

Faculté des sciences de l'éducation

La coéducation et les parents issus de milieux populaires.

Auteures : El Azzoti Fatima et Kouraichi Nora

Promoteur : Monsieur Olivier Collard-Bovy

Lectrice : Madame Branka Cattonar

Année académique 2025-2026

Intitulé du master et de la finalité : Master en Sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	5
PARTIE THÉORIQUE	8
Chapitre 1 : Politiques éducatives et émergence de la coéducation	8
• 1.1. La coéducation : définition et attentes institutionnelles	8
• 1.2. La figure du parent "idéal" construite par l'école	10
• 1.3. Les enjeux cachés de la coéducation	13
• Conclusion chapitre 1	17
Chapitre 2 : Rapport à l'école.....	18
- 2.1. Caractéristiques générales des milieux populaires.....	18
- 2.2. Représentations éducatives des familles populaires	19
- 2.3. Différend / malentendu / violence symbolique	23
- Conclusion chapitre 2	29
Chapitre 3 : Obstacles à l'implication des parents de milieux populaires	30
- 3.1. Obstacles structurels	30
- 3.2. Obstacles culturels	31
- 3.3. Obstacles communicationnels : la langue et la fracture numérique	32
- Conclusion chapitre 3	35
Synthèse	36
PARTIE PRATIQUE	38
Question de recherche et méthodologie	38
Question et sous-questions de recherche.....	38
Approche méthodologique	39
1. Construction de la problématique et revue de la littérature	39
2. Type de recherche et stratégie méthodologique	40
3. Champs d'études	41
4. Procédure de recrutement de l'échantillon	43
5. La relation enquêteur/enquêté et la violence symbolique	44
6. Méthode de récolte et d'analyse de données.....	45
Analyse descriptive	47
Contexte général de l'échantillon	47
Thème 1 : L'école, une institution qui protège l'avenir	48
Thème 2 : Ce que l'école attend des parents	49
Thème 3 : Des efforts parentaux invisibles	50
Thème 4 : Les obstacles à l'implication	51
Thème 5 : Le malentendu et le différend école-famille	53
Thème 6 : La violence symbolique et logiques parentales	54
Un pied dans l'école : le regard des mamans qui y travaillent.....	56
Conclusion	58
Discussions	60
LIMITES	75
PERSPECTIVES	77
CONCLUSION.....	80
BIBLIOGRAPHIE.....	83

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous souhaitons remercier toutes les personnes qui nous ont soutenues et accompagnées tout au long de notre parcours scolaire.

Nos premiers remerciements vont à nos parents. Leur présence, leur patience et leur bienveillance ont été essentielles pour nous. Ils ont toujours été là pendant les périodes de stress et de doute, en continuant à croire en nous jusqu'à la fin. Sans leur soutien et leur aide, nous n'aurions pas pu arriver jusqu'ici.

Nous souhaitons également remercier nos frères et sœurs ainsi que l'ensemble de notre famille. Ils ont été présents tout au long de ces années et ont toujours essayé de nous soutenir, chacun à sa manière. Ils ont dû supporter notre stress, nos incertitudes et parfois nos sautes d'humeur. Leur présence dans les moments difficiles, mais aussi dans les moments de joie, a beaucoup compté pour nous.

Nous adressons également nos sincères remerciements à notre promoteur, Olivier Collard-Bovy, pour son écoute, sa disponibilité et ses conseils. Il a su nous guider tout au long de ce travail et nous aider lorsque nous avons besoin d'être orientées.

Nous tenons aussi à remercier chaleureusement toutes les mamans que nous avons rencontrées dans le cadre de ce travail. La plupart d'entre elles n'ont pas hésité à nous ouvrir leur porte et à nous confier leur vécu, parfois sur des sujets particulièrement personnels. Aller à leur rencontre a été une expérience très enrichissante pour nous. En tant qu'institutrices, nous avions l'habitude d'observer la relation entre l'école et les familles d'un seul côté. Grâce à elles, nous avons pu découvrir l'autre côté, celui des parents, et entendre ce qu'elles vivent réellement. Ces échanges nous ont beaucoup appris, aussi bien pour la réalisation de ce mémoire que pour notre métier. Sans elles, ce travail n'aurait tout simplement pas existé.

Enfin, nous souhaitons nous remercier l'une l'autre. Cette année n'a pas toujours été facile, mais nous ne nous sommes jamais laissées tomber. Lorsque l'une de nous avait un moment de découragement, l'autre était là pour la remotiver et lui redonner confiance. Ce mémoire est l'aboutissement d'un long parcours que nous avons construit ensemble : notre bachelier, notre travail de fin d'études et aujourd'hui notre master. Au fil des années, nous avons partagé énormément de choses côte à côte.

Aujourd'hui, même si nous sommes soulagées d'être enfin arrivées au bout, nous ressentons aussi un petit pincement au cœur. Ce mémoire marque la fin de nos études à deux. Il n'y aura plus ces moments passés dans la même classe, à stresser ensemble avant les examens, à nous encourager avant les échéances ou simplement à partager les hauts et les bas de notre parcours. Nous garderons malgré tout une immense fierté d'être arrivées jusqu'ici ensemble, ainsi que de très beaux souvenirs de toutes ces années passées côte à côte.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la relation entre l'école et les familles prend une place de plus en plus importante dans les politiques éducatives . La réussite des élèves n'est plus seulement liée au travail fait en classe. Elle est aussi pensée comme le résultat d'un travail commun entre l'école et les familles. C'est dans ce contexte que la notion de coéducation s'est développée.

La coéducation repose sur l'idée que l'éducation d'un enfant ne dépend pas d'une seule personne mais de plusieurs adultes qui l'accompagnent. Pirard, Crépin, Morgante et Housen (2015) la définissent comme un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant, qui met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif. Dans le domaine scolaire, Jouzeau (2023) insiste sur la construction d'un projet commun entre les enseignants et les parents, basé sur la confiance et le dialogue.

Dans les textes de l'institution, cette collaboration est souvent appelée « partenariat ». Les deux notions sont proches mais elles ne veulent pas exactement dire la même chose. Le partenariat concerne surtout la manière dont l'école et les parents travaillent ensemble, par exemple lors des réunions, dans les échanges ou dans la participation des parents. La coéducation va plus loin : elle repose sur l'idée que l'éducation de l'enfant est une responsabilité partagée. Périer(2019) rappelle cependant que ce partenariat, souvent présenté comme quelque chose de normal, doit être questionné.

En effet, la coéducation est souvent présentée de manière positive comme si elle allait de soi. Pourtant plusieurs recherches montrent qu'elle repose sur des attentes qui ne sont pas toujours clairement expliquées. Pelletier et Lenoir (2020), montrent que l'école construit une figure du « bon parent d'élève ». Ce parent est censé coopérer avec l'école, aider son enfant dans sa scolarité à la maison et communiquer de la manière attendue par l'école. Les familles doivent donc parfois comprendre elles-mêmes ce que l'école attend d'elles.

Ces attentes ne sont pas les mêmes pour toutes les familles. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) montrent que l'école valorise certaines façons de parler, de comprendre le langage écrit et de se comporter face aux apprentissages, plus présentes dans certains milieux sociaux que dans d'autres. Ces dispositions relèvent de ce que Bourdieu (1979) nomme le capital culturel, inégalement réparti selon les familles.

Cette question est particulièrement importante pour les familles issues de milieux populaires. Contrairement au mythe de la « démission parentale » (Lahire,1995), ces familles accordent beaucoup d'importance à l'école. Elles peuvent notamment voir l'école comme une protection pour l'avenir de leurs enfants (Périer,2019). Mais donner de l'importance à l'école ne signifie pas forcément connaître tous ses codes. Périer (2017) montre que la relation entre l'école et les familles issues de milieux populaires peut être marquée par des tensions et par un sentiment d'illégitimité. Cela ne veut pas dire que ces familles ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant.

Les recherches ont donc beaucoup étudié les inégalités sociales à l'école et l'importance que les familles issues de milieux populaires donnent à la scolarité. En revanche, moins nombreuses sont celles qui partent du vécu et de la parole même de ces familles. C'est précisément ce que ce mémoire cherche à comprendre : la manière dont les parents de milieux populaires vivent, de l'intérieur, les attentes de « partenariat » de l'école.

La question de recherche est donc la suivante : ***comment les parents issus de milieux populaires vivent-ils les attentes scolaires de « partenariat », et quels obstacles rencontrent-ils pour répondre aux attentes de coéducation ?***

Pour répondre à cette question, ce travail adopte une approche qualitative et compréhensive. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de mères de milieux populaires à Bruxelles. L'objectif n'est pas de mesurer un phénomène, mais de comprendre comment ces mères vivent leur relation avec l'école et le sens qu'elles donnent à cette expérience. La composition exclusivement féminine de l'échantillon, qui n'était pas prévue au départ, constitue elle-même un résultat sur lequel nous reviendrons.

Ce mémoire est organisé en deux grandes parties. La première partie est théorique et comprend trois chapitres. Le premier présente l'évolution de la coéducation et la figure du « parent idéal » construite par l'école. Dans le deuxième, on s'intéresse au rapport à l'école des familles de milieux populaires : leurs représentations de l'éducation et les différentes formes, parfois peu visibles de leur implication. Le troisième, enfin, analyse les obstacles qui peuvent limiter cette implication : structurels, culturels et communicationnels.

La seconde partie est consacrée à l'étude de terrain. Elle présente d'abord la méthodologie : le type de recherche, le positionnement épistémologique, la construction de l'échantillon ainsi que les méthodes de recueil et d'analyse des données. Elle expose ensuite l'analyse des entretiens, d'abord de façon descriptive, puis sous la forme d'une discussion qui met les résultats en dialogue avec le cadre théorique. Elle se termine par les limites de la recherche et par quelques perspectives.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Politiques éducatives et émergence de la coéducation

- **1.1. La coéducation : définition et attentes institutionnelles**

La coéducation renvoie à l'idée que l'éducation d'un enfant ne dépend pas d'une seule personne, mais de plusieurs adultes qui agissent autour de lui. Elle repose sur une collaboration entre les parents, les enseignants et parfois d'autres professionnels qui participent à son développement. *« La coéducation peut être définie comme une forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie par l'expérience collective et la collaboration. (...) Le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...). La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant »* (Pirard, Crépin, Morgante et Housen, 2015, p. 16)

Dans le contexte scolaire, la coéducation ne se résume pas uniquement à quelques échanges entre l'école et les parents. Pour Jouzeau (2023), coéduquer à l'école signifie surtout accompagner l'enfant dans son développement et l'aider à se construire en tant qu'élève. Les adultes qui interviennent autour de lui à l'école peuvent tous être concernés par cette démarche. L'idée est qu'ils travaillent ensemble pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages, mais aussi dans son développement personnel et social.

La coéducation repose donc sur un travail collectif. Une seule personne ne peut pas vraiment mettre en place une démarche de coéducation toute seule. Par exemple, un enseignant ne peut pas parler de coéducation s'il agit uniquement de son côté. Les familles doivent aussi être impliquées dans ce processus. Pour que la coéducation fonctionne, il ne suffit pas que l'école et les familles soient d'accord sur le principe. Il faut aussi qu'elles définissent ensemble les objectifs et la manière de travailler. Cela passe par une répartition claire des rôles, des moments réguliers pour échanger et la prise en compte des attentes des familles, et pas seulement de celles de l'école (Jouzeau, 2023). Jouzeau (2023) explique qu'il est important que les personnes qui vont participer à ces actions soient impliquées dès le départ. Le projet de travail avec les familles doit être clair et partagé. Il est aussi préférable qu'il soit présenté dès le début de l'année scolaire, afin que chacun comprenne comment la collaboration va se mettre en place.

Selon Jouzeau (2023), la coéducation peut aussi avoir plusieurs effets positifs. Elle peut par exemple rassurer les parents et les aider à se sentir plus à l'aise dans leur rôle éducatif. Elle permet aussi de mieux expliquer les fonctionnements de l'école aux familles et de valoriser leurs compétences éducatives. En même temps, elle peut favoriser une meilleure compréhension entre adultes qui s'occupent de l'enfant. Dans cette organisation, l'enseignant joue souvent un rôle important. Jouzeau (2023) compare parfois ce rôle à celui d'un chef d'orchestre qui tente de maintenir un équilibre entre les différentes façons de voir et d'agir.

Au-delà de ces effets, la qualité de la relation entre l'école et les familles repose largement sur la confiance mutuelle. La confiance entre les parents et l'école constitue ainsi un élément central de cette relation et contribue à un climat scolaire plus serein (Jouzeau, 2023). Les relations entre les enseignants et les parents ne fonctionnent pas comme un contrat strict. Elles évoluent avec le temps et demandent souvent des ajustements. Elles passent aussi beaucoup par des relations humaines, avec une dimension émotionnelle et personnelle qui doit être prise en compte dans la mise en place de la coéducation (Jouzeau, 2023).

Cette vision de la coéducation reste toutefois idéale. Jouzeau (2023) insiste sur la confiance et l'équilibre entre l'école et les familles. Pourtant, d'autres travaux montrent que, dans la réalité, cette relation est souvent inégale et marquée par des malentendus (Périer, 2017, 2019). Les sections suivantes vont donc montrer la différence entre ce que la coéducation devrait être et ce qu'elle est réellement.

- 1.2. La figure du parent “idéal” construite par l’école

Avec le développement de la coéducation, l’école ne se contente pas seulement de reconnaître que les parents ont un rôle à jouer dans l’éducation. Elle participe aussi, d’une certaine manière, à définir ce qu’elle attend d’eux. Petit à petit, une image du « bon parent d’élève » se construit. Cette image repose sur différentes attentes de la part de l’école, même si celles-ci ne sont pas toujours clairement exprimées. Comme le montre Périer (2017), l’école impose aux familles certaines normes et attentes, notamment en ce qui concerne leur participation. Ces attentes ne sont pas toujours clairement exprimées, ce qui peut rendre leur compréhension difficile pour les parents qui connaissent moins bien le fonctionnement de l’école. C’est ce qu’on peut appeler la normativité scolaire.

Les travaux de Pelletier et Lenoir (2020), montrent que, dans le discours de certains enseignants, le parent attendu est surtout un parent qui coopère avec l’école et qui soutient activement la scolarité de son enfant. Ce soutien peut prendre plusieurs formes. Par exemple, il peut s’agir d’aider l’enfant à faire ses devoirs, de mettre en place des habitudes de travail à la maison ou encore de montrer que l’école est importante. Les enseignants attendent aussi que les parents communiquent avec eux par les moyens habituels, comme l’agenda, le téléphone ou le courriel.

Ce que Pelletier et Lenoir (2020) montrent du point de vue des enseignants, à savoir qu’ils attendent des parents qu’ils coopèrent et soutiennent leur enfant, rejoint ce que Périer (2017) décrit comme une pression normative sur les familles. L’idée du « bon parent » n’est donc pas seulement une façon d’aider l’enfant. Elle correspond aussi à une norme construite par l’école et attendue des parents.

Le parent « idéal » est aussi celui qui fait confiance à l’école et qui accepte les décisions prises par les enseignants. Cette figure n’est toutefois pas la même dans tous les établissements. Là où, dans les milieux favorisés, les parents s’impliquent de manière stratégique pour défendre les intérêts de leur enfant (Singly, 1997 ; Van Zanten, 2009, cités par Périer, 2017), les familles des milieux populaires sont surtout attendues dans une participation « attendue, voire requise » qui ne conteste pas les décisions de l’école (Périer, 2017). Ces attentes, souvent implicites, ne sont pas également accessibles à toutes les familles : celles qui maîtrisent déjà les codes scolaires s’y adaptent plus facilement que les autres.

Cette différence dans les attentes selon l'origine des familles est particulièrement visible chez les familles immigrées. Périer (2017) montre qu'en plus du soutien scolaire demandé à toutes les familles, l'école attend souvent de ces parents qu'ils maîtrisent la langue et les codes de l'institution. Les attentes de l'école ne concernent donc pas seulement le suivi scolaire, mais aussi des aspects linguistiques et culturels. Cela impose à ces familles des exigences supplémentaires par rapport aux familles natives du même milieu social.

Le modèle du parent idéal valorise donc certaines pratiques éducatives, certaines façons de communiquer avec l'école et certains rapports à l'autorité scolaire. D'autres formes d'implication parentale peuvent être moins visibles ou moins reconnues.

Les analyses de Bourdieu (1979) permettent de mieux comprendre ces différences. Selon lui, le capital culturel existe sous trois formes (Bourdieu, 1979, p.3).

Le capital culturel à l'état incorporé correspond à ce qu'une personne apprend et développe en elle-même. Il s'agit de « dispositions durables de l'organisme » (Bourdieu, 1979, p.3). Ce capital se construit progressivement, notamment grâce à l'éducation reçue dans la famille. Il demande du temps et un travail personnel : personne ne peut apprendre ou se cultiver à notre place (Bourdieu, 1979, p.3-4). Par exemple, cela peut être la maîtrise de la langue, l'aisance à l'oral ou encore le rapport au savoir.

Le capital culturel à l'état objectivé correspond aux biens culturels que l'on possède, comme les livres, les écrits ou les tableaux (Bourdieu, 1979, p.5). Ces biens peuvent être transmis ou donnés. Mais pour vraiment les comprendre et les utiliser, il faut aussi avoir les connaissances nécessaires. C'est donc là que le capital culturel incorporé est important.

Enfin, le capital culturel à l'état institutionnalisé correspond aux titres scolaires, comme les diplômes. Pour Bourdieu, le diplôme est un « brevet de compétence culturelle » (Bourdieu, 1979, p.5). Il permet de faire reconnaître officiellement les connaissances et les compétences d'une personne.

Ces idées s'inscrivent dans la continuité des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Dans *Les Héritiers* (1964), les auteurs ne parlent pas directement du parent idéal, mais ils montrent que l'école valorise certaines pratiques culturelles qui sont plus présentes dans les milieux favorisés. Les enfants issus de ces milieux ont souvent été exposés très tôt à différentes activités culturelles. Par exemple, ils peuvent avoir l'habitude de lire, de visiter des

musées ou de discuter autour d'œuvres culturelles. Ces expériences facilitent leur rapport à l'école et aux savoirs. Mais l'école peut parfois considérer ces compétences comme naturelles, comme si c'était un talent personnel. En réalité, elles viennent souvent de ce que l'enfant apprend en famille, depuis tout petit.

Le parent idéal, c'est donc celui qui transmet ce type de culture à son enfant. C'est aussi celui qui encourage certaines pratiques éducatives valorisées par l'école. Dans les milieux culturellement favorisés, ces pratiques se développent souvent naturellement. À l'inverse, les familles populaires peuvent être plus éloignées de ces habitudes culturelles et doivent parfois faire plus d'efforts pour accompagner la scolarité de leur enfant.

Bourdieu (1979) explique aussi que l'acquisition du capital culturel demande du temps. Les familles ne commencent pas toutes au même moment cette transmission et ne disposent pas toutes des mêmes conditions pour la développer. La capacité à répondre aux attentes scolaires dépend donc aussi des conditions sociales dans lesquelles les familles vivent.

Dans *La Reproduction*, Bourdieu et Passeron (1970) montrent également que l'école repose sur un certain type de langage et de culture qui est présenté comme universel. Pourtant, ce langage correspond surtout aux pratiques des milieux les plus favorisés. L'enseignement demande souvent une certaine manière de parler, d'argumenter ou d'expliquer les choses. Ces compétences ne sont pas réparties de manière égale entre les familles.

Ainsi, lorsque l'école valorise ce type de parent, elle ne fait pas seulement une attente pédagogique. Elle favorise aussi, même sans le dire, les familles qui sont déjà proches de la culture scolaire. À l'inverse, cela peut mettre davantage en difficulté les familles qui connaissent moins bien les codes et les attentes de l'école.

Enfin, le capital institutionnalisé, c'est-à-dire les diplômes, intervient lui aussi dans la relation avec l'école : les parents diplômés peuvent se sentir plus légitimes pour discuter avec les enseignants ou pour accompagner la scolarité de leur enfant (Bourdieu, 1979).

En définitive, l'analyse du capital culturel (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu & Passeron, 1970) et les travaux de Périer (2017) sur les attentes implicites de l'école se rejoignent sur un point : l'école valorise un modèle de parent dont les pratiques sont proches de sa propre culture. Il ne s'agit pas de dire que certains parents sont meilleurs que d'autres mais de montrer qu'il existe une inégale proximité des familles avec les attentes souvent implicites de l'institution. Certaines

familles sont ainsi plus à l'aise avec les attentes de l'école tandis que d'autres doivent apprendre des codes qu'elles ne connaissent pas forcément.

Cette analyse doit cependant être nuancée. Si Bourdieu met en évidence la reproduction des inégalités, Périer (2017) montre que les familles populaires et immigrées ne sont pas pour autant passives. Elles peuvent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant mais d'une manière qui est moins visible et moins reconnue par l'école, notamment à travers un accompagnement éducatif et moral. Le problème n'est donc pas forcément une absence d'implication des familles, mais plutôt le fait que certaines formes d'engagement sont moins reconnues par l'institution.

- 1.3. Les enjeux cachés de la coéducation

Aujourd'hui, la coéducation est souvent présentée comme quelque chose d'évident dans le milieu scolaire. Dans les discours de l'institution, on insiste beaucoup sur l'idée que la réussite des élèves et leur bien-être passent par une bonne collaboration entre l'école et les familles. La coopération entre enseignants et parents apparaît alors comme quelque chose de nécessaire. Pourtant, quand on regarde les recherches de plus près, notamment celles de Périer (2017), on se rend compte que la coéducation n'est pas toujours aussi simple qu'elle en a l'air. Derrière ce principe, il existe aussi des effets plus complexes, parfois même des inégalités.

Un premier point concerne la différence entre ce que l'école dit et ce qui se passe réellement. Dans les discours de l'institution, la collaboration entre l'école et les parents est présentée comme quelque chose de normal et d'évident, qui « ne semble plus faire question pour personne » (Périer, 2019). Pourtant, cette idée peut être discutée.

