

COMMENT L'ÉCOLE A RATÉ AVEC NOUS ET POURQUOI NOUS N'AVONS PAS RÉUSSI AVEC ELLE

RECHERCHE PARTICIPATIVE MENÉE AVEC DES FAMILLES SOUMISES À LA PAUVRETÉ OU À L'APPAUVRISSMENT

Index interactif

asbl RTA et Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy

2	PREMIERE PARTIE : L'OBJET DE LA RECHERCHE
4	DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DE LA DEMARCHE
8	Brève présentation des interviews réalisées
15	TROISIEME PARTIE : LES CAUSES EFFICIENTES DES RATAGES
16	1. Première cause efficiente : les épreuves imposées aux personnes par le processus de désaffiliation auquel elles sont confrontées
16	a) Le poids des contraintes financières dans une position défavorable sur l'axe de l'intégration
18	b) Les difficultés sur l'axe de l'insertion
20	c) La co-production des problèmes d'un axe à l'autre
25	2. Deuxième cause efficiente : une école du devoir plutôt qu'une école du Sujet
36	3. Troisième cause efficiente : des déséquilibres dans les logiques d'action
37	-Tentative de définition des trois registres de l'action
38	-Deux exemples
38	-Logiques d'action et ratages relationnels
51	QUATRIEME PARTIE : VIOLENCE ET INSTITUTION SCOLAIRE
55	-La violence symbolique du stigmat
59	-Les violences organisationnelles et leurs effets
63	-Les effets du flottement dans les règles de déférence
69	CINQUIEME PARTIE : POUR UNE POLITIQUE DE FORMATION
71	-Qui former ?
71	-Sous quelles formes cette politique peut-elle être mise en œuvre ?
71	-Quels niveaux de réalité et de connaissance doivent-ils être abordés ?
72	-Par quels protagonistes une telle politique de formation peut-elle être mise en œuvre ?
	ANNEXES
73	1 - Appauvrissement, pauvreté et pauvreté durable
75	2 - Equipe de recherche
76	3 - Analyse des profils

PREMIERE PARTIE

L'OBJET DE LA RECHERCHE

Depuis 2003, le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP) rassemble des personnes en situation de pauvreté, des associations et professionnels de terrain, des citoyens, engagés dans la construction d'une société sans pauvreté¹.

Les travaux réalisés collectivement ont mis en évidence la fonction centrale des politiques structurelles dans l'éradication de la pauvreté. C'est pourquoi le RWLP met tout en œuvre pour influencer ces politiques structurelles afin qu'elles intègrent automatiquement des dispositifs de réduction des inégalités non seulement en s'adressant à toute la population, mais en incluant des mécanismes solidaires et de veille liés à la répartition juste et équitable des ressources et richesses diverses.

Outre l'accès et l'exercice des droits en matière de santé, de logement, de travail, de revenu, de justice... les témoins du vécu/militants-tes, les familles, les associations pointent le **parcours scolaire** comme un élément jouant un rôle très important dans les possibilités pour des enfants de quitter les conditions de pauvreté qu'ils connaissent.

Les familles en parlent en termes d'espoir et d'enjeu essentiel mais aussi en termes de rendez-vous ratés, de projets contrariés, d'espoirs déçus. Pour de nombreuses familles militantes au RWLP, le parcours scolaire est trop souvent, pour les enfants et leurs parents, un parcours d'échec et d'exclusion et régulièrement de répétition de l'échec et de l'exclusion. Les familles identifient différents écueils régulièrement rencontrés dans la relation à l'institution scolaire dès l'enseignement maternel et tout au long de l'enseignement obligatoire :

- la non gratuité de l'enseignement et ses conséquences par la pollution de la relation triangulaire parents-professionnels de l'école-enfants ;
- les processus de relégation, en ce compris vers l'enseignement spécialisé, le manque de valorisation des enseignements techniques et professionnels et le faible pourcentage d'enfants de milieux populaires accédant à des études de types supérieurs et universitaires ;
- le redoublement versus la remédiation en temps réel ;
- la complexité que représente pour l'institution scolaire la prise en compte des modèles familiaux diversifiés (familles monoparentales, familles recomposées) et la prise en compte de la diversité des réalités socio-économiques des ménages singulièrement concernant les familles dont la vie quotidienne permanente est faite de « trop peu » confinant à consacrer l'énergie à la survie ;
- la difficulté qui peut exister dans l'institution scolaire pour « savoir-faire positivement avec » les diversités culturelles et socioculturelles des familles de milieux populaires et d'origine étrangère, les enfants porteurs d'une différence, partant encore trop souvent de points de référence liés à la culture scolaire.

Ces tensions usent la relation positive potentielle à l'école, le projet scolaire dont les familles ont rêvé, les désirs des enfants, le souhait non mis en doute des enseignants de conduire chaque enfant le plus loin possible dans son parcours d'apprentissage. Elles permettent que s'installent de façon sournoise les conditions qui font que **l'école rate** avec un pourcentage important d'enfants et donc de familles qui vivent dans la pauvreté.

Force est de constater que les constats des familles qui militent au RWLP est confirmé par l'étude

1 Cf. les premiers travaux du RWLP « Pour une Wallonie sans pauvreté d'ici 2025 » : <http://www.rwlp.be/index.php/ressources/publications/20-vers-une-wallonie-sans-pauvrete-d-ici-2025>.

On se reportera à l'annexe 1 pour une définition précise des termes pauvreté, appauvrissement, précarité.

Pisa² et d'autres recherches universitaires et enquêtes internationales : l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles reproduit les inégalités.

Si la critique s'exprime à partir de familles et de chercheurs, elle est aussi le fait de directions d'établissements et d'enseignants, de directions et agents CPMS, d'associations de parents, d'écoles supérieures et universitaires : eux aussi se révèlent soucieux, avec bien d'autres acteurs socio-éducatifs, d'agir pour garantir les mêmes opportunités aux enfants vivant dans des familles qui se débattent contre l'appauvrissement, la pauvreté, la pauvreté durable³. Ils témoignent de ces difficultés à réussir avec tous les enfants, singulièrement avec les enfants qui vivent dans des familles privées de l'accès aux diverses richesses⁴. Les interventions/formations demandées par les acteurs de l'enseignement portent sur la connaissance et la compréhension des mécanismes d'appauvrissement, des causes structurelles qui les génèrent, l'école étant une de celles-ci, des fonctionnements, ressentis et vécus des familles qui sont en lutte pour traverser la vie dans la pauvreté et doivent affronter les mécanismes d'exclusion, des conditions auxquelles les rendez-vous réussis peuvent opérer pour la satisfaction de toutes les parties.

Le ministre de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles a par ailleurs jeté les bases d'une harmonisation de la durée des formations de base des futurs enseignants, quel que soit le niveau auquel ils pratiqueront (enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur). Une occasion de réforme de cette formation de base se trouve ainsi produite.

C'est le croisement de ces demandes diverses qui définit l'objet de cette recherche : cette réforme de la formation initiale peut-elle contribuer à faire en sorte que l'école puisse relever le défi de « réussir avec tous » et, par conséquent, collaborer activement à la réduction des inégalités ?

La contribution de ceux que le système relègue, rejette ou exclut a paru essentielle pour construire le préalable que cette question implique : **comment se caractérise, se construit, se vit le ratage au moins partiel de l'école avec des enfants et familles qui vivent dans la pauvreté ?**

L'étude de ce préalable s'impose d'autant plus que nous nous trouvons dans une situation où la nécessité d'œuvrer à la réduction des inégalités fait relativement consensus, sans que la manière d'y arriver effectivement apparaisse nécessairement clairement.

Le RWLP et l'asbl RTA se sont dès lors associés pour réaliser une recherche-action sur cette question. Nous avons en effet pensé que le recueil approfondi du point de vue des personnes les premières concernées et l'analyse des analyses qu'elles pouvaient elles-mêmes produire de leur expérience devaient être tentés.

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'enseignement fondamental, en faisant le constat, à travers les témoignages recueillis, que la relation à l'École est régulièrement difficile dès le plus jeune âge.

2 La synthèse en français des 6 volumes du rapport 2012 - publié 2014 - de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est accessible sur le site dédié : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.

3 L'appauvrissement c'est le processus qui se met en route et qui conduit à des pertes de richesses et/ou de nonaccès à des richesses qui peut s'arrêter à l'accident de la vie ou provoquer un déséquilibre difficile à enrayer ; la pauvreté étant l'état de « vivre dans le trop peu, à côté de, dans la nécessité de faire « la même chose que les autres » sans en avoir les ressources » ; la pauvreté durable étant l'intégration de la vie dans le trop peu comme « la norme d'existence », l'autocensure, l'autoconviction que l'on n'est pas trop mal.

On se reportera à l'annexe 1 pour une définition précise des termes pauvreté, appauvrissement, précarité.

4 Richesses financières, matérielles, immatérielles, naturelles, relationnelles, affectives et privées, collectives et solidaires.

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION DE LA DEMARCHE

Les personnes interviewées pour cette recherche action sont issues des familles impliquées dans les processus participatifs mis en place par le RWLP ou ont été mobilisées par des associations partenaires pour cette thématique spécifique. Toutes sont confrontées à l'appauvrissement, la pauvreté ou la pauvreté durable, et à un cumul de difficultés avec l'Ecole de leurs enfants. Toutes ont été informées des visées de la recherche et ont décidé librement de s'y impliquer, souhaitant contribuer à ce que des rendez-vous réussis familles-écoles offrent des opportunités à tous les enfants.

Nous leur avons proposé de procéder à l'analyse demandée en leur soumettant un questionnaire semi-ouvert qui abordait les dimensions suivantes.

Le début

- Les premiers contacts avec l'école : au moment de l'inscription, ou de la journée porte ouverte, ou de la recherche d'information (par téléphone, en direct, ...) Comment le contact s'est-il passé ?
- Le début de la scolarité maternelle : raconter le premier jour où on a amené l'enfant à l'école. Impressions, observations. Réactions de l'enfant à son retour les premiers jours.
- Comment les contacts se sont-ils passés avec l'enseignant, la puéricultrice, la direction ?
- Avez-vous des souvenirs marquants ?
- Globalement, au niveau de l'accueil, vous sentez-vous les bienvenus ?

En cours d'année

- Avez-vous l'impression de participer ? Comprenez-vous ce que votre enfant doit faire ? Et vous ?
L'école et vous : arrivez-vous à parler le même langage ?
- Avec les enseignants : quels types de contacts, avec quelle fréquence, dans quelles circonstances (informelles, réunions de parents, fêtes, en dehors de l'école, ...). Y a-t-il un système mis en place pour contacter les enseignants en cas de besoin ? Les enseignants vous contactent-ils ? Quelle impression par rapport à ces contacts ?
- Comment les contacts se sont-ils passés avec les autres familles (discussions ou non, co-voiturages et si oui organisés par qui, échanges de n° de tél, ...). Y a-t-il un endroit qui favorise la convivialité entre parents ?
- Quels intermédiaires entre la famille et l'école (journal de classe, bulletins, farde d'avis, SMS, Facebook, ...). Qu'est-ce qui circule comme informations, comment est-ce compris, perçu ?
- Comment les choses se passent-elles pour votre enfant :
 - en classe ;
 - pendant le temps de midi ;
 - pendant les études (primaire) ;
 - à la garderie ;
 et comment le vivez-vous, qu'avez-vous à dire par rapport à cela ?

- Questions sur l'intendance : que faut-il apporter (langes, repas, collations...), comment cela est-il géré (par vous et par l'école) ? Quid des bobos, (les poux), des maladies et des rattrapages éventuels pour les cours manqués ?
- Façon dont l'école gère l'infraction à son cadre (discipline, propreté des enfants, repas demandés aux parents, matériels, retard le matin, ...).
- Quelles sont les attentes des parents en termes de réussite scolaire et perception de ce qui est mis en place pour que leurs enfants réussissent (exemple de la place des devoirs, de la remédiation, ...).

En fin d'année

Comment se sont passés les examens, les remises de prix, la fancy fair, ...

Divers

- Quant vous étiez vous-même à l'école, était-ce différent ?
- Si vous aviez des conseils à donner à l'école, lesquels et à qui ?

La démarche reposait surtout sur la volonté de procéder à une enquête non violente, telle que Pierre Bourdieu la préconise, et dont il a présenté les fondements dans son ouvrage *La misère du monde*. Il s'agit essentiellement de pouvoir s'appuyer sur des relations de proximité, qui permettent une véritable rencontre, d'éviter l'intrusion excessive et la violence symbolique en donnant l'occasion à la personne interrogée de pouvoir s'expliquer comme elle le souhaite (et d'ailleurs, à l'occasion de cet exercice, de se sentir « justifiée à exister », selon la belle expression de Pierre Bourdieu).

Ces personnes interviewées l'expriment d'ailleurs fort bien :

Keshia : Maintenant, hier, on donne à [ma fille] encore des devoirs, elle n'a pas le temps. Elle vient « Maman, j'ai des devoirs, madame a dit qu'il faut que je termine mes devoirs avant parce que je dois les rendre demain, ça c'est aujourd'hui, ça c'est obligé ». Moi je lui ai dit « Aujourd'hui tu ne feras pas tes devoirs. Pourquoi ; tu me dis que tu as mal à la tête, tu as mal aux pieds, tu n'es revenue qu'à dix-sept heures à l'école, maintenant qu'est-ce que toi... toi tu n'as pas le temps pour te reposer ». Je lui ai dit « Il faut manger et te reposer aujourd'hui, va dire à tes institutrices que tu es malade, que tu n'as pas pu faire tes devoirs ». Mais difficilement elle a accepté d'aller se coucher. Elle avait mal à la tête, elle voulait faire ses devoirs. Mais pour aujourd'hui elle n'a pas fait ses devoirs parce qu'elle était malade. Voilà, c'est un peu comme ça que ça se passe avec [ma fille] à l'école. Elle est très courageuse mais maintenant franchement je ne comprends pas pourquoi elle ne m'écoute pas. (...) Donc c'est comme ça que ça se passe avec elle. Je voulais tellement parler de ça, j'ai eu l'occasion. Franchement moi ça m'aide beaucoup.

Eva : En tout cas ça me fait du bien d'en parler parce que j'espère qu'au moins ça sera entendu, parce que des soucis comme ça je ne veux plus que ça arrive, que ce soit aux miens ou à d'autres enfants, parce que c'est ingérable, et que ce soit les parents ou que ce soit les proches, tout le monde en est très mal de cette situation-là, et je ne voudrais pas que ça arrive à d'autres familles. C'est pour ça que ce n'est pas une mauvaise chose d'en parler. (...) Ça a été dit, vous le relayez, donc c'est entendu, même s'il n'y a pas de réaction au moins ça a été entendu. Si après il y a d'autres soucis, que c'est de nouveau entendu, qu'on en parle, à la longue ça bougera. C'est en en parlant qu'on fait bouger les choses je pense.

Cette démarche, qui est proche de la recherche-action, suppose évidemment de reconnaître une part d'expertise et de capacité réflexive à tous les acteurs concernés, en l'occurrence ici les familles. Il s'est agi aussi, pour les membres de l'équipe de recherche, de tout faire pour éviter d'interpréter les situations à partir des représentations propres à leur position sociale, mais aussi, ce qui est plus difficile, de ne pas se laisser piéger par les éventuelles évidences partagées : dans les situations d'accord entre l'interrogateur et l'interrogé, joue « en toute liberté la tendance des enquêtés à dire tout (comme la plupart des témoignages et des documents historiques) sauf ce qui va de soi, ce qui va sans dire »⁵.

C'est une dynamique d'analyse collective qui a constitué la meilleure garantie de tenir cette « ligne » « sur la crête ».

Elle a d'abord impliqué un partenariat soutenu entre les deux associations promotrices, tant dans la conduite des entretiens que dans les différentes phases d'interprétation⁶.

Elle a concerné ensuite la dynamique même des entretiens : certains d'entre eux ont été collectifs et les personnes interviewées elles-mêmes ont participé au travail de relance impliqué par l'entretien semi-directif ; enfin, les associations membres du RWLP qui ont contribué à la mobilisation des personnes interrogées ont pu aussi participer ou assister à certains entretiens et les faciliter.

Une telle dynamique collective interdisait aux enquêteurs de s'enfermer dans une logique pré-établie ou de se cantonner dans une technicité, qui se révèle d'autant plus rigide qu'elle masque une difficulté d'entrer en relation et de s'ouvrir à la rencontre.

Par contre, l'interview « non violente », proche ou complice, ne doit pas conduire à renoncer à objectiver, c'est-à-dire à **analyser les analyses** qui sont transmises par les personnes interviewées. Le pire serait en effet de s'en tenir au registre d'une plate matérialité en ne se rendant pas capables de prendre distance par rapport au niveau factuel, que l'on se contenterait de redire en l'organisant : par exemple en pointant les difficultés financières, la mauvaise collaboration, l'incompréhension, etc.

Ce qui a guidé le travail réflexif était bien le point de vue suivant :

« qu'est-ce qui explique que ces faits peuvent produire un ratage du rapport famille/école ? »

Si l'on veut atteindre au registre d'une connaissance objectivée, le registre explicatif doit pouvoir, en suivant Karl Popper, enchaîner trois types de propositions :

une proposition construisant l'explicandum (le fait dont il faut rendre raison) ; deux propositions explicatives (« explicans »). La première, de facture générale, mobilisant des connaissances produites par le travail scientifique et considérées comme stabilisées ; la seconde, de nature particulière, constatant que la situation relatée par la personne interrogée ressortit bien à la catégorie visée par la proposition générale.

L'ensemble, en structure profonde, prend la forme d'un syllogisme dont l'explicandum constitue la conclusion et les propositions explicatives les prémisses :

- puisque l'on sait que... (par exemple que tel phénomène produit tel effet),
- et que nous constatons en l'occurrence que tout se passe ainsi dans la situation évoquée,
- alors on peut expliquer le phénomène relaté.

Le travail d'interprétation correspond ainsi à un travail d'« entre-définition » (de définition d'une proposition par l'autre), de réglage propositionnel réciproque, jusqu'à obtenir un enchaînement logique qui rend raison du fait tel qu'il a été exposé par les personnes interviewées.

On verra que notre corpus contient des récits de ratage, mais aussi de réussite, qu'il eût été inconséquent

5 P. Bourdieu « Comprendre », in *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 909.

6 La composition de l'équipe de recherche est présentée en annexe 2.

de ne pas prendre en compte.
Ce point mérite plusieurs commentaires.

La plupart des personnes interrogées ont eu des expériences multiples avec l'école : du fait de déménagements, de ruptures de vie, de changements de statut, de situations différentes par rapport à une fratrie (par exemple dont certains enfants ont été placés), de problèmes rencontrés dans telle école, la plupart des personnes ont connu plusieurs écoles fondamentales, ce qui leur a permis bien des comparaisons⁷.

Ce dialogue illustre bien ce point :

Keshia : Moi en tout cas j'ai une inquiétude franchement et je me demande ce que je dois faire avec ma fille qui est à l'école. Je me demande tous les jours ce que je dois faire avec elle.

Rubi : Tu cherches l'école et c'est tout.

Keshia : Parce que si je la change d'école ça ne sera pas aussi comme ça ? Partout ce n'est pas la même chose ? Parce que moi je prends la Belgique comme partout, c'est la même chose.

Nadine : Non, ce n'est pas la même chose.

Keshia : C'est pour ça que je n'ai même pas demandé à savoir s'il y a telle école, il y a telle école. Non. Je me suis dit que voilà, c'est une école, voilà.

Nadine : Une école n'est pas l'autre ; ça dépend du prof, ça dépend de la direction. On sent très fort quand il y a une direction (...).⁸

Outre le fait que l'analyse comparative, surtout collective, est un moyen de pratiquer la réflexivité, la diversité des situations vécues par les personnes (exprimée notamment en termes de réussite ou d'échec) avait pour l'équipe de recherche un triple intérêt :

- elle permettait d'avoir accès à un large échantillon de situations ;
- elle montrait que, puisqu'avec les mêmes personnes, on pouvait rencontrer des réussites comme des échecs, des **marges de manœuvre réelles** existent pour l'action et qu'il est des plus utile de tenter de mettre en avant des principes explicatifs qui pourraient permettre aux acteurs de tendre plus souvent vers des situations de réussite dans le rapport à l'école ;
- enfin, l'existence de situations contrastées a permis aux chercheuses et chercheurs de mettre en œuvre le principe de symétrie tel que défini par les sociologues Callon et Latour : on peut considérer qu'un principe explicatif est robuste s'il permet de rendre raison des situations d'échec **et** de réussite qui se manifestent dans un rapport inversé. Ce principe joue un rôle homologue au principe de saturation, qui permet de considérer qu'un échantillon est suffisant lorsque l'on peut constater que ce sont les mêmes éléments qui reviennent régulièrement et se répètent dans les interviews.

7 On trouvera en annexe 3 une présentation des profils, des situations scolaires et d'habitat.

8 Dans la suite de ce texte, nous pourrions parler de **personnel scolaire** pour désigner la **coalition d'acteurs** qui concourent à la réalisation des missions d'un établissement : direction, enseignants, personnel affecté à la garderie, à la surveillance des repas, etc. Nous verrons d'ailleurs que les coalitions sont souvent loin d'être homogènes.

BRÈVE PRÉSENTATION DES INTERVIEWS RÉALISÉES

Pour faciliter la lecture, il a paru utile de présenter ici très succinctement la situation des personnes qui ont accepté de se mobiliser pour cette recherche. Les prénoms sont évidemment d'emprunt.

1. Entretien par Pierre Doyen et Isabelle Dubois - janvier 2015

Contexte de l'interview

L'entretien se déroule dans les locaux d'une école des devoirs située dans une grande ville wallonne. Une des travailleuses participera à une bonne partie de l'entretien. Lorsque nous commençons, seules deux mamans sont là – deux autres viendront nous rejoindre en cours de rencontre. Les échanges sont soutenus et nous ont permis de recueillir trois analyses. La quatrième maman, Nadine, a un point de vue plus en retrait du fait que ses trois filles sont sorties de l'école primaire, elle amènera néanmoins des éléments pertinents issus de son expérience passée.

Alice

Alice est la maman de Sandra – 9 ans et demi qui est en quatrième primaire dans une grosse école libre. Alice est d'origine rwandaise, elle est arrivée un peu après la naissance de sa fille. Elle vit et s'occupe seule de sa fille. Elle est au chômage depuis six mois après avoir terminé un contrat de travail qui n'a pas été renouvelé.

Alice a fait le choix d'une école catholique pour sa fille, estimant, de son expérience au Rwanda que c'est le meilleur enseignement. Elle est très attentive aux résultats scolaires de Sandra et n'hésite d'ailleurs pas à interpeller l'institutrice lorsque sa fille éprouve des difficultés en première primaire. Son choix n'est pas dénué de sacrifices car financièrement elle a du mal à suivre et doit impliquer sa fille dans cette réalité faite de restrictions. Par exemple, si Sandra est invitée à plusieurs anniversaires sur le même mois, elle devra faire un choix car Alice ne pourra pas payer plusieurs cadeaux. De plus, pour Alice, il n'est pas question de demander de l'aide financière, elle tient à se débrouiller seule.

Keshia

Keshia est d'origine Guinéenne, elle a deux filles – une à l'école primaire et une qui est encore à la crèche. Keshia vit seule avec ses deux filles. Elle avait entamé des études d'infirmière, mais elle a arrêté suite à des problèmes de racisme qui lui ont fait rater ses stages. Elle dépend de l'aide du CPAS et est en train de chercher une formation.

Fatima, sa fille aînée de 8 ans, est scolarisée en deuxième primaire, dans une école communale dans un quartier proche d'une ville. Elle est arrivée l'année précédente de Guinée et a démarré sa scolarité en première primaire sans maîtriser le français. Elle a eu en outre des soucis de santé importants durant l'année. Keshia constate une forte pression de la part des institutrices sur Fatima qui fournit pourtant un travail énorme pour répondre aux attentes de l'école, jusqu'à s'en rendre malade et malheureuse.

Rubi

Rubi a trois enfants – 4 ans, 11 ans et 15 ans – les deux plus jeunes sont dans une grosse école libre dans un quartier proche d'une ville. L'aînée est en secondaire dans un collège catholique au centre ville.

Rubi vit avec son mari, père de ses enfants avec qui elle est arrivée de Géorgie. Son mari est au chômage depuis peu. Elle travaille dans l'école primaire où sont ses enfants comme accompagnante pour les petits et elle fait le nettoyage.

Elle donne aussi beaucoup de son temps pour l'école en tant que bénévole (elle fait les sandwiches à midi, aide lors des différentes fêtes, etc.).

Rubi est très contente de l'école où sont ses enfants même si elle trouve de manière générale que les instituteurs devraient avoir plus de contacts avec les enfants qui sont renfermés ou perdus.

Elle explique que jusqu'à la fin de la scolarité primaire de sa fille aînée, elle s'est toujours débrouillée pour que ses enfants fassent « tout comme les autres » (excursions, classes vertes, etc.) quitte à

demander à l'école une aide financière. Cela lui a néanmoins valu quelque fois de terminer difficilement le mois pour nourrir la famille. Elle constate maintenant que cela devient plus difficile de suivre depuis que sa fille est en secondaire et d'autant que son mari a perdu son travail.

Elle met également ces difficultés financières en regard avec le vécu relationnel de son aînée en secondaire (rejet, harcèlement sur les réseaux sociaux) et l'impuissance (et le peu de réaction) de l'école face à ces violences.

Nadine

Nadine a trois filles, les deux plus jeunes (15 et 17 ans) sont encore aux études secondaires. L'aînée est majeure et vient de revenir habiter chez Nadine avec son petit garçon de deux ans. Nadine est séparée du père de ses filles et vit avec un compagnon dans un logement social. Ses revenus sont ce qu'elle perçoit de la mutuelle suite à une invalidité.

De son expérience lorsque ses filles étaient à l'école primaire, elle évoque des problèmes de communication avec l'école dus à la séparation parentale. Elle remarque également que les coûts supplémentaires (garderie, garderie supervisée, fêtes diverses) peuvent vite devenir lourds à supporter pour un budget modeste.

Comme Rubi, lorsqu'une de ses filles a vécu du harcèlement, elle n'a pu que constater l'impuissance de l'école à régler le problème.

2. Entretien par Pierre Doyen et Jérôme Petit - février 2015

Contexte de l'interview

L'entretien se déroule dans une maison de quartier d'une petite cité sociale en région rurale. Cette cité est actuellement au centre de l'attention des pouvoirs publics car de nombreuses difficultés sociales y sont concentrées et les tensions y sont nombreuses. L'animatrice de l'association socio-culturelle qui nous accueille nous explique que les différentes mamans ont pu discuter de notre demande lors d'une rencontre précédente. Après réflexion, elles ont accepté de nous rencontrer à la condition de pouvoir se soutenir l'une l'autre. Après un bref rappel de notre démarche, l'entretien peut d'ailleurs démarrer rapidement.

Quatre mamans témoigneront : Patricia, Chantal, Martha et Brigitte. Une cinquième personne explique que ses enfants sont aujourd'hui adultes et qu'elle n'a rien à dire car elle n'a pas pu participer du tout à la scolarité de ses enfants, ceux-ci étant placés en institution. Elle est venue toutefois soutenir ses amies. La dynamique collective que les personnes mettent en place est impressionnante : tours de rôle, soutien, relances appropriées, prise en compte des émotions...

Chantal

Chantal vient d'emménager dans la cité et a six enfants, âgés de 6 à 17 ans. L'entretien s'est centré sur les quatre derniers enfants encore dans l'enseignement fondamental. Trois des enfants sont inscrits dans l'enseignement spécialisé et les deux benjamins sont inscrits dans la petite école du village. Elle explique par exemple que les voyages scolaires sont trop onéreux et que ses enfants savent que le budget ne permet pas de financer ces frais. Pour elle c'est clair que lors des voyages scolaires ils doivent rester à la maison.

Martha

Martha vit une situation difficile car six de ses sept enfants sont placés dans des internats pendant la semaine. Seul le petit dernier de 3 ans est inscrit à l'école du village. L'année précédente, ils étaient tous inscrits dans un autre établissement de la région, mais cela s'est très mal passé. Un signalement SAJ a été fait par l'école et Martha a été contrainte d'accepter que ses enfants soient placés. Pour elle, les enfants avaient simplement des trous dans le pantalon et il manquait parfois une collation dans les cartables.

Sur les voyages scolaires, elle relate une anecdote où une école demandait 600 euros pour partir, soit le prix de sa voiture, et elle constate avec amusement que le voyage a dû être annulé car la majorité des élèves ne savaient pas payer.

Patricia

La famille de Patricia habite la région depuis sept ans. Auparavant, elle vivait dans une ville moyenne à plus de 80 kilomètres de là. Patricia et son mari ont cinq enfants de 2,5 à 10 ans. Ceux-ci sont tous inscrits dans une école située à quelques kilomètres de leur village. En cas de difficultés avec l'école, elle explique que le papa intervient à sa manière pour remettre les pendules à l'heure. Elle constate, avec malice et regret, que cette méthode, parfois brutale, fonctionne et s'étonne en parallèle des réalités plus complexes que ses copines qui ne bénéficient pas de ce « soutien » paternel vivant. Patricia a l'impression de s'éveiller au monde depuis quelques années. Auparavant, elle se vivait comme « coincée » entre sa mère et sa sœur. Elle apprécie le lieu de parole et le soutien que constitue la maison de quartier.

Dans ses interventions, diverses anecdotes montrent que la gestion budgétaire est une préoccupation quotidienne. Pour les achats en début d'année, elle trouve des solutions, mais elle regrette par exemple que l'école fasse acheter du matériel qui n'est au final pas utilisé. Elle constate également que l'école essaye de prendre en charge 50 % des frais liés aux activités culturelles. Par exemple : pour le cinéma, c'était quatre euros par enfant, mais l'école n'en demandait que deux. Pour les grosses dépenses liées aux voyages scolaires, elle apprécie que l'établissement scolaire prévienne plusieurs mois à l'avance et que le paiement puisse se faire en plusieurs fois. Néanmoins, elle souligne que quand les enfants reviennent de l'école avec des petits objets à vendre à trois euros pour une activité, cela peut vite représenter une somme pour les familles nombreuses.

Brigitte

Brigitte est une femme dynamique qui est intervenue régulièrement pour ponctuer les interventions de ses amies. Ses cinq enfants sont âgés de 1 à 12 ans. Les deux aînés sont inscrits à l'école spécialisée à dix kilomètres du village, les deux suivants à l'école du village et le dernier, en bas âge, reste à la maison. Brigitte a essentiellement parlé de son rapport à l'école. On ne connaît pas grand chose de sa situation personnelle, hormis peut-être un accent caractéristique qui témoigne involontairement de la présence d'une double culture. Brigitte a un rapport compliqué avec les écoles de ses enfants. Ces rapports sont essentiellement basés sur de l'incompréhension, voire du rejet. Par lassitude, elle avoue qu'il est parfois préférable de limiter les contacts avec certains acteurs scolaires pour ne pas envenimer ceux-ci. Elle a quitté la rencontre avant la fin, car elle était attendue chez elle.

3. Entretien par Laurence Watillon - janvier 2015**Contexte de l'interview**

Suite à un contact avec une animatrice de crèche, nous avons eu l'occasion de rencontrer plusieurs parents lors d'une journée passée là-bas. Cette crèche est implantée dans un quartier urbain caractérisé par une importante précarité économique et relationnelle. Par sa position centrale dans le quartier, l'association contribue à sortir ces familles de l'isolement, de la « pauvreté » sociale et affective. Deux rencontres ont permis de récolter des informations utiles pour la recherche, car l'échange a pu significativement porter sur la scolarité d'enfant en âge d'être inscrit dans l'enseignement fondamental et primaire.

