	Arts			x	Arts Musique Activités créatrices et manuelles - Arts visuels		x		x
	Corps et mouvement			x	Corps et mouvement Education physique		x		x

¹⁾ BP : Bilan de progression

²⁾ BCA : Bilan certificatif annuel

4.2. Modalités d'évaluation au cycle moyen

Au cycle moyen, l'évaluation des apprentissages disciplinaires porte sur ce qui a été enseigné et consolidé conformément au PER et à sa mise en œuvre annuelle. Lorsqu'elle est certificative, elle atteste d'un niveau d'acquisition de connaissances et de compétences.

Annexe 11 : Directive « Relations Famille-Ecole »



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Direction générale - Service de la scolarité

DIRECTIVE

D-DGEP-02A-10- RELATIONS FAMILLE-ECOLE	
Nom de l'entité : DGEP	
Activités/Processus :	
Entrée en vigueur : 25.08.2008	Version et date : 3.0 du 30.08.2010
Date d'approbation de la Direction générale de l'enseignement primaire : 30.08.2010	
Responsable de la directive : Jean-Luc Boesiger	

I. Cadre

1. Objectif(s)

Rappeler les obligations des enseignants pour assurer les relations famille-école et les liens avec les associations de parents d'élèves (APE).

2. Champ d'application

Ensemble des établissements de l'enseignement primaire.

3. Personnes de référence

Chef-fe de service du service de la scolarité.

4. Documents de référence

Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21

II. Directive détaillée

Les recommandations et **obligations** ci-dessous prolongent le cahier des charges de l'enseignant-e primaire (page 5, point 7) et le règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21 article 37).

Le développement de la communication entre l'école et les parents implique les interlocuteurs-trices suivant-e-s, tous-toutes responsables de rechercher les meilleurs moyens de communication et de coopération :

1. la directrice ou le directeur d'établissement;
2. les enseignantes et les enseignants;
3. les parents et les associations de parents d'élèves (APE).

1. La directrice ou le directeur d'établissement

Le-la directeur-trice d'établissement est le garant d'une communication de qualité entre l'école et les familles. Avec l'équipe enseignante, il-elle met en œuvre des actions pour rendre le fonctionnement de l'école accessible aux familles.

2. L'enseignante ou l'enseignant

L'enseignant-e développera divers modes de communication avec les parents des élèves dont il a la charge. Ainsi :

- a) **Une réunion de parents par classe doit être organisée durant le premier trimestre de l'année scolaire.** Cette réunion permet de présenter, dans les grandes lignes, les activités développées en classe, d'en montrer la cohérence avec les objectifs d'apprentissage et le plan d'études, d'informer sur l'évaluation formative et certificative du travail des élèves, enfin, de clarifier les attentes des un-e-s et des autres.
- b) **Un moyen de communication écrit entre l'école et la famille est à mettre en œuvre pour garantir une information de qualité.** En fonction des contextes et de l'âge des élèves, ce moyen peut prendre la forme de dossier de communication, de cahier de liaison, de carnet de devoirs à domicile par exemple.
- c) **Des rencontres avec les parents doivent être organisées** selon les modalités précisées dans la directive "Transmission de l'évaluation aux familles" (D-DGEP-01A-03).
- d) **Une information écrite est indispensable** dans tous les cas où un événement particulier est prévu dans l'école : sortie, journée sportive, organisation particulière, etc.
- e) La classe peut être ouverte aux parents à des moments bien identifiés. Cette ouverture est une occasion de sensibiliser les parents aux démarches d'apprentissage proposées aux élèves. C'est aussi le moyen de mieux situer l'enfant dans l'environnement de sa classe.
- f) Une liste des adresses et numéros de téléphone des élèves de la classe et de l'enseignant-e peut être remise à tous les parents, pour autant qu'ils aient donné leur accord.

3. Les parents, les Associations de Parents d'Elèves (APE)

Les parents sont des partenaires de l'action éducative. A ce titre, ils sont coresponsables d'une bonne communication entre l'école et les familles. Il est souhaitable, en particulier, qu'ils fassent connaître leurs besoins dans le domaine de la communication, qu'ils s'expriment à ce sujet, qu'ils proposent le cas échéant des améliorations. Pour cela, ils sont représentés au sein du conseil d'établissement.

Les APE peuvent se présenter aux autres parents, lors des jours d'inscription des nouveaux élèves, ou à toute autre occasion.

La mise en place de conditions qui favorisent la communication est donc du ressort des différents partenaires de l'école.