Périer (2019) explique que l'injonction à coopérer peut aussi « responsabiliser » les parents. Cela signifie que l'on attend d'eux qu'ils s'impliquent davantage dans la réussite de leur enfant. Mais cet engagement peut être « hors de portée (culturelle, matérielle) des parents en situation de précarité ». Tous les parents n'ont donc pas les mêmes possibilités pour répondre aux attentes de l'école.

La coopération peut alors parfois renforcer les inégalités, au lieu de les réduire. Les familles qui connaissent déjà les codes de l'école sont plus facilement capables de répondre à ses attentes (Bourdieu, 1979 ; Périer, 2017). Périer explique ainsi que le fait de présenter la coopération

comme quelque chose de positif peut empêcher de voir les problèmes qu'elle peut poser (Périer, 2019, p. 235).

Dans la pratique, la collaboration entre l'école et les parents reste aussi souvent limitée. Pelletier et Lenoir (2020) montrent que les parents participent surtout au suivi des devoirs et au travail scolaire à la maison. Les activités scolaires sont généralement organisées par les enseignants, et les parents participent peu aux décisions. La coéducation est donc reconnue comme un principe important, mais elle reste encore limitée dans les pratiques.

Cette situation s'explique aussi par la relation particulière entre l'école et les familles. Dans la plupart des cas, c'est l'école qui définit les règles de la collaboration. Ce sont les enseignants qui décident comment la relation avec les parents va se dérouler et quelles sont les limites de cette participation. Les parents sont alors surtout attendus dans un rôle de soutien, et non dans un rôle de décision. Cela montre que la relation entre l'école et les familles n'est pas totalement équilibrée, même si on parle souvent de partenariat.

Périer (2017) permet de mieux comprendre ce phénomène. Dans certains quartiers populaires, l'école met en place des dispositifs pour encourager les familles à participer comme « les espaces parents ». Ces dispositifs cherchent à rapprocher les parents de l'école. Mais ils peuvent aussi créer une « pression normative » (Périer, 2017). La participation, qui est présentée comme une possibilité, devient alors une attente de l'école. Les parents sont donc attendus sur une certaine manière de participer.

Ce qui est présenté comme une aide pour rapprocher les familles de l'école peut ainsi devenir une exigence supplémentaire. Cela peut être particulièrement difficile pour les familles qui connaissent moins bien le fonctionnement et les attentes de l'école.

Mais Périer (2017) montre aussi que certains parents peuvent avoir des difficultés à répondre à ces attentes. Cela peut être le cas lorsqu'ils maîtrisent mal la langue française ou lorsqu'ils connaissent peu le fonctionnement du système scolaire. Ces parents prennent souvent conscience de l'importance de l'école, mais ils ne disposent pas toujours des ressources nécessaires pour participer de la manière attendue. Ils peuvent alors se retrouver dans une position plus fragile face à l'institution. L'effet est parfois paradoxal : alors que la coéducation

est censée rapprocher l'école et les familles, elle peut aussi contribuer à maintenir certains parents à distance.

Dans ce contexte, certains parents issus de milieux populaires ou de l'immigration peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre ce que l'école attend d'eux. Ces difficultés viennent surtout de contraintes concrètes, pas d'un manque d'intérêt. Il peut s'agir par exemple d'horaires de travail compliqués, de difficultés linguistiques ou encore d'une connaissance limitée du système scolaire. Périer (2017) explique aussi que la barrière de la langue peut rendre les échanges avec l'école plus compliqués. Certains parents ne comprennent pas toujours le contenu des réunions ou des documents écrits envoyés par l'école. Ils attendent alors d'être contactés directement par l'enseignant avant de se rendre à l'école. L'auteur montre que, dans certains cas, les enfants deviennent même des intermédiaires entre l'école et leurs parents. Ce sont eux qui transmettent les informations et expliquent ce qui se passe à l'école. Cette situation peut renforcer la dépendance des parents à l'égard de l'institution scolaire. Cette absence de contact s'explique aussi autrement : par la manière dont ces familles voient et vivent leur relation avec l'école en lien avec leur origine sociale et migratoire.

Périer (2017) montre que de nombreux parents de milieux populaires ou immigrés ont une véritable « foi » dans l'école. Ils lui font confiance et pensent qu'elle sait ce qui est bon pour leur enfant. Comme ils ne connaissent pas toujours bien les codes de l'institution, certains parents préfèrent rester « en confiance et à distance ». Ils pensent que si l'école ne les convoque pas c'est que tout va bien. De son côté, l'école peut voir cette absence de contact comme un manque d'implication des parents. Cela crée alors un malentendu qui peut durer entre les familles et l'école. Cette confiance explique donc en partie pourquoi certains parents prennent peu contact avec l'école. Elle est aussi liée à la distance culturelle qui peut exister entre ces familles et le fonctionnement de l'école.

Périer (2017) montre que ces familles développent pourtant différentes formes d'engagement. Leur soutien passe souvent par l'éducation morale, la transmission de valeurs comme le respect ou la discipline, ou encore par l'encouragement au travail. Mais ces formes d'implication ne correspondent pas toujours aux critères utilisés par l'école pour définir la participation parentale.

Ces différents constats permettent de mieux comprendre les ambivalences de la coéducation. Plusieurs éléments peuvent l'expliquer. D'abord, il existe un écart entre les discours qui présentent la coopération comme une évidence et la réalité, qui est souvent plus inégale (Périer, 2019). Ensuite, la relation entre l'école et les familles reste déséquilibrée. C'est généralement l'école qui définit la manière de travailler avec les parents et ce qu'elle attend d'eux. Les familles qui connaissent moins bien les codes de l'école doivent alors s'adapter à ces attentes (Périer, 2017). Enfin, l'école valorise un certain langage et une certaine culture. Même s'ils sont présentés comme universels, ils sont en réalité plus proches de ceux des milieux favorisés (Bourdieu & Passeron, 1970).

Ainsi, la coéducation qui cherche à rapprocher l'école et les familles et à réduire les différences entre les élèves, peut aussi renforcer certaines inégalités. Cela arrive lorsque toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources pour répondre aux attentes de l'école (Bourdieu, 1979 ; Périer, 2017, 2019).

- Conclusion chapitre 1

Ce premier chapitre a montré que la coéducation est plus complexe qu'elle n'en a l'air. Dans les discours de l'institution, l'école et les parents sont censés travailler ensemble dans un climat de confiance pour aider l'enfant à réussir. Pourtant, cet idéal présenté comme évident peut être discuté (Périer, 2019).

Nous avons d'abord vu que l'école construit souvent sans le dire clairement une figure du « bon parent d'élève ». Il s'agit d'un parent qui aide son enfant dans sa scolarité, communique avec l'école de la manière attendue et fait confiance aux enseignants. Mais ces attentes ne sont pas les mêmes pour toutes les familles. Elles sont plus faciles à comprendre et à respecter pour les familles dont la culture est proche de celle de l'école (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu & Passeron, 1970). Les familles populaires ou immigrées peuvent alors avoir plus de difficultés à comprendre ce que l'école attend d'elles (Périer, 2017).

La relation entre l'école et les familles reste aussi déséquilibrée. C'est le plus souvent l'école qui fixe les règles de la collaboration, tandis que les parents doivent s'y adapter. Pourtant, Périer (2017) montre que les familles populaires s'impliquent aussi dans la scolarité de leur enfant. Elles le font notamment à travers l'éducation morale et la transmission de valeurs. Cependant, ces formes d'engagement ne sont pas toujours reconnues par l'école.

La coéducation peut donc avoir un effet différent de celui recherché. Au lieu de réduire les inégalités elle peut parfois les renforcer lorsque toutes les familles n'ont pas les mêmes ressources pour répondre aux attentes de l'école. Il est donc important de regarder maintenant comment les familles, notamment celles qui sont les plus éloignées de l'école vivent concrètement cette relation.

Chapitre 2 : Rapport à l'école

- 2.1. Caractéristiques générales des milieux populaires

Dans la littérature sociologique, le concept de milieux populaires ne renvoie pas à une catégorie sociale homogène. Plusieurs auteurs mettent en évidence la difficulté à définir précisément ce qui se cache derrière le terme « populaire » au vu de la diversité des situations sociales, des trajectoires et des conditions de vie. Périer (2005) rappelle que le terme « populaire » est un « concept à géométrie variable », c'est-à-dire qu'il peut regrouper des situations très différentes. Il met en garde contre le fait de considérer les milieux populaires comme un groupe uniforme, souvent associé à des manques, sans prendre en compte leur diversité.

Schwartz (2011) va dans le même sens en expliquant que les classes populaires ne forment pas un groupe homogène, mais correspondent à des positions sociales dominées. Cette domination ne peut pas être expliquée uniquement par un faible niveau de ressources économiques. Elle fait référence à une position inférieure dans la hiérarchie sociale, marquée par une exposition plus forte à l'instabilité professionnelle et à la précarité. Toutefois, comme Périer (2005) le fait remarquer, les classes populaires ne peuvent pas être définies uniquement par la pauvreté. En réalité, ce groupe social englobe des situations extrêmement diverses. Il regroupe par exemple des ouvriers, des employés ou encore des familles en difficulté économique, mais aussi des ménages dont les revenus sont plus stables. En d'autres termes, les classes populaires ne constituent pas un ensemble homogène mais elles englobent des réalités sociales diversifiées.

D'un point de vue culturel, les milieux populaires ne peuvent pas être définis uniquement en termes de manque ou de déficit par rapport aux normes dominantes. Périer (2005) invite ainsi à dépasser une vision qui analyserait les pratiques éducatives de ces familles uniquement sous l'angle de ce qui leur ferait défaut. Les familles populaires développent au contraire un ensemble cohérent de valeurs, de normes et de références qui prennent sens dans leur contexte social. Ces manières d'éduquer ne rejoignent pas toujours ce que l'école attend. Une distance peut alors voir le jour entre les pratiques des familles et ce que l'école valorise, notamment la façon de parler ou de participer à la vie scolaire des enfants.

Enfin, Périer (2005) distingue la « famille », le « parent » et le « parent d'élève ». La famille renvoie au foyer en général, qui a sa propre histoire. Le parent d'élève, lui, est un concept créé par l'école. Nous attendons de celui-ci qu'il comprenne le fonctionnement de l'école, ses attentes, qu'il connaisse ses codes et qu'il puisse y répondre comme l'école le souhaite.

Ceci permet de comprendre que certaines tensions peuvent venir de là. En effet, tous les parents n'ont pas les mêmes ressources pour endosser le rôle de « parent partenaire ».

Les milieux populaires ne forment donc pas un groupe homogène et ne peuvent pas être définis uniquement par ce qui leur manque. Ils occupent des positions sociales dominées avec plusieurs contraintes et une culture propre à eux qui peut rejoindre les attentes de l'école mais aussi s'en écarter. Il reste maintenant à voir ce que ces familles attendent de l'éducation, ce que nous abordons dans le point suivant.

- 2.2. Représentations éducatives des familles populaires

• 2.2.1. Le rôle attribué à l'école

Les recherches en sociologie de l'éducation montrent de manière récurrente que les parents de milieux populaires accordent à l'école une place centrale dans la trajectoire de leurs enfants. Loin d'un quelconque désintérêt, l'institution scolaire se voit attribuer un rôle déterminant, non seulement comme lieu d'apprentissage, mais surtout comme un moyen de protection sociale et d'insertion professionnelle.

Comme le souligne Périer (2019) dans *Des parents invisibles*, les parents rencontrés attribuent à l'école une fonction très concrète. Elle représente pour eux un moyen important d'accéder à un emploi stable et d'éviter les risques d'exclusion, de chômage ou de précarité. Le diplôme y est perçu comme un « passeport pour l'emploi » ou encore comme une « arme des faibles » (Périer, 2019, p 75) c'est-à-dire comme un élément central pour assurer l'avenir. L'école apparaît ainsi comme l'une des rares institutions susceptibles de permettre une certaine autonomie économique et une protection face à l'instabilité du marché du travail.

Cette représentation trouve son origine dans les trajectoires sociales des parents eux-mêmes. Les travaux de Schwartz (2011) sur les classes populaires rappellent que celles-ci sont fréquemment confrontées à des conditions de travail marquées par la pénibilité, une faible

reconnaissance et une certaine instabilité économique. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un moyen d'échapper à la reproduction de ces conditions. Bernard Lahire (1995) montre dans *Tableaux de familles* que les parents expriment régulièrement le souhait que leurs enfants exercent un métier « moins fatigant, moins sale, moins mal payé » (Lahire, 1995, p 270) que le leur. L'aspiration scolaire est ainsi liée au désir que les enfants aient une situation meilleure que celle de leurs parents et qu'ils évitent les difficultés liées aux emplois pénibles.

L'école est dès lors perçue comme une forme de protection. Elle doit permettre à l'enfant « d'avoir quelque chose dans les mains », c'est-à-dire un diplôme ouvrant l'accès à un emploi et à une certaine stabilité matérielle (Périer, 2019). Cette fonction protectrice comporte également une dimension morale et symbolique. Réussir à l'école, ou à tout le moins s'y maintenir, permet d'éviter la « chute » sociale et la « honte » associée à l'échec (Périer, 2019). L'institution scolaire est ainsi perçue comme un moyen important pour limiter les risques d'exclusion et préserver l'image de la famille.

Cette forte croyance dans l'école ne veut pas dire que les parents maîtrisent tous ses codes. Périer (2019) observe que les espérances élevées coexistent parfois avec une méconnaissance des filières, des étapes du parcours scolaire ou des exigences implicites du système éducatif. Cependant, cet écart par rapport aux normes scolaires ne remet pas en cause la confiance accordée à l'institution. Au contraire, il peut renforcer l'idée que l'école détient un savoir et une compétence que les parents reconnaissent et respectent.

Ainsi, loin du mythe de la « démission parentale » dénoncé par Lahire (1995), les familles populaires attribuent à l'école une mission centrale dans la construction de l'avenir de leurs enfants. Celle-ci est perçue comme une institution protectrice, susceptible d'offrir des ressources scolaires pouvant se traduire par une sécurité professionnelle et une amélioration des conditions de vie. L'école va donc au-delà de l'apprentissage. Elle devient un moyen d'émancipation et de protection face aux incertitudes sociales.

- 2.2.2. Une définition parentale de la réussite scolaire

Si l'école est perçue comme une institution importante afin de protéger les enfants et leur permettre de s'intégrer dans la société, il est nécessaire de définir ce que les parents de milieux populaires entendent par « réussite scolaire ». Les recherches en sociologie de l'éducation (Périer, 2019 ; Thin 1998) montrent que cette réussite n'est pas assimilée à des résultats élevés ni à l'accès à des études prestigieuses. Elle se concentre plutôt sur des objectifs concrets, comme le fait de poursuivre sa scolarité, d'obtenir un diplôme et, à terme, d'obtenir un emploi.

La réussite scolaire est d'abord souvent envisagée comme la capacité à se maintenir dans la scolarité. Périer (2019) souligne que, pour de nombreux parents, l'objectif scolaire n'est pas nécessairement défini en termes de niveau ou d'orientation précise. Il écrit ainsi que « le but scolaire n'est donc pas clairement fixé, mais la perspective consiste à continuer, du moins à ne pas s'arrêter avant terme et se priver ainsi d'une qualification, d'un diplôme ou d'un niveau » (Périer, 2019, p 85-86). Pour ces parents, la priorité est donc de poursuivre les études et d'éviter toute rupture anticipée du parcours. "En ce sens, réussir, c'est d'abord repousser le moment de la sortie du système scolaire pour conjurer l'échec, celui de l'enfant et, par procuration, celui des parents » (Périer, 2019, p 86).

L'obtention d'un diplôme constitue ensuite un repère central dans cette définition de la réussite. Le diplôme est souvent perçu comme une garantie minimale et comme une ressource importante pour l'avenir. Périer rapporte que les parents évoquent fréquemment l'idée « d'avoir quelque chose dans les mains » (Périer, 2019), soulignant ainsi l'importance de posséder une qualification reconnue. Même un diplôme peu élevé peut être perçu comme quelque chose de très important. L'objectif n'est pas nécessairement d'accéder à des études longues, mais plutôt d'obtenir une qualification pouvant faciliter l'accès à l'emploi. Dans cette perspective, Thin (1998) montre également que, dans certains milieux populaires, l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique peut être perçue comme une réussite importante, notamment lorsqu'elle représente une progression par rapport aux trajectoires scolaires des parents. La valeur attribuée au diplôme est fréquemment jugée à la lumière de l'histoire familiale et des expériences sociales.

L'importance du diplôme peut s'expliquer par les conditions de vie des familles. Les analyses de Schwartz (2011) mettent en évidence la fréquence, dans les milieux populaires, d'emplois

pénibles, peu reconnus et marqués par l'instabilité. Dans ce contexte, on peut comprendre que la réussite scolaire est évaluée à partir de ses effets concrets sur l'insertion professionnelle.

La réussite scolaire est donc étroitement liée à l'avenir professionnel. Elle correspond à un processus orienté vers l'insertion et l'amélioration des conditions d'existence. Réussir ne signifie pas nécessairement atteindre les positions les plus élevées du système scolaire, mais disposer d'un diplôme permettant d'entrer dans la vie active dans de meilleures conditions que celles connues par les parents. Cette manière de voir la réussite montre l'importance que les parents accordent à l'école, même si elle ne dit rien encore de la façon dont ils s'impliquent concrètement. C'est ce que nous aborderons au point 2.3.4.

- 2.2.3. Valeurs éducatives

Au-delà de l'importance accordée au diplôme et à l'accès à l'emploi, les parents issus de milieux populaires s'appuient sur certaines valeurs éducatives qui orientent leur manière de percevoir l'école. Les recherches menées par Bernardin (2013) dans *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires* montrent que la scolarité est souvent évaluée en fonction de ce qu'elle apporte réellement à l'enfant. Pour beaucoup de parents, le temps passé à l'école doit permettre à l'enfant d'apprendre et de progresser. Ceci rejoint les propos de Thin (1998) « chaque instant de la vie scolaire est appréhendé selon la logique de l'efficacité ».

Cette logique amène les parents à séparer ce qui leur paraît utile de ce qui ne l'est pas. Thin (1998) observe que plusieurs d'entre eux ne comprennent pas la place donnée au cours de sport, aux sorties ou à la musique. Pendant que certains y voient un moment de détente pour aider les enfants à être plus attentifs, d'autres voudraient diminuer ces activités afin de faire plus de place aux apprentissages. C'est ce que Bernardin (2013) appelle une hiérarchisation des priorités éducatives. En effet, dans un contexte « fragile », les familles privilégient ce qui leur semble immédiatement utile. Cette manière de hiérarchiser se fait également sur les dispositifs proposés autour de l'école. Thin (1998) montre que les parents attendent de l'étude dirigée que les devoirs y soient faits. Si cela n'est pas respecté, certains n'hésitent pas à retirer leurs enfants de l'étude. Nous retrouvons aussi ce mécanisme dans les dispositifs d'aide aux devoirs. Ces structures sont donc jugées en fonction de ce qu'elles apportent à la scolarité d'un enfant.

Cette façon de penser ne veut pas dire que les parents ne comprennent pas ce que fait l'école. Ils agissent en fonction de leur situation. Certains parents savent qu'ils ne pourront pas aider

leurs enfants à réaliser leurs devoirs. L'école ou les dispositifs de soutien scolaire sont alors pour eux un moyen de combler cela.

A cette logique d'efficacité s'ajoute une importance accordée au comportement de l'enfant. Les travaux de Périer (2017) menés auprès de familles issues de milieux populaires montrent que les parents soutiennent la scolarité de leur enfant surtout sur un « plan éducatif et moral ». Ils insistent sur le respect, la discipline et l'obéissance. Pour eux, ce sont des conditions pour réussir à l'école et pour bien s'intégrer. Périer (2017) rapporte ainsi les propos d'un père : « Le rôle de l'école ? Pour moi, c'est pareil qu'un père, hein, attention... C'est la discipline, le respect par rapport aux autres élèves, pas de bagarres, vous voyez... » (Périer, 2017). Pour ces parents, l'école et la famille partagent une même mission. L'école est vue comme un prolongement de ce qui se transmet à la maison.

- 2.3. Différend / malentendu / violence symbolique

Plusieurs chercheurs en sociologie de l'éducation proposent d'analyser les tensions éventuelles entre l'école et les familles issues de milieux populaires à travers plusieurs notions différentes. Les travaux de Périer (2005), de Lahire (1995), de Bautier et Rayou (2009) et de Bourdieu et Passeron (1970) montrent que ces tensions vont au-delà de simples incompréhensions. Ces conflits peuvent trouver leur origine dans la manière qu'ont les deux parties de percevoir les situations scolaires. On peut alors distinguer trois concepts complémentaires : le différend, les malentendus et la violence symbolique.

• 2.3.1. Le différend

Périer (2005) analyse les relations entre l'école et les familles populaires à partir de la notion de « différend ». Selon lui, si un conflit a lieu, il ne pourrait pas être expliqué comme une simple incompréhension qu'une discussion pourrait résoudre. Le différend renvoie au fait que les deux acteurs peuvent avoir des perceptions différentes et mobiliser des cadres différents pour juger et comprendre les situations scolaires. L'école s'appuie essentiellement sur des critères académiques valables pour tous les élèves alors que les parents peuvent juger des situations en fonction de leur expérience sociale et de leurs aspirations concernant l'avenir de leurs enfants.

Cette idée peut être mise en lien avec les travaux de Lahire (1995), qui montrent que l'école attend certaines manières de parler, de penser et de se comporter. Ces façons d'agir ne sont pas toujours les mêmes dans toutes les familles. Lorsque ces manières de voir les choses sont différentes, cela peut créer des écarts de compréhension entre les parents et l'institution scolaire.

Le différend peut ainsi apparaître dans différentes situations de la vie scolaire, notamment lors des décisions d'orientation, des évaluations ou encore des sanctions disciplinaires. Dans *Des parents invisibles*, Périer (2019) montre que certains parents peuvent contester certaines décisions de l'école lorsqu'ils estiment que leur enfant n'est pas reconnu à sa juste valeur ou que les choix proposés ne correspondent pas à leurs attentes. Ces situations ne renvoient pas seulement à une divergence d'opinion, mais à une confrontation entre des critères d'évaluation différents.