Sonia

Sonia est venue après avoir déposé son bébé à la crèche. D'une précédente union, elle a deux enfants de 10 et 8 ans qui vivent avec leur père. Elle les accueille chez elle le week-end uniquement, ce qui la prive des possibilités de contacts quotidiens avec l'école.

Kayla

Kayla a un fils de 2 ans et demi qui fréquente la crèche. Kayla est une jeune femme de trente ans, un peu surmenée par son déménagement tout proche et par les soins qu'elle apporte à ses quatre garçons. Le plus grand grand a 11 ans et demi et le petit dernier a 1 mois à peine. Kayla a des journées bien remplies, ce qui lui fait manquer notre rendez-vous dans un premier temps. Elle se présente un peu plus tard dans l'après-midi, visiblement fatiguée. Il faut dire qu'elle entend assumer tout ce qui concerne ses garçons, bien que le père soit présent pour eux. Les deux enfants en âge de scolarité

ont un rapport à l'école très différent : l'aîné aime l'école et le deuxième ne l'aime pas. Le premier est autonome dans ses devoirs et assume la charge de travail que la préparation du CEB implique. Le deuxième, c'est tout le contraire. C'est enfant qui dit ce qui pense et qui n'est pas préoccupé par l'apprentissage. Son seul intérêt est le foot.

4. Entretien par Laurence Watillon et Pierre Doyen - janvier 2015

Contexte de l'interview

Nous rencontrons Myriam dans son nouveau logement. Elle vient de quitter un logement social vétuste pour un logement tout juste rénové, propriété de la même SLSP. Elle nous accueille dans un petit hall nouvellement repeint et nous propose une visite du rez de chaussée. Elle est ravie d'habiter dans ce quartier, dans une maison plus petite mais bien plus confortable qui dispose d'un joli jardin pour ses plus jeunes enfants. Ces derniers sont à l'école au moment de la rencontre. L'entretien s'engage autour d'une tasse de thé.

Myriam

Myriam est maman de cinq enfants qui habitent tous avec elle : une fille de 25 ans qui n'est plus aux études, une autre de 23 ans, une de 17 ans qui est en 5ème secondaire, une fille de 9 ans en 4ème primaire et un garçon de sept ans en 2ème primaire.

Myriam est divorcée, le papa des enfants est parti à l'étranger et n'intervient pas (ou presque pas) financièrement. Des difficultés avec le papa ont motivé l'intervention du SAJ.

La gestion financière est très compliquée, Myriam doit agir dans la débrouille et elle constate que les difficultés financières de la famille ont un fort impact dans la scolarité des enfants. Cette difficulté se combine avec une stigmatisation des enfants de par leur origine turque.

5. Entretien par Laurence Watillon et Pierre Doyen - février 2015

Contexte de l'interview

Nous rencontrons un groupe de femmes qui, sans domicile, ont trouvé refuge dans différents services d'accueil. Autour d'un café, elles décrivent leurs parcours, réagissent librement aux propos entendus et parlent de leurs enfants.

Claude

Claude a six enfants, dont les deux plus jeunes vivent avec leur père de manière exclusive. L'intervention du SPJ a mis en place un espace rencontre qui limite les contacts avec ses enfants. Elle connaît peu de choses de leur vie, le père la maintenant à l'écart depuis plusieurs années.

Nancy

Nancy a deux filles, de 6 et 12 ans, toutes deux placées, avec une intervention du SPJ. Elle s'adresse donc au lieu d'hébergement de ses filles lorsqu'il s'agit de leur scolarité, et non directement à l'école parce qu'elle estime que « ce ne sont pas ses affaires ». Elle connaît peu les écoles fréquentées par ses enfants, si ce n'est au travers de la fête annuelle.

Christine

Christine, qui nous rejoint un peu plus tard, a besoin de se raconter, de livrer ses angoisses. C'est la première fois qu'elle se trouve dans une telle situation (elle vit dans un abris de nuit), alors qu'elle s'est toujours battue jusque là. Elle se sent donc profondément démunie, éloignée de ses enfants et en proie à une vive inquiétude quant à son devenir. Elle a six enfants, dont deux sont majeurs. Son fils de 17 ans vit avec elle à l'abri de nuit tandis que sa fille de 10 ans est placée par le SPJ dans un lieu d'hébergement. Les plus jeunes, des jumeaux, vivent avec leur père biologique auquel le SPJ les a confiés. Si elle a pu maintenir des contacts plus fréquents avec sa fille via le lieu d'hébergement, ceci est plus compliqué avec le père des jumeaux et dépend de l'état conflictuel de leur relation. De manière générale, elle qui s'est toujours montrée attentive à la scolarité de ses enfants n'y a aujourd'hui plus accès en ce qui concerne les trois plus jeunes.

Virginie

Virginie rejoint elle aussi l'interview en cours. Lorsqu'elle entre, c'est Christine qui explique son parcours. Virginie a deux enfants, une fille majeure depuis peu, avec laquelle elle a rencontré beaucoup de difficultés, et un petit garçon de 3 ans qu'elle élève seule. Dès l'école maternelle, Virginie a été interpellée par les institutrices de sa fille au sujet de son comportement tout puissant, à la limite de la violence. Les choses n'ont fait que se compliquer entre elle et sa fille avec le temps. Virginie évoque ses « lacunes » en tant que maman ainsi que le contexte familial et social dans lequel elle évolue et qui correspond à un cumul de difficultés.

Ces mamans ont en commun une souffrance de se sentir ou de s'entendre qualifier de mères déficientes. Elles doutent d'elles-mêmes, de leur avenir et de leur capacité à y changer quoi que ce soit. Ce qui marque dans leurs discours, c'est la solitude qui les frappe face aux aléas de leur vie et qui les maintient dans des difficultés sans cesse renouvelées. Face au monde scolaire, certaines disent même ne pas avoir le droit de se manifester – qu'elles soient maintenues hors de la vie de leurs enfants par elles-mêmes, par le conflit parental ou par décision d'un SPJ.

6. Entretien par Isabelle Dubois et Pierre Doyen - février 2015

Contexte de l'interview

Nous rencontrons Amélie dans une maison d'accueil située dans une ville moyenne. Elle y réside depuis quelques mois suite à une rupture d'avec son deuxième mari qui l'a laissée sans aucun revenu, ni moyens de subsistance, et dans l'incapacité de trouver un logement pour elle et ses enfants. Dans l'entretien, Amélie évoquera à demi-mots une série d'éléments de sa vie passée qui permettent de mettre en contexte la scolarité de ses enfants ; nous comprendrons ainsi qu'elle a vécu des événements particulièrement douloureux (divorce très conflictuel d'avec son premier mari, perte d'un enfant, hospitalisations répétées de son fils). Malgré cela elle tient bon pour ses enfants, parce qu'ils ont « encore toute leur vie à faire ».

Amélie

Amélie a cinq enfants, dont une fille qui est décédée avant d'atteindre l'âge de 1 an et qui aurait 10 ans aujourd'hui ; une fille aînée qui va avoir 23 ans et travaille comme vendeuse ; un fils qui va avoir 20 ans qui a été en décrochage en primaire (au moment du décès de sa petite sœur) avec des hospitalisations pédopsychiatriques et une impossibilité à raccrocher au niveau scolaire ; une fille de 15 ans en 3ème secondaire en internat, qui est chez son papa et qui revient les week-end et les vacances chez sa maman ; et la plus jeune, Manon, qui a 7 ans, qui est en première primaire. Amélie est séparée récemment de son dernier mari (le papa de Manon) ; n'ayant droit à aucun revenu, elle est actuellement hébergée avec son fils et sa plus jeune fille dans une maison d'accueil. Suite à la séparation qui a été assez conflictuelle, elle n'a pas pu amener Manon à l'école durant cinq semaines – elle n'avait pas de moyen de locomotion et n'avait même pas de quoi acheter des collations. Lorsqu'elle est arrivée à la maison d'accueil, elle a dû la changer d'école primaire en cours d'année, n'ayant pas la possibilité de la conduire dans son ancienne école vu la distance trop importante. Amélie nous fait part d'un choc culturel énorme entre les deux écoles de Manon : entre une école de village fréquentée par une population aisée où les relations avec l'encadrement scolaire en général étaient claires, agréables et positives ; et la nouvelle école, située dans un quartier précarisé, dont la majorité des enfants viennent de familles issues de l'immigration et dans laquelle la directrice est absente, les institutrices surmenées et peu communicantes.

7. Entretien par Laurence Watillon - mai 2015

Lucile et Albert

Lucile et Albert s'adressent depuis quelques mois à une AMO auprès de laquelle ils trouvent conseils et aide tant par rapport à leurs enfants que par rapport à leur situation éprouvante. En effet, quelques aléas de la vie ont privé Lucile et Albert de leur logement depuis cinq mois. Leurs enfants de 8 et 9

ans les accompagnent chaque soir à l'abri de nuit, où ils tentent ensemble de préserver leur vie de famille. Ils ne cachent pas combien tout devient compliqué dans un tel contexte mais ils préfèrent se concentrer sur leurs projets et leurs démarches pour retrouver logement et travail.

Parce qu'ils estimaient important de conserver le « dernier point d'ancrage » de leurs enfants, ils ont préféré maintenir la scolarité de l'un et de l'autre dans leurs écoles respectives et s'astreignent à de longs trajets en train et en bus afin que leurs enfants ne manquent pas l'école et conservent leurs habitudes. Leur fils de 8 ans fréquente une école primaire communale, école de quartier qui soutient les parents et se montre compréhensive, tandis que leur fils de 9 ans fréquente une école d'enseignement spécialisé. Si celui-ci a progressé au niveau des apprentissages et de son comportement, les parents regrettent un peu la distance et le manque de communication avec la direction et les professeurs, à la différence des relations établies avec l'école du plus jeune.

Ils se décrivent comme des parents qui tentent de rester ce qu'ils ont toujours été, des parents attentifs à l'évolution et aux résultats scolaires de leurs fils, malgré des difficultés qui pèsent lourdement sur eux et sur leurs enfants.

8. Entretien par Isabelle Dubois - mai 2015

Contexte de l'interview

La rencontre d'Eva a lieu dans les locaux d'une association active dans le droit au logement. La travailleuse de l'association qui nous présente me dit qu'Eva a beaucoup de choses à raconter concernant l'école, qui seront certainement très intéressantes au regard du sujet qui nous intéresse. Eva est une jeune femme dynamique et loquace, elle s'exprime de manière enjouée malgré la teneur parfois très sombre de ce qu'elle vit au quotidien.

Eva

Eva a effectivement énormément de choses à dire sur l'école de ses enfants, et particulièrement sur la direction et l'encadrement des garderies, qui, à son sens, n'ont pas pu prendre en compte la situation particulière de son fils (celui-ci a un QI nettement supérieur à la moyenne et a parfois des comportements difficiles). Elle constate, par contre, que les institutrices de son fils et de sa fille, dans l'école actuelle ou dans la précédente, ont toujours été très adéquates et qu'elle a toujours pu nouer avec elles une relation de confiance.

Même si Eva convient elle-même avoir tendance à s'emporter parfois de manière inadéquate, elle garde un recul et une capacité d'analyse sur la situation globale.

Eva a une fille de 3 ans en première maternelle et un fils de 6 ans en première primaire. Ils vivent tous les trois dans un logement social. Le papa est très peu présent depuis toujours (il était en prison lorsqu'Eva était enceinte de sa fille), il prend des nouvelles par téléphone, les prend en charge très rarement et n'intervient jamais financièrement. Néanmoins, Eva lui laisse une place non négligeable dans les décisions importantes concernant la scolarité des enfants. Eva n'a plus de travail car elle a du arrêter son job pour pouvoir récupérer son fils après l'école, celui-ci ayant été renvoyé de la garderie de l'école. Suite à différentes difficultés, elle n'a pas droit au chômage et elle attend une réponse du CPAS. Financièrement, elle ne peut pas compter sur la solidarité familiale car sa maman est très malade (elle a un cancer) et son papa « vit au Maroc avec des dettes jusqu'au dessus de la tête ». Elle est suivie en règlement collectif de dette, géré par une avocate.

9. Entretien par Jérôme Petit - mai 2015

Contexte de l'interview

Sophie vient d'emménager dans un appartement social, récemment rénové. C'est le service social qui l'accompagne dans ses problèmes de logement qui nous a permis d'entrer en contact avec elle. Le rendez-vous est fixé au domicile, mais Sophie, prise dans la tourmente, a oublié notre rencontre. Après un rappel et une brève présentation, elle nous invite néanmoins à nous asseoir dans la cuisine pour discuter de la scolarité de ses enfants. Pendant la rencontre, Sophie a dû décrocher le téléphone. A la reprise de l'entretien, elle nous explique sobrement que les policiers souhaitent passer pour l'interroger. Cet événement extérieur nous contraindra de clore rapidement la rencontre, car la disponibilité de Sophie pour notre enquête s'était subitement rétrécie. Le service social nous expliquera plus tard que

Sophie a été récemment victime d'une agression de la part de son ex-mari et que ce dernier devait effectivement repasser à la chambre du conseil dans les prochains jours.

Sophie

Sophie explique qu'elle a trois enfants, un garçon âgé de 7 et deux filles âgées de 6 et 4 ans. Ils sont inscrits à l'école du village depuis son récent emménagement.

Ces dernières années, Sophie a changé de nombreuses fois de domicile. Cette instabilité du domicile pèse sur la scolarité des enfants, car ceux-ci ont été amenés à fréquenter plusieurs établissements scolaires. L'année scolaire précédente, Sophie explique par exemple que ses enfants ont fréquenté deux écoles différentes dans la ville voisine : un enseignement communal et un enseignement libre. Ces changements d'établissement scolaire impliquent de fait des ruptures dans le suivi PMS dont l'aîné de la fratrie devrait bénéficier. Sophie explique qu'elle a un diplôme d'aide familiale, mais qu'elle n'a jamais eu l'occasion d'exercer longuement son métier. Elle met beaucoup d'espoir dans la scolarité de ses propres enfants.

10. Entretien par Jérôme Petit - mai 2015

Contexte de l'interview

Un premier rendez-vous avec Martine avait été pris, mais celui-ci était tombé à l'eau, car Martine avait malheureusement dû courir à gauche et à droite, ce jour-là, pour régler un problème avec l'école de son fils aîné.

Lors de la deuxième tentative, Martine nous a effectivement accueilli chaleureusement chez elle. Il s'agit d'un logement social relativement vétuste situé dans un petit village rural. Martine est bien connue du RWLP et a accepté directement de témoigner, car elle vit actuellement beaucoup de problèmes avec la scolarité de ses enfants. Martine est d'autant plus révoltée que lors d'expériences précédentes dans de nombreuses autres écoles, les relations avec les acteurs scolaires se sont déroulées plus facilement et plus correctement que ceux qu'elle entretient actuellement.

Nous nous installons dans la salle à manger, où sa grande fille de 21 ans regarde la télévision. La cage aux oiseaux, située à proximité de la table, égaie la pièce. À l'extérieur, un ouvrier du service social qui l'accompagne est présent. Il est venu couper la haie dans le jardin, car la société de logement ne réalise pas ces petits travaux d'entretien qu'elle n'est pas capable d'assumer seule.

Martine

Martine est actuellement en médiation collective de dette. La mobilité est parfois un problème, car elle n'a pas toujours un véhicule à sa disposition. De ce fait, elle a toujours privilégié les écoles de quartier ou de village. Elle témoigne de nombreux déménagements dans différentes provinces. Martine revendique fièrement son appartenance aux gens du voyage. Cette appartenance est pour elle une dimension que l'école du village n'accepte pas et qui explique, en partie, les difficultés scolaires de ses enfants. Elle nous explique qu'elle a actuellement trois enfants scolarisés dans l'enseignement fondamental : Benoît, 13 ans, inscrit dans un enseignement spécialisé en primaire ainsi qu'Olga, 12 ans, et Kent, 10 ans, inscrits à l'école du village. Lors de l'entretien, le rapport à cette école de village est décrit sous le mode de l'enfer. Elle constate qu'Olga et Kent y sont beaucoup rejetés, que de simples comportements sont jugés négativement parce que ce sont ses enfants qui les posent. Elle avance également que tous ces problèmes relationnels se traduisent, entre autres, par l'obtention de mauvais points au bulletin.

TROISIEME PARTIE

LES CAUSES EFFICIENTES DES RATAGES

Nous allons dans cette partie du travail tenter de rendre raison des situations de « ratage » (et, symétriquement, comme on l'a dit, des situations de réussite) en termes de **causes efficientes**. La cause efficiente est celle dont on peut dire qu'elle produit l'effet qui est constaté ; on peut poser qu'elle peut être différente de la cause finale, à savoir **ce en vue de quoi** la production est réalisée.

La cause efficiente peut ne pas être apparente ou être erronée.

Ainsi Honoré de Balzac décrit dans son ouvrage *Le médecin de campagne* le sort des « malheureux » rencontrés par son héros dans la vallée de la Chartreuse.

Cette population est frappée de crétinisme ; un visiteur du médecin de campagne la découvre ainsi :

« le vieux cavalier ressentit un mouvement de surprise accompagné d'horreur en apercevant une face humaine où la pensée ne devait jamais avoir brillé, face livide où la souffrance apparaissait naïve et silencieuse, comme sur le visage d'un enfant qui ne sait pas encore parler et qui ne peut plus crier, enfin la face animale d'un vieux crétin mourant. »

Balzac fait attribuer par son praticien le sort de cette population à une trop faible exposition au soleil :

« La situation de ce hameau dans un fond sans courant d'air, près du torrent dont l'eau provient des neiges fondues privé des bienfaits du soleil, qui n'éclaire que le sommet de la montagne, tout y favorise la propagation de cette affreuse maladie »

non sans jouer sur le fait que le médecin fait pénétrer d'autres « lumières » (celles de la libre entreprise, qui est pour lui, on l'entend bien, « la nature des choses ») dans le canton.

On a découvert plus tard la cause efficiente de la maladie : le manque d'iode.

Cet exemple extrême nous introduit à l'idée qu'une cause efficiente peut n'être pas connue, perçue, identifiée.

Bien des situations qui nous sont relatées en matière de relations familles/personnel scolaire nous paraissent relever de ce fonctionnement : la cause efficiente d'un comportement parental n'est pas identifiée/comprise par les agents scolaires.

Les interviews que nous avons menées nous permettent de proposer, au départ des analyses effectuées par les familles elles-mêmes, une série d'hypothèses sur les causes efficientes d'un « ratage » probable.

I. PREMIÈRE CAUSE EFFICIENTE : LES ÉPREUVES IMPOSÉES AUX PERSONNES PAR LE PROCESSUS DE DÉSAFFILIATION AUQUEL ELLES SONT CONFRONTÉES

Les situations de précarité que nous ont relatées les personnes interrogées sont correctement décrites par le fait de se trouver en butte à un processus de **désaffiliation**.

On doit la théorisation de ce processus à Robert Castel.

Pour rappel, Castel propose de distinguer deux dimensions de l'expérience sociale : celle qui relève de « l'axe de l'intégration » ; celle qui relève de « l'axe de l'insertion ».

Puisque le travail dans notre société est toujours le « grand intégrateur », pour parler comme Castel, on peut considérer qu'être intégré au mieux, c'est bénéficier d'un emploi stable et bien rémunéré ; toute une gamme de situations moins favorables existent, par exemple le fait d'être soumis à des emplois précaires et mal rétribués, d'avoir perdu son emploi et de bénéficier de revenus de remplacement, eux-mêmes permettant ou non de vivre au-delà du « seuil de pauvreté » ; à l'extrême, nous trouvons la situation de personnes ne bénéficiant plus d'une aide sociale, qui ont perdu tout droit à une assistance.

L'axe de l'insertion, quant à lui, concerne l'existence ou l'absence d'un réseau socio-familial, qui permet l'exercice d'une solidarité et offre des appuis permettant de faire front ou de compenser des difficultés : un logement est partagé, des coups de mains sont donnés, des ressources sont prêtées... A l'inverse, des situations de conflits peuvent déchirer le collectif familial ; à l'extrême, nous trouvons des situations d'abandon (un des parents est par exemple laissé à son sort) de grande solitude et/ou de stigmatisation (une personne n'est plus considérée comme faisant partie du cercle des « normaux »).

Castel considère qu'une personne ou une famille est confrontée à un processus de désaffiliation sociale lorsqu'elle **cumule** un « score négatif » sur l'axe de l'intégration et sur l'axe de l'insertion : elle est alors décrite comme étant « en voie de désaffiliation », sachant que ce processus peut être renversé (est réversible).

a) Le poids des contraintes financières dans une position défavorable sur l'axe de l'intégration

Dans ces situations peu favorables, les personnes sont non seulement contraintes de vivre avec peu, mais surtout sont obligées d'envisager que ce « trop peu » leur sera imposé dans la longue durée. Cette absence de perspective d'amélioration d'une situation qui en exigerait une séance tenante produit un rapport au temps éclaté : la moindre surcharge du bateau financier qui se trouve déjà en-deçà de la ligne de flottaison non seulement pose un problème à court terme, mais surtout aggrave le ressenti d'une absence totale d'horizon.

Ces problèmes vécus par la famille, on s'en doute, ne sont pas sans effets sur la scolarité. Bien des personnes interrogées constatent que ces effets ne sont pas perçus, compris ou pris en compte.

Nadine : Donc il y avait des devoirs, alors soit c'était ils faisaient leurs devoirs dans une salle de sport, je ne sais pas si vous vous rendez compte les salles de sport où ils sont à une centaine un peu partout sur les bancs, enfin voilà. On leur disait « Faites vos devoirs », comme ça.

- Il n'y avait pas de surveillance ?

Nadine : Si, il y avait une surveillante qui n'en pouvait plus, très clairement, parce que c'était vraiment très bruyant. Et puis alors on pouvait mettre une étude surveillée, c'était plutôt une étude encadrée, et alors là c'était un professeur qui était détaché et c'était dans une classe et il surveillait les devoirs des enfants. Donc on payait et la garderie et la surveillance, l'étude. Et donc c'était deux, trois euros par jour, sur une semaine, eh bien ça fait plus, sur un mois ça fait plus. Moi j'en ai trois, eh bien voilà, ça peut vite monter.

Effectivement la petite était aidée mais voilà ce n'est pas toujours donné non plus. Quand on doit faire le choix de pouvoir mettre les sous d'un côté ou de l'autre...

Dans cet autre témoignage, on voit que les réalités des familles et du personnel scolaire sont vécues comme incommensurables et qu'il s'agit de s'en accommoder :

- Donc tu penses qu'ils sont, ils ne comprennent pas bien ce qui se passe et qu'ils ont une image un peu négative à certains moments des parents qui viendraient avec des enfants sales ou avec des vêtements sales ?

Myriam : Oui, ou négligés ou des vêtements troués, vieux, petits, trop courts, je ne sais pas moi, ou trop grands, ça arrive aussi.

- Et toi comment ça s'était passé quand le petit n'est pas allé une semaine à l'école et qu'il a réintégré l'école une semaine plus tard ?

Myriam : Ah, eh bien il a repris l'école comme d'habitude. « Il n'est pas venu pourquoi ? » « Ah, il n'était pas bien ». Je n'allais pas dire « Il n'a plus de pantalon ».

- Donc tu n'as pas expliqué ?

Myriam : Non, non, jamais. Mais maintenant je dis, si mon enfant ne fait pas attention et qu'il fout ses chaussures en l'air... je sais que ma fille elle est gênée d'aller à l'école, parce qu'elle a toujours ses chaussures en toile avec lesquelles elle va à l'école, mais quand il fait moins quatre on gèle dans des chaussures en toile, et quand il pleut et qu'il neige eh bien elle y va avec ; heureusement qu'il n'a pas beaucoup neigé mais, elle me dit « J'ai très froid aux pieds ». « Oui, je sais, oui, je sais ». Eh bien j'attends, je lui ai dit que dès que je touche je vais chercher des chaussures avec elle. Mais elle pleure et elle va quand même comme ça à l'école, elle n'a pas le choix. Et je suis sûre que les bonnes langues dans les profs ont certainement déjà parlé entre elles, mais tant que je ne l'entends pas je m'en fous.

Les parents interrogés mettent souvent en avant le **coût disproportionné** de la scolarité par rapport à leur réalité budgétaire, et notamment des activités extra-scolaires. On imagine que les témoignages sont nombreux. Une maman constate par exemple que les 600 euros qu'on lui réclame pour une activité : « C'est le prix de ma voiture ».

L'incompréhension culmine évidemment lorsque l'école met sur pied des moyens de récolter des fonds... qui pèsent de toutes façons sur les mêmes :

Rubi : En plus on doit payer pour voir nos enfants. Ah oui, ça c'est sûr. Pour rentrer, il faut payer pour voir nos enfants mais tant pis. Avant je n'acceptais pas mais j'ai dit je ne comprends pas cette... c'est quoi ces manières de payer pour aller voir nos enfants ?

Alice : Payer pour aller voir les enfants ça va. Tu ramènes des gâteaux après tu vas les acheter. C'est ça que je n'avais pas compris.

- Tu paies deux fois ...

Alice : Moi je croyais que tout le monde amène et puis on partage. Eh bien non, il faut payer.

Il devrait être évident que les facilités de paiement qui sont offertes ou non peuvent se révéler déterminantes, comme le fait d'être prévenu longtemps à l'avance, de ne pas devoir « payer cash », de disposer d'un délai.

Lorsque le personnel scolaire se mobilise ainsi pour « trouver une solution » pragmatique, cette attitude a un effet mobilisateur. Ce couple qui est contraint pour l'instant de loger à l'abri de nuit le

remarque :

Albert : Celui qui va à l'enseignement spécial on n'a quasiment jamais de frais, excepté s'ils font une activité, mais c'est très rare, donc il n'y a quasiment pas de frais. Chez [l'autre fils], là, c'est... pour lui, manger, il y a 14 euros semaine, il y a ensuite les piscines, les [gym...], disons qu'on est quelques fois à 30 euros semaine, mais c'est variable parce que ce n'est pas toujours la même chose.

Lucile : Mais ça, je dois dire, sa prof qui remplace une autre professeur qui doit accoucher de son deuxième enfant, elle est vraiment super aussi parce qu'elle sait que parfois j'ai difficile et que je paye la semaine d'après, elle commande déjà – normalement elle ne peut pas le faire.

Cette maman peut s'appuyer sur une manière de complicité avec l'institutrice de sa fille :

Eva : Ma fille par exemple a eu, on a eu une épidémie de poux à l'école, plus d'une fois cette année-ci, c'est vraiment une galère ce truc-là, mais ça c'est partout pareil je crois, et ma fille le problème c'est qu'elle a la tête à ça. Il m'a fallu six mois (...) pour m'en débarrasser. Parce qu'en plus le long de l'année ils deviennent de plus en plus résistants. Et dès qu'il y a eu le souci, eh bien, [l'institutrice] elle a été voir dans la pharmacie de l'école, elle m'a même refilé un shampoing et tout gratuitement, voilà. Non, franchement c'est très bien. Ici ce début de semaine j'ai de gros problèmes financiers, j'ai été trouver [l'institutrice], je lui ai dit « Ecoute, je ne sais pas te payer les jus, comment je fais ? ». « Tracasse » qu'elle me dit « Tu me les payeras la semaine prochaine. Je sais bien que, voilà ». Il y a vraiment un bon rapport, que ce soit au niveau financier et psychologie et tout ça avec les enfants.

b) Les difficultés sur l'axe de l'insertion

On aurait pour autant tort de considérer que les difficultés vécues par les parents se limitent aux problèmes matériels dus à un « score négatif » sur l'axe de l'intégration.

Le rapport à l'école peut aussi produire des difficultés sur l'axe de l'insertion, c'est-à-dire compromettre les solidarités socio-familiales.

La fille de Myriam a tendance à se comparer à une condisciple « toujours super bien habillée, très mode, toujours bien coiffée, (qui) a toujours de super bonnes notes et (...) toujours un bon comportement ». Myriam, qui a été quittée par un mari qui s'est ensuite expatrié, n'a plus de fixe et ne reçoit pas d'aide de sa part, craint pour sa relation avec sa fille du fait qu'elle n'arrive pas à s'aligner sur des envies de consommation produites par une comparaison incessante :

Myriam : Maintenant je dis « Tu as des qualités, elle a d'autres qualités, et quand vous êtes ensemble, tes qualités et ses qualités, c'est magnifique de faire des échanges pareils. Elle a des défauts certainement et toi aussi, donc voilà ». Alors, elle peut comprendre, elle dit « Oui, c'est vrai, tu as raison finalement ». Mais deux, trois jours après, il suffit qu'il se passe un truc à l'école « Oui quand même, elle est toujours bien habillée, j'en ai marre. Elle est toujours bien coiffée, et moi tu as vu mes cheveux. Moi je n'ai même pas de vêtements, j'ai tout le temps les mêmes chaussures. Moi j'en ai marre, je veux avoir aussi plusieurs chaussures pour pouvoir les changer. Maintenant elle change de chaussures régulièrement, elle ne vient pas tout le temps avec les mêmes. Moi ça fait depuis qu'on est rentré à l'école que j'ai les mêmes ». Et tout ça j'ai beau dire « Oui mais son papa il bosse. Donc d'abord son papa il paye une pension alimentaire, il la rhabille. Son beau-père il bosse, il est militaire. Sa mère elle bosse, elle gagne bien sa vie ». Je dis « Qu'est-ce que tu veux, moi je suis là comme une pauvre débile qui n'a pas étudié, eh bien voilà. Et qu'est-ce que tu veux, moi je ne sais pas t'offrir ce que elle elle offre à sa fille. Moi aussi

je ne demande pas mieux, si j'avais les moyens je t'achèterais des guêtres, je t'achèterais deux trois paires de chaussures, deux trois vestes différentes, un petit blouson en cuir, des écharpes assorties ». Je dis « Moi aussi j'aimerais bien t'acheter des jupes, des robes ». Et je dis « Mais non, ça ne va pas ». Donc chaque fois il faut remettre le truc quoi. Ce n'est pas simple. C'est pour ça que je dis que ce n'est pas encore gagné. Ça viendra avec le temps, à un moment donné elle va m'envoyer péter et puis elle reviendra sur sa décision plus tard avec les années.

Cette autre maman explique comment le système de paiement organisé par l'école pour la garderie lui est inaccessible :

Ils ne veulent pas qu'on laisse un enfant en garderie si on n'achète pas des cartes à vingt euros. Moi ce que je ne sais pas faire c'est acheter des cartes à vingt euros parce que je ne les ai jamais.

Elle souhaiterait simplement pouvoir payer à la prestation, notamment parce qu'elle n'a pas souvent recours à ce service :

Moi avec la médiation de dette ce n'est pas évident, je ne sors pas des sous comme je veux, donc voilà. Et ça je l'ai déjà expliqué à la femme qui tient la garderie, elle s'en fout carrément, elle n'en a rien à péter, il faut avoir les sous, il faut avoir la carte. Normalement il faut prendre des cartes parce que c'est comme ça que ça fonctionne.

L'incompatibilité entre le fonctionnement du CPAS et l'organisation scolaire provoque des attermoissements qui angoissent ses enfants et ont des répercussions sur les relations internes à la cellule familiale :

Martine : Voilà oui, parce qu'il faut tout le temps, s'il y a un truc à payer il faut que je coure au CPAS, le CPAS doit faire une demande au conseil, parce que moi c'est une médiation collective de dettes donc ça passe d'office par un juge. Donc la médiatrice doit écrire au juge, il faut que j'attende la réponse, ça met du temps quand même. Des fois j'attends plus qu'un mois avant de recevoir la réponse du juge mais ce n'est pas toujours accordé.

- Un, ce n'est pas toujours accordé, et ici ils veulent des réponses beaucoup plus rapidement j'imagine ?