Directeur ad interim
du service de la scolarité

Annexe 12 : Lettre du DIP : « Mise en œuvre du Concordat HarmoS » (décembre 2009)



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Direction générale

DGEP
Service de la scolarité
Case postale 3980
1211 Genève 3

A tous les parents concernés

N/réf. : JLB/cgr/fg/Concordat - Harmos
V/réf. :

Genève, décembre 2009

Concerne : Mise en œuvre du Concordat HarmoS - Age d'admission en 1^{ère} classe enfantine

Chère Madame,
Cher Monsieur,

En date du 11 novembre 2009, le Conseil d'Etat a adopté une modification du règlement relatif aux dispenses d'âge scolaire portant sur l'âge d'entrée à l'école enfantine.

Cette modification fait suite à l'entrée en vigueur, le 1^{er} août 2009, de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS), lequel vise notamment à harmoniser, au niveau suisse, la durée des degrés d'enseignement et leurs principaux objectifs.

Le concordat HarmoS prévoit également d'actualiser la question de l'âge d'entrée à l'école et cette actualisation aura un impact sur l'âge d'entrée en 1^{ère} classe enfantine (1E) **dès la rentrée 2010**.

En effet, à son article 5, alinéa 1, le concordat prévoit que *"l'élève est scolarisé dès l'âge de 4 ans révolus, le jour de référence étant le 31 juillet."*

Afin de faire entrer progressivement ces mesures en vigueur, le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a prévu une période de transition qui se déclinera de la façon suivante :

- A la **rentrée 2010**, la dispense d'âge simple pour les élèves entrant en 1E est accordée aux enfants nés avant le 30 septembre 2006.
- A la **rentrée 2011**, l'obligation scolaire à 4 ans entre en vigueur avec date de référence au 31 août (entrée en 1E pour les enfants nés avant le 31 août 2007).
- Dès la **rentrée 2012**, application du Concordat HarmoS avec obligation scolaire à 4 ans et date de référence au 31 juillet (date butoir pour tous les élèves de 1E : 31 juillet 2008).

A partir de la rentrée 2013-2014, la dispense d'âge simple sera totalement supprimée et la nouvelle date de référence pour l'entrée à l'école primaire publique sera le 31 juillet, à 4 ans.

Votre enfant est concerné par ces mesures, qui ont fait par ailleurs l'objet d'une information aux Institutions de la Petite Enfance il y a plusieurs mois, ainsi que d'une information plus large à la population par le magazine "Les Clés de l'école" d'avril 2009, consacré à l'harmonisation scolaire.

En vue de garantir la cohérence des décisions sur le plan intercantonal, le DIP n'entend pas accorder de dérogation.

Nous sommes toutefois conscients que l'application des dispositions prévues peut confronter certaines familles à des difficultés de force majeure. Si tel devait être le cas, vous pouvez vous adresser au service de la scolarité de la direction générale de l'enseignement primaire, qui examinera votre situation.

Veillez croire, chère Madame, cher Monsieur, à l'assurance de ma considération distinguée.

Jean-Luc Boesiger
Directeur ad interim

Annexe 13 : Directive « Réseau d'enseignement prioritaire »



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Direction générale - Direction des établissements

DIRECTIVE

Réseau d'enseignement prioritaire	
D.DGEP-06-01	Activités/Processus : organiser la rentrée des classes et suivre l'année en cours
Entrée en vigueur: 27 août 2012	Version et date : 2.0 du 15.07.2012 Remplace D-DGEP-05A-02
Date d'approbation du SG/DG : 2 août 2012	
Date de validation de la DCI : 10 août 2012	
Responsable de la directive: Direction des établissements - secteur REP	

I. Cadre**1. Objectif(s)**

Préciser les conditions cadre pour les établissements du REP .

2. Champ d'application

Ensemble des établissements REP de l'enseignement primaire

3. Personne(s) de référence

Bernard Riedweg, DGEP

4. Documents de référence

- 13 priorités pour l'instruction publique
- Programme de législature du Conseil d'Etat 2010-2013
- PL 10823 relatif à la politique de cohésion sociale en milieu urbain

II. Introduction**Le Réseau d'Enseignement Prioritaire REP**

Le projet Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) a démarré à la rentrée 2006 dans le but de tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés. Aussi, le REP vise à maintenir et développer la qualité de l'enseignement dans un objectif d'égalité des chances.

Le REP s'inscrit dans la volonté du Conseil d'Etat de lutter contre les inégalités sociales et scolaires rappelée dans le discours de Saint-Pierre du 7.12.2009. A ce titre, le Conseil d'Etat s'est engagé dans la mise en place de la politique de cohésion sociale en milieu urbain, dite "politique de la ville".

Objectifs :

Les objectifs développés dans les établissements REP sont ceux définis dans le Plan d'Etudes Romand (PER), mais un accent particulier est mis sur le développement des compétences langagières. Pour les atteindre, la différenciation des modalités d'enseignement/apprentissage est l'un des outils pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que l'organisation d'un suivi et d'un encadrement efficace des élèves en difficultés scolaires.

V. Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté.

Laure Scalambrin