- 2.3.2. Malentendu

Alors que Périer (2005) analyse les tensions entre l'école et les familles populaires à partir de la notion de différend, d'autres auteurs mettent davantage l'accent sur la notion de malentendu. Les travaux de Bautier et Rayou (2009) permettent notamment de comprendre comment ces décalages peuvent se manifester dans les activités réalisées en classe.

Ces deux auteurs expliquent que certains élèves réalisent des exercices sans toujours comprendre ce que l'enseignant attend d'eux concrètement. Les élèves peuvent respecter toutes les consignes et terminer la tâche mais sans forcément atteindre le but de l'apprentissage. C'est ce que les auteurs appellent « les malentendus sociocognitifs ». Les élèves pensent que le simple fait de réaliser les exercices suffit à satisfaire les exigences de l'enseignant, alors que ce dernier attend en réalité une compréhension ou une réflexion plus approfondie. Ce concept peut aider à comprendre certaines situations dans la relation entre l'école et les parents issus de milieux populaires. Les attentes scolaires sont déjà difficiles à comprendre pour certains élèves. Pour leur famille, c'est souvent encore plus compliqué. Les parents poussent leurs enfants à travailler, à respecter les règles de l'école, à faire leurs devoirs. Mais ils ne comprennent pas toujours ce que l'école attend vraiment d'eux, au niveau des apprentissages.

Comme nous l'avons montré au chapitre 1, l'école attend souvent que les parents participent davantage à la scolarité de leur enfant. Cependant, ces attentes sont plus faciles à remplir pour

les familles qui connaissent déjà bien le fonctionnement de l'école, ce qui est souvent le cas des classes moyennes et supérieures. Lorsque ces formes de participation deviennent la norme, les familles populaires peuvent être jugées comme moins impliquées, sans que les difficultés liées à leur situation sociale soient réellement prises en compte. Ainsi, la notion de malentendu permet de mieux comprendre que les difficultés observées dans la relation entre l'école et les familles populaires ne renvoient pas nécessairement à un manque d'intérêt pour la scolarité. Elles peuvent plutôt s'expliquer par des différences dans la manière de comprendre les attentes scolaires et dans les façons de soutenir les apprentissages des enfants.

- 2.3.3. La violence symbolique de l'institution scolaire

Les malentendus observés dans la relation entre l'école et les familles populaires ne peuvent pas être compris uniquement comme de simples incompréhensions. Ils s'expliquent aussi par une relation inégale entre l'école et les familles. Dans ce contexte, la notion de violence symbolique développée par Bourdieu et Passeron (1970) permet de compléter les analyses précédentes et d'éclairer les rapports de pouvoir qui existent dans cette relation.

La violence symbolique est une forme de domination qui ne se voit pas. Elle consiste à imposer certaines règles et certaines façons de penser en les faisant passer pour normales (Bourdieu & Passeron, 1970). C'est l'école qui décide de ce qu'est une « bonne » scolarité, un « bon » élève et un « bon » parent d'élève. Elle peut faire cela car elle est reconnue comme une institution légitime dans la société.

Nous retrouvons ce mécanisme dans la relation entre les parents et les enseignants. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'école attend aujourd'hui des parents qu'ils communiquent avec elle et qu'ils comprennent son fonctionnement. C'est plus facile pour les familles des classes moyennes que pour les familles populaires. Périer (2005) montre que cette norme du « parent partenaire » amène les enseignants à voir certains parents comme plus impliqués que d'autres. Quand un parent ne se manifeste pas, cela peut être compris comme un manque d'intérêt, alors que d'autres raisons peuvent l'expliquer. Certains parents ont conscience qu'ils sont dans une position moins favorable, ils ont alors peur de mal s'exprimer ou d'être jugés. La violence symbolique va parfois plus loin que ça et agit sans que les personnes s'en rendent compte. Pour expliquer ceci, nous devons nous intéresser à la notion importante de Bourdieu et Passeron (1970) qui est « l'habitus ». Ces auteurs expliquent que l'habitus est un « produit de

l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'AP (action pédagogique) et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 47). Autrement dit, l'habitus est l'ensemble des façons de penser et d'agir qu'une personne acquiert au cours de sa vie et de ses expériences. Ces habitudes vont continuer à voir le jour sans qu'on y réfléchisse et elles paraissent naturelles. Cette notion permet de mieux comprendre ce qui se passe entre l'école et les familles issues de milieux populaires. En effet, la violence symbolique n'est pas imposée de force, elle vient naturellement car les parents se sentent moins légitimes face à l'école. Les parents finissent par penser que l'école sait mieux qu'eux et que ses décisions sont les bonnes. Ils ne se sentent alors pas en position de discuter d'égal à égal avec l'école et cette différence leur paraît normale.

Les travaux de Périer (2005) permettent de voir ce mécanisme. Il montre que les parents issus de milieux populaires ne réagissent pas tous de la même manière face à l'école et il distingue 3 logiques :

- La logique de confiance correspond à une attitude dans laquelle les parents reconnaissent la compétence de l'école et acceptent ses décisions, notamment en matière d'orientation. Ils considèrent que l'institution scolaire sait ce qui est le mieux pour l'enfant.
- La logique critique apparaît lorsque certaines décisions scolaires sont perçues comme injustes ou mal expliquées. Les parents peuvent alors exprimer des désaccords ou contester certaines décisions, tout en continuant à reconnaître l'importance de l'école.
- Enfin, la logique de retrait peut apparaître lorsque les interactions avec l'école sont vécues comme difficiles ou humiliantes. Dans ce cas, certains parents préfèrent prendre leurs distances avec l'institution afin de protéger leur dignité et leur image de parents

- 2.3.4 : le travail invisible des parents

Les points abordés ci-dessus nous ont montré que les familles issues de milieux populaires accordent une certaine importance à l'école. Mais que font concrètement les parents pour soutenir la scolarité de leurs enfants ? C'est ce que nous allons expliquer ici.

Avant de rentrer en détail dans ce que les parents mettent en place, il nous semble important d'expliquer la notion de « travail invisible ». Elle a été proposée par la sociologue Daniels (1987) et désigne les activités qui ne sont pas considérées comme du travail. Ce manque de reconnaissance a lieu car ces activités ne sont pas payées et ne se voient pas dans l'espace public. Daniels n'a pas développé ce concept à propos de l'école mais sur le travail domestique, le bénévolat et le travail émotionnel. Toutefois, nous trouvons qu'il est pertinent de l'aborder ici car les efforts des parents ne sont pas payés et ils se déroulent à la maison.

Les travaux de Séverine Kakpo (2012) permettent justement de voir en quoi consiste ce travail. Elle a réalisé une étude auprès de vingt familles de milieux populaires et s'est rendue compte que le travail scolaire continuait à la maison. Kakpo emploie les termes de « sous-traitance pédagogique » (Kakpo, 2012, p.51) pour expliquer que l'école demande aux parents d'assurer la réalisation des devoirs. Nous pouvons voir que les parents ont trois manières pour encadrer ce travail. Dans la première, l'enfant réalise seul ses devoirs et le parent est là pour le soutenir en lui donnant un espace dédié et le matériel nécessaire. Dans la deuxième, le parent n'intervient que si l'enfant le lui demande. Enfin, dans la troisième, le parent contrôle presque toutes les étapes, du lancement jusqu'à la vérification. C'est ce modèle qui est le plus présent (Kakpo, 2012)

Au-delà de l'encadrement des devoirs, Kakpo montre que les parents donnent également du travail en plus, la famille devient alors une « institution pédagogique autonome » (Kakpo, 2012, p. 84).

L'auteure distingue trois types de travail supplémentaire. Le premier a pour but de consolider ce qui a été vu en classe. Le deuxième vise à combler les difficultés propres à l'enfant. Le troisième quant à lui, cherche à améliorer ce que l'école n'a pas fait ou n'a pas bien fait. Pour donner ce travail en plus, les parents utilisent souvent des cahiers d'exercices et/ou des manuels scolaires.

Le travail parental ne se limite pas uniquement à ce qui se passe entre le parent et l'enfant. En effet, afin de faire face à leur manque de ressources culturelles, les parents vont également chercher une aide extérieure. Kakpo (2012) parle de deux formes de délégation. D'une part, la délégation interne qui consiste à faire appel à un membre de la famille. D'autre part, la délégation externe à travers laquelle le parent fait appel à une organisation pédagogique telle qu'un dispositif de soutien scolaire.

Malgré tout cela, pourquoi ce travail reste invisible ? Tout d'abord, ce travail est fait en dehors de l'école, dans un espace auquel les enseignants n'ont pas accès. L'école se base sur les résultats, si ceux-ci sont faibles, le travail fourni peut passer complètement inaperçu. Kakpo (2012) le dit clairement à propos du travail que les parents donnent eux-mêmes. Ce travail n'est pas contrôlé par les enseignants et ne peut pas être observé en classe. Ensuite, ce travail est vu comme faisant partie du rôle normal d'un parent. Or, comme le montre Daniels (1987), ce qui est considéré comme normal n'est plus vu comme un travail. Il n'est donc pas reconnu. Ce décalage est ce qui nous intéresse ici. Des parents peuvent investir beaucoup de temps et d'énergie dans la scolarité de leur enfant sans que cet engagement soit jamais perçu par l'école.

- Conclusion chapitre 2

Les familles de milieux populaires ne forment pas un groupe homogène, et nous ne pouvons pas les définir par ce qui leur manque. Elles accordent une grande importance à l'école mais n'en attendent pas forcément la même chose que les enseignants. Pour beaucoup, réussir signifie d'abord tenir dans la durée, obtenir un diplôme et bien se comporter.

Nous avons ensuite vu que les tensions entre ces familles et l'école peuvent s'expliquer de trois manières différentes : le différend (Périer, 2005), le malentendu (Bautier et Rayou, 2009) et la violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970).

Enfin, certaines familles s'impliquent de différentes manières. Mais cette implication reste souvent invisible.

Chapitre 3 : Obstacles à l'implication des parents de milieux populaires

Les difficultés rencontrées par les parents de milieux populaires dans la scolarité de leurs enfants ne peuvent pas être comprises comme un simple manque de volonté ou d'intérêt. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, ces parents accordent au contraire une grande importance à l'école. Mais ils rencontrent des obstacles qui compliquent leur implication et leur capacité à répondre aux attentes de coéducation. Les travaux de Thin (1998), de Périer (2005) et de Kakpo (2012) réalisés auprès des parents issus de milieux populaires nous ont permis d'identifier plusieurs types d'obstacles : structurels, culturels et communicationnels. Ce classement est le nôtre et vient après avoir parcouru la littérature.

- 3.1. Obstacles structurels

Même quand les parents souhaitent aider leurs enfants, leurs conditions de vie peuvent limiter ce qu'ils arrivent à faire concrètement.

- Contraintes professionnelles et charge familiale

Un premier obstacle concerne le temps dont les parents disposent. Périer (2017) montre que les horaires de travail sont souvent compliqués à négocier pour les parents qui occupent des emplois peu qualifiés. Une maman, agent d'entretien, lui explique d'ailleurs qu'il est difficile pour elle de demander à son patron de se libérer une heure pour aller à une réunion. Elle raconte aussi qu'en rentrant vers 19h chez elle, il est compliqué de faire les devoirs avec sa fille. Cette contrainte limite ainsi les rendez-vous organisés avec l'école. L'auteur explique que les parents saisissent plutôt les occasions sur le vif, par exemple un moment où l'enseignant est au portail. C'est une façon de procéder qui est adaptée au contexte de chacun.

A ceci, s'ajoute également la répartition des rôles au sein des familles. Périer (2017) explique qu'à cause de la division traditionnelle des rôles, la mère se voit assigner les tâches domestiques telles que la préparation du repas, le ménage de la maison et l'accueil des enfants après l'école. Cette charge peut être encore plus lourde lorsque la mère est seule avec les enfants. Les familles rencontrées par Périer (2017) confirment cela. Il dresse le portrait d'une mère qui élève seule ses six enfants et qui explique qu'elle ne peut pas se rendre à l'école aussi facilement car elle doit s'occuper de tout.

- Précarité économique et pression matérielle

Au-delà du temps disponible, la situation économique des familles joue un rôle important. Comme le souligne Olivier Schwartz (2011), les milieux populaires sont plus souvent exposés aux difficultés économiques et disposent de moins de ressources pour faire face aux imprévus. En Belgique, en 2024, 33,3% des personnes à faible niveau d'éducation étaient exposées au risque de pauvreté contre 9,1% des diplômés de l'enseignement supérieur (Statbel, 2025). Dans ce contexte, certaines dépenses liées à la scolarité peuvent représenter une difficulté même si l'école est gratuite. En effet, certains frais comme l'achat de matériel scolaire, les sorties, les voyages peuvent limiter la participation. Ajoutons également que comme l'expliquent Mullainathan et Shafir (2013), la précarité économique peut également avoir un effet sur la disponibilité mentale des parents. Ces auteurs montrent que le manque de ressources financières pousse les individus à se focaliser uniquement sur les priorités de la vie quotidienne. De ce fait, ils mettent de côté d'autres aspects dont le suivi des enfants.

De plus, Thin (1998) dit que les enseignants et les travailleurs sociaux évoquent souvent le manque de place à la maison comme un obstacle au travail scolaire. De ce fait, les enfants ne disposent pas d'assez de place ou d'un endroit calme pour pouvoir travailler. L'auteur nous invite à regarder les choses autrement. En effet, il remarque que les dispositifs d'aide aux devoirs se déroulent également dans des locaux bruyants et remplis de personnes mais que les élèves arrivent quand même à travailler. Ce qui pose alors réellement problème, ce n'est pas la place mais le fait de créer un moment rien que pour l'école (Thin, 1998).

- 3.2. Obstacles culturels

Au-delà des contraintes matérielles, les parents de milieux populaires peuvent rencontrer des difficultés d'ordre culturel dans leur relation avec l'école.

De ce fait, les inégalités ne viennent pas seulement de l'argent, mais aussi du fait que certaines familles sont plus à l'aise que d'autres avec la culture scolaire. Certains enfants arrivent à l'école en étant déjà habitués à des manières de parler, de réfléchir ou de travailler qui ressemblent à ce que l'école attend. D'autres, issus de milieux populaires, peuvent accorder beaucoup d'importance à l'école, à l'effort et à la réussite, sans pour autant connaître tous les

codes de travail scolaire. Le problème ne vient donc pas du fait qu'ils ne croient pas en l'école, mais plutôt du fait qu'ils ne sont pas toujours à l'aise avec son fonctionnement.

Cette distance peut se voir dans plusieurs situations. Par exemple, certains parents peuvent avoir du mal à aider pour les devoirs, à comprendre certaines consignes ou à deviner ce que les enseignants attendent vraiment. Ils peuvent encourager leur enfant, insister sur le sérieux et le travail, mais se sentir moins à l'aise quand il faut comprendre des attentes qui ne sont pas toujours expliquées clairement, ou aider dans des matières où il faut être à l'aise avec l'écrit.

Ces observations rejoignent les analyses de Bourdieu et Passeron (1970). Ils montrent que l'école valorise des façons de faire et de penser qui sont déjà plus présentes dans certains milieux sociaux. Cela contribue à maintenir, voire à renforcer, les écarts entre les élèves. Ces différences deviennent encore plus visibles quand l'école n'encadre plus directement les apprentissages.

Ces difficultés culturelles ne doivent pas être vues comme des manques individuels. Elles viennent plutôt du fait que l'école valorise et impose certaines façons de faire comme légitimes alors qu'elles ne sont pas partagées par toutes les familles. Le manque n'est pas du côté des familles. Il est du côté de l'école, qui reconnaît surtout la culture des milieux favorisés.

- 3.3. Obstacles communicationnels : la langue et la fracture numérique

Certaines difficultés dans la relation école-famille sont liées à la manière dont l'école transmet ses informations. En effet, pouvoir communiquer à propos de l'école demande certaines compétences linguistiques et numériques que tous les parents ne possèdent pas. Il ne suffit pas de savoir lire ou écrire. Il faut également maîtriser le vocabulaire scolaire.

- La langue comme obstacle à la communication scolaire

Une difficulté concerne directement les familles issues de l'immigration. Certains parents écrivent et lisent sans grandes difficultés dans leur langue mais ne maîtrisent pas le français. Cela pose problème lorsque la majorité des informations passent par l'écrit : bulletin, avis, consignes, journal de classe. Lorsqu'ils ont du mal à lire ce qu'on leur transmet, ils peuvent passer à côté d'informations importantes. Les recherches de Périer (2017) expliquent justement que certains parents ne comprennent pas ce qui est dit lors des réunions ou ce qui est écrit dans les différents documents. La communication de l'école, qui repose beaucoup sur l'écrit, peut

alors éloigner les familles au lieu de les rapprocher. Face à ces obstacles, les parents trouvent certaines solutions. Certains font appel à leur enfant pour leur expliquer les différents documents ou messages des enseignants. Il joue le rôle d'intermédiaire (Périer, 2017). D'autres font appel à des connaissances. Ces solutions ont toutefois un coût. Passer par l'enfant place le parent dans une position de dépendance et inverse en partie les rôles. En effet, c'est l'enfant qui détient l'information et qui décide, parfois, de ce qu'il transmet.

Périer (2017) explique aussi que certains parents peuvent se sentir mal à l'aise dans les échanges avec l'école. Lorsqu'ils ont des difficultés avec la langue, ils peuvent avoir l'impression de ne pas comprendre ce qui est dit ou écrit et hésitent alors à participer à la discussion. Le problème ne concerne donc pas seulement l'accès à l'information. Il peut aussi limiter la prise d'initiative. Certains parents attendent par exemple que l'enseignant les convoque pour venir à l'école, car ils pensent ne pas être légitimes pour demander eux-mêmes un rendez-vous. La communication dépend alors surtout de l'initiative de l'école.

- La fracture numérique comme nouvel obstacle à la coéducation

Une autre difficulté est apparue plus récemment : la fracture numérique. De nombreuses écoles, à la suite de la crise sanitaire, ont mis en place des plateformes numériques sur lesquelles les parents peuvent trouver plusieurs informations (Loriers & Feron, 2023). Ainsi, pour suivre la scolarité de son enfant, il est nécessaire de savoir utiliser ces outils. Comme le soulignent Loriers et Feron (2023), le problème n'est pas le manque de connexion mais celui de compétences. Statbel (2025) précise que ces compétences varient selon l'âge, le niveau d'instruction et la situation socio-économique. Ceci rejoint les données du *Baromètre de l'inclusion numérique* (Brotcorne & Ponnet, 2024). En effet, elles nous montrent que 68 % des personnes ayant un faible niveau d'éducation sont en situation de vulnérabilité numérique, ainsi que 59 % des personnes vivant dans un ménage à faibles revenus. La maîtrise des outils numériques reste donc fortement liée au niveau d'études et aux ressources économiques.

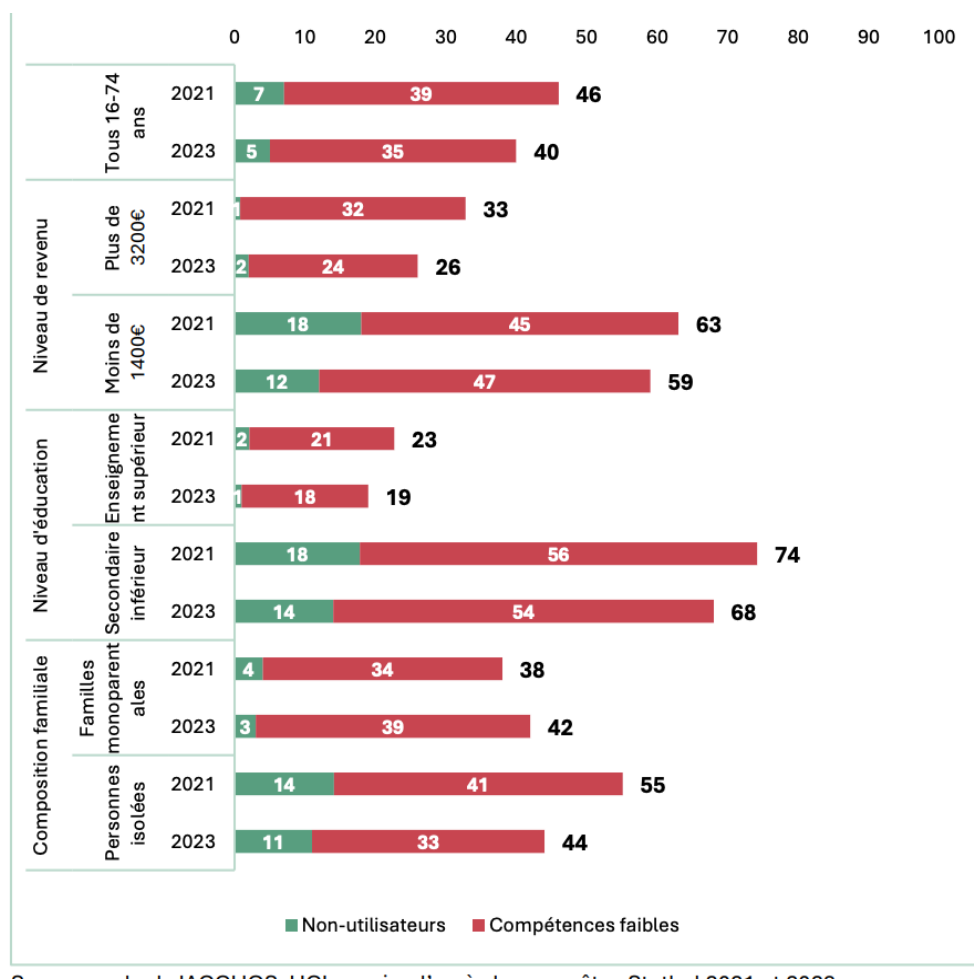


Figure 1 : Vulnérabilité numérique selon le niveau d'éducation et le revenu (Belgique, 2024)

Ces difficultés peuvent avoir un impact sur la relation entre famille et école. En effet, d'après une enseignante interrogée par Loriers et Feron (2023), les démarches de connexion et d'installation peuvent décourager certains parents qui sont également mal à l'aise avec la lecture.