Martine : Ici par exemple comme pour le voyage qu'ils vont faire en fin d'année, il fallait payer 90 euros par personne, ils sont à deux, j'ai dû faire une demande au CPAS mais j'ai dû attendre la décision, moi, du conseil du CPAS. Donc là entre-temps moi j'ai dû m'arranger avec l'assistante sociale pour qu'elle téléphone à l'école, avec la directrice prendre un arrangement, pour que la directrice attende le temps que les papiers se fassent parce que c'est des choses des fois qui mettent un temps, un conseil au CPAS on n'en reçoit qu'une fois par mois.

- Ça c'est toujours un peu compliqué pour les enfants j'imagine d'être dans l'incertitude ?

Martine : Oui parce qu'ils angoissent toujours de savoir si ça va être accepté ou pas, s'ils vont pouvoir partir avec les autres, parce qu'ici en plus ils vont à un endroit où ils n'ont jamais été, ça va être une première fois pour eux. Ils sont impatients. Il fallait que je fasse faire leur carte d'identité parce que qu'ils n'avaient pas leur carte d'identité non plus. Donc tout ça c'est un stress déjà pour eux.

- Ça a aussi un coût j'imagine ; cartes d'identité pour enfants c'est des frais supplémentaires ?

Martine : Oui, parce qu'il faut les payer, c'est logique. Et tous les jours ils reviennent de l'école « C'est quand est-ce qu'on va chercher nos cartes d'identité ? ». Ici ils m'ont emmerdé pendant un mois pour savoir quand j'y allais, je viens seulement de recevoir les

codes.

Amélie, quant à elle, a subi un clash de vie pendant cinq semaines. Elle a une conscience très vive de ce que doit être la situation de celles pour qui l'épreuve s'installe dans la durée. A l'inverse de la situation décrite ci-dessus, Fanny, sa fille, s'adapte pour éviter de faire envie aux enfants moins bien lotis qu'elle :

Amélie : De là je peux dire, que voilà, quand il y a vraiment un gros souci aussi dans une famille, ben au niveau scolaire...

Moi j'ai connu les deux cas, j'ai connu ça : donc, le décès de la petite, avec des enfants qui ont été à l'école, mais perturbés. Et j'ai connu ici avec Fanny pendant cinq semaines, de ne pas pouvoir la mettre à l'école parce que je n'en n'avais même plus les moyens, donc la séparation a été faite avec mon compagnon, donc moi plus de revenus, plus rien, bonjour... ben voilà, il n'y a pas de voiture pour aller à l'école, on privilège les courses pour souper, pour dîner, il n'y a plus de jus, il n'y a plus de bonbons, donc voilà j'ai connu ça pendant cinq semaines, mais je me suis dit, mais comment certaines personnes font ? Parce que je sais qu'il y a beaucoup d'enfants qui vont à l'école sans dix heures, sans jus. Ça, ici, par contre, c'est frappant. J'ai la petite qui, moi, elle n'a que 7 ans, et moi, bon je lui ai toujours pris les bonbons 'de marque' on va dire, des jus de marque, des choses qu'elle aime bien. Et elle en arrive maintenant – chose qu'elle n'aurait jamais faite avant : à me demander une gourde – si elle veut un peu de coca, mettre la gourde dedans, elle s'en passe ; à prendre un cacao et une petite boîte, qu'elle avait eu à l'école de [...] pour des fruits, parce que là, les fruits étaient obligatoires un jour par semaine, pour mettre des bonbons dedans, mais des bêtes bonbons sablés, ne plus prendre des choses plus luxueuses parce qu'elle me dit « maman, les autres enfants, ils n'ont pas ».

c) La co-production des problèmes d'un axe à l'autre

Nous venons de voir des exemples où le vécu scolaire pouvait être compromis par des difficultés causées par une mauvaise position sur l'axe de l'intégration, mais aussi comment ce vécu pouvait entraîner des conséquences sur des solidarités socio-familiales déjà fort éprouvées par une séparation, un abandon, etc – ou, inversement, comment des difficultés éprouvées sur l'axe de l'insertion pouvaient se répercuter sur le vécu scolaire.

Mais on ne prendrait pas l'exacte mesure du rapport entre vécu scolaire et processus de désaffiliation si on ne prenait pas en compte la possible **co-production d'un axe par l'autre** : ce qui se passe sur l'un peut produire des effets sur l'autre.

Lors d'une longue recherche que nous avons menée sur la situation de jeunes « NEET » (Not In Employment, Education or Training), nous avons en effet été amenés à proposer l'idée d'une **co-production** des « scores » engrangés dans un axe par ceux existants dans l'autre, en complément de l'idée de **cumul** qui a permis à Robert Castel de forger son concept de désaffiliation.

Ainsi, une dégradation des solidarités socio-familiales (ou une absence de celles-ci) peut créer des problèmes en matière de situation d'intégration (se répercuter sur la possibilité de garder un travail, d'en trouver, etc.) et inversement.

La trajectoire de Christine illustre malheureusement parfaitement cette co-production.

Christine : Une grande maison, trois chambres, tout avait été rénové, c'était sept-cent-cinquante euros de loyer sans les charges. Mais bon, à ce moment-là j'étais avec le papa des jumeaux. Et bon, j'ai dû le mettre dehors parce qu'il a fait des choses qu'il ne fallait

pas, donc ça n'allait pas. Donc je suis restée dans la maison-là avec mes enfants pendant trois ans, et puis après j'ai repris le papa des jumeaux. Et comme je voulais déménager, on avait vu une maison pas très loin de là où on habitait [dans une petite ville]. Seulement c'était une maison trois chambres aussi, beaucoup plus petite mais bon il y avait tout ce qu'il fallait, donc il y est encore. Mais seulement c'était à une vieille dame qui louait la maison sans bail, donc basé sur la confiance en fait, et pour payer le loyer c'était de main à main avec des reçus. Donc on a déménagé en début octobre je pense, 2013, donc j'avais payé le mois d'octobre et le mois de novembre. Et un jour le papa des jumeaux s'est disputé avec [mon fils], donc celui qui a 19 ans. À ce moment-là je faisais une formation, je terminais une autre formation au CPAS avant d'être article 60, que j'avais demandée. J'avais demandé parce que je voulais travailler, enfin je suis encore toujours motivée pour avoir un travail, parce qu'être au chômage ça ne m'intéresse pas trop. Et dû au fait qu'il s'était, ça s'était assez mal passé, et qu'ils s'étaient battus, qu'ils en étaient venus aux mains, eh bien deux ou trois jours après, eh bien je revenais de ma formation, je ne savais plus rentrer dans la maison. Donc j'avais mon fils de 19 ans avec moi, ma fille non ; elle n'était pas en week-end, c'était un mercredi je pense, donc elle n'était pas là, elle était [chez son père à elle], et j'avais mes jumeaux. Donc en fait il nous avait tous mis dehors y compris ses propres enfants. Et de là j'ai été hébergée pendant un mois par un ami que je connaissais depuis vingt ans. Je n'ai pas pu rester plus d'un mois pourquoi, parce que cette personne-là buvait, mais elle cachait bien son jeu parce qu'en fait elle mettait de l'alcool dans son café. (...) Et puis je ne sais pas, un jour je ne sais pas trop ce qui s'est passé, il a commencé à chercher mon fils de 19 ans. Donc ça a mal tourné et il a commencé à frapper son fils de 19 ans et [le mien]. Donc j'ai dû faire intervenir, devant ses deux enfants, j'ai dû faire intervenir la police. J'ai déposé plainte, et de là j'ai dû demander à ma maman et à mon papa s'ils savaient nous héberger le temps que je puisse me retourner. Je venais de commencer mon article 60 à ce moment-là, donc j'ai dû quitter les lieux avec mes enfants, me mettre, enfin, aller chez mes parents. Et donc là je travaillais, donc je travaillais à ce moment-là (...). Les enfants étaient scolarisés, ils ont toujours été scolarisés parce que je suis assez stricte sur ce point de vue, à ce niveau-là. Et donc je travaillais de, il fallait que je sois à l'entrepôt à sept heures vingt jusqu'à seize heures, du lundi au jeudi et le vendredi je commençais à sept heures vingt et je terminais à midi quart. Donc comme j'étais toute seule, les plus grands me donnaient un coup de main pour déposer les jumeaux à l'école (...). Donc je travaillais, je participais au ménage quand je pouvais. Donc quand je travaillais il fallait que j'aille au magasin faire les courses tous les jours pour nous faire à manger, laver les enfants, regarder, les aider pour faire leurs devoirs et tout ça, les suivre par rapport à l'école. Et ça ne plaisait pas à ma maman en fait qu'on soit là, parce qu'en fait on était, il n'y avait que deux chambres. C'était la maison de mes parents, donc ils sont propriétaires et nous on était à cinq la semaine et six le week-end dans une chambre, dans une petite chambre, et je m'arrangeais toujours pour essayer que mes parents gardent de l'intimité. Donc dès que je rentrais chez mes parents de mon article 60, il fallait compter qu'il était entre dix-sept heures trente et dix-huit heures, parce que bon, le temps de passer au magasin, de revenir en bus et tout ça et puis de repasser chercher les enfants s'ils étaient à la garderie ou pas et puis de faire à manger, je m'arrangeais toujours pour que mes parents aient de l'intimité. Donc après le souper on montait dans la chambre, on regardait la télé un petit peu. Ça ne plaisait pas à ma mère. Parce que ma maman c'est quelqu'un qui aime bien l'argent, donc voilà. Je participais pour certaines charges, notamment je donnais cinquante euros toutes les semaines pour le mazout, parce qu'ils se chauffent au mazout ; ils ont le chauffage central. Je donnais des coups de main à ma mère aussi. Donc elle elle travaillait le vendredi après midi et le samedi dans la journée, donc quand elle n'était pas là je passais l'aspirateur ou bien je nettoyait, s'il y avait un lave-vaisselle à lancer, je le lançais. Toutes des choses ainsi. Mais ça ne lui convenait pas, ça ne lui suffisait pas en fait. En plus rechercher des logements et tout ça, déjà ce n'est pas évident. (...) Et un jour elle est venue me dire

« Ecoute, il faudra que tu trouves un logement pour fin avril parce que ta sœur va se faire opérer et je vais devoir tenir les trois petits, et donc il n’y a pas assez de place ». Or que ma sœur elle a sa propre maison, elle a un mari qui travaille, elle a des beaux-parents, des beaux-frères, des belles-sœurs, donc je pense un peu que ma mère s’est servie de ce prétexte pour qu’on parte. Parce que ma mère savait très bien que je n’avais pas de logement, donc. Elle aurait très bien pu aller chez ma sœur garder les enfants ou quoi ou qu’est-ce. Je pense qu’ils ne se sont pas creusés la tête jusque là. Entre-temps j’ai fait la connaissance d’un homme sur Internet, ça c’est le plus dur en fait. Il paraissait bien en fait, c’était quelqu’un qui disait qu’il était pompier, qu’il avait un appartement trois chambres, qu’il avait une fille. Il se montrait vraiment bien. On se voyait de temps en temps, une ou deux fois par semaine. [Il était originaire de telle ville], donc il venait en train me voir moi et mes enfants le week-end, donc ce n’était pas plus de deux-trois heures. Et puis bon, je lui ai parlé un peu comme ça des soucis que j’avais par rapport au fait que je devais partir de chez mes parents et tout ça. Et donc il m’a dit « Ecoute, je ne vais quand même pas laisser ma copine dehors. Donc si tu veux tu peux venir. Mais seulement il y a un souci c’est que je ne vais pas pouvoir prendre tes enfants, ça ne va pas être possible ». Je dis « Ah bon, et pourquoi ? » « Eh bien c’est trop petit ». Et en effet, quand je suis allée chez lui ce n’était même pas un appartement trois chambres, c’était juste un kot de vingt-huit mètres carrés en fait.

(...) Alors qu’est-ce que j’ai dû faire, pas parce que mon cœur le demandait, bien au contraire, parce que bon, je ne me suis jamais séparée de mes enfants ; mes enfants c’est la prunelle de mes yeux, en sachant que je les ai élevés toute seule aussi, donc c’est pire. J’avais demandé à des amis, le temps de me retourner, donc à une amie, une personne que je connais depuis maintenant, ça fait quinze ans que je la connais, enfin que je pensais la connaître. Donc je lui avais demandé si elle voulait tenir mes jumeaux. Elle m’avait dit « Oui ». Ce n’est pas moi qui avais demandé en fait, elle s’était proposée parce que je n’avais personne d’autre, mes parents ne voulaient pas, donc je n’avais personne d’autre. Et elle m’a dit en pleurant « Ecoute, je veux bien faire ça pour toi et pour les enfants principalement. Je te laisse deux mois pour te retourner, le temps que tu trouves quelque chose ». Je dis « Ecoute, ça va, il n’y a pas de problème ». Je lui avais dit « S’il faut, calcule ce que je vais devoir te donner pour le mois pour les jumeaux et je te donnerai l’argent ». Et mon fils de 19 ans, (...) lui il a été chez sa fille. Donc tout avait été calculé par rapport aux jus, aux collations, le repas et tout ça. Et pour les jumeaux elle m’avait demandé deux cents euros sur le mois, pour mon fils de 19, sa fille avait demandé la moitié, cent euros. Et donc à cause de ça, du fait que j’ai dû aller à [la ville dont son compagnon est originaire et où il vit], et j’ai dû stopper mon article 60, donc j’ai reçu ma dernière paie fin avril pour le mois de mai.

Cette partie de l’histoire de Christine montre bien comment des difficultés sur l’axe de l’insertion (l’éclatement du couple, le manque de solidarités familiales, la pauvreté du réseau relationnel peuvent causer non seulement l’éclatement de la cellule familiale elle-même mais aussi dégrader la situation sur l’axe de l’intégration (obligation d’abandonner son article 60, rupture de la trajectoire vers l’emploi).

Nous allons exposer ici deux situations où **le rapport à l’école a été lui-même un élément déterminant dans l’entrée dans un processus de désaffiliation**, lequel se caractérise par la co-production que nous évoquons ci-dessus.

1. *Frank est un enfant avec un QI élevé qui n’a pas été diagnostiqué. Il a tendance à s’ennuyer, ce qui peut créer des problèmes de comportement.*

Il a été renvoyé de la garderie sans concertation ni possibilité de négociation. Sa maman ne peut pas s’appuyer sur d’autres solidarités socio-familiales.

Cette mesure a précipité sa maman dans une forte dégradation sur l’axe de l’intégration : elle a dû arrêter de travailler faute de solution possible pour aller rechercher son fils à l’heure requise. Elle a

dès lors « perdu son chômage » et est actuellement « en transit » vers une aide que lui accorderait le CPAS.

C'est elle-même qui emploie le mot « boule de neige », ce qui traduit bien le processus de désaffiliation.

Eva : Je ne sais plus travailler justement à cause de l'école. J'ai dû arrêter de travailler à cause de l'école.

- A cause des horaires ?

Eva : Oui. Parce qu'en fait je travaillais de neuf heures à dix-sept heures, et la garderie est organisée jusque dix-huit heures à l'école. Mais mon fils a été renvoyé de la garderie donc je dois aller le rechercher tous les jours à quinze heures vingt-cinq, donc j'ai dû arrêter de travailler. Là-dessus j'ai perdu mon chômage, donc je suis sur le CPAS, enfin je suis en transit pour le moment, donc ça me renvoie des soucis avec mon règlement collectif de dettes avec l'avocate, donc voilà c'est vraiment boule de neige à cause de ça quoi.

- Et ça ça a été une décision concertée, ou du jour au lendemain on vous a dit « Voilà, il est renvoyé de la garderie » ?

Eva : Eh bien du jour au lendemain j'ai eu un courrier de la commune signé par les échevins, les délégués communaux, je ne sais pas comment on appelle ça moi. Les conseillers, je ne sais pas, un truc ainsi, signé par ça, pour dire que Frank n'était plus autorisé à aller à la garderie du matin et du soir. Ma fille peut toujours y aller mais mon fils ne peut pas y aller. Et je dis « Je fais quoi avec mon fils, je le laisse (...) deux heures ? Il me ramènera peut-être des sous je dis, puisque je vais devoir arrêter de travailler. Ça a été vraiment... Encore bien c'était le vendredi avant les congés de Pâques, donc j'ai eu les quinze jours de congés de Pâques pour prévenir mon patron et lui dire « Ecoute je ne sais faire plus que quinze jours et puis je suis obligée d'arrêter, parce que ce n'est plus possible ». Et voilà, donc j'ai arrêté de travailler à cause de ça.

- Et la directrice elle, elle en avait parlé avec vous avant ? Elle vous avait dit « ça ne va pas » ?

Eva : Moi je lui avais proposé des solutions, j'avais demandé une réunion avec la dame de la garderie, j'avais demandé beaucoup de choses et il n'y a rien qui a été fait quoi.

- Ah oui. Donc on vous a juste dit que ça n'allait pas, que ça n'allait pas, mais il n'y a rien...

Eva : Voilà, il n'y a rien qui a été fait. Il n'y a eu aucune concertation, il n'y a eu aucune réunion, il n'y a eu aucune...

Cette situation est d'autant plus dommageable que le personnel enseignant, à l'inverse du personnel de garderie, avait pu s'adapter à la situation particulière de Frank.

Eva : Non, l'institut je n'en parle pas parce que tout se passe très bien, c'est vraiment quelqu'un de très bien, dans le sens où elle s'est rendu compte directement que Frank avait des soucis d'apprentissage, dans le bon sens je vais dire. Parce que justement comme il est surdoué il s'embête en classe, et alors, eh bien, qu'est-ce qu'elle fait : comme c'est le premier à avoir fini et que c'est le premier de classe, eh bien elle s'est débrouillée pour avoir un cahier de deuxième primaire pour le faire travailler dedans. Dès qu'il y avait un souci eh bien elle mettait un petit mot dans le journal, je répondais. Et vice-versa ; moi si j'ai un souci, je viens d'écrire une lettre, enfin [l'assistante sociale] m'a aidé à écrire une lettre, et je lui donnerai demain matin. Mais c'est franchement quelqu'un de très très bien. Parce qu'elle sait comment gérer Frank, elle sait comment le prendre, elle a d'autres enfants qui ont de plus grosses difficultés en classe parce qu'il y a un petit garçon qui est un peu autiste, je ne sais pas comment on dit ça, il est dans son monde et il a

difficile à s'intégrer aux autres mais il apprend très bien, mais elle le gère très bien. Elle a une gamine qui justement est complètement larguée en classe, qui doit recommencer sa première primaire l'année prochaine, mais elle le gère très bien, elle fait tout pour la gamine quoi. C'est vraiment un prof qui est disponible et avec beaucoup de psychologie.

Dans cette situation qui résume un peu les autres, nous voyons que le ratage école/famille

- est lié à la réalité du processus de désaffiliation ;
- que ce processus est compris (donc amorti) par les uns, mais pas par les autres ;
- qu'il peut lui-même être gravement alimenté par une malheureuse décision disciplinaire non concertée ;
- qu'il y a une grande disparité entre les comportements des acteurs scolaires, ce qui fait que la production d'une désaffiliation plus grande aurait pu être évitée.

2. Prenons un deuxième exemple de co-production. Dans la situation de Rubi, c'est le « score » sur l'axe de l'insertion qui risque d'être affaibli par l'interaction ratée avec le monde scolaire, du fait de sa volonté de maintenir sa position sur l'axe de l'intégration.

Pour maintenir sa position sur l'axe de l'intégration (son travail), en effet, Rubi rate une réunion. Elle constate que cette absence peut provoquer une fissure dans son collectif familial :

Rubi : C'est aussi ça mais voilà, c'est très important moi je trouve pour les [enfants]. Maintenant pour la grande, c'est la première fois cette année que je n'y suis pas allée pour la réunion de parents, parce que c'est le soir et moi je travaille, et je le regrette. Je regrette parce que je me suis dit que c'est peut-être pour ça, elle s'est dit « Ma maman elle ne s'intéresse plus à moi et elle ne vient même pas aux réunions ». C'est peut-être pour ça qu'elle se sent mal, qu'elle ne se sent pas bien maintenant ou je ne sais pas quoi...Voilà, j'ai été toutes les années, ce n'est pas cette année pour la grande.

Nadine : Ce n'est pas une réunion qui va remettre en question tout ce que tu as fait jusqu'à présent tu sais.

Rubi : Non, mais les ados c'est vite...

La méconnaissance ou la non prise en compte de tout ce qu'exige des personnes la lutte contre la désaffiliation qui menace peut devenir une cause efficiente d'un ratage, même quand l'école ne joue pas un rôle dans la co-production des situations d'intégration et d'insertion ; nous avons vu que cette co-production peut constituer le mécanisme d'une chute vers la désaffiliation sociale.

Trop souvent, en effet – mais pas d'office, loin de là, nous l'avons vu – les agents scolaires se contentent de constater – à tort, comme le médecin de campagne de Balzac – que les enfants se tiennent « loin du soleil de l'apprentissage » ou de son organisation, dressant involontairement un mur entre les univers familial et scolaire.

2. DEUXIÈME CAUSE EFFICIENTE : UNE ÉCOLE DU DEVOIR PLUTÔT QU'UNE ÉCOLE DU SUJET

Les personnes interviewées ont regretté de façon massive le **manque de communication** qu'elles subissent de la part de l'école. Pour elles, il s'agit clairement d'une cause qui explique le ratage de la collaboration.

Il est frappant de constater qu'à de nombreuses reprises ce déficit de communication se décrit à partir du thème de la froideur.

Claude l'exprime ainsi :

- Si vous aviez des conseils à donner à l'école, qu'est-ce que vous imagineriez ? Vous auriez envie de dire quoi et à qui ?

Claude : Je donne souvent des conseils à mes enfants, ça oui, pour aller dans le droit chemin, enfin on essaye. Mais l'école devrait changer de système, être moins froids ; on a l'impression qu'ils sont froids.

Martine utilise la même image, elle qui a connu une autre relation avec le personnel scolaire avec qui elle était en contact précédemment :

Martine : Dans les autres écoles qu'ils ont faites, je veux dire ça passait mieux avec les professeurs et les directrices, parce qu'ils n'ont jamais fait de différences, qu'ici avec la directrice de cette école ce n'est pas pareil ; j'ai l'impression que quand on lui parle il y a un froid et ça ne passe pas comme ça devrait passer en général.

Elle donne cet exemple :

Martine : Et que ici j'ai été la semaine dernière rechercher mes enfants parce que j'avais eu un décès dans la famille, j'ai dû aller les rechercher mercredi à onze heures et demie à la place de midi moins quart, j'ai dû courir dans la classe pour aller demander si je pouvais récupérer mes enfants. Et puis la prof qui ne voulait pas me les laisser prendre, elle me disait que s'il y avait un accident c'était sur mes guet' à moi et des tchic et des tchac, parce que ça ne fonctionnait pas. Je ne vois vraiment pas le rapport s'il y a un décès dans la famille ; s'il y a un décès dans la famille on ne va pas demander non plus à ce que la personne elle meure. Et j'ai bien vu que ça ne lui plaisait pas. Et puis vu que j'ai vu le gamin dans le corridor [c'est une punition], la colère m'est montée d'une traite, ce qui est logique. Donc là il y a eu une grosse prise de tête avec la professeur la semaine dernière.

Lucile et Albert le constatent de la même manière :

Albert : Mais disons que la communication entre l'école et les parents c'est pas vraiment... c'est simple, sur trois ans qu'il est là-bas on a peut-être eu deux, trois fois les professeurs et le reste de la communication se fait par les bulletins ou le journal de classe. Le gamin, il n'a pas l'air d'avoir de souci à l'école ; le petit il a récupéré le retard qu'il avait, il faudra peut-être le changer, mais on va voir le bulletin de cette année.

Mêmes regrets chez Amélie :

Amélie : Il n'y a aucune communication dans cette école ! Encore avec les photos. C'est une autre maman qui m'a dit « tu sais que les photos sont à l'école ? » Ben non. C'est moi qui suis allée voir l'institutrice en disant « il y a les photos ? », « oui, oui, c'est dix euros » - mais je ne les ai pas prises, je ne savais pas mettre. Il n'y a pas de communication. Il y a

une petite farde de communication mais il y a quatre feuilles dedans. Allez, il va y avoir une séance cinéma ce mercredi, ils nous avaient demandé – ça, pour l'argent ils savent demander – ils nous avaient demandé cinq euros pour les papiers, tout ça, la séance de cinéma a été annulée, mais on n'a pas remis les papiers avant mercredi matin. Pour le mercredi après-midi.

Une nouvelle fois, il est utile de faire apparaître que dans le chef des familles, « l'école » englobe toute la diversité des agents qui sont concernés, indépendamment de la « division du travail » qui prévaut dans le chef de ceux-ci : direction, enseignants, personnel de garderie, de surveillance...

Pour les familles séparées, dont les enfants sont placés ou fréquentent l'internat, le problème de la communication se complexifie encore, tout en continuant à former un tout.

- Le fait d'avoir plusieurs directions d'écoles, plusieurs instituteurs...

Martha : C'est très compliqué !

- C'est très compliqué ? Dans chaque école il y a des logiques qui sont les mêmes ou c'est des logiques différentes à chaque fois ?

Martha : Non, c'est des différentes. Enfin, à [une des écoles] je n'ai pas à me plaindre, le contact passe très bien, que ce soit avec l'école ou l'internat. À [telle ville rurale] il y a beaucoup de soucis, que ce soit l'école ou l'internat. [Dans l'autre ville rurale] eh bien pour l'instant moi ça va, il est encore en primaires, donc ça va. Il revient avec beaucoup de punitions maintenant. Ou, sinon, avec la directrice ça passe bien aussi. Ici en-dessous ça se passe aussi bien, ça va.

- Et quand vous dites à [telle école] ça ne se passe pas bien, qu'est-ce qui fait que ça ne se passe pas bien ?

Martha : En fait c'est, parce que comme mes petits sont à l'internat, eh bien ils ont déjà une étiquette, c'est : « Enfant d'internat, enfant mal éduqué », donc. [Là] c'est d'office, c'est zéro.

- Avant même qu'ils n'aient fait une première journée à l'école, ils vivent avec une étiquette ?

Martha : Que ce soit à l'internat ou à l'école c'est d'office. C'est : « Enfant d'internat, eh bien ta mère ne sait pas t'éduquer », donc voilà, tu es à l'internat pour ça. C'est d'office. (...) C'est la cata ; il n'y a pas de communication avec les éducateurs. Dans les cahiers de communication on a des mots comme ça. Pour dire qu'il manque une paire de chaussettes, eh bien on a une phrase comme ça. Ou alors on a des courriers de trois quatre pages juste pour dire « Eh bien voilà, vous êtes arrivé en retard, prière de ne plus arriver en retard ». C'est une cata quoi.

Cette thématique entre en résonance forte avec l'analyse qu'Alain Touraine a réalisée sous le titre « L'école du Sujet »⁹ qu'il décrit comme **l'école de la communication**.

La thèse de l'auteur est claire :

« Les résultats de l'école, mesurés classiquement en termes d'abandon scolaire, de redoublement ou de résultat moyen aux examens, dépendent en bonne partie de l'état de ces communications. Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent des communications

9 A. Touraine, « L'école du Sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, pp. 325 à 351. Nous indiquons les références paginales des citations effectuées directement dans le corps du texte.

actives entre eux, avec les élèves et avec les responsables administratifs.

(...)

C'est, il faut le redire, dans les écoles que fréquentent les enfants de niveau social bas qu'il est le plus urgent de passer à l'école de la communication, car la violence éclate et détruit l'institution là où elle ne fonctionne pas comme un réseau de communications. » (p. 338)

Plus loin, l'auteur renchérit :

« pour éviter que s'accroisse l'inégalité sociale à l'école et que s'aggrave la crise de la vie scolaire dans les milieux défavorisés, il faut aider les enseignants à ne pas se réfugier derrière le prestige de leur discipline pour se protéger contre des élèves qui viennent d'un milieu social et culturel qu'ils vivent comme inférieur ou dangereux. Ils doivent reconnaître – ce que font déjà beaucoup d'entre eux – que les résultats à l'école dépendent avant tout de la qualité des relations entre enseignants et enseignés, qualité qu'on n'obtient sûrement pas en abaissant le niveau du savoir transmis. » (p. 345)

Encore faut-il ne pas se payer de mots et ne pas confondre communication et communication organisationnelle et descendante, comme le pointe Myriam :

- Est-ce que vous avez eu l'occasion d'en discuter avec d'autres parents ? Est-ce qu'il y a des lieux par exemple de rencontres qui sont prévus entre parents dans les différentes écoles de vos enfants ou pas ?

Myriam : Non, si ce n'est qu'il y a des associations de parents. Mais l'association de parents ça fait quoi ? Ça s'occupe de quoi ? Je n'en sais rien. J'y suis allée une fois, j'ai trouvé ça vraiment perte de temps, parce que c'était préparer la fête de l'école et tchic et tchac. Bon, je veux bien préparer des fêtes mais bon, si je ne suis pas apte à fêter quoi que ce soit, je ne vais pas préparer quoi que ce soit. Et c'était pour essayer de trouver des fonds pour ceci et pour cela. Peut-être qu'à un moment donné dans cette association-là, peut-être qu'à un moment donné il y a des échanges comme ça, je n'en sais rien, ça je ne sais pas.

- En tous cas les écoles ne vous ont informée, à aucun moment, de cette possibilité de rencontres entre parents, des discussions ?

Myriam : Non

- Et au niveau de l'information qui vient de l'école vers vous, en quoi elle consiste exactement ? Par quel biais par exemple ?

Myriam : L'information qui vient de l'école c'est l'organisation des choses qui se passent à l'école : il faut autant d'euros pour tel machin et des choses pareilles. Sinon je n'ai pas vraiment d'infos je vais dire concernant la scolarité de l'enfant, si ce n'est que j'ai trouvé ça bien au début de l'année cette année-ci; deux profs dans toute l'école ont décidé de faire une réunion de parents pour recevoir tous les parents qui ont envie d'y participer, et de leur expliquer leur façon de travailler. Je trouvais ça chouette. Mais avec deux profs. Heureusement c'était les deux profs des deux miens. J'ai dû me couper un peu moitié moitié pour essayer de comprendre un peu la moitié de l'un et un peu la moitié de l'autre parce que c'était à la même heure, alors c'est un peu embêtant. Et puis comme j'avais zappé une première partie super importante pour Mina, j'ai repris rendez-vous avec le prof que j'ai revu deux semaines plus tard et qui a pu me réexpliquer un peu les choses. Et donc j'ai expliqué aussi que Mina elle avait difficile avec lui parce qu'elle trouvait qu'il criait beaucoup. Et il m'a expliqué que sa classe c'est une classe cette année-ci de joyeux lurons et que, de grossiers personnages aussi certains, et qu'il avait vraiment du mal. Et lui m'explique « Elle a des problèmes de compréhension » qu'il m'a dit. Quand je lui ai fait le retour de la logopède, il m'a dit « Elle a des problèmes, maintenant que vous le dites, elle a des problèmes de compréhension pratiquement dans chaque cours ». (...) Donc voilà.

Mais tout ça ça joue sur le fait de rater sa scolarité et rater sa vie, parce que quand on rate ça on rate sa vie.

Pour Alain Touraine, l'école du Sujet ou de la communication implique en fait un renversement complet de perspective quant aux visées que doit poursuivre l'institution scolaire.

Classiquement, l'institution scolaire se caractérisait par trois visées.

- La volonté de « libérer » l'enfant de ses particularismes et de « l'élever » « grâce à son propre travail et aux disciplines formatrices qui lui étaient imposées, jusqu'au monde supérieur de la raison et de la connaissance » (p. 327). Touraine lit dans cette visée la trace de la « nature particulière de la modernisation occidentale », de sa croyance au Progrès et de l'opposition qu'elle construit entre le traditionnel et le moderne.
- L'affirmation « de la valeur universelle de la culture, voire de la société où vivait l'enfant ou le jeune adulte enseigné ». Il s'ensuit que « l'éducation était autant morale qu'intellectuelle, mais cette culture de valeurs universelles était fortement associée à l'exaltation d'une société (européenne) considérée comme porteuse de la civilisation et des valeurs modernes » (p. 327).
- Enfin, l'école classique liait « le double effort de libération de la tradition et la montée vers les valeurs » à la hiérarchie sociale, « les catégories supérieures étant celles qui s'approchent le plus de l'universalisme et qui se libèrent le mieux des traditions et des croyances particulières » (p. 328).

Il s'agit selon l'auteur, en un mot, d'une éducation qui n'est pas centrée sur l'individu mais sur la société.

Tout autre est et doit être l'école du Sujet.

- Celle-ci doit « former et renforcer la liberté du Sujet personnel » (p. 329) : « Une école du Sujet ne saurait se contenter d'imposer aux élèves des normes et d'accorder aux enseignants une délégation de pouvoir sans autre limite que celles que fixe le pouvoir politique. L'école doit reconnaître l'existence de demandes individuelles et collectives, au lieu de croire qu'avant sa socialisation par l'école l'individu est sauvage. » (p. 330) L'auteur conclut ce point en affirmant fortement : « L'individualisation de l'enseignement signifie que la séparation ancienne **entre la sphère privée et la vie publique, donc entre la famille et l'école**, doit prendre fin. » (*ibidem*).
- La seconde visée est de favoriser une éducation qui accorde « une importance centrale à la diversité (historique et culturelle) et à la reconnaissance de l'Autre » - entendons par là non seulement la diversité des genres, mais aussi la diversité interculturelle.
- Enfin la troisième visée d'une école du Sujet est « la volonté de corriger l'inégalité des situations et des chances » (p. 331). Il s'agit de chercher à corriger activement les inégalités de fait et de ne pas se contenter d'une vision idéalisée de la société ou de la démocratie.

La conception classique érige une « école du devoir ».

Le sociologue demande qu'elle soit abandonnée au nom d'arguments qui entrent en résonance forte avec les analyses réalisées par les personnes interrogées :

« L'appel aux devoirs du citoyen, du travailleur et de l'enfant ne peut plus être entendu dans une société à la fois massifiée et individualisée. Il ne saurait l'être, en particulier, par des jeunes qui participent à la culture et à la consommation de masse mais sont tenus en marge de la production parce qu'eux-mêmes ou leurs parents sont chômeurs ou en situation précaire. » (p. 335)

L'école du devoir, « dans la période actuelle de difficultés économiques », « tend à augmenter plutôt qu'à diminuer les inégalités sociales » (*ibid.*).

Un des mécanismes qui produisent le ratage de « l'école » avec les familles et les enfants soumis à des processus de désaffiliation est de fait la référence qui perdure à une telle « école du/des devoirs ».

Fatima est une petite fille qui est arrivée dans notre pays il y a un an. L'essentiel de la relation pédagogique se centre sur les devoirs dont elle doit s'acquitter ; on ne peut s'empêcher de penser que c'est une logique méritocratique qui est à l'œuvre quand on entend le récit de sa maman, d'ailleurs corroboré par la responsable de l'école de devoirs, qui n'arrive que difficilement à dialoguer avec le personnel scolaire.

Keshia : Elle a commencé l'année passée, quand elle est arrivée en Belgique, elle a commencé ses études ici. Voilà, elle avait des problèmes de compréhension mais malgré ses problèmes de compréhension on faisait tout à la maison. Je l'ai aidée au fond de moi parce que quand il s'agit d'écriture ou des exercices, je sais bien faire, mais quand il s'agit de parler j'ai un peu de problèmes. Voilà, j'ai fait toujours mon mieux à la maison mais on ne l'apprécie jamais à l'école ; tout le temps voilà « Fatima tu ne comprends rien. Fatima ». Quand je viens à l'école « Est-ce que maintenant elle s'améliore un peu ? » « Non madame, elle ne comprend pas ». Et quand je rentre à la maison, voilà, ma fille elle est stressée, elle n'a plus envie même de manger. Elle veut toujours être appréciée, elle veut toujours faire ses devoirs. Elle veut toujours étudier, elle n'a plus le temps pour elle-même pour jouer. « Maman, aide-moi à faire mes devoirs. Aide-moi à comprendre aussi, parce qu'à l'école tout le monde comprend, c'est moi seule qui ne comprends pas ». Moi je lui ai dit « Eh bien voilà, tu ne peux pas comprendre ; tu viens d'arriver ». « Mais je vais faire de mon mieux ». « Voilà, tu es arrivée, tu as commencé en première primaire, pas à la maternelle, parce que tu es déjà grande. Maintenant ce n'est pas à nous de faire, c'est tes institutrices à l'école, c'est à eux de comprendre que tu viens d'arriver, qu'il faut du temps pour que tu t'adaptes ». Voilà. La première année est passée comme ça dans cette situation, elle était tout le temps aussi malade, elle ne partait pas à l'école, mais quand elle revient elle avait (...) de devoirs. Elle n'a pas de temps pour se reposer, elle n'a pas de temps, même si elle est malade, elle est là à dire « Mes devoirs maman. Parce que quand je pars à l'école et que je n'ai pas mes devoirs, voilà, mes institutrices me disent « Mais Fatima, qu'est-ce que toi tu fais à la maison ? » ». Vous voyez. Donc là je suis obligée de faire ses devoirs. Il y a un jour où moi-même j'ai écrit ses devoirs parce qu'elle était malade, elle ne voulait pas se coucher, malgré qu'elle était malade, sans ses devoirs. Moi-même j'ai écrit, elle est rentrée à l'école, après on a dit « Il ne faut pas que les parents écrivent, c'est toi qui dois écrire ». Maintenant elle m'a dit ça mais j'ai dit « C'est trop maintenant ». Je suis venue à l'école mais je dis « Mais madame écoutez, ma fille elle vient d'arriver. Vous voyez, chaque fois elle est malade et j'envoie des preuves qu'elle est malade, elle a été hospitalisée aussi. Mais je fais de mon mieux, mais quand vous dites ici « Il faut qu'elle fasse ses devoirs ». Même elle elle ne sait pas écrire, elle est malade, et moi j'écris ses devoirs, mais je ne vois pas le problème. Et si vous n'exigeriez pas autant, elle pourrait se reposer et faire ses devoirs après. Là on m'a dit « Madame, ce que nous on peut, si ça ne va pas, voilà, on va la faire retourner à la maternelle ». J'ai dit « Moi l'essentiel est qu'elle comprenne ce qu'elle fait, ce n'est pas qu'elle avance en troisième ou quatrième ; ça ne sert à rien ». Après, en sortant, elle s'est un peu calmée. La première année s'est passée, heureusement, on faisait tellement des exercices que moi-même je n'avais pas le temps. J'ai expliqué ça à mon assistante sociale et elle dit « Voilà, mais il faut se battre pour ta fille ». Alors, parce que j'ai cherché moi aussi une formation : la crèche. Donc je n'ai pas trouvé en sortant, donc j'étais tout le temps avec ma fille à la maison quand elle rentre à dix-sept heures ou à quinze heures trente. Donc la première année passée, elle était admise, donc on l'a, je suis venue, on a dit « Voilà, Fatima a bien travaillé, comme c'est la fin d'année, maintenant elle va aller en deuxième primaire, mais il ne faut pas qu'elle lâche, il faut qu'elle continue pendant les vacances ; si elle laisse une minute à perdre, elle ne va pas se rattraper en deuxième primaire ». Moi j'ai dit « elle travaille, c'est pourquoi elle est partie en deuxième primaire » « Mais madame, si elle lâche seulement pendant les vacances, on va la faire retourner en première primaire ». Je dis « Mais ça ne va pas alors ». Voilà, Fatima c'est une

filles qui réfléchissent beaucoup, qui gardent tout ce que tu dis.

Les devoirs deviennent d'ailleurs une pomme de discorde entre la maman et l'enfant, ce qui montre bien la coupure qui s'installe entre l'école et la famille, faute de prise en compte de la singularité de la situation de la jeune enfant :

Keshia : Parce que quand on lui a mis des choses dans sa tête, elle ne me croit plus à la maison. On a mis dans sa tête « Il faut réussir Fatima ». Maintenant elle a peur de ses institutrices, elle n'écoute que quand elle rentre à la maison. Même quand je fais ses devoirs, « Ah maman, mon institutrice m'avait dit en classe : c'est toujours comme ça. » Je dis « Fatima on ne peut pas toujours faire comme ça. Peut-être tu n'as pas bien entendu parce que tu ne comprends pas le français, mais quand je te dis écoute-moi, je ne vais pas écrire des mensonges ici ; quand je ne sais pas je vais demander ». Après elle m'a dit « Ok ». Mais quand je fais, je vois bien qu'elle n'est pas satisfaite. Maintenant heureusement qu'elle vient ici (à l'école de devoirs).

Amélie conteste aussi des devoirs qui prennent trop de temps et n'ont guère de sens :

Amélie : Mais par contre, au début qu'elle était là, le jeudi je suis arrivée en rage, parce que je connais quand même un petit peu les lois, on va dire, les lois de l'école, je sais que les devoirs, ils en ont tous les jours sauf le mercredi où normalement ils sont censés durer de un quart d'heure à vingt minutes, et ce jour-là, madame, le mercredi c'était conférence pédagogique le vendredi, donc elle avait décidé que le mercredi il y avait des devoirs. Et il fallait copier les mots de la dictée, il fallait corriger la dictée, il y avait une feuille de calcul à faire – et ma fille a fait une heure et demie de devoirs. Elle devient folle ! Et donc je suis arrivée bien fâchée le lendemain, je lui ai dit « vous vous moquez de moi ?! » « il faut bien l'occuper le jour du vendredi », « mais faites-lui faire en classe ! » pourquoi est-ce que la petite doit être pénalisée à une heure et demie de devoirs parce que vous, vous faites conférence pédagogique ? » « jamais ça n'arrivera plus, parce que moi, le mercredi je n'ouvrirai pas le journal de classe je ne l'ouvre plus, je vous dit franchement, je ne l'ouvre plus » – enfin si, je regarde quand même en vitesse, mais j'ai prévenu la prof « ne lui donnez pas de devoirs le mercredi, elle ne les fera pas ». Parce que bon, elle a un devoir qui est tous les jours le même, je ne suis pas sûre que la petite apprend par rapport à ça. On ne comprend pas grand chose, même au niveau des cours, je ne vois rien revenir.

Les appels à une école du Sujet telle que définie par Alain Touraine ne seraient pas sans trouver de nombreux échos significatifs chez les personnes interviewées.

Les familles évoquent en effet dans leurs souhaits ou leurs constats, qu'ils soient négatifs ou positifs, des composantes qui évoquent les visées d'une telle école.

D'abord une demande de participation.

Eva a beaucoup démenagé, comme d'ailleurs la plupart des personnes que nous avons rencontrées, qui sont soumises à une forte mobilité contrainte – c'est un des aspects centraux des trajectoires des personnes qui luttent contre les processus de désaffiliation.

Quand nous l'interrogeons, elle vient de devoir changer ses enfants d'école, à son grand regret : la précédente, une petite école plutôt pauvre, lui donnait entière satisfaction ; elle a même envisagé de continuer à y conduire ses enfants, mais les trajets eussent été impossibles à assurer.

La nouvelle école s'oppose pour elle à la précédente.

Un des points-clés de l'opposition est, au niveau de l'école qui a dû être quittée, la participation et la proximité avec les agents scolaires – les deux éléments étant intimement liés, reliés par une logique de solidarité. Alain Touraine, nous l'avons vu, demandait en effet que « la séparation de l'école et de la famille puisse prendre fin ».

Eva : Voilà, avec la direction, avec le comité de parents, tout le monde avait son mot à dire quoi, ça c'était super bien. Qu'ici on a l'impression d'un peu subir à l'école, qu'on n'a pas vraiment quelque chose à dire, on subit plus les choses qu'autre chose. (...) La prof c'est « Ah eh bien moi c'est [Unetelle], toi c'est Eva, eh bien je vais avoir ton petit bout à l'école ». Voilà, c'était vraiment convivial, c'était une copine

- Un accueil ?

Eva : Voilà. Parce qu'une fois j'ai eu des soucis, parce que quand Frank était à l'école en première maternelle, je suis tombée enceinte de ma fille, et j'avais des soucis de déplacement, parce que (...), parce qu'il faut penser que je les ai toujours élevés toute seule parce que leur papa a fait trois ans de prison quand même, et j'ai eu une grossesse pourrie, je ne savais plus marcher, et bien [cette institutrice], combien de fois est-ce qu'elle ne me l'a pas ramené à la maison. Ou même la dame de la garderie, je ne sais plus son prénom maintenant, [Unetelle], qui était très bien aussi ; elle le reprenait avec elle et elle me le ramenait, c'était super.

- Oui, et là ce que vous dites à [l'école précédente] c'est qu'il y avait la relation qui était très positive avec les institutrices, mais de manière générale aussi ?

Eva : De manière générale parce que oui c'était peut-être une école qui n'avait pas beaucoup de moyens, parce qu'il faut dire qu'à [l'école précédente] il y a beaucoup plus de précarité qu'ici, mais on arrivait toujours à s'en sortir, on faisait toujours pour que les enfants ils aient quelque chose, et alors les parents avaient leur mot à dire, avaient de bonnes idées. Pour le souper spaghetti eh bien on était plusieurs équipes. On faisait nous-mêmes à manger, on servait nous-mêmes la table, on avait recruté nous-mêmes les « clients » entre guillemets, donc c'était magnifique. Et les enfants avaient fait une espèce de petite pièce de théâtre pour justement que ce ne soit pas un bête souper spaghetti, que tout le monde se retrouve. Il y avait quand même un petit spectacle avec, c'était franchement bien fait.

L'école du Sujet doit « reconnaître l'existence de demandes individuelles et collectives », l'existence d'une « histoire personnelle individuelle et collective qui est toujours particulière » et, ainsi, « rapprocher les motivations et les objectifs » (p. 330).

Lucile l'explique très bien à sa manière.

- Et il a quel âge ?

Lucile : Il a huit ans. Selon le programme de machins des bazars de l'école, qu'ils ont maintenant le cycle, à la fin d'un deuxième il est censé savoir lire mon fils. Il sait mais il ne veut pas.

- Il ne veut pas ?

Lucile : Non. Tout ça depuis l'année passée parce que sa prof qui normalement est là cette année a été en congé de maternité l'année passée. Ils ont eu une prof remplaçante. En troisième maternelle quand il était là-bas ils se sont basés sur la méthode alpha, je ne sais pas si vous connaissez. Ils sont arrivés en première et elle s'est basée sur une méthode des langages par signes. C'était des très très vieux livres que moi j'employais encore pour moi, apprendre à écrire et lire, et elle n'a pas pris la méthode alpha, elle s'est basée de nouveau là-dessus, elle a complètement perturbé les enfants. Et déjà cette année il y a un autre prof qui est revenu, elle a commencé à faire un texte avec une lecture vitesse, mais mon fils ayant déjà quelques petits soucis et étant quelqu'un de très introverti, très timide, il a peur de parler devant les autres. Et comme il ne sait lire que vingt mots à la minute, elle l'a mis en échec, il a eu un trois sur vingt parce qu'il y en a d'autres qui savent lire

soixante mots. Et lui il s'est senti encore plus..., donc elle peut faire ce qu'elle veut c'est un mur, c'est vraiment un mur.

- Oui, maintenant il est sans doute un peu déçu ?

Lucile : Non, maintenant grâce à [l'AMO de la région] qu'il a fait au mois de, pendant Pâques il a fait un stage sur les émotions, il arrive à sortir des mots « je ne veux pas », « je n'aime pas ». Et ça, avant je n'avais pas, c'était un « Non » catégorique et point barre. Et maintenant c'est « Non, je ne veux pas parce que je n'aime pas ». Par contre en mathématiques il n'y a pas de souci, à part juste qu'il veut faire une course, il veut rattraper le premier de classe et ça malheureusement ce n'est pas possible.

On peut résumer à ce stade de nos travaux, l'école du Devoir par une série d'équivalences que nous pourrions formaliser comme suit :

socialiser

= uniformiser

= imposer un fonctionnement

= assurer la coupure avec le milieu particulier d'où vient l'enfant.

Sortir de cette logique, nous l'avons vu, implique la poursuite d'une deuxième visée : soutenir la diversité, notamment interculturelle.

Nous sommes parfois fort loin du compte.

Myriam en témoigne :

- Tu parlais tout à l'heure d'ouverture d'esprit, c'est à quel niveau ?

Myriam : Eh bien l'ouverture d'esprit c'est aussi par rapport à tout ça, parce qu'un prof qui n'est pas ouvert... En parlant de ça je viens de tilter ; j'ai en prof en troisième ou en quatrième primaire qui avait dit à ma fille (...), qui lui avait lancé des bics. Elle avait pris plusieurs bics et elle lui avait lancé dessus en disant ; il faut savoir que ma fille à la récré, mes filles étaient les seules turques dans l'école, il n'y avait pas d'autres étrangers, enfin, étrangers, façon de parler, et alors il y en a beaucoup qui les insultaient en disant « Sale turque » et mes filles n'avaient pas le droit d'attaquer ou de se défendre ou de répondre de manière agressive ; et même que j'avais été trouver le directeur à plusieurs reprises, et le directeur chaque fois il disait « Mais ma petite Sila je t'aime beaucoup. Dis-toi que ce sont des idiots. Tu ne dois pas entendre, tu ne dois pas écouter ce qu'ils te disent. S'ils te disent sale turque tu ne dois pas les écouter ». Oui mais eh, quand on a 7 ans ou 8 ans, on se fait traiter de « Sale turque, retourne dans ton pays. Qu'est-ce que tu fous chez nous ? », une fois, deux fois, trois fois, n'importe quel gosse et même n'importe quel adulte à un moment donné ça va réagir ; action-réaction. Et donc, ma fille ayant des disputes régulièrement et faisant du bourre-dedans, parce que vu sa taille, sa corpulence « Ah je suis une sale turque, tu vas voir sale frite » hop, et c'était parti. Donc, la prof qui prend des bics et qui lui jette dessus en disant que de toute façon qu'elle vient d'une famille débile, qu'elle vient d'une famille débile et que donc elle ne peut pas être autrement. Par contre ceux qui disent « Sale turque, retourne dans ton pays, tu n'as rien à faire ici », ce sont des gens qui viennent d'une bonne famille. Donc j'ai eu pas mal d'altercations ; combien de fois on est allés à l'école pour ça quoi. Mais à un moment donné moi je ne peux plus dire à mon enfant « Ne réagis plus, avale ce qu'on te dit, sois une poubelle, sois un ramasse-le-déchet », mais tous les déchets, de tous les déchets finalement. Je ne peux pas dire ça. Donc où est l'ouverture d'esprit quand on parle comme ça ?

Cet exemple n'est malheureusement pas isolé dans notre corpus.

Parfois, la non-reconnaissance de la diversité prend des chemins plus implicites, fondus dans le quotidien.

Keshia en donne un exemple à propos des collations.

Keshia : Par exemple quand je fais à manger, que je fais le manger à Fatima, des fois je fais des frites parce que c'est ça qu'elle aime. Tu donnes à ton enfant ce qu'elle aime. Ce n'est pas parce que... Mais quand elle vient à l'école pour manger, il y a la gardienne qui dit « Mais il faut dire à ta maman, ici on ne mange que des tartines Fatima ». Elle n'aime pas les tartines. Mais maintenant elle est obligée d'envoyer les tartines.

- Donc elle va au dîner, il n'y a pas de dîner chaud ou ?

Keshia : Elle n'aime pas le dîner chaud. Donc c'est moi qui prépare à la maison pour qu'elle apporte. Maintenant quand elle apporte ça on dit « Fatima, les frites c'est pour la maison Fatima, ici on mange les tartines ». Quand elle revient je lui dis « Mais tu manges ce que tu veux, tu bois ce que tu veux Fatima ». Mais il ne faut pas dire que « Non, maman maintenant donne-moi les tartines ; moi je n'aime pas qu'on me remarque ». Maintenant si je fais quelque chose « Non maman, fais des tartines ».

- Ça c'est les gardiennes alors...

Keshia : Oui.

- ...qui font des remarques sur ce qu'elle mange...

Keshia : Oui.

- ...qui lui disent qu'elle ne peut pas manger ?

Keshia : « Maman, donne-moi des tartines ». Maintenant c'est des tartines, parce que quand je fais autre chose, elle va ramener à la maison. J'ai essayé de l'obliger. La dernière fois j'ai fait des frites parce qu'elle aime, elle est partie avec. C'était fermé comme ça, elle est revenue comme ça. Je dis « Pourquoi tu n'as pas ouvert pour manger ? ». Elle dit « Je n'avais pas faim tu sais ». Parce qu'elle avait honte d'ouvrir ça devant les gens. Maintenant « Maman, fais-moi des tartines s'il te plaît » ; tu es obligée d'aimer ce que tu ne peux pas.

On voit l'évocation du fonctionnement général qui prime. Sophie l'analyse de la même manière.

- Vous pouvez expliquer un petit peu plus ce qui s'est mal passé à l'école de... ?

Sophie : Ça n'allait pas parce qu'en fait pour les collations c'est eux qui donnent les collations aux enfants et nous on doit payer tous les mois ou toutes les semaines, je ne sais plus. Mais moi mes enfants, ils ne sont sûrement pas les seuls, ils sont difficiles. Il ne mangeront que des choses précises quoi. Donc là comme c'était des fois c'était des Kellogs, des fois c'était une pomme, et eux ici ils n'aimaient pas eh bien ils n'avaient rien d'autre.

- Donc vous dites que [cette école là], vous la déconseilleriez pour les collations qui étaient proposées ?

Sophie : Oui voilà, parce que moi à chaque fois que j'allais les trouver, parce que mes enfants quand ils revenaient ils me disaient « Ah, eh bien je n'ai pas mangé la collation ». Donc ils mangeaient juste leurs tartines à midi et puis ils restaient de nouveau jusque quinze heures trente ou seize heures sans plus rien manger, donc à la fin ça m'énervait. Donc j'ai été trouver le directeur et je lui ai dit « Si je mets des collations dans la mallette, donnez-leur les collations que moi je mets s'ils n'aiment pas ce que vous leur donnez ». Alors il avait dit oui au début, et puis après ça je mettais des collations et ils ne les mangeaient jamais. Donc j'ai de nouveau été retrouver le directeur, je lui ai dit. Il me dit « Oui mais bon ce n'est pas comme ça qu'on fonctionne ». Enfin, il n'était pas trop d'accord. Donc voilà moi je les ai retirés mes enfants. Parce que bon, moi je trouve que le

directeur il n'est pas très sympa.

Enfin, nous avons vu que l'École du Devoir renforce les inégalités.

Albert l'exprime de la sorte :

Albert : Après pour quelle raison dans une école on apprend d'une façon et dans une autre école on apprend d'une autre façon ? Pour moi, c'est troubler les gens. Si malheureusement dans l'école-là il y a une bonne éducation, on apprend bien aux enfants, et que dans l'autre école pas, ben ça va se voir quand ils vont arriver en secondaire. On aura des premiers de classe et ceux qui auront la moyenne. Il y a plein de petits détails, c'est comme par exemple, un système... Voilà : dans la classe de français du petit, il y en a trois qui savent mieux lire, donc voilà, ces trois-là savent mieux lire, c'est ceux-là qui sont en considération et les autres, ce n'est pas qu'ils sont sur le côté mais comme ils vont moins vite à apprendre, voilà, on se fige pour donner les cours aux trois qui savent. Non. C'est à la généralité. C'est à la généralité de la classe. (...)

- Et vous trouvez qu'il y a des, qu'on installe des différences, des inégalités dans la manière d'enseigner ?

Albert : Il y a beaucoup de différences... Primaire : moi j'estime qu'ils devraient apprendre les bases, savoir écrire correctement, savoir compter correctement, ça, c'est vraiment le plus important, l'histoire, c'est important, mais c'est ensuite. De ce qui est lire, compter, c'est ce qui importe. C'est : les mesures pour le bâtiment, c'est écrire pour ceux qui vont en général, après, dans le secondaire, c'est autre chose, c'est vraiment, ils doivent travailler sur le système, que quand ils sortent de l'école, ils aient de l'expérience. Comme par exemple, les professeurs, les aidants, on pourrait mettre des étudiants. Donc, qui sont sous la responsabilité du professeur, puisque c'est le professeur qui donne le cours, et on mettrait deux aidants dans une classe de trente, voilà, il y a moyen de s'en sortir, que tous les enfants aient une aide correcte, et que tous les enfants soient quasiment au même niveau à la moitié de l'année. Que pour l'instant ce n'est pas le cas.

Comme le remarque Alain Touraine une partie du personnel scolaire a déjà adopté, consciemment ou non, les visées de l'école du Sujet et les pratiques qui y correspondent.

Myriam a pu l'expérimenter pour une de ses filles, à l'inverse de ce qui s'est passé pour une autre de ses enfants, comme nous l'avons vu ci-dessus.

Myriam : Comment alors cet enfant va pouvoir se dire qu'il est comme l'autre ? Jamais. Moi [ma fille] quand elle a commencé l'école, elle a commencé à [telle école]. Le premier jour, dès lors qu'elle a commencé l'école, dès le premier jour, elle est rentrée à la maison, elle a couru dans le fond là où il y avait sa petite table, ses feuilles et ses machins, elle a commencé à colorier, dessiner, dessiner, dessiner, en disant « Maman mets-moi dans une école où il y a des enfants comme moi. S'il te plaît maman, mets-moi dans une école où il y a des enfants comme moi ». Mais moi je lui disais « Tu es une enfant comme tous les autres ; qu'est-ce qui change ? » « Mais non, comme moi ». Et alors il y avait un petit livre, un petit livre (...) ou je ne sais pas trop quoi, il y avait justement une histoire d'une petite blonde qui va à l'école avec une petite africaine. Je ne sais plus ce que ça racontait, enfin bref, elles découvraient leurs différences, que la mallette de l'une finalement était la même mallette que l'autre et il n'y avait pas de changement, c'est un être humain comme un autre. Elles sont pareilles, c'est une petite fille, elles aussi ; la couleur de peau change mais sinon à l'intérieur c'est tout pareil. Et comme les grandes sœurs regardaient souvent Tarzan, (...) parce qu'à un moment donné lui il demande pourquoi elles ne sont pas pareilles, et elle lui dit « Regarde, j'ai cinq doigts, tu as cinq doigts, tu as deux mains, j'ai des yeux, des oreilles. On est les mêmes finalement ». Alors je lui disais ça, mais ça

ne lui a jamais satisfait cette réponse puisque plus tard, puisqu'en fait même pas plus tard, puisque quand elle arrivait en classe, vu que c'était la seule africaine avec ses petits cheveux, quand elle arrivait en classe il y a tout le monde qui se ruait sur elle « Je peux ? » et tout le monde était en train de toucher sa tête. Mais quelle agression ! Et la prof elle est là et elle ne dit rien. Moi j'ai suggéré à la prof, j'ai dit « Est-ce que vous pourriez peut-être expliquer » parce que je peux comprendre que tous les élèves-là et toutes les familles n'ont pas forcément côtoyé des Africains ou ne côtoient pas forcément des Africains « Mais est-ce que vous pourriez expliquer que dans le monde il y a l'Afrique, qu'il y a ceci ». C'est moi qui donnais l'idée. Et il y a une des profs, pas [l'institutrice], mon dieu celle-là, mais [une autre institutrice] qui est venue vers la fin de l'année, elle s'est mise autour de, elle a rassemblé les enfants, elle a pris sa guitare et elle a commencé à expliquer l'histoire de l'Afrique et comment ça se passait en Afrique et tout, les animaux qu'il y a et que nous on n'a pas. Enfin bref, toute cette richesse qu'il y a là-bas et qu'on n'a pas ici et vice-versa.

Mais il ne s'agit pas de laisser les réactions se décider au gré des circonstances et des opportunités. Comme nous le verrons dans la dernière partie, une véritable politique de formation est nécessaire. Alain Touraine le signale sans aucune ambiguïté :

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication. » (p. 344)

L'idée d'Albert de créer des postes d'aidants :

« **Albert** : Ils veulent des grosses classes ? Alors qu'ils acceptent que les enseignants aient un aidant, une puéricultrice qui peut aller jusque la fin de la deuxième. Qui peut accompagner ces enfants qui ont des difficultés, lors des stages en puériculture, on va chez des élèves de 6 ans jusque 8, donc de première et deuxième, donc on peut aussi aider ces enfants qui sont en difficulté, ce qui serait aussi légèrement plus facile si le ministère ou les pouvoirs publics ne veulent pas mettre les moyens supplémentaires, c'est un moyen comme un autre, je vais dire, d'avoir du personnel supplémentaire qui ne coûte pas forcément plus cher puisque c'est à peu près le même statut qu'un prof mais pas le même, donc ce n'est pas le même financement, mais bon, ça permet à des gens d'avoir du travail, et ça permet aux enfants qui ont des difficultés de ne pas se retrouver après dans l'enseignement spécial, ou de devoir redoubler une année, parce que ça se fait en cycle de deux ans, si on rate sa première on part directement en deuxième, si on rate sa deuxième... je trouve ça ridicule moi. »

conduit à se demander si le projet de former et d'engager des « experts du vécu » ne serait pas indispensable dans les écoles fréquentées par des personnes soumises à des risques de désaffiliation. Nous y reviendrons dans la dernière partie de cette étude.

Auparavant, nous allons nous intéresser à un troisième type de cause efficiente du ratage possible de l'école avec les familles : celle qui touche aux logiques d'action qui sont mobilisées par les uns et par les autres sur le territoire scolaire.

3. TROISIÈME CAUSE EFFICIENTE : DES DÉSÉQUILIBRES DANS LES LOGIQUES D'ACTION

L'école du Sujet prônée par Alain Touraine met l'accent sur des visées nouvelles qui impliquent une transformation des relations entre les protagonistes : enseignants, direction, personnel administratif et d'encadrement, enfants et familles.

Nous voudrions maintenant approfondir ce point de vue en mettant en avant deux dimensions de ces relations :

- elles puisent à des répertoires, qui peuvent être décrits en termes de logiques d'action ;
- elles se déroulent sur un territoire sur lequel les différents protagonistes n'ont pas les mêmes droits.

Myriam l'a bien compris par rapport aux problèmes de racisme que subit une de ses filles.

- *Donc pour toi là il y a une responsabilité de l'école ?*

Myriam : Bien sûr, elle est flagrante la responsabilité de l'école. **Ce n'est pas moi parent, qui n'ai rien à faire sur le territoire de l'école**, parce que je ne suis pas écolière, ce n'est pas à moi à venir faire ça. Moi je peux venir dire « Voilà, il s'est passé ça, j'aimerais comprendre pourquoi ceci et pourquoi cela ». C'est au directeur, la direction et les profs, les surveillantes qui doivent faire ça, ce n'est pas à moi à le faire, ce ne serait pas correct. Mais quoique vers la fin de l'année on l'a fait, mais on s'est fait bien engueuler. Ma fille est rentrée un jour en pleurs, elle était toute pleine de sang là à l'avant-bras, parce que le petit gamin de merde qui n'arrêtrait pas de la traiter de sale turque et les autres qui étaient derrière, mais quand lui il était là c'est lui qui traitait, quand lui n'était pas là c'était les autres, parce que lui c'était le chef de bande. Celui-là il a foutu ma fille, pas à Aysima, parce qu'il n'aurait pas osé s'attaquer à Aysima, parce qu'elle est plus costaude, mais il s'est attaqué à Sila. Il lui a arraché les cheveux, elle est arrivée à la maison avec des cheveux tout comme ça et en pleurs. Je dis « Mais qu'est-ce que c'est ça ? ». Le lendemain matin quand on est arrivés là, mon mari est arrivé, on est rentrés dans la cour « C'est lequel ? » « C'est celui-là ». On l'a secoué quoi le gamin. À partir du moment où l'école n'est pas fichue de prendre ses responsabilités et de mettre un holà dès le début, ça va mal quoi. Après ça monte, ça monte, ça monte on ne sait pas jusqu'où ça ira. Il y a tout ça. C'est vaste parce que ce n'est pas qu'un truc bien précis, c'est plein de choses, plusieurs manières.