- Conclusion chapitre 3

Pourquoi certains parents participent moins à la vie de l'école ? Pas par manque d'intérêt, on l'a vu dans ce chapitre. Plusieurs obstacles s'ajoutent les uns aux autres.

Ces obstacles sont d'abord structurels avec par exemple le manque de temps, les difficultés financières ou les conditions de logement. Ils sont aussi culturels. Certaines familles connaissent moins bien les codes et les façons de faire de l'école, ce qui peut rendre certaines choses, comme l'aide aux devoirs, plus difficiles (Bourdieu & Passeron, 1970). Il existe aussi des obstacles communicationnels, notamment le fait que certains parents ne maîtrisent pas tous le français.

Ces difficultés ne viennent donc pas d'un manque d'intérêt des parents. Elles montrent plutôt qu'il existe un écart entre ce que l'école attend des parents et les ressources dont certaines familles disposent. Lorsque l'école attend des parents qu'ils soient disponibles, qu'ils comprennent ses courriers et qu'ils utilisent ses outils, elle construit une figure du parent « idéal ». Cette figure n'est pas neutre et peut mettre davantage en difficulté les familles qui connaissent moins bien les codes de l'école.

Synthèse

La coéducation est devenue une norme dans les écoles. Aujourd'hui, la réussite des élèves est de plus en plus liée à la collaboration entre l'école et les familles. La participation des parents est aussi de plus en plus attendue (Jouzeau, 2023 ; Pelletier & Lenoir, 2020). Cette façon de voir les choses crée aussi une figure du « bon parent d'élève ». Le parent est censé coopérer avec l'école, aider son enfant dans sa scolarité à la maison et communiquer de la manière attendue par l'école (Pelletier & Lenoir, 2020).

Mais cette figure n'est pas la même pour toutes les familles. Bourdieu et Passeron (1970) montrent que l'école valorise certaines façons de parler, de comprendre le langage et de connaître les codes scolaires plus présentes dans certains milieux sociaux que dans d'autres. Ces dispositions correspondent à ce que Bourdieu (1979) appelle le capital culturel qui est différent d'une famille à une autre. Les familles dont la culture est proche de celle de l'école, peuvent donc plus facilement comprendre ses attentes et y répondre.

Cette situation touche particulièrement les familles de milieux populaires. Elles ne forment pas un groupe homogène et ne peuvent pas être définies seulement par ce qui leur manque (Schwartz, 2011 ; Périer, 2005). Elles accordent beaucoup d'importance à l'école, qu'elles peuvent voir comme une protection pour l'avenir de leurs enfants, mais pas toujours de la manière attendue par l'école.

Ces différences peuvent créer plusieurs tensions dans la relation entre l'école et les familles. On peut parler de différend lorsque l'école et les familles n'évaluent pas les situations selon les mêmes critères (Périer, 2005) et de malentendu lorsque les parents pensent répondre aux attentes alors que l'école en vise d'autres (Bautier & Rayou, 2009). Enfin, la relation reste inégale car l'école a le pouvoir de définir ce qu'est un « bon » parent (Bourdieu & Passeron, 1970). Certains parents peuvent alors avoir le sentiment de ne pas être à leur place et prendre leurs distances.

Mais cette distance ne signifie pas que les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant. Les familles populaires font un véritable travail scolaire à la maison. Ce travail est souvent peu visible car il se fait à la maison, ne se voit pas forcément dans les résultats scolaires et peut être considéré comme normal ou évident (Kakpo, 2012 ; Daniels, 1987). Les familles rencontrent aussi des obstacles structurels, culturels et communicationnels. Ces difficultés ne

viennent donc pas d'un manque d'intérêt mais de la différence entre ce que l'école attend et les ressources dont les familles disposent.

La coéducation peut donc être considérée comme une norme sociale située. Elle est présentée comme un partenariat entre l'école et les familles mais repose aussi sur les attentes qui ne sont pas toujours clairement dites et sur des ressources qui ne sont pas les mêmes pour toutes les familles. Elle peut alors avoir un effet contraire à celui recherché. Au lieu de rapprocher l'école et les familles, elle peut éloigner les parents qui connaissent moins bien les codes de l'école et rendre moins visibles leurs formes d'engagement.

C'est ce que cette recherche cherche à comprendre. Elle s'intéresse à la manière dont les parents de milieux populaires vivent les attentes de « partenariat » de l'école et aux obstacles qu'ils rencontrent pour y répondre.

PARTIE PRATIQUE

Question de recherche et méthodologie

La revue de la littérature présentée dans la partie théorique nous a permis de mieux comprendre notre sujet et de préciser ce que nous voulions étudier. Elle a montré que la coéducation est aujourd'hui présentée comme une norme, mais que toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources pour y répondre. C'est à partir de ce constat que nous avons construit notre question de recherche. Nous la rappelons ci-dessous, avant de présenter la méthodologie que nous avons suivie : le type de recherche, le champ d'étude, ainsi que les méthodes de sélection et d'analyse de notre échantillon.

Question et sous-questions de recherche

Au fil de nos lectures et de notre travail exploratoire, notre questionnement s'est progressivement précisé. Nous sommes ainsi passées d'un intérêt général pour les familles populaires à une question centrée sur leur vécu de la coéducation. Notre question de recherche centrale est la suivante : comment les parents issus de milieux populaires vivent-ils les attentes scolaires de « partenariat », et quels obstacles rencontrent-ils pour répondre aux attentes de coéducation ?

Pour répondre à cette question, nous l'avons découpée en trois sous-questions :

1. Quelle place les parents de milieux populaires accordent-ils à l'école, et quelles attentes de « partenariat » perçoivent-ils de sa part ?
2. Comment s'impliquent-ils concrètement dans la scolarité de leur enfant, et ces formes d'implication sont-elles reconnues par l'école ?
3. Quels obstacles, qu'ils soient matériels, culturels, institutionnels ou symboliques, rencontrent-ils pour répondre à ces attentes de coéducation ?

Ces trois sous-questions s'appuient sur les trois axes de notre cadre théorique : la place accordée à l'école et la figure du « bon parent » (chapitre 1) , les formes souvent invisibles de l'implication des familles (chapitre 2) et les obstacles rencontrés (chapitre 3).

Approche méthodologique

1. Construction de la problématique et revue de la littérature

Au début de notre travail, nous avons lu plusieurs textes sur les familles issues de milieux populaires et sur leur relation avec l'école. Cette première étape correspond à ce que Quivy et Van Campenhoudt (2011) appellent une phase d'« exploration ». Le but est de mieux comprendre un sujet avant de formuler sa question de recherche. Au départ, nous avons lu différents ouvrages en sociologie de l'éducation sans avoir encore un sujet très précis. Cela nous a permis de mieux comprendre la réalité de ces familles et les difficultés qu'elles peuvent rencontrer avec l'école.

En avançant dans nos lectures, nous avons découvert la notion de coéducation, qui insiste sur l'importance de la collaboration entre l'école et les parents. Cependant, nous avons vite remarqué que ce n'est pas toujours facile pour toutes les familles. Les familles issues de milieux populaires peuvent rencontrer plus de difficultés pour répondre à ce que l'école attend. C'est à partir de ce moment, que nous avons commencé à réfléchir davantage à notre sujet .

Bouchard (2011) explique qu'une problématique ne se construit pas en une seule fois. Elle se construit progressivement grâce aux lectures et aux réflexions. Concrètement, le chercheur passe d'une idée générale à une question plus précise. C'est exactement ce que nous avons vécu dans ce travail. Au début , nous nous intéressions de manière générale aux familles issues de milieux populaires et l'école. Ensuite, nous nous sommes davantage centrées sur la coéducation et sur les difficultés que certaines familles rencontrent.

Nous nous sommes rendu compte qu'aujourd'hui, les parents sont de plus en plus appelés à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Pourtant, toutes les familles n'ont pas les mêmes moyens pour y parvenir. Certaines rencontrent des difficultés à cause de leur situation sociale, de leur situation économique ou encore de leur propre parcours scolaire. C'est ce constat qui nous a amenées à formuler notre question de recherche et ses sous-questions présentées plus haut. Plutôt que d'en rester à ce constat général, nous avons choisi de l'explorer à partir de la parole des familles concernées.

Enfin, toutes ces lectures nous ont aidées à préparer notre guide d'entretien. Elles nous ont permis de savoir quels sujets aborder avec les familles, comme leur relation avec l'école, les difficultés qu'elles rencontrent ou la manière dont elles comprennent les attentes de l'école. La théorie nous a donc servi de base pour préparer notre travail sur le terrain.

2. Type de recherche et stratégie méthodologique

Dans ce mémoire, nous nous intéressons au vécu des familles issues de milieux populaires face à la coéducation avec l'école. Ce qui nous intéresse c'est de comprendre leur point de vue et leur expérience. Dès lors, nous nous sommes dirigées vers une recherche qualitative. D'après Guba et Lincoln (1994), ce type de recherche permet de mieux comprendre ce que les personnes vivent et le sens qu'elles donnent à leur expérience.

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Contrairement au paradigme positiviste, le but n'est pas de mesurer un phénomène avec des chiffres ou de tirer des conclusions qui valent pour tout le monde. Nous voulions surtout comprendre ce que vivent les familles que nous avons rencontrées. Guba et Lincoln (1994) expliquent aussi que la réalité est différente selon les personnes. Chacun vit les choses à sa manière, selon son histoire, son parcours de vie et sa situation. Il n'y a donc pas une seule réalité, mais plusieurs.

Ce positionnement correspond bien à notre sujet. Les familles issues de milieux populaires ne vivent pas toutes la coéducation de la même façon. Leur vécu dépend de leur histoire, de leur parcours scolaire, de leur situation, mais aussi de la manière dont elles voient leur rôle de parent et ce qu'elles attendent de l'école. C'est pour cette raison qu'il est important de s'intéresser à leur expérience et de leur donner la parole, plutôt que de se baser seulement sur des chiffres.

Cette manière de faire de la recherche est aussi présente en sciences sociales. Weber (1995) parle du concept de « *Verstehen* », qui signifie « compréhension ». Selon lui, il ne suffit pas d'observer les personnes. Il faut aussi comprendre le sens qu'elles donnent à leurs actions. C'est ce que nous avons essayé de faire. Nous ne sommes pas parties avec des idées déjà faites. Nous avons écouté ce que les familles racontaient et nous avons essayé de comprendre leur point de vue.

Les entretiens nous ont permis d'aller plus loin dans les discussions. Nous pouvions poser des questions en fonction de leurs réponses et mieux comprendre leurs expériences. Avec une

recherche quantitative, cela n'aurait pas été possible. Cette approche nous a permis de rester plus près de la réalité vécue par les familles.

3. Champs d'études

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillon des familles a été sélectionné selon plusieurs critères. D'abord, nous voulions qu'elles puissent parler un minimum le français à l'oral, afin que les entretiens se déroulent dans cette langue. Savoir lire ou écrire n'était pas un critère, puisque les entretiens étaient oraux.

Nous avons aussi choisi des parents qui ont un enfant en primaire. A ce niveau, les contacts entre les parents et l'école sont plus fréquents. Les parents viennent chercher leurs enfants, rencontrent les enseignants, participent à plusieurs réunions, communiquent via des applications ... En secondaire, ces contacts sont souvent moins nombreux. Ce choix vient aussi du fait que nous connaissions déjà des écoles et des structures qui accueillent des familles avec des enfants en primaire étant donné que nous sommes toutes les deux des institutrices primaires.

Concernant la langue, le niveau de français était différent d'une mère à l'autre. Deux d'entre elles s'exprimaient très bien. La plupart avaient un français plus limité, mais nous les comprenions sans réel problème. En revanche, pour deux mères, l'entretien a été plus difficile car elles ne comprenaient pas toujours les questions. Nous avons donc dû reformuler autrement les questions, ce qui a pris plus de temps. Avec de la patience, nous avons tout de même pu recueillir un discours exploitable. La langue n'a donc pas empêché les entretiens, même si elle a représenté une difficulté dans certains cas.

Étant donné que notre approche est à visée qualitative et compréhensive, notre objectif n'était pas d'atteindre une saturation des données mais de recueillir une diversité et une richesse d'expériences suffisantes afin de comprendre en profondeur le vécu des familles. Nous avons constaté que chaque entretien apportait des éléments singuliers tout en faisant apparaître des similitudes d'un entretien à un autre. Nous avons arrêté après dix entretiens en considérant que ce matériau était suffisamment riche et diversifié pour mener notre analyse, dans le temps dont nous disposions pour notre travail.

Nous avons réalisé les entretiens dans trois contextes différents : une école, une ASBL et un ancien lieu de travail de Nora. Nous avons choisi ces trois endroits parce que nous savions que nous pourrions y rencontrer des familles issues de milieux populaires. L'école où Fatima a fait son stage se trouve à Forest, à Bruxelles. Elle a un indice socio-économique de 1, qui est le plus bas en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'ASBL où Nora est bénévole est située à Molenbeek. Beaucoup de familles qui la fréquentent viennent d'arriver en Belgique et plusieurs parents ne parlent pas très bien français. Nora a aussi réalisé quelques entretiens avec d'anciennes collègues. Il y a quelques années, elle travaillait comme femme de ménage en tant qu'étudiante. C'est à ce moment-là qu'elle a rencontré ces familles.

Ces trois contextes accueillent des familles qui vivent souvent dans des situations sociales difficiles (emplois précaires, immigration, français limité etc). Ils nous ont permis de rencontrer des familles avec des parcours différents. Beaucoup nous ont parlé des obstacles qu'elles rencontraient avec l'école. Pendant son stage, Fatima a échangé quelques fois avec ces familles. A l'ASBL et avec ses anciennes collègues, Nora a aussi entendu beaucoup de témoignages sur ce sujet.

Il est aussi important de préciser que nous connaissons déjà ces différents contextes. Avec certaines familles, un lien de confiance était déjà présent avant les entretiens. Cela a facilité les échanges avec ces familles.

Pour dire que ces familles viennent de milieux populaires, nous nous sommes basées sur plusieurs éléments. La plupart ne sont pas nées en Belgique, parlent un français limité et n'ont pas fait de longues études. Mais, comme le rappellent Schwartz (2011) et Périer (2005), les milieux populaires ne sont pas tous les mêmes. Dans notre échantillon de dix mères, deux mères parlent assez bien le français et l'une d'elles a suivi une formation pour devenir institutrice. Leur présence dans notre recherche nous a aussi permis de voir si le fait de mieux connaître les codes de l'école changeait leur vécu, ou si certaines difficultés restaient présentes malgré tout.

4. Procédure de recrutement de l'échantillon

Le lien que nous avons avec les participantes n'était pas le même pour toutes. Certaines mères nous connaissaient déjà. C'est le cas des mamans rencontrées par Nora à l'ASBL et de ses anciennes collègues. D'autres, au contraire, ne nous connaissaient pas ou très peu. C'est le cas des mamans que Fatima a abordées à l'entrée de l'école. Le fait d'interroger des mamans avec qui nous avons un certain lien était volontaire de notre part. Étant donné que les sujets abordés peuvent être sensibles pour certaines mamans (vécu personnel, relation parfois difficile avec l'école etc), la confiance aidait les mères à parler plus librement. Cependant, nous étions conscientes que cette proximité pouvait aussi créer un biais. En effet certaines mamans pouvaient adapter leurs réponses pour donner une bonne image d'elles.

Du côté de Nora, 2 mamans sur 5 ont été abordées directement à l'ASBL lorsqu'elles venaient déposer leurs enfants. Elle leur expliquait le sujet d'étude et elles se mettaient d'accord sur une date. Les deux mamans ont tout de même émis une crainte sur le niveau de langue en disant qu'elles ne parlaient pas bien français. Nora les a rassurées en leur disant que ce n'était pas un souci et qu'elles se débrouilleraient très bien. L'entretien se déroulait ensuite dans une classe de l'ASBL. Nora est allée seulement vers deux mamans de l'ASBL car les autres ne parlaient pas du tout français. Les 3 autres mamans sont d'anciennes collègues de Nora dont elle a fait la rencontre lorsqu'elle travaillait en tant qu'étudiante comme femme de ménage. Ces femmes correspondaient au profil recherché donc Nora les a contactées par téléphone afin de leur proposer de participer à l'étude. Elles ont toutes les trois accepté et les interviews ont eu lieu dans la maison de chaque maman.

Du côté de Fatima, elle est retournée dans une école dans laquelle elle a effectué un stage. Elle se souvenait de quelques mamans bénévoles dans l'école, avec qui elle avait déjà un peu échangé à l'époque. Mais elle a aussi abordé des mères qu'elle n'avait jamais rencontrées, notamment des parents croisés à l'entrée de l'école au moment de venir chercher leurs enfants. Certaines acceptaient l'entretien directement, qui avait lieu dans une classe de l'école. D'autres acceptaient mais préféraient ne pas le passer sur le moment, donc un rendez-vous était alors fixé chez elles.

Une difficulté s'est toutefois présentée du côté de Nora. Une maman qui avait d'abord accepté de participer à l'entretien, a finalement annulé la veille. Elle venait de recevoir les bulletins de

ses enfants, qui n'étaient pas bons, et ne se sentait pas bien pour répondre à nos questions. Nora s'est alors tournée vers une autre de ses anciennes collègues.

Notre échantillon final est donc composé de 10 mamans âgées de 26 à 48 ans. Deux mères sont nées en Belgique, les huit autres sont nées au Maroc, en Algérie, en Roumanie ou au Kosovo.

5. La relation enquêteur/enquêté et la violence symbolique

Comme le rappellent Beaud et Weber (2010), un entretien n'est jamais une situation neutre. La façon dont les personnes répondent dépend aussi de la relation qui se construit avec l'enquêteur. Les participantes peuvent adapter leur discours en fonction de l'image qu'elles se font de nous, ou de ce qu'elles pensent que l'on attend d'elles. C'est un point important dans notre recherche, car nous travaillons avec des mères issues de milieux populaires. Certaines peuvent se sentir moins à l'aise. D'autres peuvent chercher à donner une image positive d'elles-mêmes.

On peut relier cela à la notion de violence symbolique, que nous avons vue dans notre cadre théorique. Bourdieu et Passeron (1970), ont bien montré que les échanges entre individus ne se font jamais dans un vide social. Ils sont toujours structurés par des rapports de position et de légitimité. Dans notre cas, la situation d'entretien met en présence des chercheuses universitaires et des mères qui ont souvent elles-mêmes un rapport compliqué à l'institution scolaire et académique, ainsi qu'un niveau de français parfois limité. Cette asymétrie se traduit aussi dans la compréhension même des questions posées, ce que nous avons pu observer directement dans plusieurs de nos entretiens.

Un exemple illustre bien cette difficulté. Lors de l'entretien 8, à la question « Vous est-il déjà arrivé d'être surprise ou étonnée par une remarque d'un enseignant concernant votre enfant ? », la mère a répondu : « *oui oui, j'offre souvent des cadeaux aux profs* ». Elle avait compris le mot « surprise » comme un cadeau ou une attention et non dans le sens où nous l'employions (être étonnée, déstabilisée par une remarque). Il a fallu reformuler la question de façon plus simple pour qu'elle puisse saisir le sens réellement visé. Cet exemple montre concrètement ce que Beaud et Weber (2010) rappellent dans leur *Guide de l'enquête de terrain* : toute situation d'enquête est une situation sociale à part entière, dans laquelle le langage de l'enquêteur n'est pas toujours immédiatement partagé par l'enquêtée. Le chercheur ne peut pas faire disparaître ces effets, mais il peut les repérer et les prendre en compte dans l'analyse.

Concrètement, nous ne pouvons pas enlever complètement ce biais. Mais nous avons essayé de le limiter. D’abord, notre guide d’entretien a été construit pour faire raconter des situations concrètes et vécues plutôt que pour demander des opinions. Cela aide les mères à répondre plus naturellement sans chercher à donner une bonne image d’elles. Ensuite, nous avons fait attention à écouter sans juger, pour qu’elles se sentent à l’aise de parler.

6. Méthode de récolte et d'analyse de données

La collecte de données s’est faite grâce à des entretiens semi-directifs menés grâce à un guide d’entretien (annexe 1). Pour construire celui-ci, nous nous sommes appuyées sur notre cadre théorique et plus précisément sur les travaux de Périer (2005, 2019) ainsi que sur ceux de Bourdieu (1964,1970). Chaque section correspond donc à un concept théorique. Le rapport à l’école interroge la trajectoire scolaire des mères (Bourdieu et Passeron), la relation école/famille permet d’aborder le différend/malentendu (Périer, 2005), le suivi des parents est lié à la notion de parents invisibles développée par Périer (2019).

Au total, 15 questions se trouvent dans notre guide d’entretien accompagnées, pour certaines, de questions de relance qui permettent de clarifier certaines choses. Ces questions sont regroupées par thème : profil du parent, rapport à l’école, relation école-famille, rôle parental, formes invisibles, attentes de l’école, obstacles rencontrés, communication avec l’école et suggestions.

En ce qui concerne la formulation des questions, nous sommes restées cohérentes avec notre théorie et avons posé des questions qui permettent aux personnes interrogées de raconter des faits vécus plutôt que de donner une opinion. En effet, selon Bourdieu et Passeron (1970), nos comportements sont dictés par nos habitudes qui sont intériorisées et dont on n’a plus conscience. Dès lors, si nous posions une question frontale « Aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs ? » les parents pourraient nous donner une réponse qui ne montre pas leurs réelles pratiques ou alors ils prendraient le temps de formuler des réponses dans lesquelles ils donnent une bonne impression d’eux-mêmes. Alors que si nous demandons à une maman « racontez-moi une soirée typique chez vous » cela nous permettra de faire ressortir ses vraies habitudes.