Cette anecdote rapportée par Eva, qui s'est plaint d'une gestion trop tatillonne de la ponctualité, donne une illustration tragi-comique du rapport au territoire :

Eva : Mais Frank au niveau des infractions, si, par exemple en début d'année je m'en suis plaint assez, parce que je me suis engueulée avec la directrice à cause de ça, il arrivait cinq minutes en retard, il avait une tartine rouge dans son journal de classe, et alors on lui comptait comme un demi-jour d'absence.

- *De la direction ça ?*

Eva : Oui. Je dis « Mais ça ne va pas ça ou quoi. Attends, on est dix ou quinze minutes en retard, il faut arrêter les couillonnades quoi ». Et je m'étais fâchée avec ça. Et là-dessus après elle a arrêté de mettre des cachets rouges. Je dis « Attends, le journal de mon fils il est tout rouge à cause de tes retards, ce n'est pas normal ». Elle a arrêté, et ça ça s'est calmé. Mais au niveau, s'il manque du matériel scolaire, chez Frank déjà ça arrive très rarement, parce que je lui fais vérifier ses plumiers tout le temps. Je suis assez derrière eux au niveau de l'école, donc s'il manque quelque chose eh bien c'est souvent avant les longs congés, genre le congé de carnaval, congé de Pâques eh bien Madame met un

petit mot dans le journal et dit « C'est possible de refaire le matériel, il faudrait vérifier les plumiers et tout ça ». Et alors on revérifie tout et on remet tout du nouveau ou ce qu'il manque. Mais il n'y a pas vraiment de sanctions, parce que ce avec quoi je me suis disputée c'est avec les retards de cinq-dix minutes, que là... Parce qu'à un moment elle avait même mis un mot à tous les parents pour dire comme quoi, donc on rentre à neuf heures moins cinq à l'école-là, si à neuf heures dix, elle mettait des chaînes aux barrières pour ne pas que les enfants rentrent. D'ailleurs j'ai une des cousines du père des enfants qui a arraché une fois la barrière avec sa grue. Il a été mettre le grappin. Parce qu'elle ne savait pas faire rentrer ses enfants elle a été chercher le camion avec son compagnon, ils ont pris le grappin, ils ont arraché la barrière. Ils ont dit « Tu as vu, mes enfants ils seront rentrés même avec tes chaînes ».

On peut donc considérer que l'ouverture du territoire scolaire constitue un élément déterminant de la réussite ou du ratage relationnel.

Mais la mobilisation réciproque réussie des répertoires de « logiques d'action » est aussi un élément fondamental. Nous allons expliciter ce point.

On doit à François Dubet d'avoir construit une sociologie de l'expérience des acteurs. Pour lui, l'expérience mobilise **trois registres distincts** – trois logiques d'action – qui sont co-présents dans l'expérience des acteurs.

Chaque registre de l'action mobilise une **orientation** (une visée) que l'acteur donne à son expérience et une manière de se **concevoir** et de concevoir ses relations avec les autres protagonistes de l'action.

« Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques d'action : *l'intégration*, la *stratégie* et la *subjectivation*. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. Ainsi, dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors « comme » un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique dans une société définie comme un système de production et de domination. »¹⁰

La définition de ces trois registres va nous permettre de rendre raison d'un certain nombre de ratages relationnels entre les divers « acteurs » qui sont présents sur le territoire scolaire.

Dans un premier temps, nous nous sommes efforcés de définir les trois registres d'une manière aussi opératoire que possible.

Pour des raisons de cohérence, nous avons voulu faire le lien avec la théorie de Robert Castel ; pour ce dernier auteur, le terme « insertion » évoque, nous l'avons vu, la présence de solidarités socio-familiales que François Dubet décrit plutôt à partir du terme « intégration », tandis que Castel réserve ce terme à la dimension du monde du travail. C'est la raison pour laquelle nous évoquerons le premier registre à partir du terme « intégration/insertion », pour rappeler cette divergence de qualifications.

Tentative de définition des trois registres de l'action¹¹

- Le registre de l'intégration/insertion obéit à la visée de maintenir ou de renforcer ses appartenances. L'acteur s'y conçoit comme un personnage social ; il a intériorisé des valeurs dont il parle en termes d'héritage et de fidélité ; il est sensible aux attentes d'autrui. L'acteur

¹⁰ F. Dubet, « L'expérience sociale et l'action », *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 111.

¹¹ Nous proposons ici une synthèse du travail que F. Dubet expose aux pages 112 à 133 de l'ouvrage cité.

se conçoit et se construit comme un « nous », en face (et parfois en opposition) à un « eux », au nom de valeurs communes incarnant la cohésion.

- Dans le registre de la stratégie, l'acteur se voit comme un ensemble de ressources qui constituent pour lui une façon de s'affirmer dans un espace de concurrence, le plus souvent régulé, et de négociation. L'acteur se met en position concurrentielle au nom de finalités poursuivies dans les opportunités ouvertes par la situation où il se trouve. L'expérience sociale est alors un jeu d'alliances et de conflits et mobilise des attitudes d'« entrepreneur ».
- Dans le registre de la subjectivation, l'individu se vit dans une relation de distance à soi et à la société ; il n'accepte pas l'assignation à un rôle, à une identité, une appartenance, il refuse d'être assimilé à un instrument. Il est mû par une passion de création, une volonté d'être le créateur de sa vie. L'acteur se réalise dans un engagement qui n'implique pas pour autant une adhésion totale et s'oppose à ceux qui lui refusent la considération et empêchent son autonomisation. Il lutte contre la privation de sens, la dépossession, en un mot l'aliénation.

Deux exemples

La distinction de ces logiques permet de mettre en avant la diversité des significations impliquées dans une expérience.

Ainsi, François Dubet montre que la culture, pour les jeunes immigrés, est à la fois et conjointement un ensemble de valeurs auxquelles l'acteur se réfère peu ou prou en termes de fidélité (logique de l'intégration/insertion), une ressource qui leur permet de se positionner (par exemple dans le champ politique en mettant en avant leur ethnicité¹²) et un moteur de critique sociale.

Un autre exemple nous intéresse particulièrement : celui d'une « classe enfantine »¹³.

Dubet illustre deux logiques d'action à son propos.

Elle est un « nous » opposé à d'autres classes et/ou aux adultes ; il peut arriver que sa cohésion interne soit fondée sur la logique du bouc émissaire ou sur des rivalités inter-genres, ce que l'on peut considérer comme une variante dégradée de l'intégration/insertion (Dubet parle de « face pathologique » de la logique d'action).

Mais la classe constitue aussi un groupe en rivalité permanente, déchiré par des hiérarchies et des classements et dans lequel chacun poursuit des intérêts égoïstes.

Nous ne pensons pas trahir la pensée de François Dubet en avançant qu'une telle classe pourrait aussi, dans le registre de la subjectivation, se vivre comme un groupe solidaire, capable de se mobiliser pour une cause, de s'opposer par exemple à la domination subie par un de ses membres, qui serait frappé d'un ordre de quitter le territoire.

Logiques d'action et ratages relationnels

On l'a compris, pour François Dubet, les registres fonctionnent comme un répertoire dont toutes les composantes sont co-présentes dans le chef des acteurs. Ils représentent par ailleurs des courants sociologiques diversifiés qui ont par contre ambitionné chacun de dire le tout de l'expérience sociale.

« Les trois logiques de l'action que nous venons de définir peuvent aisément renvoyer à des courants sociologiques bien établis. Entre eux, ces courants entretiennent des querelles et provoquent des imprécations que nous n'avons pas évoquées. Chacune de ces logiques constitue une position critique contre les deux autres puisqu'elle affirme en général pouvoir reconstruire

12 « Mais en même temps que les jeunes « sont » cette identité, ils la reconstruisent, l'objectivent dans une culture et des affirmations explicitées, ils transforment cette ethnie en « ethnicité » et l'utilisent comme une ressource de l'action collective, pas seulement comme un moyen de s'identifier, mais aussi comme un outil pour accéder à un marché politique local. En se nommant, ils s'affirment aussi dans un espace de concurrence et de négociation. Ne pouvant plus entrer dans la vie politique par le travail et le syndicalisme, ils y accèdent par la culture et l'ethnicité. » (F. Dubet, *Op.cit.*, p. 120).

13 Développé aux pages 122-123.

l'ensemble social à partir d'un point central.

Mais du point de vue des acteurs, il n'existe pas de point central et, dans les discussions banales, les querelles ne s'épuisent pas. Tour à tour, les acteurs adoptent tous les points de vue, ils sont d'autant plus engagés dans cette circulation que s'éteint l'idée classique de société, la représentation de la société comme un système enserrant les diverses logiques, verrouillant l'ensemble comme une machine. (...) Rien ne les autorise à choisir dans cette circulation, à marquer le pas, ils sont « tout à la fois », et les normes de justice et d'échange qu'ils établissent entre eux apparaissent alors au sociologue comme vraiment sociales, comme des « arrangements », comme les produits des expériences sociales. »¹⁴

Nous nous demandons cependant si cette co-présence fonctionne vraiment comme une **circulation** ou si, au contraire, elle induit des relations de **co-production** entre les logiques, co-production qui serait plutôt **asymétrique**, une logique pouvant imposer des transformations aux autres.

Il est clair, par exemple, qu'une école du Sujet telle qu'appelée de ses vœux par Alain Touraine, ne pourrait que mettre au poste de commande la logique de subjectivation, en exigeant par contre-coup qu'on installe une diversité et un dialogue des appartenances (en luttant contre la logique du « eux » et « nous », en s'opposant aux fonctionnements de bouc émissaire), et en limitant fortement l'influence des logiques d'émulation sur les principes de solidarité.

Si nous acceptons cette idée de co-production asymétrique des logiques d'action, nous pouvons alors rendre raison d'une troisième cause efficiente du ratage de l'école avec les enfants et familles précarisées.

Nous allons voir qu'un tel ratage peut se produire :

- quand un affaissement d'un registre du répertoire se produit et qu'un protagoniste du territoire scolaire est vécu comme l'origine de cet affaissement ;
- quand un protagoniste du territoire représente pour un autre l'obstacle type d'une logique d'action déterminée ;
- quand un protagoniste impose une domination excessive d'un registre sur les autres.

Un affaissement d'un registre du répertoire se produit et un protagoniste du territoire scolaire est vécu comme l'origine de cet affaissement

On ne sera pas étonné de trouver comme premier exemple de ce mécanisme un affaissement du registre de la subjectivation.

Nous avons déjà évoqué la situation de Fatima, qui entre à l'école sans connaître la langue, juste après son arrivée dans le pays.

Nous avons vu combien l'enfant adoptait la logique de l'école du devoir, jusqu'à en faire une priorité absolue : dès qu'elle rentre chez elle, elle s'y livre toutes affaires cessantes, jusqu'à la maladie.

Malgré cette adaptation complète aux exigences de l'enseignante, elle n'est pas considérée par elle. Keshia, sa maman, raconte :

Keshia : Voilà, ça fait deux semaines qu'elle n'est pas allée à l'école parce qu'elle a été opérée, voilà, ces deux semaines elle avait comme ça. Maintenant après ça, toujours, chaque jour je fais ses devoirs. Elle fait ici un peu, à la maison on fait. Avant elle dormait à dix-neuf heures pour mieux se reposer parce qu'elle est un peu malade. Maintenant elle dort à vingt heures avec ses devoirs. Maintenant quand ça s'est passé, après on a fait le

14 F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Op. cit., p. 134.

premier semestre, on a mis partout jaune, vert. J'ai dit « Mais Fatima tu as travaillé ». Je viens à l'école, je dis « Est-ce qu'elle a travaillé ? ». « Oui, un peu madame, il faut qu'elle se batte ». Moi je leur ai demandé « Mais pourquoi vous à chaque fois vous n'appréciez pas Fatima ? Quand elle vient ici, l'enfant a besoin d'être apprécié pour réussir ». On dit « Oui mais ce n'est pas facile, ce n'est pas toujours facile, et quand elle ne fait pas sa lecture à la maison voilà, on va la ramener en première primaire ». « Malgré ce qu'elle a fait ! » je dis. Après elle est rentrée à la maison, stressée, elle pleurait « On m'a dit qu'on va me ramener en première primaire, et moi j'ai fait tout ce que je peux ». Moi je dis « Il ne faut pas pleurer. Quand on te ramène en première primaire il faut aller, tu es là pour étudier, tu es un jeune enfant, tu ne perds pas ton temps ». Elle m'a dit « Maman, qu'est-ce que je vais apprendre là-bas ? C'est ce que j'ai fait deux ans. Mais quand je repars là-bas ». Mais je dis « Mais même si ton institutrice t'a dit que tu vas repartir en première primaire, il faut l'écouter. Seulement elle ne peut pas te faire repartir là-bas sans qu'elle n'ait de motif valable ».

Une travailleuse de l'école de devoirs que fréquente Fatima confirme :

Travailleuse de l'école de devoirs : Ce qui est triste c'est qu'on ne les encourage pas. On n'encourage pas et on ne lui dit jamais quelque chose de positif, c'est tout le temps des choses négatives.

Keshia : On dit toujours « Fatima ce n'est pas comme ça ».

Travailleuse de l'école de devoirs : Et je ne comprenais pas pourquoi on disait des choses négatives. Franchement c'est un décalage entre l'école et quand elle est ici. Je ne comprenais pas pourquoi elle venait me trouver en disant « On a dit ça, on a fait ça » franchement, la lecture moi je trouve qu'elle lit bien ; pour deuxième primaire et qu'elle vient d'arriver. Franchement c'est une petite fille qui lit super bien par rapport à d'autres enfants, qui sont là depuis longtemps et qui n'ont pas envie, elle elle a super envie. Enfin, on sent la différence. Et je ne comprenais pas qu'on me disait « Elle ne veut pas travailler » parce qu'on ne connaît pas ça ici quoi. Et nous on a essayé d'aller voir l'enseignant mais c'est...

- Ils ne veulent pas ?

Keshia a alors cette formule qui montre bien l'affaissement du registre de la subjectivation qu'elle attribue au comportement de ses institutrices :

Il faut être bien, même si tu vas doubler, il faut quand même être.

Elle ponctue d'ailleurs son récit d'un commentaire personnel qui se situe dans le même registre de la considération :

Voilà. Donc c'est comme ça que ça se passe avec elle. Je voulais tellement parler de ça, j'ai eu l'occasion. Franchement moi ça m'aide beaucoup.

On pourrait tenir exactement le même raisonnement avec le récit que fait Martine :

Martine : Parce qu'Olga quand elle a été opérée a eu beaucoup de mal à se réadapter à l'école. Vu qu'elle avait manqué beaucoup, elle a eu beaucoup de mal à se réadapter. Alors elle avait redescendu dans ses points. Et puis le souci qu'on la mettait dans le fond de la classe aussi, donc tout ça ça jouait. Chaque fois elle revenait en pleurant « Oui, ça me fait chier, je dois tout le temps me débrouiller toute seule, on me met dans le fond de la classe, la prof ne veut pas m'aider ».

Elle a cette autre expression imagée qui renvoie vers le registre de la subjectivation :

- Quand elle a redoublé sa première fois c'était suite à une longue période de maladie ?

Martine : Oui, parce que comme je vous dis elle a été opérée de la vessie, donc

- Donc elle a quinze jours d'opération et de convalescence ?

Martine : Voilà, oui. Et puis après quand elle a dû recommencer, elle avait un tas de feuilles à faire. **Olga s'est vite rabaissée.**

Illustrons maintenant ce mécanisme à propos d'un autre registre : celui de l'intégration/insertion.

Dans une interview collective, nous avons recueilli une série de faits qui concernent plutôt les plus grands enfants des fratries. Un témoignage en entraînait un autre ; les faits évoqués étaient très interpellants.

Rubi expose ainsi le problème vécu par sa fille adolescente (4ème) :

Rubi : Et la difficulté dans cette école, c'est des enfants qui sont riches, c'est les enfants qui sont les enfants des profs, les enfants qui sont les enfants des grandes personnes (...). C'est les enfants qui ne peuvent pas accepter que nous on ne peut pas laisser aller nos enfants faire tout le temps la fête. Donc elle se sent un petit peu mise à l'écart. Elle n'est pas bien maintenant, elle n'est vraiment vraiment pas bien, à ce point que j'ai été aux réunions hier pour voir peut-être si on change d'école, et on a trouvé que ce n'était pas une bonne idée non plus parce qu'on ne peut pas fuir le problème, on doit l'affronter. Donc je ne sais pas où on va arriver. Elle était là hier, elle pleurait parce que c'est des réseaux sociaux insultants, qui harcèlent.

Nadine surenchérit avec les difficultés de harcèlement rencontrées par sa fille quand elle avait le même âge. L'école se dit impuissante. Les sanctions prises, non seulement n'endiguent pas les comportements, mais les renforcent :

Nadine : C'est chaque fois la même chose : on en convoque un, « Tu ne peux pas ». Et puis, un jour d'exclusion, puis deux jours d'exclusion. Et puis évidemment on l'a traitée de balance parce qu'elle est...

Keshia : Elle l'a dit.

Nadine : Voilà. Et donc les autres de la classe la rejetaient encore plus. C'était vraiment très très...

Keshia témoigne du même fonctionnement pour sa fille qui est en primaire :

Keshia : Parce que Fatima aussi ; tu sais quand tu viens, que tu es nouvelle à l'école, on va sûrement s'attaquer à toi. Parce que Fatima dès qu'elle venait d'arriver, il y avait tous les enfants qui venaient taper par là, taper par là. Mais c'est des enfants. Donc il faut les instruire, il ne faut pas taper. Quand on les tape ils viennent te le dire.

Il y a donc une attente forte pour que les agents scolaires interviennent sur ce registre.

- Et est-ce qu'ils ont fait quelque chose dans l'école pour que ça cesse ? S'ils se rendent compte qu'il y a un problème, je ne sais pas, est-ce qu'ils ont travaillé avec la classe ou les enseignants ?

Keshia : Non, ça ils n'ont pas fait.

Les mères réenchaînent et l'une d'entre elles évoquent les tentatives de suicide d'une de ses filles. Rubi évoque alors le harcèlement sur Internet : des condisciples de sa fille lui reprochent de n'avoir pas même réussi à « se finir ». Rubi le découvre après avoir été convoquée par les enseignants :

Rubi : Et donc j'ai été convoquée parce qu'eux ils ont conseillé que les parents étrangers, peut-être mal intégrés, peut-être elle est battue, peut-être elle n'est pas bien chez elle, c'est peut-être pour ça qu'elle a fait ça, je ne sais pas. Moi-même j'ai été choquée quand j'ai entendu. Enfin, le soir elle m'a dit « J'ai expliqué à monsieur que voilà il existe des sites comme ça ». J'ai dit « Moi-même j'ai lu, moi-même j'ai lu que « Tu n'es qu'une lâche, tu es peureuse » ». (...) « Tu n'es même pas capable d'arriver jusqu'au bout de ton suicide ». Vraiment, c'était. Et on ne sait pas qui a posté ça, c'est des méchants. L'intrigue dans la classe c'est qu'il est arrivé plein de trucs, par exemple ils ont mis des préservatifs dans les sacs des filles, de certaines filles, je ne sais pas pourquoi. Ils ont mis des cigarettes dans les sacs des filles, peut-être pour faire des problèmes et avoir des problèmes, pour qu'elles arrivent à la maison et qu'elles aient des problèmes avec leurs parents.

Dans l'enchaînement de ces témoignages, on voit bien l'affaissement du registre de l'intégration/insertion et le rôle que jouent ou n'arrivent pas à y jouer les agents scolaires. Même si les faits extrêmes qui sont rapportés touchent plutôt le cycle secondaire, ces fonctionnements ne sont pas absents dans le cycle primaire. Amélie en donne un témoignage qui nous rappelle que c'est la logique majorité/minorité qui est souvent déterminante dans les fonctionnements groupaux :

Amélie : C'est comme vous dites, voilà, je pense que dans les écoles où il y a beaucoup de précarité, ce n'est pas la même chose pour tout le monde. Les enfants qui se retrouvent, ben, voilà... même ici à [la maison d'accueil], je vois des enfants qui y sont, quand on les voit à l'école... ben, ils se mélangent dans le groupe, mais il y a certains enfants qui sont un petit peu tirés dehors. Des sacs plus beaux, des mieux coiffés, des mieux habillés. Les enfants ils sont méchants entre eux aussi.

- Et donc, les enfants sont mis de côté parce que...

Amélie : Oui, j'ai vraiment l'impression, c'est l'impression que ça me donne. Vraiment le niveau... peut-être parce que les institutrices se comportent comme ça, aussi. Malheureusement, comme la petite m'explique, s'il y a des enfants dans les classes qui passent leur temps à faire tomber les profs, et qu'ils font des malaises, ben c'est normal, à un certain niveau il y a des enfants qui sont mis de côté. Il y a des enfants qui sont reconnus « oui, mais lui il frappe tout le temps, donc on ne joue pas avec », voilà. Moi j'ai [ma fille] qui ne se laisse pas faire, qui frappe comme un garçon, si on l'embête, elle reffrappe, et moi je vois ça.

Amélie attribue ce manque de respect aux comportements des agents scolaires :

- Et les enseignants, ils font passer des messages par rapport à ça ? Qui disent, par rapport aux enfants, « s'il y a un enfant qui frappe »... ?

Amélie : Oui, j'ai entendu des femmes, des institutrices qui discutaient, et... mais ce que j'ai remarqué c'est la manière des institutrices pour parler à certains enfants, qui m'a... je ne sais pas, moi, je suis institutrice, je ne me permets pas de parler à certains enfants comme elles parlent. Ou même de crier sur certains enfants.

- Oui, vous trouvez que ce n'est pas respectueux.

Amélie : Parce que s'ils apprennent le respect aux enfants, c'est à eux à respecter.

Cette analyse est intéressante aussi parce qu'elle nous évite de raisonner de manière essentialiste : « les enseignants », « les familles pauvres », etc.

Amélie, suite à une séparation, se trouve obligée, n'ayant plus aucun revenu, d'avoir recours à une maison d'accueil. La logique de rejet de groupe, dans l'école que sa fille s'est trouvée obligée de rejoindre, est le fait du groupe d'enfants peu favorisés, qui sont majoritaires. Les positions sociales propres aux classes moyennes affleurent dans le raisonnement d'Amélie :

Amélie : Fanny, elle est un petit peu perdue. Elle vient d'une école où il y avait des institutrices très familiale, une école très familiale, même la directrice, bon, malheureusement il n'y avait pas d'étrangers. Il n'y avait pas de précarité dans cette école parce que, voilà, c'était tous des grosses voitures, tous des entrepreneurs, donc voilà, il y avait le luxe qui était là, mais bon, les enfants jouaient tout à fait normalement, ce n'est pas parce que les parents étaient dans le luxe que les enfants... mais ici, Fanny a vu la différence. Mais même point de vue vestimentaire, moi, je le vois. J'en arrive des fois à lui taper un jeans et un t-shirt pour ne pas dire « oui, moi j'ai des beaux vêtements, et toi tu n'en as pas ». C'est... voilà, les enfants retournent tous seuls de l'école, même petits à 5, 6 ans. Ça traverse au milieu de la rue, avant que les portes ne s'ouvrent tous les enfants jouent au milieu de la rue... voilà.

- Oui, c'est vraiment une façon de faire, deux mondes différents.

Amélie : Je disais encore ce matin « je vais la changer d'école ». Dites-moi où il y a une école convenable parce que je vais la changer. Mais moi, ben voilà... elle est juste ici en face.

(...) Je viens encore de discuter avec l'institutrice, elle me dit « elle s'intègre bien, je trouve », je dis oui, elle s'intègre bien, depuis qu'elle vient chez vous elle crache, elle frappe. Si pour elle, c'est bien s'intégrer... je ne sais pas, pas pour moi. Elle frappe dans son frère de vingt ans, elle crache après mon fils. Et même moi j'ai été choquée, elle se roule par terre quand on lui dit non. Et... ce n'est pas vraiment la même. Et il n'y a même pas deux mois qu'elle va à l'école ici.

Mais à part ça, pour l'institutrice, elle est bien intégrée. C'est le cas de le dire.

Les positions prises par Amélie nous invitent à penser que la manière dont les acteurs investissent une logique d'action est à la fois située socialement, influencée par leur position sociale, et relationnelle, partiellement déterminée par les protagonistes avec lesquels ils sont en interaction.

Deuxième mécanisme
Un protagoniste du territoire représente pour un autre
l'obstacle type dans une logique d'action déterminée

Nous avons vu que François Dubet définit ses logiques d'action en évoquant notamment les obstacles que les acteurs rencontrent ; par exemple, dans la logique de la subjectivation, « les rapports sociaux sont perçus en termes d'obstacles à la reconnaissance et à l'expression de cette subjectivation. » (p. 130).

On peut conjecturer qu'il y a risque de « ratage » relationnel dans le territoire scolaire lorsqu'un des protagonistes engagé dans l'interaction voit l'autre comme un obstacle à une logique d'action qui est la sienne.

C'est fréquemment le cas à propos de la logique stratégique.

Elle est bien présente dans le chef des familles, évidemment. Alice l'exprime comme suit :

Alice : Pour moi, la petite comme elle a commencé ici, ils ne changent pas de classe, donc elle est avec ses copains depuis la première maternelle. En classe ça va, il n'y a pas de souci. Mais financièrement il arrive des moments où je ne peux pas, je ne peux pas me permettre. On l'invite dans trois, quatre anniversaires par mois, je ne peux pas acheter des cadeaux pour quatre enfants. Il faut lui expliquer. Mais moi maintenant j'ai commencé à lui expliquer carrément que quand je ne peux pas je lui dis « Je ne saurai pas. Je ne saurai pas faire ça. Voilà, on a des priorités, on fait ce qu'on peut, ce qu'on ne peut pas ». Dernièrement pour la Saint Nicolas, comme je viens de déménager et tout ça, je lui ai expliqué, je lui ai dit « Sandra maintenant tu es grande, tu sais qu'on vient d'emménager, on vient d'acheter tout ça, je ne peux pas, je ne peux pas acheter quelque chose pour la Saint-Nicolas ni pour Noël mais on verra après, on verra dans les soldes et tout ça ». Maintenant elle comprend, mais je fais ça parce que je me dis que quand elle sera un peu en secondaires eh bien je ne saurai pas suivre. **Je sais que je veux le meilleur pour elle, je veux qu'elle soit dans une bonne école, mais je sais qu'elle ne pourra pas avoir tout ce que les autres ont.** Donc je commence à la préparer maintenant en espérant que ça ira. Mais oui, il y a des choses qu'on ne peut pas ; on ne peut pas suivre tout. Elle me dit « Les enfants ils sont partis. Telle ou telle elle est partie pour un week-end pour son anniversaire à Disney. Est-ce que pour mon anniversaire on ira ? » Non, je ne saurais pas. Je ne saurais pas mais voilà. J'ai essayé de lui expliquer. Avant quand elle était petite elle pleurait, elle boudait, mais maintenant je crois qu'elle devient grande et elle comprend quand même.

Mais la stratégie est des plus souvent contrainte, les possibles étant nuls, les opportunités, absentes. Une majorité des trajectoires qui nous ont été données à connaître, marquées par les processus de désaffiliation, sont empreintes d'une mobilité contrainte, de déménagements imposés, qui réduisent à rien l'espace des choix.

Ainsi l'école est choisie parce qu'elle est tout près, juste en face, etc.

La situation de Martine le résume bien :

- Et ça s'est passé comment les contacts avec l'école primaire pour vos enfants ?

Martine : Eh bien ça dépend laquelle, parce qu'en gros je vais dire depuis le temps que je suis par ici ça s'est bien passé, ils avaient été [au village à 5 km] ça s'était bien passé au départ. Et puis je les ai changés d'école parce que mon fils s'est retrouvé avec un crin dans la tête de vingt-deux fils. Donc là j'ai changé d'école. Ils ont été à l'Athénée à [telle ville], tout se passait hyper bien. Et puis voilà, je me suis retrouvée sans voiture, sans rien, donc j'étais à pied, j'ai dû les mettre ici à l'école [au village], et depuis l'école de [ce village] c'est l'enfer.

Dans ce contexte de stratégie sans possibles, surtout au niveau financier, on comprend que les activités proposées par les agents scolaires, vu leur coût, sont vues frontalement comme un obstacle par rapport à la stratégie du « je fais tout ce que je peux ».

On se souvient par exemple du coût d'une activité qui équivalait pour la maman concernée au prix de sa voiture.

Cette logique d'obstacle est d'autant plus mal ressentie que les propositions d'activités se réfèrent à un raisonnement de reproduction observé « du balcon » par l'agent scolaire.

Brigitte a du mal à laisser partir ses enfants ; elle craint pour leur sécurité.

L'école le lui reproche à partir de ce raisonnement :

Brigitte : Parce qu'ils disent « Oui, mais alors les petits ils ne verront jamais rien, ils n'auront pas de vie comme ça ».

Le raisonnement du « jamais » est curieux : il postule que demain sera d'office comme aujourd'hui, sans du tout s'impliquer dans ce qui fait la situation d'aujourd'hui, dans laquelle l'agent ne se sent pas concerné...

La logique de l'apprentissage elle-même peut être prise dans le mécanisme de l'obstacle que nous décrivons ici. Pour Myriam, le comportement de l'enseignant qui cherche à motiver par la mise en concurrence obtient l'effet inverse et ruine l'investissement stratégique qu'elle essaie elle-même de réaliser à propos de la scolarité de son enfant :

Myriam : Alors, il donne aussi des points, par exemple chaque fin de semaine, je dis des exemples, chaque fin de semaine chaque élève a une note sur le comportement : S, S-, S+, faible, très bien. Alors, comment est-ce qu'on fait pour qu'un enfant... Je crois que ça part d'une bonne intention de la part du prof parce que j'ai discuté avec lui, dans le sens où il a envie que ça motive l'enfant. Pour lui il est persuadé qu'en faisant comme ça, l'élève va se rendre compte qu'il a un S et il va se dire « Oui mais attends, moi j'ai envie de monter » et il va vraiment se prendre en charge et monter. Mais ce qu'il oublie, c'est que dans un autre sens, d'un autre point de vue, l'élève, chaque élève ne va pas fonctionner comme ça. Il y a beaucoup d'élèves dans sa classe qui font « De toute façon c'est la dixième fois que j'ai un S, pouh, je m'en fous. Mais je m'en fous royalement, je ne fais plus rien et peut-être encore moins. De toute façon je ne serai jamais TB comme untel, je n'aurai jamais presque TB comme l'autre. Moi je m'en fous, je me situe à ce niveau-là et j'y reste ». Donc quelque part ce n'est pas... Lui il part d'une bonne intention, ok, mais cette forme-là ne convient pas. Enfin moi je constate et je constate ça parce que d'autres parents l'ont dit aussi. À la réunion de parents il y a d'autres parents que moi qui se sont mis à parler bien avant moi, en disant que leurs enfants eh bien ils étaient complètement démotivés, ça les démotivait. Donc ce n'est pas de cette façon-là qu'il faut s'y prendre. Mais comment faut-il s'y prendre ? Est-ce qu'il ne faut pas un peu... moi quand je dis qu'il devrait y avoir un cours de psycho chez les profs, mais c'est quel genre de psycho ? Donc l'approche aux enfants difficiles, l'approche aux enfants qui vivent des situations difficiles chez eux, la relation enfant-adulte, adulte-enfant, parents. Donc toutes ces relations-là qui sont à travailler avant toutes choses.

Sans doute faut-il en matière d'apprentissage lu dans la logique stratégique accorder une place importante à la vitesse (d'acquisition, d'exécution, essentiellement de la lecture), dont rien, à notre connaissance, ne prouve la légitimité ni même l'utilité.

Alice : Oui, pour rebondir à ce que tu disais, je sais qu'en première année il y avait deux, trois enfants dans la classe de Sandra qui avaient du mal à suivre. Et comme, je ne sais pas si c'est une idée que j'ai, mais j'ai l'impression qu'à [cette école] ça va super vite ; on avance avec ceux qui avancent, et je sais qu'il y a des enfants qui avaient des difficultés, qui attendaient que l'année scolaire se finisse pour changer, pour les mettre. Parce que la maman elle m'a dit « Moi je vais la mettre dans une école communale parce qu'ici ils ne s'en sortent pas ».

Cette exigence de vitesse (supposée prouver l'excellence de l'enseignement ?) peut venir ruiner l'investissement stratégique de parents, parfois déjà à bout de souffle, investissement qui peut lui aussi faire l'objet d'un déni. Alice en a l'intuition :

Alice : Mais les enfants qui sont un peu plus faibles ont du mal. Ils ont du mal. Autre chose, ça je crois que c'est de l'image : **j'ai l'impression qu'on juge l'enfant à partir de l'idée qu'on a de ses parents. Si on a des parents qui sont tout le temps derrière, je crois que c'est vrai, si on est tout le temps derrière on aime son enfant**, mais il y a des enfants qui ont des difficultés et qui ont des parents peut-être qui n'osent pas ou qui s'en

foutent, je ne sais pas, mais je ne crois pas qu'il y ait des parents qui s'en foutent, mais j'ai l'impression qu'ils sont laissés, on laisse faire.

Sans compter que pour construire cette image, la référence des enseignants peut continuer à être un modèle familial classique (deux parents dont au moins un travaille), objectivement devenu moins répandu... L'évaluation de l'investissement stratégique des parents qui est réalisé par les agents scolaires doit au moins tenir compte des possibles stratégies de ceux-ci, comme le souhaiterait Keshia :

Keshia : Non, malheureusement je n'arrive pas à participer aux réunions parce qu'elles se tiennent à vingt heures à l'école. Donc je ne peux pas ; la fille doit dormir à dix-neuf heures, la petite aussi, mais je ne peux pas venir à vingt heures pour assister aux réunions, donc je ne peux pas venir pour ça.

- Et ça vous en avez déjà parlé à l'école en disant que c'était compliqué pour vous ?

Keshia : Non, je n'ai pas parlé.

Un protagoniste impose une domination excessive d'un registre sur les autres

Un dernier mécanisme de déséquilibre en matière de registres, susceptible de produire un ratage relationnel, concerne les situations où un protagoniste impose une domination d'un registre sur les autres, de telle sorte que ceux-ci s'en trouvent affectés si ce n'est dénaturés.

Les exemples que nous avons relevés concernent les situations où la capacité de consommation constitue le vecteur de cohésion du groupe-classe.

C'est notamment le cas des enfants de Kayla.

Kayla : Comme je vous dis, depuis que le directeur a changé, en fait c'est un nouveau directeur, c'est plutôt plus : toi tu as des baskets, toi tu as ci, toi tu as ça. Mais mes enfants c'est vrai que je les habille bien mais voilà, je leur ai toujours dit, et même en classe ; ça c'est bien parce qu'ils apprennent beaucoup en classe, en disant « Il ne faut jamais se moquer des personnes », mais il n'y a plus. Voilà c'est, la personne elle a acheté ça eh bien bon demain on va. L'autre personne va acheter des baskets que l'autre etc. Et c'est quand même malheureux parce qu'il y a des périodes qu'on n'a pas les moyens.

- Bien sûr.

Kayla : C'est ou ça, vivre, et je pense au jour d'aujourd'hui, la façon comme on vit, on n'aura plus les moyens dans quelques années de s'acheter. Moi je vis, c'est vrai que je vis plus pour mes enfants que moi. Donc mes enfants j'aime mieux qu'ils s'habillent très bien, qu'ils aient des marques et tout ça, que moi, pour moi je m'en fous. Mais il y a des moments que je n'ai pas, je n'ai pas. Et ça il faut apprendre ça aux enfants aussi, tout dépend l'éducation. Moi mes enfants ils savent bien que quand, voilà, ce n'est pas leur offrir un cadeau, c'est quand j'ai la possibilité j'ai la possibilité.

- Oui, parce qu'alors il faut payer tout ce qu'il y a à payer pour l'école, qu'on vous demande de payer...

Kayla : Oui

- ...aujourd'hui, alors que la précédente directrice essayait peut-être de faire plus

de trucs pour essayer d'alléger les factures...

Kayla : Oui, c'est ça.

- Et puis en plus il faut fournir des vêtements qui font qu'on ne pointe pas du doigt, on ne se moque pas, etc. Donc ça doit faire beaucoup à la fin du mois ça ?

Kayla : Oui, surtout que mon fils, le plus grand, il va être dans la grande école, ça va être dur. Tout dépend des personnes et tout ça. Mais moi mon fils je lui ai toujours dit, voilà, ce n'est pas des amis, les amis qui te disent « Oui, moi j'ai acheté ça, il faut que tu t'achètes le même » je trouve que ce n'est pas des amis. Mais bon voilà, je dis « Maman elle essaiera tout pour faire que tu es bien ». Pour l'instant, onze ans et demi j'ai tout fait mais bon voilà, il y aura peut-être des périodes qu'on chute ou. C'est la vie de tous les jours en fait.

On voit dans cet exemple que cette logique particulière d'intégration/insertion, que l'agent scolaire laisse se développer, alors que ce n'était pas le cas dans l'autre implantation scolaire, prend toute la place, s'impose à la logique stratégique (« tout faire pour que tu es bien » égale en fait acheter le maximum de choses le maximum de fois) et vient percuter la logique d'authenticité relationnelle qui est au principe de la logique d'action de subjectivation (des amis qui imposent la fuite en avant consumériste sont-ils des amis, demande Kayla).

Nous allons citer un autre extrait plus long, tiré de l'interview de Myriam, où l'on voit très bien se déployer la même logique de prédominance du registre de l'intégration/insertion dans une version d'alignement sur le groupe, alignement consumériste et contraint.

- Un grand écart entre ceux qui ont largement les moyens et ceux qui ne les ont pas ?

Myriam : Oui. Alors, quand ma fille me dit « Moi j'en ai marre parce que dans mon plumier je n'ai qu'un stylo et c'est un stylo que j'ai depuis deux ans ». Je lui dis « Ok » « Mais je veux un nouveau stylo maman. Il faudrait que tu m'achètes un nouveau » « Oui, qu'est-ce qu'il a ton stylo, il ne va pas ? La mine est foutue ? ». « Non, il va » « Ah oui » « Mais le bout est rongé » « Eh bien il ne fallait pas le manger. Tu avais faim, tu n'avais qu'à manger une collation ou attendre de rentrer, mais un bic ou un stylo ce n'est pas fait pour être grignoté. Tu peux le mettre en bouche si tu veux mais de là à le ronger comme un rat, ça ne va pas ». « Oui mais parce qu'un tel et une telle ils ont un bic de ci, un bic de ça, un stylo comme ci, un stylo comme ça. Alors moi aussi je voudrais pouvoir prêter et qu'on me dise « Ah, tu as un beau stylo, tu peux me le prêter, il écrit bien et des choses comme ça » d'une couleur et puis un autre d'une autre couleur ». Elle m'a dit ça hier. Je dis « Mais tu sais quoi ma chérie, il faut que tu étudies bien à l'école, que tu apprennes super bien tes leçons, que tu apprennes la vie et que tu fasses quelque chose que tu aimes, que tu aies un travail, et alors tu pourras t'offrir tous les bics et les stylos que tu voudras ». Moi je dis je ne vais pas commencer à m'amuser ; j'ai eu un stylo Parker que j'ai fait avec mes économies, j'ai gratté toutes mes petites économies pendant je ne sais pas combien de mois, et vers la fin de l'année enfin j'ai pu m'acheter mon Parker, que j'ai gardé tout au long de mes études, et après je ne sais pas comment, quand je me suis mariée et que je suis partie, mon stylo il a disparu. Est-ce que quelqu'un l'a emprunté, ne l'a plus ramené, l'a cassé... Voilà, mais mon Parker c'était mon Parker, c'est le seul bic que j'ai eu, enfin le stylo. Mais chacun fait comme il peut. Maintenant est-ce qu'on est plus heureux parce qu'on a trente-six sortes de stylos ? Eh bien non, c'est illusoire tout ça, c'est les médias qui font toutes ces merdes-là et qu'on croit qu'en ayant, plus on a d'avoirs et mieux c'est, plus nos armoires sont remplies de choses inutiles et mieux on est. Tu vois tout ça eh bien ça rentre là et ça va même jusque dans la classe.

- Mais sur cette question du stylo, enfin j'ai l'impression que ce que tu dis aussi

c'est que si demain le stylo était cassé ou perdu ce serait quand même compliqué de le remplacer ?

Myriam : Eh bien alors à ce moment-là j'emprunte des sous, et comme j'ai emprunté des sous pour lui acheter, parce que je n'ai pas les moyens, pour lui payer ses dîners, j'ai dû emprunter dimanche, j'ai payé ses dîners, j'ai payé la carte campus de la grande, et comme il y avait des bottes en caoutchouc à sa pointure à la maison des ses grandes sœurs, je suis allée chercher des semelles en laine à quatre euros, que j'ai mis dedans. Et j'ai dit « Si il reneige tu partiras avec ça » comme ça elle est rassurée. Et j'ai dit « Tes chaussures tu les auras, quand je vais toucher on ira chercher une paire de bottes et pour finir en tout cas l'hiver. Et puis si son stylo vient à casser eh bien j'emprunte et je vais chercher, je vais aller lui acheter un stylo. Ce ne sera peut-être pas le lendemain ou le jour même mais je mettrai un mot dans le journal de classe, mais je ne dirai jamais « Je n'ai pas les moyens d'acheter un stylo ». Je dirai « Je suis désolée, je n'ai pas pu passer au magasin, et je fais le nécessaire pour que Mina puisse avoir un bic pour demain soir, donc à partir d'après-demain ». Mais ça je ne dirai jamais « Je n'ai pas les moyens de lui acheter un bic », je ne le noterai pas.

- Donc tout ça fait partie des choses comme tu disais tout à l'heure quand on dit que tes enfants sont bien habillés et que toi tu réagis en disant « Ils ne se rendent pas compte de tout ce qui se passe derrière ». Ça ça fait partie de tout ce qui se passe derrière ?

Myriam : Oui, oui, oui, enfin voilà. On lui a fait la remarque à Mina, elle avait son legging avec un trou, la semaine dernière elle est revenue, elle m'a dit « Maman, je suis gênée, madame » je ne sais plus qui, une des surveillantes lui a fait la remarque en disant « Oh Mina tu as un trou dans ton legging ». Je dis « Eh bien tant pis. Voilà, tant pis ». Je dis « Tu n'as qu'à changer, tu as encore un autre legging là » « Oui mais il est trop grand celui-là » C'est un de sa grande sœur, qui est trop petit pour sa grande sœur mais qui est encore trop grand pour elle. Mais [son autre fille] même elle m'a dit, elle pleurait il y a quelques semaines en me disant « Tu n'imagines même pas, autour de moi personne à l'école ne s'imaginerait qu'on vit des difficultés financières à la maison, tout le monde pense que je suis riche, qu'on est une famille qui a des tunes ».

- Parce que c'est ça qu'il faut être finalement ?

Myriam : Mais oui, sinon il y a un rejet. On est marginalisé très vite hein. On tombe très vite dans ça. Alors, ça fait partie mais, et ça se ressent très fort à l'école puisqu'ils sont entourés. Et je disais même, parce qu'elle pleure, elle a un jeans complètement délavé qu'elle est gênée de mettre. Elle me dit « Quand est-ce que tu vas me rhabiller ? » « J'essaye, je fais, je fais », je dis « Ce n'est pas évident » « Mais c'est les soldes » « Oui, c'est les soldes mais chaque fois les soldes même si j'ai des sous pendant les soldes tu vas aller vers quelque chose de la nouvelle collection, alors ça ne va pas aller ». Donc je dis « Je n'ai pas, je ne saurais pas ». En plus avec un déménagement ça coûte horriblement cher. Et elle-même elle m'a dit « C'est débile. Pourquoi est-ce qu'à l'école... ».

Cette modalité biaisée de la logique d'intégration/insertion aspire à elle toute l'énergie stratégique.

Myriam : C'est [ma fille] qui m'a dit « J'aimerais tellement qu'à l'école on ait des tenues, que les filles aient une tenue et les garçons une tenue. Parce que comme ça je ne me casserais pas la tête à me dire « Oui mais non, ça c'est délavé, ça ne va pas. Ça ça se voit que c'est trop usé. Ça ça se voit que c'est un peu ceci ». Et les gens lui ont déjà, enfin des amis lui ont déjà fait la remarque en disant « Dis, tu as souvent les mêmes trucs ». C'est deux-trois trucs qu'elle tourne. Enfin voilà, elle arrive à. Elle a cette possibilité-là, elle a cette capacité-là de jongler avec très peu, comme moi d'ailleurs, à mon avis ça doit venir

de là, elle jongle avec le très peu qu'elle a. Enfin tous mes enfants en fait finalement, mes deux grandes aussi elles sont comme ça, et moi aussi d'ailleurs. Moi je vais mettre tout, j'expliquais, pendant trois semaines je mets le même pantalon, je n'ai que deux pantalons, pendant trois semaines je mets le même pantalon, j'ai deux-trois trucs pour changer, une semaine je mets l'un ou alors si j'en ai marre, pendant deux jours je mets un, donc il n'est pas sale, je ne le mets pas à la lessive, je le mets de côté, pendant deux jours je mets l'autre. Alors je change de foulard, tu vois. Pendant deux jours je mets l'un. Alors tout de suite ça fait « Oh, elle s'est changée ». Mais non, finalement non, c'est pareil. Mais voilà je jongle comme ça et mes filles elles jonglent comme ça aussi. Mais ça va, c'est bien d'avoir trouvé des astuces comme ça. Il y a une gamine en maternelle qui m'a dit un jour il y a quatre ans, oui, mes deux enfants étaient encore en maternelle, les deux derniers, et j'avais une jupe et un pantalon. Donc forcément quand je mettais la jupe, pendant une semaine ça se voyait plus, parce que c'était tout le temps la même jupe, que le pantalon quand tu changes, finalement ça ne se voit pas tant que ça. Il y a une gamine en maternelle qui m'a dit, elle me dit bonjour parce qu'elle aime beaucoup le petit et elle est dans sa classe, elle m'a regardé et elle m'a dit « Oh, pourquoi tu as toujours la même jupe ? ». Et je dis « Parce que je l'aime beaucoup ». Mais pourtant je flottais dans la jupe, je n'avais plus ; c'était taille quarante, j'avais fondu et alors je mettais des épingles sur les côtés. Et j'ai dit « Je l'aime beaucoup ». Même une gamine de maternelle. C'est pour dire, comment on est déjà, comment on conditionne déjà les tout-petits, c'est fou. Ça c'est le travail de l'adulte, ce n'est pas l'enfant qui se conditionne tout seul à cet âge-là, ce n'est pas l'enfant qui se conditionne tout seul. C'est terrifiant quand même quelque part.

Mais le témoignage de Myriam enchaîne sur son adolescence à elle. Il est frappant de voir que la même logique « stratégique » (« jongler pour cacher ») était déjà à l'œuvre pour elle par rapport à une exigence consumériste comme prix de l'intégration/insertion, mais que l'exécution parfaite de cette logique se retourne contre la logique de subjectivation : à la suite d'une intervention du directeur d'école, elles sont traitées de faiseuses, leur père leur reproche de « jouer aux riches », bref de manquer d'authenticité et les punit lourdement !

Myriam : Quand j'étais ado moi, si on n'avait pas des vestes Chevignon à [cette école], c'était mal parti. Et puis il y a eu une année où, j'ai deux sœurs qui me suivent moi, donc on allait toutes les trois, on était tout le temps ensemble, enfin sur le trajet en tout cas, pour partir et pour revenir, et une année, c'était en 86-87, on est allé en Turquie et mon vieux là il nous a donné des sous pour qu'on puisse aller se rhabiller en Turquie puisque c'est moins cher qu'ici. Donc on s'est rhabillées, avec des fringues d'été puisque c'était pendant les grandes vacances, on n'avait pas de vêtements d'hiver, on avait même des chaussures, des escarpins, des chaussures d'été, avec lesquelles on a passé tout l'hiver d'ailleurs. Eh bien, on est revenues de là, mais le fait, on avait deux jupes, on se refile les fringues. Donc on n'en a pas beaucoup, avec l'argent qu'on a on s'est acheté chacune une tenue et peut-être un petit blouson et peut-être une tunique supplémentaire, voilà, c'est tout, et une paire de chaussures chacune. Donc quand on est rentrées, pour ne pas que ça fasse tout le temps pareil, je mettais la jupe, comme moi j'étais plus grande, à moi elle allait autrement, à elle elle allait autrement, parce que chacune porte les mêmes vêtements différemment, déjà ça. Alors on se changeait la tunique, un jour je mettais la jupe-là avec telle tunique, un autre jour je mettais cette jupe-là avec une autre tunique. Et donc c'est comme si on se changeait tous les jours mais avec les mêmes fringues. Le directeur, je ne sais pour quelle raison il avait appelé le vieux, et quand il est sorti de là mon vieux, il nous a bien tabassées d'ailleurs toutes les trois, en nous disant, en nous reprochant qu'on faisait les riches, qu'on jouait, qu'on se changeait tous les jours, qu'on avait une tenue différente tous les jours et que ce n'était pas bon pour les autres parce que les autres se sentaient rabaissés, alors que nous on n'a même pas de marque Chevignon. Et on s'est fait tabasser. « Vous vivez, vous avez quoi, vous êtes riches vous ? Parce qu'apparemment ». Je ne sais pas ce que le

directeur avait dit exactement, mais pour que mon vieux sorte du bureau en me disant, en nous tabassant dessus et en disant « Vous faites les riches et vous vous changez tous les jours. C'est quoi ça ? ». Et il croyait qu'on avait même fait un vol. Il est venu dans la chambre et il a regardé. On n'avait pas plus de fringues qu'on avait avant quoi, sauf que les fringues avaient changé, parce qu'on s'était rhabillées en truc. Mais bon, ce qu'il n'a pas tilté ce directeur-là, c'est que tout l'hiver on l'a passé avec les mêmes fringues, sans manteau d'hiver et sans bottes. Mais ça il n'y a personne qui l'a vu. C'est curieux ! Par contre quand tout le monde vient avec des Chevignon, des Esprit, des machins, c'était les marques qui, des Donaldson et je ne sais pas quoi, eh bien ça par contre il n'y avait personne qui disait « Monsieur [Untel], vos enfants sont un peu marginalisés, on va peut-être les aider à se rhabiller peut-être un peu mieux pour ne pas qu'elles soient... ». Il n'y a personne qui l'a dit ça. Par contre pendant quelques mois on a fait soi-disant les filles de riches, alors on en a ramassé, on a bien ramassé. Enfin, moi je trouve ça débile, c'est petit, c'est très petit. Alors, où est l'ouverture d'esprit dans tout ça ? Est-ce que c'est un manque d'ouverture d'esprit ? Est-ce que c'est un manque de psychologie ? Est-ce que c'est un manque de logique ? Je ne sais pas.

Myriam conclut sur l'importance de la logique de subjectivation, bafouée dans l'expérience qu'elle relate :

Myriam : Donc être humain, devenir, avoir un cœur bon et avoir de la compréhension pour ce qui se passe autour de soi, est-ce que ça s'apprend ? Est-ce que c'est inné ? Et l'intelligence émotionnelle, voilà. Je pense que peut-être donner des cours d'intelligence émotionnelle, voir un peu ce que c'est pour que les gens comprennent peut-être, je ne sais pas. La bonne relation en tout cas ça commence par là.

QUATRIEME PARTIE

VIOLENCE ET INSTITUTION SCOLAIRE

A ce stade de notre analyse, nous ne pouvons pas faire l'économie d'une réflexion sur la présence de la violence dans les relations en milieu scolaire, lorsque des causes efficientes font qu'elles ressortissent à la sphère du ratage.

A plusieurs reprises déjà, nous avons évoqué des faits de violence avérés : tentative de suicide d'une jeune enfant, arrachage à la grue d'une grille par des parents mécontents, faits de harcèlement, relations tendues entre les protagonistes...

Nous n'avons dans un premier temps pu que constater, avec Alain Touraine, combien la présence de cette violence témoignait de l'urgence d'une transformation des visées que doit poursuivre l'institution scolaire, surtout en regard des difficultés vécues par les élèves dont la famille est soumise à un processus de désaffiliation :

« C'est, il faut le redire, dans les écoles que fréquentent les enfants de niveau social bas qu'il est le plus urgent de passer à l'école de la communication, car la violence éclate et détruit l'institution là où elle ne fonctionne pas comme un réseau de communications. » (p. 338)

Mais pour comprendre cette violence présente et pour pouvoir agir sur elle, les entretiens réalisés nous montrent qu'il faut se départir de deux erreurs d'interprétation fréquentes.

La première consisterait à interpréter des comportements à partir des principes de « l'école du devoir », en instituant une manière de sophisme (celui qui consiste en somme à introduire comme explication ce qui est à expliquer, à tenir pour vrai ce qui est précisément en question).

C'est le cas lorsque l'on pose que des comportements non acceptables proviennent d'une culture incapable de dominer ses passions ou d'atteindre aux valeurs « universelles ».

Amélie tombe en quelque sorte dans ce piège lorsqu'elle décrit ainsi le manque de réactions de certains parents :

Amélie : Mais voilà, mais je pense que certaines mamans qui vont là ne parlent déjà pas le français, elles amènent leurs enfants parce que l'école est obligatoire et qu'on n'a pas le choix, ici, en Belgique, et que, ben, « tout compte fait, on reprend les enfants, on tape la mallette, au revoir et merci ». Et ce que mon enfant fait à l'école, ça, « je ne m'en tracasse pas ». Ça, j'ai remarqué aussi : quand on pose une question à l'institutrice au sujet d'un enfant elles sont toutes perdues, elles se demandent ce qui leur arrive.

- Elles n'ont pas l'habitude...

Amélie : Elles n'ont pas l'habitude que les mamans posent des questions. Elles ont plus vite l'habitude de dire « Oui, mais votre fils a une carte rouge parce qu'il m'a encore fait tomber ». Parce qu'en première année, ils ont un système de petites cartes, pour le comportement toutes les semaines, et ma fille « maman, pourquoi j'ai toujours une verte, et que tous les autres ils ont des rouges ou des oranges ? » Je lui dis « je ne sais pas, moi, Fanny ». Qu'est-ce que tu veux que je dise moi ?

- Quand vous parlez d'irrespect, vous parlez du ton qui est employé, ou vous parlez aussi des mots qui sont utilisés ?

Amélie : Les mots, ça reste encore... on va dire, dans la logique, il n'y a pas de grossièretés,

mais, c'est le ton qui est employé, qu'on entend vraiment... si elles pouvaient dire « toi reste dans ton rang, tu me fais chier »... Que moi, je me suis déjà retournée vers une autre maman qui était à [la maison d'accueil] aussi, et je lui ai dit « moi je crois qu'elle parle comme ça à ma fille, je crois qu'elle a une pêche. »

D'ailleurs je le vois bien, je suis déjà arrivée deux, trois fois assez en colère parce que Fanny avait des coups, mais je vois bien l'institutrice, la peur de la réaction « qu'est-ce qu'on va lui dire ». Moi j'ai vu l'institutrice de Fanny dire à un papa que son fils l'avait fait tomber, le papa : rire. Il avait une carte rouge, comportement. La dame avait fait un malaise, le papa riait. C'était normal. Qu'un enfant de 7 ans faisait tomber l'institutrice en classe, ben c'est normal. C'est ben vrai. Bon, ben... on s'accroche.

La deuxième erreur d'interprétation consisterait à cantonner, du fait de l'émotion suscitée par les témoignages, les enfants et leurs familles dans un statut de victimes et donc à leur dénier des capacités d'action.

Le fait est que certaines situations peuvent toucher et révolter :

Martha : Parce que voilà, moi ils allaient à l'école avec un tout petit trou dans le pantalon ou il manquait une collation, eh bien voilà quoi, c'est rapport de cinquante mille pages. Donc, enfant mal habillé, mal éduqué, voilà, enfant interne, allez hop, direct. Donc par rapport à ça moi ils sont tous à l'internat.

- C'est l'école qui a fait un signalement pour enfant mal éduqué ? Et donc vous avez été dépossédée de la décision d'où les enfants allaient s'inscrire et de la scolarité de vos enfants ?

Martha : Oui, cette année-ci oui je n'ai pas pu choisir l'école que je voulais. À part le petit dernier que là j'ai eu le bonheur de pouvoir le mettre ici. Parce que sinon lui aussi il aurait dû aller en maison d'accueil. Je lui ai fait avaler tout parce que sinon j'aurais perdu les sept. Ça a déjà été très dur de mettre déjà rien que les filles à l'internat, ça a déjà été une atrocité. Les garçons c'est vrai que ça a passé un peu mieux, peut-être parce que je les ai mis à l'école le lundi, c'est peut-être pour ça, je ne sais pas. Les filles elles sont rentrées le dimanche eh bien ça a été une atrocité, je n'ai pas dormi de toute la nuit. Encore un exemple, l'année dernière ma plus grande elle s'était couchée au milieu de la route, elle voulait mourir, elle ne voulait pas retourner à l'école ni à l'internat.

Patricia : Oui, quand elle faisait des fugues et tout ça.

- Elle l'expliquait comment à l'époque ?

Martha : Pour elle c'était une punition. Pour elle elle pensait que c'était une punition que moi je lui avais mise parce que voilà, elle était grande, elle devenait une jeune fille. Donc pour elle c'était une punition que moi je lui avais mise. Maintenant ça va, elle commence à l'accepter, elle sait bien que ce n'est pas de ma faute.

Pour rendre raison de la présence de la violence dans l'institution scolaire en considérant l'ensemble des témoignages qui nous ont été confiés, il est primordial d'en saisir les mécanismes.

En analysant les faits qui sont rapportés et les explications que peuvent en donner les protagonistes, on ne peut que les référer à ce que Pierre Bourdieu a appelé « la loi de conservation de la violence ». Pour Pierre Bourdieu, il est nécessaire de distinguer trois formes de violence et de saisir leur imbrication.

Il faut poser d'abord l'existence de violences de structure, celles qui sont la conséquence des marchés de plus en plus dérégulés du logement, du travail, de la santé, etc.

Mais Pierre Bourdieu invite à se rendre attentifs à des formes de violences peu visibles, qui se passent au niveau des interactions, qu'elles imprègnent en « échappant aux regards et aux sanctions » ; ces violences d'interaction, qui sont donc le fait des agents humains dans leurs rapports quotidiens,

viennent s'ajouter aux violences de structure et ont pour effet de les rendre si insupportables qu'elles débouchent sur des comportements violents « de réponse », visibles, visiblement répréhensibles, qu'ils soient tournés contre les autres ou contre soi (dépression, alcoolisme, suicide...) ¹⁵.

Cet enchaînement redoutable rend raison des mécanismes que nous avons pu mettre en lumière jusqu'ici et des relations qu'ils peuvent entretenir :

les violences de structure plongent les personnes dans des processus de désaffiliation (et nous avons vu que le « marché scolaire » pouvait lui-même y contribuer) ; ces violences sont relayées « activement » dans les interactions entre protagonistes (école de la non communication, déséquilibres dans les logiques d'action) et peuvent donner lieu à des violences de réponse, qui constituent une manifestation des plus tangible du « ratage » relationnel dont nous nous efforçons de dresser les contours.

Nous allons d'abord illustrer ces différents éléments, pour aider à leur identification. Dans un deuxième temps, nous développerons les formes que peuvent prendre dans l'institution scolaire les « violences-relais » dont le rôle est si important dans la « conservation » de la violence (on pourrait aussi bien dire sa production continuée).

Nous avons déjà évoqué les problèmes rencontrés par Eva. Son fils est surdoué, mais cette caractéristique n'est pas prise en compte et ses comportements sont requalifiés en indiscipline. Il est renvoyé de la garderie, ce qui contraint Eva à abandonner son travail et la précipite dans des problèmes financiers. Des interactions difficiles avec une des gardiennes et avec la directrice de l'établissement, une non-communication, une injonction paradoxale (« tu ne rentres plus mais tu ne peux pas sortir »...) précipitent la maman dans une « violence de réponse » qui est devenue la seule réaction possible pour elle à cet enchaînement contraignant.

Eva : Je ne sais plus travailler justement à cause de l'école. J'ai dû arrêter de travailler à cause de l'école.

- A cause des horaires ?

Eva : Oui. Parce qu'en fait je travaillais de neuf heures à dix-sept heures, et la garderie est organisée jusque dix-huit heures à l'école. Mais mon fils a été renvoyé de la garderie donc je dois aller le rechercher tous les jours à quinze heures vingt-cinq, donc j'ai dû arrêter de travailler. Là-dessus j'ai perdu mon chômage, donc je suis sur le CPAS, enfin je suis en transit pour le moment, donc ça me renvoie des soucis avec mon règlement collectif de dettes avec l'avocate, donc voilà c'est vraiment boule de neige à cause de ça quoi.

- Et ça ça a été une décision concertée, ou du jour au lendemain on vous a dit « Voilà, il est renvoyé de la garderie » ?

Eva : Eh bien du jour au lendemain j'ai eu un courrier de la commune signé par les échevins, les délégués communaux, je ne sais pas comment on appelle ça moi. Les conseillers, je ne sais pas, un truc ainsi, signé par ça, pour dire que Frank n'était plus autorisé à aller à la garderie du matin et du soir. Ma fille peut toujours y aller mais mon fils ne peut pas y aller. Et je dis « Je fais quoi avec mon fils, je le laisse (...) deux heures ? Il me ramènera peut-être des sous je dis, puisque je vais devoir arrêter de travailler. Ça a été vraiment... Encore bien c'était le vendredi avant les congés de Pâques, donc j'ai eu les quinze jours de congés de Pâques pour prévenir mon patron et lui dire « Ecoute je ne sais faire plus que quinze jours et puis je suis obligée d'arrêter, parce que ce n'est plus possible ». Et voilà, donc j'ai arrêté de travailler à cause de ça.

15 Nous nous appuyons ici sur P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, pp. 275-276. Nous avons longuement étudié comment cette analyse pouvait inspirer des actions de prévention. Cf. J. Fastrès et J. Blairon, *La prévention, un concept en déperdition ?*, Bruxelles, Luc Pire, 2002.

- Et la directrice elle, elle en avait parlé avec vous avant ? Elle vous avait dit ça ne va pas ?

Eva : Moi je lui avais proposé des solutions, j'avais demandé une réunion avec la dame de la garderie, j'avais demandé beaucoup de choses et il n'y a rien qui a été fait quoi.

- Ah oui. Donc on vous a juste dit que ça n'allait pas, que ça n'allait pas, mais il n'y a rien...

Eva : Voilà, il n'y a rien qui a été fait. Il n'y a eu aucune concertation, il n'y a eu aucune réunion, il n'y a eu aucune... Parce que moi j'ai appris ça il y a longtemps par le PMS, parce que moi je m'en suis plaint, parce que la directrice voulait mettre le petit en école spécialisée à cause de son comportement. Et moi j'ai dit « Il est hors de question que mon fils aille dans une école spécialisée ; vous avez vu le bulletin qu'il a ». Ce n'est pas pour son comportement qu'on met un enfant en école spécialisée, c'est n'importe quoi. Il ne suivrait pas l'école, il aurait réellement des soucis, ça je peux comprendre, mais là pas. Et je me suis plaint au PMS et ils ne comprennent pas comment est-ce qu'on n'a pas fait de médiation dans l'école et trouver d'autres solutions ; ça a été beaucoup trop radical en fait.