Chaque rencontre a été enregistrée, avec l'accord des participantes, dans le respect de l'anonymat. L'enregistrement s'est fait à l'aide de notre téléphone et nous a permis de retranscrire l'ensemble des échanges verbaux mais également non-verbaux tels que les silences, les pleurs, les moments d'hésitation et de réflexion. Ce choix découle directement de ce que nous avons appris dans notre cours de recherches qualitatives (Ethoven, 2024). Ces indices peuvent aider à mieux comprendre le discours des mères, et évitent d'écarter trop rapidement des éléments intéressants. Après la retranscription, nous avons commencé par analyser chaque entretien individuellement en nous donnant une date limite pour chacun d'entre eux. Nous avons donné un code à chaque verbatim jugé intéressant et nous les avons mis en commun. Ensuite, nous avons regroupé ces codes en catégories pour construire notre codebook (annexe 3).

La construction de ce codebook a entraîné certains désaccords. Un premier désaccord est apparu lorsque Nora a relevé, dans plusieurs entretiens, des verbatims montrant que l'école demandait aux mères de s'impliquer concrètement dans la scolarité de leur enfant « il faut lire, il faut lire ». Fatima n'avait pas retenu ces passages. Après discussion, nous avons décidé de garder ces codes car ils permettent de confirmer que l'école attend des choses des parents et que cela a des conséquences pour les mères de milieux populaires. Nous avons également discuté sur la taille conséquente du codebook. En effet, à mesure que nous avançons, de nouveaux codes s'ajoutaient. Malgré ceci, nous avons tout gardé car chaque code nous semblait pertinent pour comprendre le vécu des mères.

Une fois le codebook réalisé, nous avons mené une analyse verticale (annexe 4) de chaque entretien, permettant de dégager la logique propre à chaque mère interrogée, puis une analyse horizontale, en comparant l'ensemble des entretiens catégorie par catégorie afin de mettre en évidence les convergences et les divergences entre elles (annexe 5). Cette double analyse a ensuite été mise en lien avec les concepts de notre cadre théorique, afin d'interpréter ce que ces convergences et divergences pouvaient signifier.

En résumé, notre recherche sur le vécu des mères de milieux populaires face à la norme de coéducation a nécessité la réalisation de dix entretiens semi-directifs, menés auprès de mères rencontrées dans une ASBL, lors d'un job étudiant, et à l'école, avec des enfants scolarisés en primaire. Ces entretiens ont permis une analyse qualitative complète, structurée par un codebook construit progressivement à deux, afin de répondre à notre question de recherche.

Analyse descriptive

En suivant la méthode déjà présentée, nous avons analysé nos données en deux temps. D'abord, nous avons fait une analyse verticale. Pour chaque entretien, nous avons regardé ce que la maman disait, les liens entre les thèmes, les contradictions dans son discours et ce qui manquait (annexe 4). Ensuite, nous avons fait une analyse horizontale. Là, nous avons comparé les dix entretiens thème par thème, pour voir ce qui se ressemble et ce qui change d'une maman à l'autre (annexe 5).

Ces deux analyses s'appuient sur notre codebook (annexe 4) et sur un tableau croisé qui regroupe les verbatims par entretien et par catégorie. Cette partie reste descriptive, elle décrit, elle compare et elle compte.

Contexte général de l'échantillon

Notre échantillon est composé de dix mamans. Toutes viennent de milieux populaires. Il faut préciser dès le départ que notre échantillon est composé uniquement de mères. Nous parlerons donc de « mères » ou de « mamans » plutôt que de « parents » . Nous reviendrons plus loin sur ce que ce point apporte à notre recherche. Un tableau récapitulatif reprend, pour chacune, l'âge, le parcours scolaire, la situation familiale et la situation professionnelle (annexe 2).

Les mamans ont entre 26 et 48 ans. La plupart sont nées à l'étranger : au Maroc (E1, E3, E4, E9), en Roumanie (E6, E7), au Kosovo (E8) ou en Algérie (E10). E2 vient d'une famille immigrée mais a fait une partie de sa scolarité en Belgique. E5, elle, est un profil un peu différent car elle est belge, institutrice maternelle, et elle a connu la précarité et la monoparentalité.

La maîtrise du français change beaucoup d'une maman à l'autre. Deux mamans ne savent ni lire ni écrire en français (E3, E8). Plusieurs se débrouillent à l'oral mais restent en difficulté à l'écrit (E1, E4, E6, E7, E10). D'autres sont à l'aise aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (E2, E5, E9).

Côté famille, plusieurs mamans élèvent seules leurs enfants (E3, E5, E7). Les autres sont mariées. Le nombre d'enfants va de un à quatre. La plupart des enfants sont en primaire, quelques-uns en secondaire.

Côté travail, plusieurs mamans sont femmes de ménage (E6, E7, E8, E9, E10). Une est femme au foyer (E1) et une est sans emploi (E3). Trois mamans travaillent dans une école : E2 est secrétaire, E4 est surveillante et aide en classe, et E5 est institutrice.

Thème 1 : L'école, une institution qui protège l'avenir

Le premier point sur lequel toutes les mamans se rejoignent, c'est que l'école est importante pour elles. Aucune ne se désintéresse de l'école. Au contraire, elles y tiennent.

Huit mamans sur dix voient l'école comme un moyen de réparer leur propre parcours scolaire. Elles n'ont pas pu étudier, ou pas longtemps, et elles veulent autre chose pour leurs enfants. Cela revient très souvent : « *On veut que nos enfants ils soient mieux que nous* » (E3, l. 285-286), « *Je veux que mes filles elles réussissent mieux que moi* » (E7, l. 20-21), « *on veut pas réitérer la même situation que nos parents* » (E2, l. 215-216). Dans les entretiens, les mamans disent tenir à l'école d'elles-mêmes.

Chez certaines, ce souhait est lié à une blessure personnelle. E4 raconte une expérience difficile. Son grand-père l'a forcée à quitter l'école toute petite. Elle en parle encore avec émotion : « *mon grand-père m'a fait sortir de l'école en 3ème primaire (...) je pleurais tous les jours (...) j'avais envie d'apprendre* » (E4, l. 19-25).

Aujourd'hui, à 44 ans, elle prépare son CEB. Ce n'est pas pour un diplôme, dit-elle, mais pour se prouver à elle-même qu'elle est capable. Pour E4, l'école touche aussi à sa propre histoire, pas seulement à celle de ses enfants.

Là où les avis se séparent, ce n'est pas sur l'importance de l'école, mais sur le sens du mot « réussir ». Pour certaines mamans (E4, E8), réussir, c'est d'abord bien se comporter : « *l'école c'est pour travailler, pour respecter les profs, écouter et se taire* » (E4, l. 113-114), « *une bonne éducation, moi je donne beaucoup éducation* » (E8, l. 41-42). Pour d'autres (E4, E7, E8, E9), l'école sert surtout à apprendre des choses concrètes, comme le français, la lecture et l'écriture : « *je veux que mes filles elles apprennent bien le français, lire, écrire, parler, pour qu'elles ont plus facile que moi après* » (E7, l. 29-30). Enfin, pour d'autres encore (E6, E9), l'école permet d'avoir un diplôme et donc de choisir son avenir : « *C'est d'avoir un diplôme qu'ils peuvent choisir ce qu'ils peuvent faire (...) la possibilité de pouvoir travailler où je veux* » (E6, l. 14-16), « *si tu n'as pas de diplôme, tu vas te retrouver avec un travail pas bien payé (...) Ce que moi je n'ai pas fait, je veux que mes enfants le fassent* » (E9, l. 28-31).

On voit ici que les mamans ne mettent pas toutes le même sens derrière le mot « réussir ». Mais, sur le fond, le constat reste le même pour toutes : aucune n'est contre l'idée de coéducation. Beaucoup relie d'ailleurs ce souhait à leur propre passé scolaire.

Thème 2 : Ce que l'école attend des parents

Sur les dix mamans, sept expliquent que l'école leur demande des choses à faire à la maison : « *il faut faire ceci, cela* » (E2, l. 211), « *ils doivent lire, ils doivent lire* » (E3, l. 162), « *il faut lire tous les jours vingt minutes* » (E7, l. 199). La demande est claire et elle est répétée.

Le problème, d'après les répondantes, c'est que l'école ne tient pas toujours compte de la situation de chaque parent. Tout le monde n'a pas les mêmes moyens pour répondre à ces demandes, que ce soit au niveau de la langue, du temps ou de l'argent. Deux mamans le disent clairement : « *on nous demande des choses qui sont très difficiles pour nous et évidentes pour d'autres parents* » (E2, l. 319-320), « *les profs des fois se rendent pas compte qu'il faut des moyens* » (E4, l. 331-332). Deux mamans ajoutent que, quoi qu'elles fassent, ce n'est jamais assez. On leur en demande toujours plus : « *Pour eux, c'est jamais suffisant* » (E2, l. 277), « *je sais qu'il a les moyens, qu'il peut plus s'il y a un peu d'attention à la maison* » (E6, l. 45-46).

Sur ce thème, il y a une petite divergence. La plupart des mamans sentent bien que d'autres parents ont plus de facilité (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). Deux mamans, elles, ne s'en rendent pas compte (E8, E9). E10 ne s'est pas exprimée sur ce point. On peut noter que sur les sept mamans qui ressentent cette différence, trois travaillent dans une école (E2, E4, E5).

Enfin, aucune des dix mamans ne dit que l'école lui demande ce qu'elle pourrait faire selon ses moyens. Dans les entretiens, les demandes viennent de l'école. Les mères doivent répondre à ce que l'école leur demande mais elles ne disent jamais qu'on leur demande leur avis ou ce qu'elles pourraient mettre en place elles-mêmes.

Thème 3 : Des efforts parentaux invisibles

Quand on regarde tous les entretiens, on voit que le soutien des parents est toujours là. Toutes les mamans mettent des choses en place pour aider leurs enfants, même quand elles rencontrent beaucoup de difficultés.

D'abord, huit mamans sur dix (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9) font appel à des aides extérieures : école des devoirs, ASBL, logopède, cours particuliers, ou aide d'un membre de la famille. « *je prends l'école des devoirs tous les jours* » (E1, l. 146), « *moi j'ai cherché l'ASBL aussi. Parce que moi je savais, toute seule, j'arrive pas* » (E7, l. 171-172), « *Quand je ne savais pas aider, j'appelais ma nièce* » (E8, l. 59). E1 est même allée jusqu'à chercher un professeur particulier sur Facebook.

Ensuite, plusieurs mères expliquent ne pas être en mesure d'aider leur enfant dans les apprentissages. Elles veillent néanmoins à ce que les devoirs soient réalisés et signent régulièrement le journal de classe : « *Le journal de classe est signé tous les jours (...) Toujours je signe. C'est très important pour moi* » (E1, l. 221-223), « *vers 19h, je demande s'ils ont fait leur devoir et je vérifie, ou je signe* » (E6, l. 52-53).

Ces efforts sont parfois très concrets. E6 ne comprend pas le système scolaire d'ici, mais elle a trouvé sa propre méthode pour les tables de multiplication : « *je lui ai écrit les multiplications à la main. Et je le mettais lire 5 fois tous les jours (...) Je lui fais les tables de multiplication à l'improviste* » (E6, l. 60-63)

E4, elle, a instauré un rituel de lecture chaque soir, et elle en voit les effets : « *un chrono de 15 minutes de lecture (...) X, il avait tellement de difficultés, grâce à cette lecture aujourd'hui il est devenu vraiment bien* » (E4, l. 223-225)

Certaines mamans vont même se former elles-mêmes pour pouvoir suivre la scolarité de leurs enfants. Elles suivent des cours de français ou des ateliers pour apprendre à utiliser les applications de l'école : « *C'est vraiment d'abord pour l'école des enfants que j'ai voulu apprendre le français* » (E3, l. 70-71), « *Je vais aussi parfois aux ateliers pour les parents (...) Par exemple pour Smartschool* » (E7, l. 176-177). Enfin, les dix mamans répondent présentes quand l'école les appelle. Aller aux rendez-vous est très important pour elles, même quand c'est compliqué : « *toujours on y va au rendez-vous, on n'a jamais manqué un rendez-vous* » (E9, l. 81), « *à chaque fois qu'ils demandent, nous sommes là* » (E10, l. 24).

Malgré tous ces efforts, huit mamans sur dix ont l'impression que l'école ne voit pas ce qu'elles font. Personne ne les remercie : « *on ne m'a jamais remercié (...) j'ai l'impression de rien faire* » (E1, l. 157-163), « *je pense que l'école ne voit pas forcément ces efforts* » (E5, l. 224-225), « *il ne voyait pas, ils ne disaient rien* » (E9, l. 105).

Toutes les mamans ne vivent pas cela de la même façon. E8 est la seule qui dit que les enseignants la remercient vraiment. E4, elle, explique que cela dépend des enseignants. Avec certains, elle reçoit des remarques positives, avec d'autres, elle dit « c'est des murs » (E4, l. 255-256). On voit donc que le travail des parents est bien présent, même si huit mamans sur dix ont le sentiment qu'il n'est pas vu par l'école.

Thème 4 : Les obstacles à l'implication

Les mamans citent plusieurs obstacles qui les empêchent de faire tout ce que l'école attend. Ces obstacles sont de différentes natures.

Le premier groupe d'obstacles est lié à l'organisation. Plusieurs mamans nous ont partagé qu'elles portaient seules la charge de la scolarité sans recevoir d'aide de leur conjoint ou de leur famille : « *je fais tout toute seule avec quatre enfants (...) mon mari il travaille du matin jusqu'au soir* » (E1, l. 100-101), « *On a beaucoup de charge mentale quoi* » (E2, l. 332-333). D'autres mamans expliquent que lors de leur divorce, elles avaient du mal à gérer plusieurs choses à la fois. Elles mettaient alors de côté l'école : « *Quand j'ai divorcé, c'était très difficile. Dans ma tête, il y avait trop de choses (...)* » (E7, l. 150). À cela s'ajoute le coût de certaines aides ou de matériel. Des mères nous ont fait part de leur volonté d'offrir de l'aide à leurs enfants, mais doivent y renoncer faute de moyens financiers : « *ça coutait quand même 150 euros et chez des familles c'est le budget du mois* » (E4, l. 332-334), « *je voulais trouver un prof particulier pour mes filles mais ça coute cher* » (E7, l. 193), « *on ne peut pas se permettre trois ordinateurs dans la maison* » (E6, l. 82-83).

Le deuxième groupe d'obstacles est culturel et linguistique. Certaines mamans nous ont expliqué qu'elles ne pouvaient pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs et ce pour deux raisons différentes. La première concerne les difficultés de langue : « *je ne sais pas les aider (...) je ne sais pas lire, je ne sais pas écrire* » (E3, l. 123-124). La seconde concerne la différence de méthodes d'apprentissage des mamans et celle de l'école. En effet, lorsque ces mamans étaient scolarisées, elles ont appris à réaliser des calculs d'une certaine façon qui est différente de celle de leurs enfants : « *Moi j'ai appris quand tu fais $43 + 82$ tu mets un en dessous de*

l'autre (...) Mes enfants ont appris (...) je ne sais pas comment ça s'appelle. Quand tu défais les calculs 20 + 20 » (E6, l. 73-74). Lorsqu'elle explique à ses enfants en utilisant sa manière, ses enfants se mettent à pleurer car ils ne comprennent pas. Elle arrête donc ses explications et vérifie le résultat.

Le troisième groupe concerne l'institution et la communication. Deux mamans ne savent ni lire, ni écrire en français, ce qui les empêche de comprendre les informations que leur transmet l'école : « *J'essaye de mettre des fois des signatures mais je comprends jamais* » (E3, l. 267-268). D'autres ne comprennent pas le vocabulaire propre à l'enseignement : « *Il y a des mots compliqués : spécialisé, orientation, PMS* » (E7, l. 184-185). Elles se sentent perdues face à ces informations. De plus, une maman a expliqué que l'école ne retournait pas vers elle lorsqu'elle la sollicitait : « *ça fait (...) quatre mois que je demande un rendez-vous avec elle. Elle ne m'a jamais appelé* » (E1, l. 248).

Pour ce qui concerne le numérique, les avis diffèrent. Quatre mamans (E2, E4, E5, E9) utilisent facilement les applications de l'école. Six mamans (E1, E3, E6, E7, E8, E10) sont en difficulté : « *même avec le code QR, les devoirs, on doit scanner la classe, la plateforme (...) c'est compliqué* » (E6, l. 92-94). Parfois, elles doivent faire appel à leurs enfants pour lire les messages.

Pour finir, une seule maman parle d'un aménagement mis en place par l'école. En effet, le directeur lui envoie un mail avec les informations importantes : « *ici, moi j'ai pris, j'ai parlé avec le directeur et souvent il m'envoie un mail en même temps* » (E6, l. 88-89). Les neuf autres ne mentionnent jamais un aménagement que l'école aurait mis en place pour faire face à ces obstacles.

Thème 5 : Le malentendu et le différend école-famille

À travers les propos des mamans, nous relevons trois problèmes qui reviennent souvent.

Le premier, c'est que l'école ne parle que de choses négatives. Cela apparaît dans sept entretiens. Les mamans n'entendent presque jamais de retour positif : « *tous les jours il y a quelque chose de négatif à dire* » (E1, l. 62-63), « *critique sur critique* » (E2, l. 212), « *on me parle à chaque fois du redoublement* » (E7, l. 122). Les mamans savent que leurs enfants ont des difficultés mais elles n'entendent que cela. Les efforts fournis par ces mamans ne sont pas pris en compte. A la question de savoir si un enseignant les a déjà remerciées, la plupart des mamans répondent « non » : « *on ne m'a jamais remercié pour ce que je fais* » (E1, l. 156-157), « *Ils parlent toujours ce qui est pas bien, pas ce que je fais pour aider les filles* » (E7, l. 179-180). Plusieurs mamans expliquent ce manque de retour par le fait que les enseignants considèrent leurs efforts comme « normaux » : « *ils trouvent juste ça normal quoi, donc ils ne prennent pas le temps de le relever* » (E5, l. 225-226), et E4 partage cette impression : « *je ne sais pas si eux ils voient nos efforts ou bien pour eux c'est juste normal d'être une maman* » (E4, l. 251-252). Les mamans expriment justement un besoin de reconnaissance : « *c'est sûr que ça ferait vraiment du bien de recevoir des remarques positives, de sentir que nos efforts sont valorisés* » (E5, l. 228-229), « *Moi je veux qu'ils disent : madame c'est déjà pas facile, ça va aller, on comprend* » (E3, l. 305-306).

Le deuxième problème, c'est que le bien-être de l'enfant est souvent mis de côté par l'école alors que les mamans y font très attention. E2 nous explique que tant que les notes suivent, l'école ne s'inquiète pas : « *tout ce qui est émotionnel pour les enfants, le bien-être c'est zéro* » (E2, l. 161-162). Dans d'autres interviews, certaines mamans nous ont expliqué qu'elles n'aimaient pas voir leurs enfants pleurer alors que les professeurs eux trouvaient ça normal. Le récit de E1 illustre ceci. En effet, lorsque son fils est occupé à faire une crise, la maman demande à l'institutrice de faire un petit geste pour calmer la situation, geste qu'elle refuse : « *J'ai demandé au professeur s'il pouvait remettre les cartes demain à X pour qu'il arrête de pleurer, elle m'a dit non. (...) elle voit qu'il fait une crise. Donne lui les cartes pour qu'il s'apaise (...) Elle a dit non* » (E1, l. 84-87).

Le troisième problème se trouve dans le fait que les mamans ont l'impression d'être jugées. En effet, plusieurs mamans sentent que l'école a l'impression qu'elles ne s'occupent pas bien de leurs enfants : « *les gens ils croient qu'on aime pas nos enfants* » (E3, l. 284), « *ils jugent les*

parents en disant qu'ils ne sont pas derrière » (E5, l. 318-319). E3 en donne deux exemples. Son fils avait un problème médical aux oreilles, mais à l'école on lui répétait qu'il sentait mauvais : *« on m'appelait presque tous les jours pour venir chercher X. Pour eux c'était de la saleté, il est pas propre (...) les profs se moquaient. Ils me disaient : ton fils il était sale »* (E3, l. 199-204). Elle avait pourtant consulté un médecin et fait opérer son fils. De même, l'enseignante lui reproche de ne pas signer le journal de classe, sans savoir qu'elle ne sait pas lire : *« J'ose pas toujours dire que je sais pas lire (...) Alors je dis : oui oui, j'ai pas fait attention au journal de classe »* (E3, l. 274-277).

Pour finir, nous remarquons un point de divergence à propos de l'étiquetage des enfants. Chez cinq mamans, l'école pose une étiquette trop vite (TDAH, enseignement spécialisé, professionnel) : *« elle m'a dit peut-être il faut penser pour une école spécialisée (...) moi j'ai pas bien compris »* (E7, l. 54-55). Mais pour une autre maman, c'est l'inverse, l'école n'a rien vu du tout, et c'est elle qui a dû chercher le diagnostic de sa fille toute seule grâce à une aide extérieure (E9).

Nous aimerions rajouter que nous ne trouvons pas de moment où l'école et la famille cherchent des solutions ensemble. C'est justement ce que certaines mamans demandent : *« je veux qu'on trouve des solutions ensemble »* (E1, l. 245-246), *« voir ce qu'on pouvait mettre en place ensemble »* (E5, l. 109-110). Elles disent surtout entendre les problèmes, sans qu'on cherche des solutions avec elles.

Thème 6 : La violence symbolique et logiques parentales

À travers les entretiens, on observe que les mamans ont différentes façons de se positionner face à l'école. Certaines lui font confiance, d'autres se sentent illégitimes, d'autres se mettent en retrait et quelques-unes osent critiquer.

Tout d'abord, plusieurs mamans accordent une confiance à l'école et aux enseignants car ils font office d'autorité. E2 explique que cela vient de son éducation : *« nos parents nous disaient chaque fois qu'on devait respecter le prof même quand il avait tort »* (E2, l. 19-20). Elle reconnaît qu'elle reproduit aujourd'hui la même chose avec ses propres enfants : *« je leur dis que le prof a toujours raison. (...) Même quand je sais qu'il n'avait pas raison »* (E2, l. 99-102). Pour E3, elle explique faire entièrement confiance à l'école car elle ne sait pas grand-chose : «

Moi je fais entièrement confiance à l'école. (...) C'est les professeurs qui doivent dire fait ça, fais si. Et moi je fais » (E3, l. 229-233).