- Et eux ils ne peuvent pas intervenir ?

Eva : Moi j'ai dit « On arrête les frais ». Je dis « Maintenant c'est bon, j'en ai marre, ce n'est plus possible ». Et là-dessus le problème c'est que ça s'est tellement envenimé que je m'en suis prise aux mains avec la directrice. Je l'ai couchée par terre, parce que je n'en pouvais plus et que. Et j'ai eu des mots avec la dame de la garderie qui n'arrivait pas à gérer Frank et qui à la limite m'a mal traitée moi aussi. Parce que j'arrive une fois à l'école, je la vois et je dis « Ouille ouille ouille, ça ne va pas aller ça ». Et je la vois sur le côté, moi je passe tout droit, comme si elle n'était pas là, j'ignore la personne. Et là-dessus j'entends « Il faut que je te parle » qu'elle me dit. Je me retourne et je dis « Toi tu ne me parles même pas, tu m'oublies, je n'existe pas à tes yeux ». Et puis j'entends derrière moi qu'on dit « Ah, je comprends pourquoi tu es comme ça, ton fils est comme ça, tu es complètement tarée qu'elle me répond » la femme de la garderie. Là je me retourne, j'ai pétié une case, parce que ça a été franchement la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Ma réaction n'était pas la meilleure à adopter, je suis tout à fait d'accord. Parce que je lui ai quand même dit « Espèce de grosse trouille, retourne dans ton bocal, va gagner tes deux euros par mois, fous-moi la paix ». Enfin voilà, j'ai été assez agressive et assez vulgaire avec elle. Ce n'est pas la meilleure des solutions à adopter, je suis tout à fait d'accord mais je ne savais plus comment réagir. J'étais démunie de moyens. Et là-dessus il y a la directrice qui est sortie de son bureau qui s'en est mêlée. Je me dis « ouh ça ne va pas aller ». Et là-dessus je me suis prise dans les mains avec et je l'ai couchée par terre parce que je n'en pouvais plus quoi. Parce qu'elle était devant la porte et elle me disait « Tu ne rentreras jamais plus dans mon école, mais je ne veux pas que tu sortes » qu'elle me dit. « Quoi je ne vais pas sortir ? Tu es folle dans ta tête toi ». Et je sais me battre parce que j'ai pris des cours de boxe, j'ai pris des cours de self-défense. Et il faut penser que je suis restée avec un homme assez violent pendant cinq ans et que les coups je les encaisse pas mal. Et puis j'ai travaillé dans le bâtiment, donc la force je l'ai. Donc le tout ensemble voilà. Alors je l'ai prise par l'épaule, je l'ai déséquilibrée par une technique que j'ai apprise et je l'ai couchée par terre. Et je lui ai dit « Tu as vu, je suis sortie ». Et je suis sortie. Mais là-dessus il y a eu, ça a fait boule de neige aussi parce qu'il y a eu des plaintes, j'ai été à la police et tout ça. Mais ce n'est pas bien ce que j'ai fait, je m'en rends très bien compte, ce n'est pas la meilleure solution à adopter, mais je pense que ça a été le pétage de plombs, la globalité quoi.

Nous avons vu dans d'autres situations que la violence de réponse pouvait se porter sur la personne elle-même sur qui porte le cumul de violences de structure et de violences-relais : tentatives de suicide, mais aussi dépressions...

Ces effets sont tellement lourds qu'il nous semble utile d'identifier, à partir des témoignages, quels types de violences-relais peuvent guider les interactions dans l'environnement scolaire et ceci aux fins de donner aux différents protagonistes en présence les moyens de prévenir leurs effets.

La violence symbolique du stigmat

Le mécanisme le plus fréquent dans notre échantillon, mais aussi, malheureusement, le plus intense, est le phénomène de stigmatisation.

Erving Goffman définit ce phénomène d'une façon très précise et il est important de se référer à cette définition de manière rigoureuse, sauf à courir le risque de réduire le terme à la signification banale de préjugé ou d'étiquette et de considérer in fine que tout le monde est peu ou prou stigmatisé.

Au contraire, il faut entendre par « stigmat » la possession d'un attribut qui jette sur la personne qui en est pourvue un discrédit si durable et si profond qu'elle n'est plus considérée par les autres, les « ordinaires », comme un interagissant à part entière, voire qu'elle est retranchée de la catégorie des « normaux » si ce n'est des humains.

Dans notre corpus, certains stigmates sont culturels (turcs, gens du voyage ou tout simplement étrangers), d'autres touchent à la pauvreté elle-même, d'autres encore concernent les dispositifs d'aide qui sont justement censés résoudre les problèmes rencontrés.

Voici quelques exemples ; au travers de ces citations, on perçoit très bien la disqualification comme interagissant et donc comme protagoniste légitime du monde scolaire.

Keshia a subi un tel traitement lorsqu'elle était elle-même étudiante infirmière, ce qui la rend très attentive à la réaction des enseignantes par rapport à sa fille :

Keshia : Parce que déjà, moi j'ai subi ; j'ai étudié le mois de septembre, octobre, novembre, voilà, il fallait que j'arrête quelque chose que j'ai commencé.

- Et quand, enfin vous expliquez tout ça, c'est une question de racisme alors vous pensez ?

Keshia : C'est ça, même franchement, parce que quand tu viens au travail, on te dit que toi tu sens mauvais. Ça c'est du racisme ça. Tu te laves très bien, tu vas là-bas, tu portes ta blouse et voilà. Tu es bien parfumée, et quand tu passes devant quelqu'un « Tu sens mauvais ». Il te disait ça, il te disait le personnel. Maintenant la fille qui nettoie là-bas elle m'a appelé, elle m'a dit « Fais attention ». Mais je dis « Mais qu'est-ce qui ne va pas ? ». Moi j'avais vraiment remarqué, parce que j'étais là avec une fille, Madeleine, Madeleine c'est une belge, on faisait la même école mais je voyais de toute façon qu'on n'avait pas les mêmes traitements. Parce que quand Madeleine fait des erreurs, on dit « Ah non Madeleine, prochainement tu feras mieux ». Mais quand moi je fais « Tu crois que c'est comme ça ! Quant tu fais ça il faut ranger hein ». On crie sur moi comme si j'étais un enfant. Après je dis « Mais Madeleine, pourquoi moi on me traite comme ça et toi pas ? ». Elle dit « Les centres de stages c'est toujours comme ça, il y a toujours des racistes ». Mais je viens à l'école, on me dit « Voilà, on ne peut pas appeler ça, on ne peut pas dire comme ça. Voilà, il faut qu'on t'envoie ailleurs pour apprendre tout ce que tu as à faire ».

Martine, qui fait partie de la communauté des gens du voyage, expose aussi un tel mécanisme .

- Ça c'est un peu compliqué si vous expliquez la situation et vous avez le sentiment que l'école n'en tient pas compte ?

Martine : Des fois j'ai l'impression, oui. J'ai un peu l'impression de parler dans le vide des fois. Mais après ça énerve les gens et puis la colère elle monte et puis les gens ils se demandent pourquoi on s'énerve. Pourquoi on s'énerve, il y a des raisons. Voilà, tu ne t'énerves pas sans raison. Moi je me suis rendu compte ici, je ne sais pas combien de fois j'arrivais à l'école, mais des fois pour une connerie, déposer des tartines aux enfants parce que je n'avais pas de pain le matin, je suis arrivée je ne sais pas combien de fois dans le corridor, parce que pour aller dans la classe de Kent et d'Olga je suis obligée de passer dans le corridor. J'arrivais là dans le corridor, je voyais le gamin carrément dans les vestes. La fois passée je lui ai dit « Tu fais quoi là ? » « Elle me fait chier, elle m'a jeté dehors parce que j'ai fait tomber ma colle par terre ». Je dis « Comment ça tu as fait tomber ta colle par terre ? ». « Oui j'en ai marre ». Alors là après il me dit « Oui, Olga aussi, elle a dû jeter sa latte dans la poubelle ». Je dis « Comment ça jeter sa latte dans la poubelle ? ». « Oui, elle a fait tomber sa latte par terre et madame lui a dit de la jeter à la poubelle ». Eh bien ni une, ni deux, j'ai été voir la directrice, en colère, parce que je venais de gueuler sur la prof. « Oui » qu'elle me dit la directrice, « Il faut voir aussi ce qu'Olga et Kent font » qu'elle me fait. Je dis « Comment ça qu'est-ce qu'ils font ? ». « Ah oui » qu'elle me dit « Kent des fois il ne veut rien faire, il appelle madame toutes les trois secondes ». Je dis « Ecoutez, il a neuf ans, c'est un enfant. Moi si on m'appelle cent cinquante millions de fois sur une journée j'entends crier « maman », si je devais les envoyer bouler à chaque fois qu'ils m'appellent, je ne sais pas, ne fais pas ce métier-là alors ». Et je lui ai dit la fois dernière « Ne fais pas ce métier-là alors, mets-toi au chômage, donne ta place à un autre ; si tu ne sais pas supporter des enfants, ne reste pas avec des enfants, c'est tout ». Voilà, ça s'était mal passé avec la prof à cause de ces histoires-là. Parce que le gamin depuis le début de l'année il est dans le corridor vingt fois par jour. Il lève le doigt, il est dans le corridor.

- Vous disiez tout à l'heure que c'était parce qu'ils n'aimaient pas les gens de la communauté du voyage. On vous l'a fait comprendre ou on vous l'a dit ouvertement ?

Martine : Ça se ressent, ça se sent tout de suite de toute façon.

- Par des réflexions, par des comportements ?

Martine : C'est des petites réflexions, c'est des petits tchics, des petits tchacs. Ils ont fait un anniversaire d'une copine ici, enfin d'une fille ici un petit peu plus bas, il y a quoi, il y a un mois et demi plus ou moins, le gamin il revient de l'école « Oui, ils ont fait l'anniversaire de Claire, je n'ai même pas pu avoir un verre de jus d'orange ni un morceau de gâteau ». Je dis « Comment ça ? » « Oui, madame n'a même pas voulu m'en donner » qu'il dit. Parce que la petite fille avait dit que Kent ne pouvait pas en avoir, la prof n'a pas insisté. Le gamin il a dû regarder les autres manger. Déjà là ça ne se fait pas ; si ils sont à vingt-cinq dans la classe et qu'il y a l'anniversaire de quelqu'un, comme si ce serait moi et que ce serait l'anniversaire à Kent, admettons, si j'apporte un gâteau c'est pour les vingt-cinq enfants plus la prof. Il n'y a pas d'exceptions, il n'y a pas ; (...). Et là ça se ressent foudroyant. Donc moi l'école ici il ne faut même plus m'en parler de toute façon l'année suivante.

Au niveau des stigmates sociaux, nous trouvons ceux qui sont liés à l'habitat, par exemple par rapport aux cités de logement social. Martha le résume très bien :

Martha : Enfant de cité, oui. Enfant de rien du tout, enfant mal poli, enfant de cité ou enfant de bon à rien.

Brigitte confirme cette expérience en pointant le rôle de l'apparence :

Martha : Mais c'est peut-être par rapport comme on dit chez nous, à la tête des parents.

Brigitte : Oui, voilà.

Martha : Tu vois, tu es habillée comme ça eh bien tu es une mauvaise mère.

Brigitte : Tu es habillée comme ça, tu es une mauvaise mère, tu n'élèves pas bien les enfants et tu es mal vue de l'école. Nous on s'en ressent comme ça. Quand on va près de la directrice eh bien elle se dit « Oh mais celle-là elle est habillée comme ça, eh bien elle n'est pas une bonne mère », tu vois « Ce n'est pas une bonne personne, ce n'est pas fréquentable ».

Dans tous ces exemples, on voit très bien le mécanisme de retranchement de la communauté des gens ordinaires opérer, ainsi que ses conséquences : la supposition de toutes sortes d'incapacités (par exemple en matière d'éducation) dans le chef de la personne stigmatisée, par exemple, ainsi que la perte du statut d'interactant à part entière.

Le stigmate est ainsi, en tant que violence symbolique, un élément-clé dans les violences de relais. Myriam, qui l'a bien compris, pointe le rôle de la culture et de l'éducation dans la lutte contre le processus de stigmatisation qu'elle peut subir en tant que femme :

Myriam : Ou on veut une compréhension de l'être humain et on met ça, on apprend. Moi j'apprends même à mes petits. Parfois Mina « Mais tu vois, les garçons ils sont cons ». Et Irfan « Oh, les filles mais qu'est-ce qu'elles sont connes ». Oui, mais tu vois mon petit gars, ce n'est pas que les filles elles sont connes mais elles ne fonctionnent pas comme toi. Et les garçons ne sont pas cons, il y en a des cons, mais ils ne sont pas cons parce qu'ils ne fonctionnent pas comme toi, ils sont tout simplement différents. Alors, on n'est pas différent que physiquement quoi ; là-dedans aussi on est différent. Quand on rentre dans une pièce, ce que toi tu vois, ta femme elle ne voit pas la même chose quoi. Un homme ne regarde pas de la même manière qu'une femme. Mais tout ça ça fait partie des cours, ce n'est pas tout le temps. Voilà, ça fait partie de l'apprentissage scolaire moi j'ai l'impression, j'ai envie de dire. Maintenant je ne sais pas, je peux me planter. Ça c'est mon avis.

- Et qui ferait défaut d'après ce que tu dis ?

Myriam : Ah oui parce qu'il n'y a pas. Même tout bêtement, c'est vrai, hier je regardais un truc avec ma fille sur Internet, même tout bêtement le respect de l'autre, ça fait partie de ça. Bon, c'est vrai qu'avec ce qui se passe dans le monde et les musulmans sont toujours pointés, et par erreur, mais bon c'est les médias et ça fait que, et il faut connaître. L'ignorant d'office il va tomber dans le panneau parce qu'il va mettre tout dans le même sac, mais bon, celui qui s'instruit, en principe il ne tombe pas dans le panneau. En principe. Mais même moi, même moi quand j'entends des horribles choses qui se passent, qui ne devraient même pas exister et que... la condition de la femme, punaise quoi. C'est depuis tout le temps la condition de la femme ; elle a toujours été là depuis que le monde est monde. Mais peut-être, pourquoi est-ce que chez certains, dans certains pays musulmans ou dans les trois quarts des pays musulmans ou peut-être tous, je n'en sais rien finalement, la condition de la femme est si exécrationnelle : c'est l'objet, on la tue, on la vend, on la viole, elle ne vaut rien, elle n'est qu'une grosse sous-merde. Mais même ça. Alors souvent j'ai toujours dit les mères ont une grande responsabilité dans l'éducation de leur fils. Parce qu'apprendre, alors elle m'explique ma fille que les contes des milles et une nuits, l'origine c'est ça, ça, ça, ça, et elle me dit « Voilà le bouquin maman. Si tu savais tout ce que ça raconte ». C'est vraiment des contes qui font vraiment croire et penser que la femme n'est qu'une sous-merde. Mais ce sont des contes de ces pays-là. Ce sont des contes avec lesquels, qu'on raconte, que les mères racontent sans problème, et dont les enfants et les fils et les filles sont conditionnés, grandissent avec ça. Donc sont conditionnés à maltraiter la femme et à s'auto-maltraiter elles-mêmes pour les filles. Je dis « Mais c'est normal alors ». Donc même les contes hard, mais il y en a qui sont hard chez

nous aussi mais comparé à machin, voilà. Donc je dis eh bien c'est là qu'il faut peut-être jouer. Voilà, celui qui est intelligent il va peut-être poser la question assez pertinente et il va peut-être trouver une réponse pertinente. Mais non. Donc même ça, et quand je dis moi à mes enfants. Donc je comprends mieux pourquoi les hommes musulmans ou des pays musulmans, dits musulmans ils arrivent et qu'ils maltraitent les femmes et que la femme n'est qu'une sous-merde, c'est juste un objet. Mais ce n'est pas comme ça que ça va. Pourtant dans l'Islam il est quand même bien dit qu'il faut respecter la femme : « Respecte en chaque femme le ventre qui t'a porté ». Eh bien qu'est-ce qu'on fait sur cette phrase-là ? C'est une phrase qui passe, c'est un verset du coran, c'est tip-top comme ça que c'est mis, texto. Alors, avec ça on peut débattre, ce n'est pas magnifique, où est-ce qu'on va trouver une autre phrase aussi belle que celle-là comme preuve de respect pour la femme qui est en face de toi ? Eh bien il n'y a personne qui l'entend, on se demande même s'il l'ont déjà lu. Mais c'est pareil quoi. Alors ici quand on voit que les garçons, mais ça c'est partout, les garçons qui et les hommes souvent prennent la femme vraiment pour rien, eh bien tout ça ça commence quand on est petit.

Ce dernier exemple montre que l'attribut qui conduit à la stigmatisation peut être non seulement fort divers (ici, c'est l'attribut « femme »), mais aussi qu'il peut être soumis à des variations historiques importantes, du fait par exemple des luttes culturelles ou sociales qui peuvent être menées à son encontre. Myriam, ainsi, sait très bien que « ce n'est pas comme ça que ça va » ; le moins qu'on puisse dire est qu'elle n'intériorise pas le stigmaté « femme » : au contraire elle se mobilise contre lui, s'appuyant sur les luttes et les victoires des mouvements féminins.

Les stigmates liés au fait qu'on est bénéficiaire d'un processus d'aide sont dans ce contexte particulièrement paradoxaux.

Nadine le vit à propos de l'intervention du PMS :

Nadine : Ça aussi, quand il y a une difficulté et qu'on voit que l'enfant quitte la classe pour aller vers le PMS, direct il a une étiquette de celui-là il est fou, et ça circule dans la classe. Il va au PMS, il n'est pas. Ils étiquettent aussi fort l'enfant.
(...)

- Question un peu candide, mais comment est-ce que les autres savent ?

Nadine : Quand on est convoqué une première fois à onze heures et quart alors que c'est au milieu du cours de math, eh bien il n'y a pas grand chose, on dit « Lève-toi un petit peu, monsieur machin t'attend », on sait bien que monsieur machin ce n'est pas le curé de la paroisse quoi.

Cette anecdote nous rappelle l'analyse de Goffman, qui distingue les personnes stigmatisées des personnes stigmatisables et qui met en lumière l'importance des processus de « couverture » qui peuvent empêcher le discrédit de s'installer.

L'internat semble aussi pouvoir constituer un attribut discréditable ; Martha le vit pour d'autres de ses enfants :

Martha : En fait c'est, parce que comme mes petits sont à l'internat, eh bien ils ont déjà une étiquette, c'est : « Enfant d'internat, enfant mal éduqué », donc. À [telle ville] c'est d'office, c'est zéro.

Elle-même vit le discrédit au vu de l'aide qu'elle reçoit du CPAS, mais son témoignage montre que la stigmatisation n'est pas inéluctable, qu'il existe bien des marges de manœuvre pour l'éviter.

- Donc c'est un avantage que ce n'est pas vous qui payez ?

Martha : Enfin, ce n'est pas moi, façon de parler, c'est le CPAS qui paye pour moi. Moi je suis sous gestion budgétaire donc c'est eux qui payent. Déjà savoir que je ne dois pas prendre ça de mon budget eh bien ça fait déjà un grand bien aussi.

- Et les enfants savent que c'est le CPAS qui paye ? Et l'école est respectueuse de la manière dont ça se passe ou ils...?

Martha : **Ça dépend les écoles.** Parce qu'en fait c'est toujours la même, c'est toujours l'école des filles. C'est : « Voilà, ce n'est pas vous qui payez cash, ça vient du CPAS, donc vous n'êtes pas des bons parents ». Sinon l'Athénée, eux ils savent bien que c'est le CPAS qui verse sur leur compte, ici en-dessous aussi, [l'autre lieu] aussi. Non, c'est toujours la même école en fait.

- Donc ça c'est difficile à vivre quand, parce que c'est le CPAS qui paye, on est évalué comme étant...

Martha : Comme mauvais parent.

Les violences organisationnelles et leurs effets

Dans certains cas, il semble qu'il y ait peu de conscience chez les enseignants des effets que peuvent entraîner chez les familles en difficulté une série de pratiques organisationnelles : celles-ci peuvent plonger les familles dans ce que Goffman appelle un « environnement chaotique », ce qui a pour effet d'enlever au protagoniste qui y est soumis la maîtrise de ses actes (et atteint donc sa capacité d'acteur).

C'est le cas pour Rubi, qui s'implique dans l'apprentissage de sa fille avec son mari, mais qui se trouve confrontée à un cumul d'exigences (des plus fréquents...) en termes de résultats et de procédures, cumul dont elle ne comprend pas le sens :

Rubi : Une fois mon mari il a essayé d'aider ma fille. Il est fort en mathématique on va dire, et alors il a dit « Voilà, il faut faire comme ça, comme ça, comme ça » et quand elle est allée à l'école elle a eu tout zéro. Le résultat à la fin c'était juste, mais la manière

- Mais la manière de le faire ce n'était pas celle que le prof voulait...

Rubi : Oui.

La travailleuse de l'école de devoirs : C'est difficile, parce que le prof a dit. Donc nous quand on se retrouve en tant que parent ou ici ou dans le travail eh bien « Mais non, monsieur ou madame a dit que ». Et il ne veut pas entendre. Donc c'est le pouvoir aussi qu'ils ont sur les enfants en disant « moi j'ai dit que c'est comme ça et on ne fait pas autrement ». Et les enfants ont difficile à accepter ou à écouter qu'on peut le faire d'une autre façon. Et quand ils se retrouvent le lendemain et qu'on dit que c'est faux parce qu'ils...

Keshia : Bien sûr.

Rubi : ...C'est difficile quoi.

Nadine : C'est juste mais c'est faux

La travailleuse de l'école de devoirs : Parce que tu n'as pas suivi la manière. Même s'il aura compris de cette manière-là et pas d'une autre...

Amélie est très insatisfaite de la manière dont la scolarité de sa fille est organisée. Elle l'est d'autant plus que sa fille est arrivée en cours d'année, suite à la séparation très dure vécue par ses parents.

Amélie dispose donc d'un point de comparaison entre deux fonctionnements. Son témoignage nous permet d'appréhender comment l'environnement scolaire peut devenir pour les familles et les enfants un environnement chaotique : écarts par rapport à la loi, exigences non comprises, peu d'informations sur le fonctionnement, peu de communications, mêmes mots utilisés pour désigner des pratiques différentes...

Amélie : Mais par contre, au début qu'elle était là, le jeudi je suis arrivée en rage, parce que je connais quand même un petit peu les lois, on va dire, les lois de l'école, je sais que les devoirs, ils en ont tous les jours sauf le mercredi où normalement ils sont censés durer de un quart d'heure à vingt minutes, et ce jour-là, madame, le mercredi c'était conférence pédagogique le vendredi ; donc elle avait décidé que le mercredi il y avait des devoirs. Et il fallait copier les mots de la dictée, il fallait corriger la dictée, il y avait une feuille de calcul à faire – et ma fille a fait une heure et demie de devoirs. Elle devient folle ! Et donc je suis arrivée bien fâchée le lendemain, je lui ai dit « vous vous moquez de moi ?! » « il faut bien l'occuper le jour du vendredi », « mais faites-lui faire en classe ! » pourquoi est-ce que la petite doit être pénalisée à une heure et demie de devoirs parce que vous, vous faites conférence pédagogique ? » « jamais, ça n'arrivera plus, parce que moi, le mercredi je n'ouvrirai pas le journal de classe je ne l'ouvre plus, je vous dis franchement, je ne l'ouvre plus » – enfin si, je regarde quand même en vitesse, mais j'ai prévenu la prof « ne lui donnez pas de devoirs le mercredi, elle ne les fera pas ». Parce que bon, elle a un devoir qui est tous les jours le même, je ne suis pas sûre que la petite apprend par rapport à ça. On ne comprend pas grand chose, même au niveau des cours, je ne vois rien revenir.

- Elle ne revient pas avec ses cahiers, ses fardes ?

Amélie : Non, elle revient avec ses petits cahiers où il y a une dictée presque tous les jours, mais qui n'est jamais préparée parce que ce n'est pas les mêmes mots. Et ce fameux cahier de devoirs où c'est toutes les semaines pareil, donc c'est tous les jours, tous les jours, les mêmes devoirs.

- Et il n'y a que les mots à copier, il n'y a pas de calcul, ou de...

Amélie : Non, c'est les fameux mots-là, avec les mots qui changent par semaine. Quand moi je regarde les devoirs de l'autre côté...

- Vous êtes arrivée en cours d'année, mais vous savez s'il y a eu une réunion en début d'année pour expliquer aux parents comment ça fonctionnait, justement, la méthode d'apprentissage, comme c'est la première ?

Amélie : Je ne sais pas, on ne m'a rien expliqué. De l'autre côté, il y en a eu une, la première semaine directement, on expliquait tout le fonctionnement, et voilà. Avec institutrices et directrice. Ici tout ce qu'on a eu c'est « ha, les enfants avaient le droit d'aller dix fois à la piscine, donc maintenant on n'aura pas besoin de faire de piscine », donc merci, au revoir. C'est tout ce qu'on m'a dit quand j'ai inscrit la petite. Et on m'a tapé un paquet de feuilles comme ça, avec le règlement ; au revoir !

- Et vous dites, de l'autre côté, par contre, dès le début de l'année, il y avait une réunion pour expliquer...

Amélie : Pour expliquer le fonctionnement. Ils fournissaient les cahiers, les cahiers étaient couverts d'une certaine couleur, pour tous. Pour justement apprendre à l'enfant : on prend le cahier de dictée, c'est le cahier jaune ; le journal de classe était jaune, le cahier vert, c'est calcul, il y avait quatre fardes de couleur comme ça, les enfants s'y retrouvaient, et comme ça il n'y avait pas de différence, aussi, j'avais même trouvé ça super bien, parce que je me dit, pour une petite école un petit peu luxueuse ; ils offraient même le cartable. Tous les enfants avaient le même cartable. Et voilà, ils avaient expliqué le fonctionnement du journal de classe, le fonctionnement des « bons points ». Comment ils allaient apprendre à

calculer et jusqu'où ils allaient aller avant Noël, même dans les lettres, et bon, après Noël est passé et ils ont bien expliqué tout le déroulement, en disant il y aura une réunion après Noël pour vous dire ce qu'on va continuer à faire. Au premier bulletin il y a eu une réunion privée, alors, avec les institutrices qui a pris le temps de recevoir chaque parent. Mais ici, je n'ai rien vu. Donc on savait comment l'enfant allait évoluer. Et alors, au niveau des devoirs, le lundi, l'institutrice, le journal de classe était prêt avec le devoir dedans. C'était un cahier, et il y avait le petit devoir tous les jours. Et on voyait : les enfants avaient appris – s'ils avaient été jusque neuf, on travaillait la lettre qu'ils avaient appris. Tandis qu'ici, on ne voit rien. Si moi je ne demande pas à Fanny « tu es à quelle lettre, maintenant ? » « tu es après quel chiffre, maintenant ? », on ne voit rien du tout.

-Et vous en parlez aux enseignantes, de ce manque de visibilité ?

Amélie : Je lui ai dit, je lui ai dit « écoutez, comment je fais pour voir comment elle évolue ? Comment est-ce que ça se passe ? » ben : « tout va bien ».

- Oui, vous n'avez pas eu plus de renseignements que ça.

Amélie : Je ne vais pas me disputer avec elle tous les jours, sinon je vais passer pour la mauvaise, elle va avoir peur à chaque fois que j'entre dans la cour.

- Et dans cette école-là, vous n'avez pas encore eu de bulletin ?

Amélie : Non. Mais j'ai peur de le voir arriver, j'ai vraiment peur. Parce que les mêmes bulletins comme elle avait de l'autre côté, elle n'aura pas. Au départ, j'avais mis dans le journal de classe, je me tracasse parce que bon... pour moi une « dictée visuelle », une dictée visuelle, ça se fait pareil ? Je dis, vous appelez quoi, « dictée visuelle » ? Ha ben... « j'écris, je demande aux enfants de regarder une minute ou deux, puis j'efface ». ... je dis... « elles sont en première année hein ? ». Et de l'autre côté, je savais comment ça fonctionnait, donc tout compte fait, une dictée visuelle l'institutrice écrit au tableau, et les enfants devaient recopier dans leurs cahier ce qui était au tableau. Elle : pas. Elle, elle écrit, les enfants regardent une minute ou deux, elle efface : « copiez ! ».

- Et c'est elle qui corrige les dictées, alors ?

Amélie : Ah ben oui. Les enfants, ils ont zéro !
(...)

- Oui, c'est bizarre, parce que, vous dites, elle fait des dictées qui sont catastrophiques, elle a un comportement qui a totalement changé et qui est beaucoup plus violent, en tout cas en dehors de l'école, et...

Amélie : Quand je me mets à la place de la petite qui a 7 ans, on m'a appris pendant des mois à faire une dictée comme ça, j'arrive dans une nouvelle école, en première année et voilà que les dictées ont changé, et ils appellent toujours ça des dictées visuelles : il y a un problème. Elle va devenir folle.

Le système de sanctions peut aussi participer à l'installation d'un environnement chaotique lorsqu'il est incompréhensible ou paradoxal par exemple.

Ainsi Fatima est privée, par punition, du cahier de communication qui permettrait à sa maman de vérifier les devoirs qu'elle doit faire – et à propos desquels il y a une forte pression de la part de l'établissement scolaire...