Ensuite, les mamans peuvent se sentir illégitimes et ceci peut se présenter sous différentes formes. Il y a d'abord la honte face à l'institution. E3 explique sa première réunion de parents en disant « *j'ai rien compris (...) J'avais honte, j'avais beaucoup honte* » (E3, l. 47-49). Nous retrouvons ensuite le silence. En effet, certains parents décident de se taire par peur des représailles. E2 explique que « *les enseignants pour moi sont quand même un peu rancuniers. Et on a toujours peur que nos enfants en payent les causes* » (E2, l. 107-109), et E9, qui trouvait que le professeur était trop derrière sa fille, n'a rien dit : « *On ne voulait pas faire des problèmes (...) Donc on a laissé comme ça* » (E9, l. 73-74). Enfin, les mamans peuvent se sentir coupables des difficultés que rencontrent leurs enfants : « *Je me dis que c'est ma faute* » (E7, l. 122-123), « *on s'est senti comme quoi moi et son père on n'a pas fait le nécessaire pour aider notre fille* » (E9, l. 61-62).

De plus, les mamans peuvent se mettre en retrait par rapport à l'école après avoir vécu des moments difficiles. C'est ce qu'explique E1 qui a arrêté de chercher le contact avec les enseignants : « *Tous les jours j'entends la même chose donc j'ai honte de partir encore et de qu'on me dise toujours la même chose donc maintenant je dis au revoir et bonjour de loin aux professeurs, je prends mes enfants et je pars direct* » (E1, l. 67-70). E8, après l'incident où un enseignant a puni son fils devant tout le monde, raconte : « *Moi je voulais vite prendre mes affaires et rentrer* » (E8, l. 112-113).

A l'inverse, certaines mamans osent parler et dire ce qu'elles pensent. E4 nous explique : « *si y a un problème, il faut que j'aïlle, il faut que je discute, il faut que je trouve des solutions, je n'hésite pas !* » (E4, l. 137-139). Lorsqu'une enseignante lui dit que sa fille a des problèmes psychologiques et qu'elle doit consulter, elle n'est pas d'accord avec ça et le fait comprendre directement : « *j'ai dit : mais ça va pas ou quoi ? Des problèmes psychologiques ?* » (...) « *j'ai dit : ok , d'abord on va se calmer. C'est bientôt les vacances, on va se calmer* » (E4, l. 273-274). *Après j'ai montré à la prof qu'elle pouvait pas dire ça de ma fille* » (E4).

Enfin, pour faire face à l'école, certaines mamans font appel à des aides extérieures (ASBL, assistante sociale, famille,...). Quand l'école a évoqué une orientation vers l'enseignement spécialisé pour sa fille, E7 n'a pas compris ce qui se passait : « *moi je regardais la madame, elle*

parlait, elle expliquait, mais moi dans ma tête j'étais perdue » (E7, l. 57-58). C'est la coordinatrice de l'ASBL qui a demandé un rendez-vous avec l'école et l'a accompagnée : « *Moi j'étais stressée, mais j'étais pas toute seule. Ça change beaucoup. Parce que quand je suis seule devant l'école, moi je sais pas toujours comprendre tous les mots. Mais avec elle, je comprenais mieux* » (E7, l. 76-79).

Un pied dans l'école : le regard des mamans qui y travaillent

Un point mérite d'être développé à part. Sur les dix mamans, trois travaillent dans une école. E2 est secrétaire, E4 est surveillante et aide en classe, et E5 est institutrice. Ces trois mamans ont donc un pied dans l'école. Elles connaissent l'école non seulement comme maman, mais aussi parce qu'elles y travaillent. Il est intéressant de comparer leur regard avec celui des sept autres mamans, qui, elles, ne voient l'école que du dehors.

D'abord, ces trois mamans connaissent le système de l'intérieur. E4 travaille avec les enseignants, connaît les classes et remplace même parfois les professeurs absents. E2 aide souvent d'autres mamans à utiliser les applications de l'école. Grâce à leur travail, elles voient des choses que les autres ne voient pas. E5, qui est institutrice, explique par exemple : « *même moi là où je travaille, quand on voit des parents présents (...) on fait plus attention à l'enfant (...) quand on voit pas trop les parents, on entend souvent : personne est derrière lui, les parents ne font rien (...) Les efforts qu'on met en place pour l'enfant sont restreints* » (E5, l. 116-122)

Elle décrit ici, depuis l'intérieur de l'école, que l'attention portée à l'enfant dépend aussi de la présence du parent. E2, elle, explique comment on parle des parents qui ne maîtrisent pas le français : « *je le vois très bien en 13 ans de carrière dans une école. J'ai déjà entendu : de toutes façons ils parlent pas français* » (E2, l. 393-394)

Ce regard de l'intérieur va aussi avec beaucoup d'empathie pour les autres parents. E4 voit des mamans pleurer parce qu'elles n'ont pas les moyens de payer un logopède ou un orthopédiste, et elle les défend : « *Ils restent avec les difficultés et après on va dire : les parents s'en foutent. Non c'est pas vrai, c'est faux, faux* » (E4, l. 327-329)

E2 pense aussi que les parents qui ne parlent pas français ne sont pas assez pris en compte par l'école.

On remarque pourtant autre chose. Travailler dans une école ne change pas tout. Ces mamans connaissent bien le système, mais deux d'entre elles décrivent quand même des moments de silence ou de retrait. E2 est secrétaire depuis treize ans. Pourtant, quand il s'agit de sa propre fille, elle se tait : *« j'ai pas osé plus parler donc j'ai mordu sur ma chique (...) quand c'est mes enfants (...) le prof a toujours raison. Même quand je sais qu'il n'avait pas raison »* (E2, l. 91-99)

E5 est institutrice. Mais quand elle avait des frais scolaires impayés, elle évitait l'école, comme les autres mamans. Et quand une réunion sur sa fille a été trop rapide, elle n'a pas osé le dire : *« pourquoi tu n'as rien dit, pourquoi tu n'as rien dit (...) Peut-être que je n'ose pas assez m'affirmer »* (E5, l. 143-147)

E4 est la seule qui dit qu'elle n'hésite pas à aller parler avec l'école quand il y a un problème : *« si y a un problème, il faut que j'aille (...) je n'hésite pas ! »* (E4, l. 137-139).

On observe donc, chez ces trois mamans, deux choses en même temps. Elles connaissent bien le système et elles regardent les autres parents avec empathie. Mais deux d'entre elles (E2, E5) décrivent aussi de la honte, du silence ou du retrait. Seule E4 ne décrit pas ce retrait.

Les sept autres mamans, elles, ne parlent pas de ce savoir de l'intérieur. Elles disent souvent passer par une aide extérieure (l'ASBL, la famille, un traducteur) pour comprendre le fonctionnement de l'école.

Conclusion

À la fin de cette analyse, nous nous rendons compte que toutes les mamans sont unanimes pour dire que l'école est importante. Aucune d'entre elles ne montre un certain désintérêt. Pour certaines, c'est un moyen d'aider leurs enfants à faire mieux qu'elles. Certaines divergences peuvent se voir sur ce qu'elles attendent de l'institution. Pour certaines, réussir à l'école c'est avoir un bon comportement. Pour d'autres, c'est apprendre à lire et à écrire car cela leur sera bénéfique plus tard. Et enfin, pour les autres mères, la réussite se traduit par l'obtention d'un diplôme qui leur permettra de choisir ce qu'ils voudront faire plus tard.

Beaucoup de mamans partagent l'idée que l'école leur demande de nombreuses choses qui sont parfois compliquées. Cependant, elles mettent des choses en place pour soutenir au mieux leurs enfants. Certaines font appel à des aides extérieures (écoles de devoirs, famille). Celles qui ne peuvent pas aider leurs enfants à réaliser leurs devoirs vérifient que ceux-ci sont faits et font attention au soin de l'écriture. D'autres se forment, en prenant des cours de français ou en participant à des ateliers destinés aux parents. Peu importe la situation de chacune, elles répondent présentes aux rendez-vous. Malgré tout ce travail mis en place, la majorité des interrogées ont le sentiment que leurs efforts ne sont pas pris en compte par les enseignants.

À côté de ces efforts, les mamans rencontrent des obstacles qui limitent leur champ d'action. Certaines portent seules la charge de la scolarité. D'autres, n'ont pas assez de moyens pour faire appel à une autre aide. Ajoutons également la barrière de la langue et les méthodes d'apprentissage différentes. Pour ce qui est du numérique, certaines mamans utilisent facilement les applications tandis que d'autres éprouvent plus de difficulté et sont parfois obligées de demander à leurs enfants de leur expliquer tel ou tel message. A part une maman qui nous explique qu'un aménagement a été mis en place, les autres n'ont pas relevé de dispositifs ou d'une aide mis en place pour faire face à ces obstacles.

Un réel malentendu existe entre l'école et les familles. Les mamans n'entendent que du négatif à propos de leurs enfants et aimeraient entendre aussi du positif. Elles trouvent aussi que le bien-être de l'enfant est mis de côté. Beaucoup de mères se sentent jugées comme si elles ne s'occupaient pas de leurs enfants.

Face à l'école, les mamans peuvent réagir de différentes manières. La plupart ont confiance en l'institution. D'autres se sentent illégitimes car elles ont honte, se sentent coupables ou se taisent par peur des représailles. Certaines se mettent en retrait après de mauvaises expériences alors qu'au contraire certaines osent dire leurs pensées. Une dernière façon de faire face à l'école est celle de faire appel à une aide extérieure.

Au final, ces résultats décrivent des mamans très présentes et très investies dans la scolarité de leurs enfants. Elles adhèrent à l'idée de coéducation et font beaucoup de choses, souvent invisibles. Mais elles répondent le plus souvent seules à des demandes qui viennent de l'école, sans que celle-ci tienne compte de leur situation ni cherche de solution avec elles.

Discussions

Après avoir présenté nos résultats, nous allons maintenant les comparer avec la théorie présentée dans la première partie de ce mémoire. Pour cela, nous reprendrons nos trois sous-questions. Ensuite, nous aborderons deux thèmes qui reviennent souvent dans les entretiens : le malentendu entre l'école et les familles, ainsi que le cas des mamans qui travaillent elles-mêmes dans l'école. Enfin, nous terminerons en répondant à notre question de recherche.

Discussions des résultats de recherche

1. La place accordée à l'école et les attentes perçues

Le premier résultat est clair : les dix mamans que nous avons interrogées accordent une grande importance à l'école. Aucune ne montre de désintérêt pour la scolarité de ses enfants. Ce résultat confirme les analyses de Lahire (1995), qui remet en question le mythe de la « démission parentale ». Nos entretiens montrent au contraire que ces mamans sont très investies dans la scolarité de leur enfant.

On retrouve ici ce que dit Périer (2019) dans « *Des parents invisibles* ». Il explique que les familles issues de milieux populaires voient l'école comme une protection pour l'avenir de leurs enfants. Le diplôme est vu comme un moyen d'avoir un emploi et d'éviter la précarité. C'est aussi ce que disent plusieurs mamans. E9 explique « *si tu n'as pas de diplôme, tu vas te retrouver avec un travail pas bien payé (...)* » (E9, l. 28-29). E6 parle de « *la possibilité de pouvoir travailler où je veux* » (E6, l. 16). Pour ces mamans, l'école ne sert donc pas seulement à apprendre. Elle représente aussi une chance pour l'avenir.

Huit mamans sur dix relient ce souhait à leur propre parcours scolaire. E9 poursuit d'ailleurs : « *Ce que moi je n'ai pas fait, je veux que mes enfants le fassent* » (E9, l. 30-31). Cela rejoint Lahire (1995), qui montre que les parents souhaitent pour leurs enfants un métier « moins fatigant, moins sale, moins mal payé » que le leur. D'autres mamans, comme E4 et E7, parlent moins du travail que de l'école qu'elles n'ont pas pu faire. E7 explique : « *je voyais les autres enfants aller à l'école, moi je devais travailler (...)* C'est pour ça aussi que je veux que mes filles elles continuent l'école » (E7, l. 17-19). Le souhait ne concerne donc pas toujours le

travail. Pour certaines mamans, il s'agit surtout de permettre à leurs enfants de poursuivre leur scolarité, comme elles n'ont pas pu le faire elles-mêmes.

Même si toutes les mamans accordent une grande importance à l'école, elles ne donnent pas toutes le même sens au mot « réussir ». Pour certaines, réussir c'est avant tout bien se comporter. E4 dit : « *l'école c'est pour travailler, pour respecter les profs, écouter et se taire* » (E4, l. 113-114). Cela rejoint Périer (2017) qui explique que les familles populaires mettent souvent l'accent sur les règles, le respect et le comportement. Pour d'autres mamans, réussir c'est surtout que l'enfant apprenne des choses concrètes. E7 dit « *je veux que mes filles elles apprennent bien le français, lire, écrire, parler, pour qu'elles ont plus facile que moi après* » (E7, l. 29-30). E8 va dans le même sens : « *il doit apprendre tout à l'école* » (E8, l. 30-31). Pour d'autres encore, c'est obtenir un diplôme. Cette dernière idée rejoint Périer (2019) et Thin (1998).

Nos entretiens montrent aussi que ces différentes façons de voir la réussite se retrouvent souvent chez une même personne. E4 parle à la fois du bon comportement et de la lecture quotidienne. E7 veut à la fois que ses filles obtiennent un diplôme et qu'elles apprennent : « *bien le français, lire, écrire, parler* » (E7, l. 29-30). Les mamans que nous avons rencontrées ne retiennent donc pas une seule idée de la réussite. Elles en combinent plusieurs. On retrouve aussi cette idée chez Bernardin (2013) et Périer (2017) qui associent le respect des règles, le travail et les résultats visibles.

Le deuxième point de cette sous-question concerne les attentes que les mamans perçoivent. Sept mamans sur dix expliquent que l'école leur demande de faire certaines choses à la maison. E3 rapporte : « *Ils doivent lire, ils doivent lire* » (E3, l. 162). E7 explique : « *il faut lire tous les jours vingt minutes* » (E7, l. 199). Cette demande revient souvent dans les entretiens. L'école attend aussi que ce suivi soit visible et le fait remarquer quand elle ne le perçoit pas. E5, elle-même institutrice nous fait part d'une remarque d'une enseignante : « *j'ai besoin de sentir qu'il y a un suivi à la maison, sinon c'est compliqué pour nous aussi* » (E5, l. 250-251). Le suivi devient alors une preuve à fournir.

Cela rejoint les observations de Pelletier et Lenoir (2020). Selon eux, la participation des parents passe surtout par le suivi des devoirs et du travail scolaire à la maison. Ils expliquent aussi que c'est l'école qui décide de la manière dont cette collaboration se déroule. C'est également ce

que nous retrouvons dans nos entretiens . Un résultat nous semble important : aucune maman ne dit que l'école lui a demandé ce qu'elle pouvait faire en fonction de sa situation. Les demandes viennent toujours dans le même sens.

Cela pose une vraie question par rapport à la définition même de la coéducation. Jouzeau (2023) explique qu'un projet de coéducation doit être construit avec les parents et présenté dès le début de l'année pour que chacun comprenne comment la collaboration va se passer. Ce n'est pas ce que décrivent les mamans. Elles reçoivent des demandes et elles essaient d'y répondre, mais elles ne participent pas à la définition de ce qui est attendu. On peut donc parler d'une coéducation à sens unique. Le mot « partenariat » suppose que chacun participe. Or, dans nos entretiens, c'est surtout l'école qui décide.

Cette idée fait écho à la distinction de Périer (2005) entre le « parent » et le « parent d'élève ». Le parent d'élève est celui qui connaît les attentes de l'école, en comprend les codes et y répond comme elle le souhaite. Les mamans interrogées sont toutes investies dans la scolarité de leurs enfants. Pourtant, elles ne correspondent pas toutes à cette image du parent d'élève attendue par l'école.

Enfin, sept mamans sur dix disent avoir le sentiment que certains parents ont plus de facilité qu'elles. E2 le résume ainsi : « *on nous demande des choses qui sont très difficiles pour nous et évidentes pour d'autres parents* » (E2, l. 319-320). Cela s'accorde avec Bourdieu et Passeron (1970). L'école demande des choses qui peuvent sembler normales, mais toutes les familles n'ont pas les mêmes ressources pour y répondre. Ce qui paraît simple pour certains parents demande beaucoup plus d'efforts à d'autres.

Nous pouvons maintenant répondre à notre première sous-question. Les mamans de milieux populaires que nous avons rencontrées accordent une place importante à l'école et souhaitent la réussite de leurs enfants. Par contre, les attentes qu'ils perçoivent prennent surtout la forme de demandes à réaliser à la maison. Elles ne sont pas construites avec eux, mais définies par l'école.

2. Un travail parental réel mais invisible

Notre deuxième sous-question cherchait à savoir de quelle manière les parents issus de milieux populaires s'impliquaient dans la vie scolaire de leurs enfants et si ces dernières étaient reconnues. A travers nos entretiens, nous avons eu les réponses les plus riches.

Toutes les mamans mettent des choses en place. Comme annoncé dans l'analyse descriptive, certaines font appel à des aides extérieures comme une école de devoirs, un logopède, des cours particuliers ou un membre de la famille. Ce recours à une aide extérieure correspond à ce que Kakpo (2012) appelle la délégation. Elle peut être soit interne, c'est-à-dire que nous faisons appel à un membre de la famille, soit externe, on se tourne vers un dispositif. À travers les entretiens, nous voyons bien que E8 fait appel à une aide interne : « *Quand je ne savais pas aider, j'appelais ma nièce* » (E8, l. 59), et que E1, E7, E8 font appel à des aides externes : « *je prends l'école des devoirs tous les jours [...] J'ai même été chez le psychologue parce que l'école m'avait demandé* » (E1, l. 146-149).

Plusieurs mamans nous expliquent aussi qu'elles ne peuvent pas aider leurs enfants dans la réalisation de leurs devoirs mais qu'elles vérifient tout de même que ceux-ci sont quand même faits. E1 signe tous les jours le journal de classe, E6 vérifie le résultat sans pouvoir vérifier la démarche et E8 veille à ce que l'écriture de son enfant soit aussi propre que possible. E9 ajoute une précision quant au fait que c'est elle qui doit rappeler à ses enfants de faire leurs devoirs. E7 explique clairement ce mécanisme : « *je peux dire : Écris bien, lis encore, fais attention, mais expliquer grammaire ou un texte, moi je sais pas bien* » (E7, l. 142-143).

Kakpo (2012) décrit trois modèles de production des devoirs dont le plus courant est le dernier, dans lequel le parent contrôle toutes les étapes. Nos données vont dans le même sens. Elles font commencer le travail et vérifient qu'il est bien terminé. Elles contrôlent donc la réalisation, et parfois le résultat (E6). Mais elles ne contrôlent pas la démarche elle-même. Elles n'ont pas toujours la langue, la matière ou la méthode pour ça.

Une deuxième forme d'implication apparaît dans nos entretiens. Certaines mamans proposent du travail en plus des devoirs. E6, par exemple, fait travailler les tables de multiplication à son fils, à sa manière. Elle écrit elle-même des calculs sur une feuille. Mais elle les mélange, plutôt que de suivre l'ordre utilisé à l'école, un ordre qu'elle trouve trop proche du par cœur. E4 a mis en place un rituel de lecture de quinze minutes tous les jours. Kakpo (2012) décrit bien ce

processus en expliquant que la famille passe d'une « sous traitance pédagogique » (Kakpo, 2012, p.51) à une « institution pédagogique autonome » (Kakpo, 2012, p. 84). Dans le premier cas, les parents répondent aux exigences des enseignants, dans le second, ce sont les parents eux-mêmes qui donnent du travail en plus. L'auteure distingue plusieurs types de travail dont un travail « supplémentaire ». Le rituel de lecture mis en place par E4 correspond à ce qu'elle appelle le « travail supplémentaire », qui vise à consolider des acquis. Le cas d'E6, quant à lui, se situe entre deux types. Il vise à consolider également des acquis mais en même temps il repose sur un désaccord avec la manière dont l'enseignant fait apprendre les tables de multiplication (par cœur). Kakpo met ceci dans le travail « compensatoire » car le but est d'enseigner à la maison ce que l'école n'apprend pas de la bonne manière (Kakpo, 2012).

Une troisième forme d'implication apparaît aussi dans nos entretiens. En observant les propos des mamans, certaines nous ont expliqué qu'elles se forment elles-mêmes pour pouvoir suivre la scolarité de leur enfant. E3 a appris le français, et elle explique pourquoi : « *c'est vraiment d'abord pour l'école des enfants que j'ai voulu apprendre le français. Pour parler avec les profs, demander et tout* » (E3, l. 70-72). E7 de son côté, a participé à un atelier sur l'utilisation de Smartschool (application scolaire) proposé par l'ASBL où sont inscrites ses filles : « *avant moi je comprends pas bien l'application (...) maintenant un peu mieux* » (E7, l. 177-178). Cet effort dépasse ce que Kakpo (2012) décrit. Il n'est plus question de donner un travail supplémentaire mais de se scolariser soi-même pour pouvoir aider au mieux son enfant. C'est un travail que la littérature, à notre connaissance, décrit peu, et qui nous semble être un apport de notre recherche.

Enfin, les 10 mamans répondent présentes quand l'école les appelle. E9 dit : « *toujours on y va au rendez-vous, on n'a jamais manqué un rendez-vous* » (E9, l. 81). E3, qui ne voulait plus revenir aux réunions, y est allée quand même.

Malgré tout cela, huit mamans sur 10 ont le sentiment que l'école ne voit pas ce qu'elles font. E1 explique : « *on ne m'a jamais remercié (...) j'ai l'impression de rien faire* » (E1, l. 157-163). Ce résultat correspond exactement au concept de travail invisible proposé par Daniels (1987). Pour cette autrice, un travail devient invisible quand il n'est pas rémunéré et quand il se fait dans la sphère privée. Elle ajoute un troisième élément lié au genre. En effet, plus une activité relève du soin et de l'attention portée à l'autre, plus elle est considérée comme naturelle ou féminine. C'est exactement ce que disent nos mamans. E5 explique que les enseignants «

trouvent juste ça normal » (E5, l. 225). E4 quant à elle dit : « *je ne sais pas si eux ils voient nos efforts ou bien pour eux c'est juste normal d'être une maman* » (E4, l. 251-252). Cette dernière phrase est importante. Elle montre que l'invisibilité n'est pas seulement liée au lieu où le travail se fait. Elle est liée à l'idée que ce travail va de soi parce qu'il est accompli par une mère. Ce point est à mettre en lien avec la composition de notre échantillon, entièrement féminin, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Ces éléments permettent d'éclairer notre deuxième sous question. Les mamans que nous avons rencontrées s'impliquent de plusieurs façons : elles cherchent des aides extérieures, elles contrôlent ce qu'elles peuvent contrôler, elles donnent du travail supplémentaire, elles se forment elles-mêmes, et elles répondent présentes quand l'école les convoque. Mais ces formes d'implication sont peu relevées car elles se déroulent ailleurs, parce qu'elles ne se voient pas dans les résultats de l'enfant, et parce qu'elles sont perçues comme allant de soi.

3. Des obstacles qui se cumulent

Notre troisième sous-question portait sur les obstacles rencontrés par les mamans. Les entretiens montrent qu'il existe plusieurs types d'obstacles. Ils montrent aussi que ces difficultés se cumulent souvent.

Les premiers obstacles sont liés aux conditions de vie. Plusieurs mamans assument presque seules le suivi scolaire de leurs enfants. E1 explique : « *je fais tout toute seule avec quatre enfants (...) mon mari il travaille du matin jusqu'au soir* ». E4 dit la même chose : « *je fais tout toute seule. C'est moi qui m'occupe de tout ce qui est école* » (E4, l. 188-189). Ces situations rejoignent ce que décrit Schwartz (2011) sur les conditions de vie des milieux populaires. On retrouve la même idée chez Périer (2017), qui montre que la répartition traditionnelle des rôles fait porter aux mamans une plus grande charge des tâches domestiques mais aussi du suivi scolaire.

Le coût représente un deuxième obstacle. E4 aurait voulu inscrire ses trois enfants à des cours de néerlandais, mais elle y a renoncé : « *on m'a demandé 25, 30 euros l'heure, c'est pas possible, on a pas le budget malheureusement* » (E4, l. 304-306). E6 explique : « *on ne peut pas se permettre trois ordinateurs dans la maison* » (E6, l. 82-83). E7 renonce elle aussi à un professeur particulier et rappelle que même quand l'école est gratuite, « *il y a toujours des*

choses : matériel, sorties, vêtements, transports » (E7, l. 189). Ces situations confirment les données belges sur le risque de pauvreté (Statbel, 2025). Elles montrent que la gratuité scolaire ne suffit pas à supprimer tous les frais liés à l'école.

Le manque de ressources a aussi un effet moins visible. E5 explique qu'elle aurait voulu être plus présente dans la scolarité de sa fille, mais qu'elle ne pouvait pas faire autrement : *« j'étais obligé de travailler autant, sinon qui va payer mon loyer ? qui va acheter des vêtements à ma fille ? » (E5, l. 258-260). Elle décrit une période où « financièrement c'était compliqué » (E5, l. 180-181), et où le suivi scolaire a fini par disparaître : « il n'y avait plus de suivis de ma part, ça avait dégringoler » (E5, l. 178-179). Elle ajoute : « il y a des moments où je n'allais même pas aux réunions des parents » (E5, l. 182-183). Cela rejoint ce que disent Mullainathan et Shafir (2013). Quand les ressources financières manquent, les personnes se concentrent d'abord sur les priorités de la vie quotidienne et mettent le reste de côté. Le suivi scolaire n'est donc pas abandonné par manque d'intérêt. Il passe après, parce qu'il faut d'abord payer le loyer.*

Viennent ensuite les obstacles culturels et linguistiques. Plusieurs mamans expliquent qu'elles ne peuvent pas aider leurs enfants pour les devoirs. E3, qui ne sait ni lire ni écrire le français, explique : *« je ne sais pas les aider » (E3, l. 123). D'autres rencontrent des difficultés avec certaines matières ou avec les méthodes utilisées à l'école. E6 raconte : « j'ai voulu les aider mais ils ne comprenaient pas donc ils ont pleuré » (E6, l. 78-79).*

On retrouve ici Bourdieu et Passeron (1970) : l'école impose une seule manière de faire, la sienne. Nos entretiens permettent de mieux comprendre cette idée. E6 explique qu'elle sait faire les calculs. Elle ne manque donc pas de connaissances. Elle les a seulement appris d'une autre manière, dans un autre pays. E9 dit la même chose à propos de sa scolarité au Maroc : *« c'est pas la même façon que moi j'ai appris au Maroc »*. Le problème n'est donc pas que ces mamans ne savent pas, mais que leur façon de faire n'est pas celle attendue par l'école. Comme l'expliquent Bourdieu et Passeron (1970), l'école présente sa manière de faire comme la bonne. Celle de E6 n'est pourtant pas reconnue par l'école. Il existe donc une différence entre les façons de faire mais c'est celle de l'école qui est valorisée. Les familles les plus éloignées de la culture scolaire sont donc plus souvent en difficulté. Cela va dans le sens de Schwartz (2011) et Périer (2005). Ils rappellent qu'il ne faut pas définir les familles populaires uniquement par ce qui leur manque tout en reconnaissant que l'école valorise certaines façons de faire plus que d'autres.

Les obstacles institutionnels et communicationnels forment un troisième groupe. Deux mamans ne savent ni lire ni écrire le français (E3, E8). Cela rejoint ce que dit Périer (2017) dans ses travaux sur les familles populaires. Le fait que certains parents ne maîtrisent pas le français complique les échanges avec l'école. D'autres disent qu'elles ne comprennent pas certains mots utilisés par l'école. E7 explique : « *il y a des mots compliqués : spécialisé, orientation, PMS* » (E7, l. 184-185). Périer (2017) montre que cette difficulté ne concerne pas seulement l'accès à l'information, mais aussi la prise d'initiative. C'est aussi ce que montrent nos entretiens. E7 ajoute : « *je disais un peu oui, oui, mais je savais pas quoi répondre* » (E7, l. 58-59).

Le numérique constitue un autre obstacle qui revient dans nos entretiens. Quatre mamans utilisent les applications sans difficulté. Les six autres disent être en difficulté. Cette répartition confirme ce que montre le Baromètre de l'inclusion numérique (Brotcorne et Ponnet, 2024) : 68 % des personnes ayant un faible niveau d'éducation sont en situation de vulnérabilité numérique. Ce que décrivent les mamans n'est pas seulement une difficulté technique mais aussi une perte d'information. E1 le dit clairement : « *sur ClassDojo je comprends pas très bien tout (...) je peux rater des informations* ». Pour comprendre les messages, plusieurs passent alors par leurs enfants. Cela rejoint Périer (2017) qui montre que l'enfant devient parfois l'intermédiaire entre l'école et ses parents, ce qui peut fragiliser la position du parent.

On retrouve ici un paradoxe du numérique. Ces outils sont présentés comme un moyen de faciliter la communication. Pourtant, ils facilitent surtout la vie de ceux qui sont déjà à l'aise avec les outils numériques et ajoutent une difficulté de plus pour les autres. Le numérique ne crée pas l'inégalité mais il la renforce : il faut comprendre le message, mais aussi savoir utiliser l'outil qui le transmet.

Un dernier obstacle vient cette fois de l'école elle-même. Jusqu'ici, les difficultés se situaient surtout du côté des mamans. Mais certaines font la démarche d'aller vers l'école sans obtenir de réponse. E1 raconte : « *ça fait quatre mois que je demande un rendez-vous avec la directrice. Elle ne m'a jamais appelé* ». E5 qui travaille beaucoup, décrit une autre forme du même problème : « *c'est dur de les croiser les profs et de communiquer avec eux* » (E5, l. 301). Ici, ce n'est pas le parent qui se met à distance, c'est l'école qui est difficile à joindre.

Ce déséquilibre se retrouve aussi dans les aménagements mis en place par l'école. Une seule maman mentionne un aménagement mis en place par l'école : le directeur de E6 lui envoie un

mail avec les informations importantes. Les neuf autres n'en mentionnent aucun. Autrement dit, les obstacles sont bien réels. Ils sont nombreux, mais ils restent à charge des familles. L'école demande, elle ne s'adapte pas.

Au vu de ces résultats, notre troisième sous-question trouve une réponse. Les obstacles sont matériels, culturels, institutionnels et symboliques, et beaucoup de mamans en combinent plusieurs. Surtout, ils restent à charge des familles.

4. Le malentendu, le différend, la violence symbolique

Nos entretiens révèlent deux manières différentes dont l'école et les familles peuvent ne pas se comprendre.

La première est celle du malentendu, développée par Bautier et Rayou (2009). Ces auteurs expliquent qu'un élève peut réaliser une tâche mais sans forcément atteindre l'objectif recherché par l'enseignant. Ce concept peut être mis en lien avec le travail parental. Ce qui vaut pour l'élève face à la tâche vaut aussi pour le parent qui l'accompagne. Un parent peut veiller à ce que le travail soit fait, tout en ne percevant pas ce que l'école attend réellement.

Nous pouvons voir cela chez E7. Cette maman explique qu'elle aimerait bien aider ses filles à comprendre leurs devoirs mais qu'elle n'y arrive pas à cause de son niveau de langue. Elle fait alors en sorte que le devoir soit au moins fait et terminé pour éviter toute remarque : *« Et moi parfois je vais à l'ASBL et je dis : "S'il vous plaît, il faut finir le devoir avec elle, parce que à la maison moi je sais pas." Pas parce que je veux pousser eux, mais parce que après à l'école, la madame elle fait remarque si le devoir il est pas fini »* (E7, l. 143-146). Le malentendu ne vient pas d'un manque d'intérêt pour l'apprentissage. Il vient d'un décalage entre ce que l'enseignant attend réellement et ce qu'une mère est capable de faire selon ses moyens. Ce décalage pourrait être levé si les deux parties discutaient entre elles en expliquant chacune leur vision des choses.

Une autre maman (E6) nous explique que son fils a triché en néerlandais et que l'enseignante attendait une sanction de sa part. La maman a reconnu les faits mais a refusé de réprimander son fils devant tout le monde. L'enseignante finit par dire : *« si tous les parents le prend à la légère ça va pas »* (E6, l. 33). Cette scène illustre ce que Périer (2005) appelle le différend. Il entend par là, des situations que la famille et l'école jugent différemment selon des critères

différents. Ici, pour l'enseignante, une « infraction » doit être suivie d'une sanction alors que pour la mère, le plus important est de ne pas humilier l'enfant. Ce n'est pas un simple malentendu qu'une discussion aurait suffi à lever. Ce sont deux visions opposées de la même situation.

Nos entretiens font aussi apparaître que l'école ne parle que de ce qui ne va pas. E5, qui est institutrice, le formule assez clairement en disant que les journaux de classe servent surtout à écrire de grosses phrases en rouge. Aucune des dix mamans ne décrit un moment où l'école et la famille cherchent une solution ensemble, alors que deux d'entre elles le demandent. E1 dit : « *je veux qu'on trouve des solutions ensemble* » (E1, l. 245-246). E5 parle de « *voir ce qu'on pouvait mettre en place ensemble* » (E5, l. 109-110). On retrouve ici le constat de Jouzeau (2023). Pour elle, la coéducation peut améliorer le climat scolaire et rassurer les parents. Nos mamans ne décrivent pas cela, au contraire, l'école signale des problèmes et les parents doivent les encaisser ou se débrouiller seules pour y faire face. Les effets positifs d'une bonne coéducation tels que les explique Jouzeau (2023) demandent donc des conditions qui ne sont pas réunies dans le cas de nos entretiens.

Pour faire face à l'école, Périer (2005) distingue trois logiques : la confiance, la critique et le retrait. Nous retrouvons celles-ci dans nos entretiens. La confiance apparaît chez E3 qui explique faire entièrement confiance à l'école car elle ne connaît pas grand-chose. La critique apparaît chez E4 qui n'hésite pas à dire quand elle n'est pas d'accord avec quelque chose. Le retrait apparaît chez E1, qui dit bonjour et au revoir de loin.

Nos données apportent toutefois deux éléments qui viennent compléter ce thème.

D'une part, nous avons observé une quatrième façon de faire face à l'école qui n'est pas relevée par Périer (2005). En effet, plusieurs mamans nous ont dit qu'elles faisaient appel à un tiers. E7 est accompagnée par la coordinatrice de son ASBL lors d'un rendez-vous sur l'orientation de sa fille. E3 a demandé l'aide d'une assistante sociale pour comprendre les documents de l'école. E8 quant à elle passe par sa nièce. Cette manière de faire n'est ni de la confiance, ni de la critique ni un retrait. Il s'agit d'un moyen de rester en contact avec l'école tout en compensant ce qui manque.

D'autre part, nos données viennent nuancer la manière dont est présenté le retrait par Périer (2005). En effet, on pourrait s'attendre à ce qu'il touche surtout des parents les plus éloignés de l'école comme ceux qui ne parlent pas bien français ou ceux qui n'ont pas fait d'études. Or, nos

résultats ne vont pas dans ce sens. E5, qui est institutrice, belge et diplômée, a commencé à éviter l'école après qu'on lui a signalé des factures impayées. A l'inverse, E4 et E6, peu diplômées et nées à l'étranger, disent ne jamais éviter l'école. Notre analyse nous pousse alors à avancer l'idée que le retrait n'est pas forcément lié à la trajectoire sociale mais semble plutôt lié à une accumulation de remarques négatives. E1 l'illustre bien puisqu'elle allait vers les enseignants au début mais a cessé après avoir entendu tous les jours la même chose. Le retrait apparaît comme une conséquence d'expériences répétées, et non comme un trait présent dès le début.

Ajoutons également que plusieurs mamans se taisent par peur de représailles pour leur enfant. E2 explique que les enseignants sont « *quand même un peu rancuniers* » (E2, l. 108) et qu'on a « *toujours peur que nos enfants en payent les causes* » (E2, l. 108-109). E9 dit : « *on ne voulait pas faire des problèmes (...) Donc on a laissé comme ça* » (E9, l. 73-74). Cette peur est en partie une manière de protéger leur enfant. Mais Bourdieu et Passeron (1970) permettent aussi de la comprendre autrement avec le concept de violence symbolique. Cette forme de domination ne passe pas par la force. Elle fonctionne parce que les personnes finissent par voir les règles de l'école comme normales. Si ces mamans ne s'opposent pas à l'école, ce n'est donc pas seulement parce qu'elles ont peur ou parce qu'elles sont d'accord. C'est aussi parce qu'elles ne se sentent pas à leur place pour contester les décisions de l'école. Leur silence n'est donc pas seulement une façon de protéger leur enfant. Il montre aussi qu'elles se sentent dans une position inférieure face à l'école.

5. Un pied dans l'école : le regard des mamans qui y travaillent

Trois mamans de notre échantillon travaillent dans une école. Ce cas apporte deux éléments à la discussion.

D'abord, il confirme ce que montrent déjà certains travaux. E5 qui est institutrice, décrit de l'intérieur ce que la sociologie observe souvent de l'extérieur. Elle raconte ce qui se dit entre enseignants quand un parent est peu présent : « *quand on voit pas trop les parents, on entend souvent : personne est derrière lui, les parents ne font rien, ça ne sert à rien* ». Elle ajoute : « *les efforts qu'on met en place pour l'enfant sont restreints* ». C'est exactement ce que décrit Périer (2005) lorsqu'il montre que la norme du « parent partenaire » conduit les enseignants à considérer certains parents comme plus impliqués que d'autres. La différence ici est que ce constat vient d'une enseignante elle-même. E2 va dans le même sens. Elle travaille comme secrétaire dans une école depuis treize ans. Elle explique que les parents qui ne parlent pas français finissent par devenir « invisibles » aux yeux de l'école. Par gêne, ils évitent les enseignants et l'école finit par ne plus les voir. Elle rapporte une phrase souvent entendue chez ses collègues à propos de ces parents : « *de toutes façons ils parlent pas français* » (E2, l. 394). Puis elle ajoute un peu impuissante : « *que veux-tu que je leur dise ?* » (E2, l. 394-395). Elle décrit cette situation de l'intérieur de l'école ce qui donne un autre regard sur ce que vivent les parents.

E4 apporte un troisième regard un peu différent. Depuis sa position d'accueillante, elle voit des choses que les enseignants ne voient pas toujours. Elle raconte qu'une enseignante a demandé à une maman d'emmener sa fille chez le logopède. Cette maman a pleuré dans ses bras parce qu'elle n'en avait pas les moyens. Elle donne aussi l'exemple d'une consultation chez l'orthopédiste : « *ça coutait quand même 150 euros et chez des familles c'est le budget du mois pour les courses, nourrir les enfants* » (E4, l. 332-334). Elle tire une conclusion sur l'école : « *les profs des fois se rendent pas compte qu'il faut des moyens* » (E4, l. 331-332). Elle refuse aussi l'idée que ces parents ne s'intéressent pas à leurs enfants : « *Ils restent avec les difficultés et après on va dire : les parents s'en foutent. Non c'est pas vrai, c'est faux, faux* » (E4, l. 327-329). Ce que Lahire (1995) montre à travers le mythe de la démission parentale, E4 le conteste ici depuis l'intérieur de l'école.

Ces trois cas apportent surtout une nuance importante. On pourrait penser que connaître les codes de l'école suffit pour s'y sentir à l'aise. Nos données montrent que ce n'est pas le cas. E2 est secrétaire depuis treize ans. Pourtant, quand il s'agit de sa propre fille, elle se tait. E5 est institutrice. Pourtant, quand elle a des frais scolaires impayés, elle évite les enseignants et fait signe à sa fille de loin.

Ce résultat rejoint la théorie de Bourdieu et Passeron (1970). On pourrait penser que connaître les codes de l'école suffit pour se sentir légitime. Mais ce n'est pas si simple. Pour Bourdieu, cela dépend aussi de la place que l'on occupe dans la société et des ressources dont on dispose, qu'elles soient culturelles ou économiques. Le cas de E5 le montre bien. Elle connaît très bien l'école, puisqu'elle est institutrice. Pourtant, lorsqu'elle rencontre des difficultés financières et qu'elle ne peut pas payer les frais scolaires de sa fille, elle évite les enseignants et fait signe à sa fille de loin. Ce n'est donc pas parce qu'elle ne connaît pas les codes de l'école. C'est aussi parce que sa situation financière la met en difficulté. Autrement dit, connaître l'école ne suffit pas toujours pour se sentir légitime. La situation dans laquelle on se trouve joue aussi un rôle.

Une seule des trois, E4, ne décrit jamais de retrait. On peut faire l'hypothèse que son histoire personnelle joue un rôle. Elle a été sortie de l'école de force par son grand-père en troisième primaire, elle affirme aujourd'hui : « *si y a un problème, il faut que j'aille (...) je n'hésite pas !* » (E4, l. 137-139), et ajoute : « *je crois que c'est lié aussi à mon parcours* » (E4, l. 144-145). Cette hypothèse reste toutefois à confirmer car elle repose sur un seul cas.

6. Un échantillon composé uniquement de mères : la division du travail éducatif

En analysant nos entretiens, on s'est rendu compte d'un élément auquel on ne s'attendait pas : notre échantillon est composé uniquement de mères. Nous n'avons interrogé aucun père. Comme nous l'avons précisé dans la méthodologie, cela vient en partie de nos lieux de recrutement, où nous avons surtout rencontré des femmes. Mais ce résultat ne s'explique pas seulement par notre terrain. Il correspond à une réalité plus large, déjà observée dans la littérature.

Périer (2012), qui s'intéresse aux familles issues de milieux populaires et à l'école, montre que le suivi de la scolarité à la maison est en grande partie assuré par les mères. Il les décrit comme « toujours derrière » leurs enfants pour surveiller le travail scolaire. Pour sa part, Blöss (2016)

parle des « devoirs maternels » pour montrer que le travail parental repose principalement sur les femmes. Il ne parle pas ici des devoirs scolaires, mais bien des responsabilités liées aux enfants en général, comme les soins, l'éducation ou l'organisation du quotidien. Il montre aussi que même si certaines choses ont évolué, les mères continuent d'assumer la plus grande partie de ces responsabilités. Le fait que nous n'ayons rencontré que des mères n'est donc pas un hasard. Il reflète une réalité plus générale.

Nos entretiens vont dans le même sens. Dans les récits, le père est presque toujours absent de la scolarité. Ce sont les mères qui assurent tout le suivi. E1 dit clairement : « *je fais tout toute seule avec quatre enfants (...) mon mari il travaille du matin jusqu'au soir* ». E4 aussi : « *je fais tout toute seule. C'est moi qui m'occupe de tout ce qui est école* » (E4, l. 188-189). E2 parle même de « *charge mentale* » (E2, l. 333). Les devoirs, les rendez-vous et la vérification du journal de classe reposent donc sur elles.

Ce constat correspond à ce que Blöss (2016) appelle la division sexuée des rôles parentaux. Dans cette division, « la mère incarne la figure principale et le père la figure secondaire ». Les mères s'occupent surtout du quotidien alors que les pères interviennent de temps en temps surtout dans les moments importants ou en cas de conflit avec l'école. C'est ce que l'on retrouve dans nos entretiens. Ce sont les mères qui font le suivi de tous les jours. Blöss ajoute que cette vision n'est pas seulement subie : elle est aussi intériorisée par les parents des deux sexes. Autrement dit, il paraît normal que ce soit la mère qui s'occupe de l'école. Plusieurs mamans parlent d'ailleurs de ce travail comme de quelque chose de normal.

Cette idée est à relier à notre thème du travail invisible. Blöss (2016), explique que ce travail est souvent invisible, parce qu'il est considéré comme normal. C'est aussi ce que montrent nos entretiens. Plusieurs mamans ont l'impression que tout ce qu'elles font n'est pas vraiment vu. Ce travail est invisible parce qu'il se fait à la maison, mais aussi parce qu'il est souvent considéré comme le rôle normal d'une mère. E4 le dit très bien : « *pour eux c'est normal d'être une maman et de faire ce travail* » (E4, l. 252-253).

Ce résultat est aussi important pour notre recherche. Nos entretiens montrent que le suivi scolaire repose sur les mères que nous avons rencontrées. Cette place des mères ne s'explique pas donc seulement par notre échantillon. Elle rejoint ce que montrent les recherches : aujourd'hui encore, ce sont surtout les femmes qui assurent le suivi de l'école. Nous reviendrons sur les limites de ce résultat plus tard dans ce mémoire.

7. Réponse à notre question de recherche

Notre question de recherche était la suivante : comment les parents issus de milieux populaires vivent-ils les attentes scolaires de « partenariat », et quels obstacles rencontrent-ils pour répondre aux attentes de coéducation ?

Nos résultats permettent d'y répondre en trois temps.

Les mamans que nous avons interrogées vivent d'abord ces attentes comme des demandes qui ne vont que dans un sens. Elles y adhèrent et essaient d'y répondre le plus possible. Ce qu'elles relèvent cependant, c'est qu'on ne fait pas appel à elles pour discuter de certains objectifs ou pour trouver une solution. Le mot « partenariat » n'est pas présent dans ce qu'elles décrivent.

Pour répondre à ces attentes, les mamans mettent en place une série de choses. Certaines font appel à des aides extérieures, d'autres donnent du travail supplémentaire, ou contrôlent un minimum les devoirs. Certaines vont jusqu'à se former elles-mêmes. Malgré tout cela, ces efforts ne sont pas reconnus car ils se déroulent dans la sphère privée, ils ne sont pas forcément visibles dans les résultats des élèves et parce qu'ils sont perçus comme « normaux ».

Les mamans rencontrent enfin de nombreux obstacles de nature structurelle, culturelle et linguistique, institutionnelle et communicationnelle qui peuvent s'accumuler chez une même personne. Une seule maman mentionne un aménagement mis en place par l'école pour faire face à un de ses obstacles.

A la fin de cette analyse, un point central mérite d'être souligné ici. Périer (2017) évoquait un effet paradoxal de la coéducation. En effet, bien que la coéducation soit censée rapprocher l'école et les parents, elle peut également maintenir certains parents à distance. Nos entretiens permettent de comprendre plus en détail ce mécanisme. Plus l'école attend des parents, plus ceux qui n'ont pas les ressources pour répondre se sentent en faute. Dans notre cas, certaines mamans -suite à des échanges- ont le sentiment d'être coupables des difficultés de leurs enfants ou de ne pas faire assez pour eux. On s'éloigne souvent de ce qui nous fait sentir qu'on n'est pas à la hauteur. Le retrait devient alors une manière de se protéger d'un jugement répété. Il n'est donc pas le point de départ de la difficulté. Il en est le résultat.

LIMITES

Comme toute recherche, la nôtre comporte des limites qu'il est intéressant d'analyser. Nous les abordons ici à travers plusieurs angles liés aux critères de qualité d'une recherche qualitative, en particulier la transférabilité et la crédibilité de nos résultats.

Une des limites de notre recherche concerne notre échantillon. Les analyses que nous présentons reflètent avant tout le point de vue de mères, et non celui des parents dans leur ensemble. On peut donc se demander si des pères auraient vécu ou raconté les mêmes expériences. Auraient-ils parlé de la honte, du sentiment d'illégitimité ou de la prise de distance avec l'école de la même manière ? Auraient-ils décrit différemment la charge liée au suivi scolaire ? Avec les données dont nous disposons, nous ne pouvons pas répondre à ces questions. Le fait de n'avoir rencontré que des mères, alors que ce n'était pas prévu au départ, nous amène aussi à réfléchir à la place du genre dans les relations entre les familles et l'école. C'est une question qui pourrait être approfondie dans une future recherche.

Les mamans que nous avons rencontrées, qui rencontrent certaines difficultés avec la langue, ont tout de même une base pour avoir pu répondre à nos questions. Notre étude ne comprend donc pas de parents primo-arrivants, c'est-à-dire, arrivés très récemment dans le pays. Ces familles auraient peut-être des obstacles supplémentaires ou un rapport à l'école différent. Cette limite renvoie à la question de la transférabilité (Proulx, 2019). Nos résultats se transfèrent plus facilement à des familles installées depuis un certain temps qu'à celles qui viennent d'arriver.

Une autre limite touche le contexte de notre étude. Les mamans interrogées viennent toutes de Bruxelles où se trouve un nombre assez conséquent de dispositifs de soutien scolaire. Les écoles de devoirs bruxelloises représentent 41 % de l'ensemble de celles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Office de la Naissance et de l'Enfance [ONE], 2023). Cette information est à prendre en compte lorsqu'on analyse nos résultats. Certaines mamans nous ont partagé le fait qu'elles avaient inscrit leurs enfants dans ces établissements. Ceci peut s'expliquer par la disponibilité de ces dispositifs plutôt que par une démarche propre aux familles populaires. Dans une autre région, avec moins d'ASBL, les mêmes mamans auraient peut-être eu davantage de difficultés à trouver vers qui se tourner.

La relation de confiance créée avec les participantes est à la fois un point fort et une limite de cette recherche. Elle a permis à plusieurs mamans de parler de sujets difficiles, comme les difficultés financières, la honte ressentie face à l'école ou le fait de ne pas savoir lire. Ces sujets auraient sans doute été plus difficiles à aborder avec une personne qu'elles connaissaient moins. Cependant, cette proximité a aussi pu influencer leurs réponses. Les participantes ont pu, volontairement ou non, dire ce qu'elles pensaient que nous attendions ou présenter une image plus positive d'elles-mêmes.

PERSPECTIVES

Pour aller plus loin, plusieurs pistes peuvent être proposées. Nous les présenterons en deux parties. D'abord, des pistes concrètes pour améliorer la relation entre l'école et les familles. Ensuite, des pistes pour de futures recherches.

1. Des pistes pour améliorer la relation école-famille

À la fin de chaque entretien, nous avons demandé aux mamans ce qu'elles changeraient dans la façon dont l'école travaille avec les parents. Leurs réponses sont très intéressantes parce qu'elles viennent directement des personnes concernées. En plus, plusieurs idées reviennent dans différents entretiens.

Avant toute chose, nous tenons à préciser que ce sont des perceptions propres aux mamans interrogées. Ce ne sont pas des faits vérifiés par notre recherche. Mais nous ne voulions pas les laisser de côté, parce que notre recherche porte justement sur le vécu et le ressenti des parents. Ces perceptions font partie de ce qu'on cherchait à comprendre.

La demande qui revient le plus est de chercher des solutions ensemble au lieu de seulement pointer du doigt ce qui ne va pas. Plusieurs mamans décrivent une relation à sens unique où l'école signale les problèmes mais ne cherche pas vraiment de solutions avec elles. Elles voudraient donc une relation où chacun peut dire ce qu'il peut faire de son côté.

Les mamans demandent aussi moins de jugement et plus de compréhension. Elles souhaitent que l'école tienne compte de leur situation avant de juger leur implication. Elles demandent aussi une communication plus simple et plus respectueuse, surtout pour les décisions importantes, comme une orientation. Certaines mamans pensent qu'un traducteur ou une personne qui peut les aider leur ferait du bien.

Une autre demande touche notre thème « du travail invisible ». Les mamans aimeraient que leurs efforts soient reconnus même quand les résultats de leurs enfants ne le montrent pas. Enfin, plusieurs expliquent que les outils numériques rendent la communication plus difficile. Sans proposition de solutions précises, elles rappellent que ces outils ne sont pas accessibles pour toutes les familles.

Toutes ces demandes vont dans le même sens. Les mamans ne demandent pas de grands changements. Elles veulent surtout être écoutées, comprises et recevoir des informations claires. Ce qu'elles disent va dans la même direction que ce que propose Périer (2012). Il pense qu'il faut rendre les attentes de l'école plus claires. Il faut aussi parler avec les familles avant que les problèmes arrivent. Et si besoin, on peut faire appel à quelqu'un qui aide à mieux communiquer.

2. Des pistes pour de futures recherches

Notre travail ouvre aussi plusieurs pistes pour de futures recherches.

La première concerne notre échantillon. Nous n'avons interrogé que des mères. Il serait intéressant d'interroger aussi des pères pour voir s'ils vivent la relation avec l'école de la même manière. Cela permettrait de mieux comprendre la place du genre dans le suivi scolaire.

Une deuxième piste concerne les familles primo-arrivantes. Notre échantillon était composé de mères installées en Belgique depuis un certain temps et capables de répondre en français. Il serait intéressant de rencontrer des familles arrivées plus récemment pour voir si elles rencontrent d'autres difficultés et si leur relation avec l'école est différente.

Une troisième piste concerne le point de vue de l'école. Nous avons recueilli le vécu des familles mais pas celui des enseignants, des éducateurs et des directions. Comparer les deux points de vue permettrait de mieux comprendre les malentendus que nous avons observés et de voir comment l'école perçoit ces familles.

Une quatrième piste concerne le lieu de la recherche. Nos entretiens ont eu lieu à Bruxelles où il existe de nombreux dispositifs de soutien scolaire. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à d'autres régions. Une recherche menée ailleurs par exemple en Wallonie ou dans un milieu rural permettrait de voir si les mêmes obstacles existent dans d'autres contextes, où les familles ont peut-être moins d'aides.

Enfin, une dernière piste concerne les mamans qui travaillent elles-mêmes dans une école. Nous n'en avons rencontré que trois mais leurs témoignages étaient particulièrement intéressants. Une recherche centrée sur ces profils permettrait de mieux comprendre si le fait de connaître l'école de l'intérieur change ou non la relation avec elle.

Ces différentes pistes permettraient de mieux comprendre la relation entre l'école et les familles de milieux populaires et de poursuivre un travail commencé dans cette recherche.

CONCLUSION

Ce mémoire part d'un constat simple. Aujourd'hui, l'école attend des parents qu'ils s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants. On associe souvent la réussite des élèves à la qualité du lien entre l'école et les familles. Pourtant, la littérature scientifique montre que toutes les familles ne sont pas logées à la même enseigne et n'ont donc pas les mêmes moyens pour répondre à ces attentes. C'est de là qu'est venue notre envie de comprendre comment ces familles vivent ce que l'école attend d'elles. Notre question de recherche était donc : comment les parents issus de milieux populaires vivent-ils les attentes de « partenariat » de l'école, et quels obstacles rencontrent-ils pour y répondre ?

Pour y répondre, nous avons réalisé une recherche qualitative. Notre objectif était en effet de comprendre le vécu et le point de vue des familles. Pour cela, nous avons mené 10 entretiens semi-directifs avec des mamans issues de milieux populaires, à Bruxelles. Elles viennent de trois endroits différents : une école à Forest, une ASBL à Molenbeek et un ancien job étudiant de Nora. Pour construire notre guide d'entretien, nous avons choisi de faire raconter des situations concrètes plutôt que de demander des avis, afin de rester cohérentes avec l'épistémologie de Bourdieu. Nous avons ensuite analysé les données recueillies à l'aide d'un codebook construit à deux et en menant une analyse verticale et horizontale. Ceci nous a permis de dégager les points de convergence et de divergence entre les différentes mères.

Nos résultats répondent à nos trois sous-questions. Ils montrent d'abord que toutes ces mamans accordent une grande importance à l'école. Elles la voient comme une protection pour l'avenir de leurs enfants, un moyen d'obtenir un diplôme et de pouvoir choisir ce que leur enfant aimerait faire. Beaucoup expliquent cela en faisant un lien avec leur propre parcours scolaire. Elles espèrent pour leurs enfants une meilleure scolarité que la leur ou une vie meilleure. En revanche, elles ont le sentiment que le « partenariat » ne va que dans un sens. Elles reçoivent des demandes à réaliser sans jamais avoir de discussion sur ce qu'elles pourraient mettre en place selon leurs moyens.

Ensuite, nos résultats montrent que ces mamans s'impliquent beaucoup et de diverses façons dans la scolarité de leurs enfants. Elles suivent les devoirs, vérifient que le travail est fait, cherchent des aides extérieures comme l'école des devoirs ou un logopède, donnent parfois du

travail en plus, et certaines vont jusqu'à se former elles-mêmes pour pouvoir aider. Mais ce travail reste le plus souvent invisible. Il se fait à la maison, dans un espace que l'école ne voit pas. Il ne se voit pas nécessairement dans les résultats de l'enfant et il est perçu comme normal.

Nos résultats montrent aussi que ces mamans rencontrent beaucoup d'obstacles. Certains sont liés à leur situation de vie, comme le manque de temps, les horaires de travail, les difficultés financières ou le fait de devoir gérer seules la scolarité de leurs enfants. D'autres sont liés à l'école, par exemple la difficulté d'aider pour les devoirs ou le fait que les méthodes utilisées en Belgique sont différentes de celles qu'elles ont connues. Il y a aussi des difficultés de communication, comme la langue, les mots compliqués utilisés par l'école ou les outils numériques que certaines mamans ne maîtrisent pas bien. Ce qui ressort surtout, c'est que ces difficultés se cumulent. Les mêmes mamans en vivent souvent plusieurs à la fois. Pourtant, elles doivent généralement les gérer seules. Une seule maman parle d'une aide mise en place par l'école. Ce que nos données montrent, c'est que ces mamans ne perçoivent pas d'adaptation. Les demandes leur apparaissent nombreuses, et les aménagements, eux, ne sont presque jamais évoqués.

En comparant nos résultats avec notre cadre théorique, nous avons pu répondre à notre question de recherche. Les mamans que nous avons rencontrées vivent le partenariat avec l'école comme une relation où les demandes vont surtout dans un seul sens. Elles reçoivent des demandes de la part de l'école et essaient d'y répondre, mais elles ont rarement l'occasion de donner leur avis ou de chercher des solutions avec l'école. Le mot « partenariat » ne correspond donc pas vraiment à ce qu'elles décrivent. En théorie, un partenariat signifie que les deux parties travaillent ensemble. Pourtant, dans les témoignages des mamans, c'est surtout l'école qui décide et qui fixe les règles. Ceci rejoint ce que Bourdieu et Passeron (1970) analysent comme une relation où l'institution impose sans en avoir conscience ses normes en les faisant passer pour évidentes. Nous avons aussi observé un paradoxe. Plus l'école attend des parents, plus les mamans qui ont moins de ressources ont le sentiment de ne pas être à la hauteur. Avec le temps, certaines préfèrent alors prendre leurs distances avec l'école. Leur retrait n'est donc pas la cause des difficultés, mais plutôt une conséquence de ce qu'elles vivent, ce qui vient nuancer la manière dont Périer (2005) présente la logique de retrait. Finalement, la coéducation, qui devrait rapprocher l'école et les familles, peut parfois avoir l'effet inverse et éloigner certaines mamans. Nos entretiens montrent d'ailleurs que ce retrait ne suit pas la trajectoire sociale. La maman la plus diplômée de notre échantillon, elle-même enseignante, est celle qui évite le plus

l'école, tandis que des mamans peu diplômées et nées à l'étranger disent ne jamais le faire. Le retrait semble donc se construire au fil des interactions, à partir d'une accumulation de remarques négatives, plutôt que de découler d'une position sociale de départ.

Notre travail a aussi quelques limites. La principale est que nous avons rencontré uniquement des mamans. Au départ, ce n'était pas prévu. Mais cela nous a montré une chose importante. Dans les familles que nous avons rencontrées, ce sont surtout les mamans qui s'occupent de la scolarité des enfants. Ce résultat s'inscrit dans la continuité de ce que décrit Périer (2017), qui observe que la division des rôles attribue aux mères les tâches domestiques et le suivi de l'école. Cette recherche nous donne aussi des idées pour la suite. Il serait intéressant de rencontrer des papas pour savoir comment ils vivent le suivi scolaire de leurs enfants. Il serait aussi intéressant d'interroger des enseignants afin de comparer leur point de vue avec celui des parents. Enfin, cette recherche pourrait être réalisée dans d'autres régions ou avec des familles arrivées plus récemment en Belgique, car nous n'en avons pas rencontré.

Pour terminer, nous avons demandé aux mamans ce qu'elles aimeraient changer dans la manière dont l'école travaille avec les parents. Leurs réponses vont toutes dans le même sens. Elles souhaitent être davantage écoutées, moins jugées, mieux comprendre les informations données par l'école et que les efforts qu'elles font soient davantage reconnus. Elles ne demandent pas de grands changements. Elles veulent surtout que leur parole soit entendue et que l'école tienne compte de leur réalité. C'est sans doute l'un des résultats les plus importants de notre recherche. Derrière la coéducation, il y a des mamans qui disent en faire beaucoup, souvent seules, sans se sentir reconnues. Elles aimeraient simplement que l'école porte un autre regard sur elles.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2nd ed.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Blöss, T. (2016). *Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées*. Actes de la recherche en sciences sociales, 214.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). ERPI.
- Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. Actes de la recherche en sciences sociales. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris, France : Éditions de Minuit. https://monoskop.org/images/e/e1/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Les_heritiers_Les_etudiants_et_la_culture_1966.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit. https://monoskop.org/images/5/5a/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_La_reproduction_1970.pdf
- Brotcorne, P., & Ponnet, K. (2024). *Baromètre de l'inclusion numérique*. <https://kbs-frb.be/fr/barometre-inclusion-numerique-2024>
- Daniels, A. K. (1987). *Invisible work*. *Social Problems*, 34. <https://www.jstor.org/stable/800538>

- Ethoven. S, (2024), *Traitement de données qualitatives*. UCLouvain.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). Thousand Oaks : Sage.
- Jouzeau, C. (2023). *Mettre en œuvre la coéducation en classe*. Paris, France : ESF Sciences Humaines.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.kakpo.2012.01>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Seuil.
- Loriers, B., & Feron, J. (2023). *Écoles connectées... pour toutes les familles ?* UFAPEC. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/1823-ecoles-connectees.html>
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*. <https://dokumen.pub/qdownload/scarcity-why-having-too-little-means-so-much-842013nbsped-0805092641-9780805092646.html>.
- Office de la Naissance et de l'Enfance. (2023). *ONE en chiffres 2023*.
<https://www.one.be/public/cest-quoi-lone/rapports-one/rapports-dactivite/>.
- Pelletier, L., & Lenoir, A. (2020). *Regards critiques sur la relation école-familles*. Paris, France : Archives Contemporaines.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/24249?lang=fr#anchor-resume>.
- Périer, P. (2012). *Les familles populaires face à l'école : division du travail et inégalités*. Dialogue, 146.

- Périer, P. (2017). *Les familles immigrées aux marges de l'école : dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire*. Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, 16, 229-251. <https://journals.openedition.org/cres/3078>.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A. & Housen, M. (2015). *L'entrée à l'école maternelle : le vécu de familles en situation de précarité*. Colloque « Petite enfance : socialisation et transitions », Villetaneuse, France. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01260036>
- Proulx, J. (2019). *Recherches qualitatives et validités scientifiques*. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2019-v38-n1-rechqual04566/1059647ar.pdf>.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^{ième} éd.). Dunod.
- Schwartz, O. (2011). *Peut-on parler des classes populaires ?* https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20110913_schwartz.pdf
- Statbel. (2025). *Compétences numériques*. <https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/utilisation-des-tic-aupres-des-menages/competences-numeriques>
- Statbel. (2025). *La pauvreté : une réalité aux mille visages*. <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/la-pauvrete-une-realite-aux-mille-visages>
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/12393>
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Tome 1 : Les catégories de la sociologie*. Pocket.

Ce mémoire s'intéresse à la relation entre l'école et les familles de milieux populaires, à travers la notion de coéducation. Aujourd'hui, l'école attend des parents qu'ils s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants. Mais toutes les familles n'ont pas les mêmes ressources pour répondre à ces attentes. Notre question de recherche est la suivante : comment les parents issus de milieux populaires vivent-ils les attentes scolaires de « partenariat », et quels obstacles rencontrent-ils pour répondre aux attentes de coéducation ? Pour y répondre, nous avons mené une recherche qualitative. Dix entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des mères issues de milieux populaires, à Bruxelles.

Toutes ces mères accordent une grande importance à l'école. Elles la voient comme une protection pour l'avenir de leurs enfants, un résultat qui va à l'encontre du mythe de la démission parentale (Lahire, 1995). Elles vivent les attentes de « partenariat » comme des demandes qui vont surtout dans un seul sens : elles reçoivent des consignes de l'école, sans être associées aux décisions.

Ces mères s'impliquent aussi beaucoup dans la scolarité de leurs enfants. Elles suivent les devoirs, cherchent des aides extérieures, donnent parfois du travail en plus. Certaines vont jusqu'à se former elles-mêmes. Ce travail reste peu visible pour l'école (Kakpo, 2012 ; Daniels, 1987). Elles rencontrent aussi plusieurs obstacles : le manque de temps, les difficultés financières, la langue, le manque de maîtrise des outils numériques. Ces obstacles se cumulent souvent chez une même personne. La relation entre l'école et les familles reste marquée par des malentendus (Bautier et Rayou, 2009), un différend (Périer, 2005) et une forme de violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970).

Un résultat n'était pas prévu au départ. En effet, notre échantillon est composé uniquement de mères. Cela rejoint les travaux de Périer (2012) et Blöss (2016) sur la répartition genrée du suivi scolaire. Trois mères de notre échantillon travaillent elles-mêmes dans une école. Leur témoignage montre que connaître les codes de l'école ne suffit pas toujours à s'y sentir légitime.

Ce mémoire ouvre plusieurs pistes pour de futures recherches : interroger des pères, des familles primo-arrivantes, ou encore le point de vue des enseignants, afin de mieux comprendre la relation entre l'école et les familles de milieux populaires.

Références principales : Bourdieu, P. (1979) ; Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970) ; Périer, P. (2005, 2012, 2019) ; Lahire, B. (1995) ; Schwartz, O. (2011) ; Kakpo, S. (2012) ; Bautier, É. & Rayou, P. (2009) ; Daniels, A. K. (1987) ; Blöss, T. (2016).