Keshia raconte :

Keshia : Maintenant après ça, toujours, chaque jour je fais ses devoirs. Elle fait ici un peu, à la maison on fait. Avant elle dormait à dix-neuf heures pour mieux se reposer parce qu'elle est un peu malade. Maintenant elle dort à vingt heures avec ses devoirs. Maintenant

quand ça s'est passé, après on a fait le premier semestre, on a mis partout jaune, vert. J'ai dit « Mais Fatima tu as travaillé ». Je viens à l'école, je dis « Est-ce qu'elle a travaillé ? ». « Oui, un peu madame, il faut qu'elle se batte ». Moi je leur ai demandé « Mais pourquoi vous à chaque fois vous n'appréciez pas Fatima ? Quand elle vient ici, l'enfant a besoin d'être apprécié pour réussir ». On dit « Oui mais ce n'est pas facile, ce n'est pas toujours facile, et quand elle ne fait pas sa lecture à la maison voilà, on va la ramener en première primaire ». « Malgré ce qu'elle a fait ! » je dis. Après elle est rentrée à la maison, stressée, elle pleurait « On m'a dit qu'on va me ramener en première primaire, et moi j'ai fait tout ce que je peux ». Moi je dis « Il ne faut pas pleurer. Quand on te ramène en première primaire il faut aller, tu es là pour étudier, tu es un jeune enfant, tu ne perds pas ton temps ». Elle m'a dit « Maman, qu'est-ce que je vais apprendre là-bas ? C'est ce que j'ai fait deux ans. Mais quand je repars là-bas ». Mais je dis « Mais même si ton institutrice t'a dit que tu vas repartir en première primaire, il faut l'écouter. Seulement elle ne peut pas te faire repartir là-bas sans qu'elle n'ait de motif valable ». Mais ça s'est passé. Il y avait une stagiaire qui était venue là, elle a récupéré le cahier de journal de Fatima avec certains élèves. Maintenant quand elle rentre à la maison, elle n'a pas rendu son cahier de journal. Elle est arrivée à la maison, je suis venue la chercher, on est parties, en route elle m'a dit « Maman, aujourd'hui on a récupéré mon journal de classe avec certaines élèves ». Moi je dis « Qu'est-ce que tu faisais là ? ». Elle a dit « Franchement, on jouait un peu ». Moi je lui ai dit « Il ne faut pas bavarder Fatima ». Elle dit « Tu sais que je ne bavarde pas, mais on était en pause, on jouait un peu ». Elle l'a récupéré. Je dis « Est-ce qu'elle a rendu à tout le monde ? ». Elle m'a dit « Oui, elle a rendu à tout le monde sauf moi ». Je dis « Ok, peut-être elle a oublié ». Je lui ai dit « Demain matin quand tu y vas, il faut lui dire de te rendre le cahier de journal avant de venir, parce que c'est là que je vais voir ce que tu as à faire ». Elle vient le lendemain, elle refuse encore de rendre le cahier à Fatima. Fatima rentre le soir, je viens la chercher ici, je lui ai demandé « Est-ce qu'elle t'a donné le cahier ? ». « Moi j'ai demandé après et elle m'a dit « Mais Fatima eh bien écoute-moi, ce n'est pas comme ça hein ». » Parce que quand elle rentre à la maison elle répète comme ça. Après je dis « Mais pourquoi elle prend ton cahier seulement ? Elle prend ça, elle le garde et on n'arrive même pas à faire tes devoirs ? Et tout le temps tu as des devoirs ». Je viens le matin à l'école, je ne la trouve pas, je demande à la femme qui était là, la gardienne, je dis « Maintenant écoutez madame, quand l'institutrice de Fatima arrive, il faut lui dire de rendre le cahier de journal de Fatima. Ou bien, si elle a fait des bêtises il faut me le dire ; je suis là pour ça. Si je viens ici chaque matin pour demander comment ça se passe avec Fatima, c'est pour savoir, ce n'est pas ; quand on garde son cahier ça ne veut rien dire ». Après elle m'a dit « Ok, peut-être elle est là, elle va corriger certaines choses ». Pour ne pas que je me fâche. J'avais compris. Je dis « Ok, moi je ne me fâche pas, il n'y a pas de problème ». Je suis rentrée. Ce soir Fatima vient, elle n'a pas rendu son cahier, ça fait trois jours. Maintenant le lendemain je viens, je vois son institutrice, je dis « Mais madame, écoutez, où est le cahier de journal de Fatima ? ». Après elle me dit « C'est la stagiaire qui l'a pris mais écoutez, aujourd'hui je vais faire tout, elle va lui rendre son cahier ». Je viens, je vois la stagiaire, je dis « Mais pourquoi vous prenez le cahier de Fatima seulement ? Pendant trois jours, qu'est-ce qu'elle a fait ? ». Après elle a rigolé, elle a dit « Voilà, Fatima parlait ». Je dis « Oui, Fatima est un enfant, elle parlait avec d'autres. Maintenant quand Fatima fait des bêtises, vous prenez son cahier pendant trois jours, vous ne lui rendez pas ! » C'est une fille qui se stresse beaucoup quand on récupère quelque chose avec elle. Moi je viens ici, je vais parler à tout le monde que vous n'avez pas rendu le cahier. Vous n'avez pas rendu le cahier, maintenant jusqu'à présent vous n'avez pas rendu le cahier. Elle m'a dit « Ok. Madame, écoutez ». J'étais en train de réfléchir. Après son institutrice m'a dit « Madame il faut rentrer, comme ça le soir Fatima va rentrer avec son cahier de journal ». Moi je dis « D'accord ». Je ne pouvais rien faire. Je suis rentrée, ce soir elle est rentrée avec son cahier de journal, j'ai feuilleté le cahier de journal, il n'y avait rien qui était écrit dedans. Moi je me suis dit mais pourquoi alors ils ont gardé son cahier de journal pendant

trois jours, quatre jours. Vous voyez ? Donc ce temps aussi est passé, voilà, et maintenant le problème c'est quoi ; chaque jour elle vient avec des devoirs. Par exemple les vacances du mois de décembre, elle était venue avec deux gros chiffres comme ça, eh bien voilà, on a fait les devoirs. Elle n'a pas de temps pour ses vacances ; chaque jour il faut qu'elle fasse ses devoirs, sinon on ne termine pas. Et là elle n'accepte pas de jouer sans faire ses devoirs « Maman, je ne vais pas rentrer à l'école quand je ne fais pas mes devoirs ». Voilà, pendant les deux semaines on a fait ses devoirs. Elle ne s'est reposée que le samedi et le dimanche, le lundi matin elle était à l'école.

Lorsqu'un interactant perd le sentiment qu'il peut maîtriser un tant soit peu son environnement, c'est évidemment sa subjectivité qui est attaquée. Parfois, il peut intérioriser le fait qu'il n'a aucune chance de récupérer un minimum de capacité d'action.

C'est ce qu'exprime très bien ce dialogue entre Brigitte, Patricia et Martha.

Brigitte : C'est tout le temps comme ça, c'est tout le temps la faute aux parents, donc.

Patricia : Parce que la plupart du temps ils sont à la maison, donc. Ça c'est automatiquement, de toute façon il n'y a même pas besoin de le dire, on sait bien que s'il y a un truc qui se passe, ça va nous retomber dessus.

Martha : C'est de la faute à la mère surtout. C'est surtout la mère vu qu'on dit qu'ils sont tout le temps vingt-quatre heures sur vingt-quatre avec la mère. Donc d'office c'est nous les fautives, hein les filles, on est cuites.

- Et quand vous dites « Ça se passe comme ça », c'est ce que l'école vous dit ?

Patricia : Non mais on le remarque.

Brigitte : Ils n'ont même pas besoin de le dire, on le sait. Juste en voyant déjà ; quand tu vas trouver la directrice et que tu lui parles, parce qu'elle a quand même le toupet de répondre elle, [la directrice], celle-là. Alors c'est pour ça que je le dis, ça ne sert à rien de parler avec [elle], parce que quand tu vas lui parler eh bien il y a toujours quelque chose où elle a du répondant, donc. Chez madame [la directrice] ce n'est jamais les petits, ce n'est jamais la faute de l'école. C'est la faute des enfants, ça vient de la maison, c'est vous qui n'élevez pas bien les enfants. Voilà quoi, c'est tout ça.

- Et il y a moyen d'expliquer, d'avoir un contre répondant ? Donc j'entends que la directrice a du répondant, mais vous vous réagissez comment quand... ?

Brigitte : Mais nous on essaye de trouver pour pouvoir répondre, parce que c'est quand même une directrice. C'est pour ça que je dis, moi ça ne sert à rien que j'y aille parce que sinon on va se disputer, alors, je vais être méchante et malpolie envers la directrice et ça je n'ai pas envie non plus. J'aime mieux que pour l'instant ça se passe elle dans son bureau et moi chez moi. Et quand je vais chercher mes petits eh bien j'essaie de ne pas la voir.

Les effets du flottement dans les règles de déférence

Ce dernier exemple, qui épingle une tactique d'évitement, nous met sur la voie d'un fonctionnement beaucoup moins visible qui concerne le cœur des interactions entre les différents protagonistes qui se côtoient sur le territoire scolaire.

C'est encore Goffman, dans son grand livre *Les rites d'interaction* qui a fourni la grammaire qui permet de comprendre ce type de difficultés relationnelles qui « échappent aux regards », pour rappeler l'expression de Pierre Bourdieu, et qui peuvent fonctionner comme des violences-relais qui frappent les personnes en difficulté, en venant s'ajouter aux effets des violences de structure qu'elles doivent déjà affronter.

Les « rites d'interaction » jettent aussi une lumière complémentaire sur le terme « école de la

communication » proposé par Alain Touraine.

Nous ne sommes que trop habitués encore, en effet, à confondre « communication » et « échange de messages », en nous laissant guider par une conception instrumentale de la communication.

Erving Goffman montre au contraire que le monde social dans lequel nous vivons est fait des « contacts, face à face ou médiatisés, avec les autres »¹⁶ (p. 9).

Dans ces contacts, l'individu tend à adopter une « ligne de conduite », soit un « canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. » (*ibidem*).

La dernière partie de la citation montre que les échanges sociaux, bien au-delà de l'échange de contenus et même indépendamment de celui-ci, **produisent au quotidien de la valeur sociale**.

Cette « valeur sociale » peut être exprimée en qualité reconnue à l'interactant.

Goffman emploie le terme de « face » pour désigner cette valeur produite ; on peut ainsi, au cours des échanges, « garder la face », la perdre, faire piètre ou mauvaise figure ; on peut aussi « donner la face » :

« Suivant l'usage chinois, on peut dire que « donner la face », c'est faire en sorte que quelqu'un suive une ligne d'action meilleure qu'il aurait pu espérer : par là, l'autre revêt la face qu'on lui offre, ce qui est une des façons de trouver sa face. » (p. 12)

Cette lecture des interactions sociales nous permet certainement de relire une série de témoignages que nous avons évoqués en les dotant d'une autre dimension. Ainsi de l'évocation de cet échange :

Eva : Non, franchement c'est très bien. Ici ce début de semaine j'ai de gros problèmes financiers, j'ai été trouver [l'institutrice], je lui ai dit « Ecoute, je ne sais pas te payer les jus, comment je fais ? ». « Tracasse » qu'elle me dit « Tu me les payeras la semaine prochaine. Je sais bien que voilà ». Il y a vraiment un bon rapport, que ce soit au niveau financier et psychologie et tout ça avec les enfants.

Goffman note en effet :

« Lorsqu'une personne ressent qu'elle a réussi à garder la face, sa réaction est typiquement de confiance et d'assurance. Suivant fermement sa ligne d'action, elle estime qu'elle peut garder la tête haute et se présenter ouvertement aux autres. Elle se sent en quelque sorte légère et en sécurité. » (p. 11)

A l'inverse, lorsqu'une personne fait piètre ou mauvaise figure, « il est fréquent que cette personne se sente honteuse et humiliée, à cause de ce qui est arrivé par sa faute à la situation et à cause de ce qui risque d'arriver à sa réputation de participant. De plus, la cause de son malaise peut être qu'elle avait compté sur la rencontre pour confirmer une image d'elle-même à laquelle elle est sentimentalement attachée [comme le fait d'être une bonne mère, de « tout faire pour son enfant », quitte à se priver elle-même, comme nous l'avons vu très souvent auparavant¹⁷], et qu'elle voit maintenant menacée. Un tel manque de confirmation peut provoquer de la surprise, de la confusion et une incapacité momentanée en tant qu'interactant. La personne ressent embarras et dépit ; elle baisse la tête. Ce sentiment, justifié ou non, d'être vu en état de trouble et de n'offrir aucune ligne d'action utilisable risque d'aggraver encore la blessure, de même que baisser la tête, après avoir fait mauvaise ou piètre figure, peut désorganiser encore plus le niveau expressif de la situation. » (p. 12)

Cette description n'éclaire-t-elle pas cet échange de trois mères que nous avons relaté plus haut où elles s'estiment « cuites » de toutes les manières, comme fautives par rapport à l'éducation qu'elles

16 E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974. Les citations de cet ouvrage, signalées par les guillemets, sont accompagnées des références paginales directement dans le texte.

17 Par exemple : « Moi je vis, c'est vrai que je vis plus pour mes enfants que moi. Donc mes enfants j'aime mieux qu'ils s'habillent très bien, qu'ils aient des marques et tout ça, que moi, pour moi je m'en fous. Mais il y a des moments que je n'ai pas, je n'ai pas. »

donnent à leurs enfants, mises dans l'incapacité de développer une ligne de conduite utilisable dans l'échange :

Brigitte : Ils n'ont même pas besoin de le dire, on le sait. Juste en voyant déjà ; quand tu vas trouver la directrice et que tu lui parles, parce qu'elle a quand même le toupet de répondre elle, [la directrice], celle-là. Alors c'est pour ça que je le dis, ça ne sert à rien de parler avec [la directrice], parce que quand tu vas lui parler eh bien il y a toujours quelque chose où elle a du répondant, donc. Chez madame [la directrice] ce n'est jamais les petits, ce n'est jamais la faute de l'école. C'est la faute des enfants, ça vient de la maison, c'est vous qui n'élevez pas bien les enfants. Voilà quoi, c'est tout ça.

Notons ici un élément important : pour Goffman, il est évident qu'il est **dans l'intérêt bien compris de tous** que **chacun** puisse garder une face consistante dans l'interaction, sinon, c'est « l'ordre expressif » qui s'écroule ; à ce titre, les échanges réclament de la part de tous les interactants une coopération suffisante :

« Tout autant que d'amour-propre, le membre d'un groupe quelconque est censé faire preuve de considération : on attend de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face, ce de façon spontanée et volontaire, par suite d'une identification avec eux. Par conséquent, il devrait répugner à assister à la déconfiture d'une autre personne. » (p. 13).

La coopération entre les interactants suppose un certain nombre de **moyens**, que Goffman compare « aux coups traditionnels d'un jeu ou aux pas codifiés d'une danse » (p. 16).

Si chaque personne, groupe ou société possède un répertoire de moyens qui lui est propre, il semble à Goffman que ce répertoire consiste en une déclinaison particulière d'une « matrice unique » (p. 16).

Des « figures » se rencontrent en effet, comme l'évitement :

Brigitte : C'est pour ça que je dis, moi ça ne sert à rien que j'y aille parce que sinon on va se disputer, alors, je vais être méchante et malpolie envers la directrice et ça je n'ai pas envie non plus. J'aime mieux que pour l'instant ça se passe elle dans son bureau et moi chez moi. Et quand je vais chercher mes petits eh bien j'essaye de ne pas la voir.

Goffman illustre aussi la réparation (p. 20), la sommation, l'offre de compensation, son acceptation, etc. (pp. 20 à 23).

Mais l'essentiel de ce que nous apprennent les interviews se trouve dans le fait qu'entre les personnes soumises à la désaffiliation et certains protagonistes du territoire scolaire les **répertoires** qui expriment ces figures sont différents, mal compris, inconnus ou à tout le moins incertains.

La question de savoir qui **doit engager l'échange** (tant en termes de prérogatives que de responsabilité ou d'attente) en est une illustration parfaite.

Témoin de dialogue entre Alice et Keshia.

Alice : Autre chose, ça je crois que c'est de l'image : j'ai l'impression qu'on juge l'enfant à partir de l'idée qu'on a de ses parents. Si on a des parents qui sont tout le temps derrière, je crois que c'est vrai, si on est tout le temps derrière on aime son enfant, mais il y a des enfants qui ont des difficultés et qui ont des parents peut-être qui n'osent pas ou qui s'en foutent, je ne sais pas, mais je ne crois pas qu'il y ait des parents qui s'en foutent, mais j'ai l'impression qu'ils sont laissés, on laisse faire. Les parents ne viennent pas, donc.

Keshia : Ça quand même on n'informe pas.

- Si les parents ne montrent pas qu'ils sont présents, du coup alors tant pis, qu'ils

se débrouillent, on n'essaye pas d'aller les chercher ?

Keshia : On n'appelle pas les parents, on ne les informe pas. Tu ne viens pas demander, on ne t'appelle pas, même s'il y a un problème. C'est quand tu demandes et qu'il y aura des problèmes.

Alice estime avoir suivi une bonne ligne d'action, mais n'en est pas certaine :

Alice : Oui parce que moi j'y vais. Si je vois qu'il y a un problème je vais trouver l'institutrice.

- Mais ce n'est pas eux qui vont vous appeler ? Vous avez l'impression qu'il faut que ce soit les parents qui fassent le pas d'aller ?

Alice : J'ai l'impression qu'une fois qu'on a fait le pas, s'il y a un problème on vous appelle. C'est ça l'impression que j'ai. Mais si l'enfant a un problème et que. Je ne sais pas, c'est cette impression parce que en première année quand je suis allée, j'ai vu que l'institutrice elle avait remarqué mais elle ne m'avait pas appelée. Et après elle m'a dit « Ça va, ça avance bien ». Le matin quand je déposais la petite, elle me disait « Ça avance bien, elle suit maintenant, il n'y a pas de problème ». Ou alors s'il y avait un souci elle me le disait. Mais j'ai l'impression que c'est parce que j'ai fait le premier pas que ça s'est bien...

- Que du coup elle donnait un retour de ce qui se passait ?

Alice : Oui. C'est peut-être une impression mais, oui. Parce qu'elle ne m'avait pas appelée, donc.

Cet échange nous conduit à revenir sur les déséquilibres qui peuvent s'installer entre les logiques d'action pour avancer l'hypothèse qu'un certain nombre de ces déséquilibres peuvent être produits par une méconnaissance du répertoire de « figures » de l'autre.

On voit très bien ici que le flottement sur le « sens » du répertoire pourrait produire une **perception** erronée de l'investissement stratégique du parent, conduisant à un flottement sur la « face » dont il peut disposer : parent qui ne fait pas le premier pas = parent absent = parent non intéressé = parent faisant défaut dans la logique d'action stratégique, ce qui sera interprété par l'interactant parental comme un manque de considération par rapport à sa « face » d'interactant.

A contrario, lorsque l'échange fonctionne, que les interactants peuvent non seulement s'expliquer mais recourir aux figures requises, comme dans l'extrait suivant l'offre de réparation et son acceptation, la face de chacun peut être préservée. Rubi l'expose très bien :

Rubi : Moi j'ai eu de la chance franchement pour mes enfants, ils ont eu vraiment des professeurs qui ont toujours été là. Même à un moment ma fille en cinquième année elle s'est révoltée. Elle s'est révoltée, elle a mal répondu à son prof, et quand elle est venue à la maison elle m'a dit « Mon professeur elle me déteste », et moi j'ai répondu pour elle parce que ce n'est pas que nous on n'est pas des chiens, je ne sais pas quoi, mais je dis « Quoi ! Tu n'as pas le droit de répondre à ton prof, c'est ton professeur et ce n'est pas bien ». Et j'ai été moi parler au prof avec ma fille pour expliquer un peu pour qu'elle sache sa place d'élève, et le professeur ce n'est pas sa copine. Et je me suis excusée devant un professeur pour dire que voilà, ça ne va plus arriver.

- Et il a dit quoi le professeur ?

Rubi : En fait quand elle a vu ma manière de penser, elle pensait que moi je pense peut-être comme ma fille a parlé. Moi j'ai grandi dans un pays communiste, ce n'est pas du tout la même ; les profs pour nous c'était Dieu, c'était comme ça. Moi quand j'étais en cinquième année je ne savais même pas que les professeurs mangeaient, je vous jure, ou bien allaient aux toilettes. Ça quand j'ai vu la première fois. Oui, c'était comme ça, respecter tout droit, ne pas mal répondre. Et comme le professeur de ma fille elle a regardé

ma manière de voir les choses et ma manière d'un petit peu mettre les choses à leur place, elle a compris que voilà, ce n'est pas mon influence vers elle, ce n'est pas mon intention que ma fille elle réponde mal à son professeur ; ce n'est pas sa copine, elle n'a pas le droit de dire des choses blessantes. Parce qu'à ce point que le prof elle a pleuré, c'est ça qui est grave.

- Et après ça s'est bien passé entre le prof et votre fille ?

Rubi : Oui, après elle n'a plus dit qu'elle le détestait et tout ça. Et puis, cette prof-là c'est le prof de mon fils maintenant.

A contrario, dans la situation du renvoi de Frank de la garderie, dont nous avons déjà parlé, la figuration n'a pas fonctionné, une inter-connaissance des répertoires n'a pas pu être établie, avec les lourdes répercussions que l'on sait.

Eva revient sur les tentatives qu'elles a effectuées pour trouver une solution permettant d'éviter le renvoi de son fils :

- Et, parce que vous disiez, donc vous avez déjà vu un PMS de l'école ?

Eva : Pas à l'intérieur de l'école. Et les solutions que j'ai données n'ont pas vraiment été écoutées. Et je pense qu'il y avait d'autres solutions avant d'avoir un renvoi comme ça direct.

- Parce que vous disiez que vous aviez vu le PMS au mois d'octobre qui a dit que par rapport à Frank pour eux il n'y avait pas de gros soucis ?

Eva : Qu'il ne fallait pas s'alarmer mais qu'il valait mieux aller voir une psychologue.

- Oui voilà c'est ça. Ils vous proposaient d'aller voir, ils vous conseillaient d'aller voir quelqu'un. Mais donc pour eux, en tout cas eux ne lisent pas ça en termes de problème au sein de l'école ou en tout cas de relation entre l'enfant et l'école. Et quand ça a continué à s'envenimer au niveau de l'école, vous les avez réinterpellés ou pas ? Ou seulement au moment du renvoi ?

Eva : Seulement au moment du renvoi, parce que j'ai donné des solutions, parce que j'ai dit à la directrice « Pourquoi est-ce que le PMS ne vient pas ? Pourquoi est-ce qu'on n'en discute pas ? Pourquoi est-ce que je ne peux pas voir la dame ? Pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? ». Je n'ai jamais eu de réponses à mes questions, je n'ai jamais rien qui a été fait, et c'est ça je pense le souci.

- Oui et vous vous n'aviez pas nécessairement la possibilité d'interpeller toute seule le PMS ?

Eva : Si mais je pensais que ce n'était pas vraiment mon rôle.

- Oui parce que vous aviez déjà demandé que les choses se fassent.

Eva : Voilà. Je pensais que c'était plutôt le rôle de l'école, à partir du moment où je souligne un problème, je pense qu'il faut réagir, mais que ce n'était pas à moi à réagir. Je réagis très bien quand ça se passe chez moi, **mais quand ça se passe à l'école ce n'est pas moi je vais dire le shérif de l'école. Je n'ai pas, je ne vais pas dire de droits, mais je n'ai pas la prestance de dire « Attention, c'est moi qui passe, c'est moi qui (...) ».**

- Oui quelque part (...), vu qu'en plus vous aviez déjà proposé...

Eva : Voilà,

- ...de faire des choses au niveau de la direction, c'était un peu à elle à prendre les choses en main pour que ça...

Eva : Je pense.

- ...eh bien oui. Oui, certainement. Maintenant ce que je me dis qui est compliqué c'est que les parents à un moment quand ça bloque à ce niveau-là, quelque part ils sont un peu démunis.

Eva : Eh bien moi j'étais complètement démunie. Complètement démunie, parce qu'il faut penser à une chose c'est que, je reviens quand même sur le sujet, c'est que ça a vraiment fait boule de neige, parce que je déménage au mois de juin, tout se passe très bien pendant les grandes vacances, je commence à travailler au mois d'août, j'arrête de travailler parce que c'est saisonnier ; à ce moment-là il n'y a pas besoin, je m'occupe de mes enfants, au mois d'octobre ça commence à s'envenimer, au mois de janvier tout s'arrange avec le SPJ, j'ai été super contente, et puis à l'école ça a continué à s'envenimer. J'ai recommencé à travailler au mois de janvier aussi, et là fin du mois passé j'ai dû arrêter de travailler à cause de l'école moi je dis. Donc ça a vraiment fait boule de neige dans le sens où tout le monde en a pâti quoi, que ce soit à l'école, que ce soit les enfants, que ce soit moi. Et même mon patron, parce que mon patron il s'est retrouvé dans la galère ; il n'avait plus de serveuse. Donc je pense que ça a eu des énormes répercussions que ça n'aurait jamais dû avoir.

- C'est sûr.

CINQUIEME PARTIE

POUR UNE POLITIQUE DE FORMATION

Les résultats que les analyses opérées par les personnes elles-mêmes nous ont permis de produire mettent en avant des facteurs déterminants d'une réussite ou d'un échec des acteurs de l'école avec les familles précarisées. Nous pouvons les résumer comme suit.

Une **connaissance du monde social** et notamment des processus de désaffiliation constitue un préalable nécessaire, d'autant plus que la scolarité peut elle-même jouer un rôle aggravant dans ces processus.

Ensuite, une question **de visée** est déterminante : veut-on continuer à instituer une « école du devoir » ou entend-t-on promouvoir une « école du Sujet » ?

Si c'est la première voie qui est poursuivie, il est clair que les inégalités risquent de s'accroître. Si, par contre, l'institution scolaire se donne comme visées de défendre la liberté des enfants qui lui sont confiés, de reconnaître la diversité des genres et des cultures et la singularité des situations, de lutter activement contre les inégalités, nous avons des chances effectives d'enrayer le déterminisme de la reproduction sociale.

Poursuivre la visée d'une « école du Sujet » ou d'une « école de la communication » implique de s'intéresser de près aux **relations des acteurs** entre eux. A ce titre, la manière dont les logiques d'action des uns et des autres est prise en compte ou non s'avérera fondamentale.

Nous avons pu apprendre en effet que si chacun des acteurs « circule » entre les trois logiques d'action (trois registres) définies par François Dubet (la logique d'intégration/insertion, la logique stratégique et la logique de subjectivation), il peut se produire des déséquilibres qui détruisent la communication entre eux.

Ces déséquilibres correspondent à au moins trois cas de figure possibles :

- quand un affaissement d'un des trois registres se produit et qu'un autre protagoniste du territoire scolaire est vécu comme **l'origine** de cet affaissement ;
- quand un protagoniste du territoire représente pour un autre **l'obstacle type** d'une logique d'action déterminée ;
- quand un protagoniste impose une **domination excessive** d'un registre sur les autres.

Nous avons rencontré dans nos entretiens de nombreuses situations de violence dans l'institution scolaire. Elles nous paraissent confirmer le diagnostic d'Alain Touraine :

« C'est, il faut le redire, dans les écoles que fréquentent les enfants de niveau social bas qu'il est le plus urgent de passer à l'école de la communication, car la violence éclate et détruit l'institution là où elle ne fonctionne pas comme un réseau de communications. »

Nous nous sommes dès lors intéressés aux manière de prévenir les comportements violents que l'on doit considérer comme des « violences de réponse » à un cumul qui pèse sur les familles en difficulté ; celles-ci subissent en effet des violences de structure (en matière de marché du travail du logement, etc.), auxquelles viennent s'ajouter, parfois de manière intolérable, des **violences d'interaction**, violences symboliques qui sont bien le fait des acteurs humains dans la quotidienneté de leurs relations. Il est dès lors central de pouvoir **identifier les mécanismes de ces violences** quotidiennes pour éviter leur cumul et ses conséquences : les violences de réponse.

Nous avons donc mis en avant les types de violences d'interaction que comprenait notre échantillon : les mécanismes de stigmatisation, les violences organisationnelles et enfin les flottements dus à la méconnaissance du mécanisme principal de la communication : faire en sorte que chaque interactant puisse à tout le moins « garder la face ».

La connaissance et la capacité à mettre en œuvre des « figurations » qui permettent un tel effet, et des répertoires concrets qui les incarnent se révèlent alors une condition sine qua non de la réussite relationnelle.

L'ensemble de ces points peut se résumer :

- à la présence ou non d'une **connaissance suffisante** du monde social ;
- à des **choix éclairés** en matière de visées institutionnelles ;
- à une **capacité d'analyse réflexive** de la manière dont les « logiques d'action » circulent entre les partenaires ;
- à la **capacité d'analyse critique** qui incombe à tout le moins aux « acteurs dominants » du territoire scolaire (ceux qui y sont « chez eux ») par rapport au rôle qu'ils peuvent jouer, même involontairement, en se faisant les protagonistes de violences quotidiennes s'ajoutant aux violences de structure déjà subies par les familles soumises aux processus de désaffiliation.

Ce résumé pointe très clairement vers la nécessité d'une **politique de formation** appropriée – non qu'elle soit suffisante, mais telle qu'elle se révèle en tout cas une **condition nécessaire pour se donner des chances d'échapper à la reproduction voire à l'aggravation des inégalités sociales par l'école.**

Alain Touraine est aussi allé dans ce sens ; nous partageons son analyse critique de la manière dont les maîtres sont aujourd'hui formés :

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a **réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves.** Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication. »

On pourrait d'ailleurs aisément retracer cette évolution dans notre réalité belge francophone, en mettant en lumière le tournant qui s'est pris dans les années 80 et qui s'est manifesté par l'introduction massive d'une pédagogie par objectifs, par la centralité conquise, tant en formation initiale qu'en formation continuée, par les facultés de psycho-pédagogie, et enfin par l'adoption d'une logique managériale que cette « discipline » charriait et dont elle constituait le produit idéologique.¹⁸

Nous avons employé le terme de « politique de formation » ; nous l'opposons au terme « programme de formation », qui réduirait l'effort à entreprendre à l'ajout un peu mou de certains contenus aux cursus existants.

Dans notre acception, **toute politique de formation est telle parce qu'elle contribue à la formation d'une politique** (ici la lutte contre la production des inégalités et la promotion d'une école du Sujet).

Nous nous plaçons ainsi dans le droit fil de l'analyse institutionnelle et notamment des propositions d'un Félix Guattari, qui avançait que dans le champ éducatif et social le point de vue micro-politique devait d'office être prégnant :

« Les théoriciens, les techniciens, les formateurs, les usagers du Welfare et les agents de l'Etat sont autant de composantes des agencements de production de subjectivité. C'est à chacun d'eux que se pose la question du caractère micro-politique – et *donc pas du tout scientifique* – de leurs options pratiques. »¹⁹

18 Cf. sur ce point J. Blairon, « Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire », Analyse parue dans Politique, hors série n°15, octobre 2010, pp. 74-81 (<http://politique.eu.org/spip.php?rubrique119>).

19 F. Guattari, in *Pratique de l'institutionnel et politique*, J. Pain (dir.), Paris, Matrice, 1985, p. 75.

Dans son ouvrage *Révolutions moléculaires*, l'auteur donne l'exemple du travail éducatif dans une crèche :

« Ce qui compte, à la crèche, j'y insiste, ce n'est pas la technique, c'est l'effet de la politique sémiotique des adultes sur les enfants. En quoi l'attitude de ceux qui travaillent à la crèche favorise-t-elle l'initiation des enfants aux valeurs du système ? C'est toute la question ! Une pratique analytique, dans une crèche, ne saurait être dissociée d'un engagement micro-politique. Elle impliquerait, en particulier, tout un travail d'analyse du collectif des gardiennes, des psychologues et un travail portant sur les familles, l'entourage, etc. »²⁰

Si la formation peut être considérée comme un apport indispensable (nécessaire mais non suffisant) à la possibilité d'une réussite de l'école avec les familles soumises à la désaffiliation, c'est dans la mesure où la formation assume clairement son rôle micro-politique au niveau de la production de la société.

Si la recherche-action que nous avons menée à partir de l'analyse que font une série de parents de leur rapport à l'école de leurs enfants fait clairement émerger une série de pistes, nous pensons qu'il appartiendra à des collectifs hybrides (familles, associations, enseignants, partenaires sociaux, scientifiques...) de tenter d'élaborer à partir de là une politique de formation cohérente.

Si nous prenons comme base les causes efficientes que nous avons tenté de mettre en lumière, si nous les référons à une logique préventive, nous pensons que les questions essentielles qu'il faudra se poser seront à tout le moins les suivantes.

Qui former ?

Les récits qui nous ont été livrés montrent qu'il faut envisager, selon des modalités probablement différentes, la formation de tous les protagonistes qui se rencontrent sur le territoire scolaire, et pas seulement des enseignants. Le personnel qui assure la surveillance, qui encadre les repas, qui assure la garderie joue souvent, nous l'avons vu, un rôle important. Le rôle déterminant de la direction est clairement identifié par les parents.

Sous quelles formes cette politique peut-elle être mise en œuvre ?

Il paraît clair que bien des approches nécessaires ne pourront pas prendre la forme de « cours ». Une partie de la connaissance du monde social, comme l'acquisition de capacités d'interaction avec les groupes soumis à des processus de désaffiliation ne peuvent s'acquérir que par la pratique.

Des formes appropriées de stages, d'expérimentations réflexives, de séminaires (au sens de Michel de Certeau²¹) devront être inventées.

Une partie de ce travail devra aussi nous semble-t-il concerner la formation continuée.

Quels niveaux de réalité et de connaissance doivent-ils être abordés ?

Nous avons été conduits, pour rendre raison des témoignages et analyses que nous avons recueillis, à articuler plusieurs niveaux de réalité : celui des structures, des visées (et notamment des visées du système scolaire), celui des pratiques, y compris des plus quotidiennes comme l'exercice des rites d'interaction.

Il nous semble que le concept de *transversalité* mis en avant par l'analyse institutionnelle est celui qui permet de rendre raison de l'articulation de ces différents niveaux.

Par *transversalité*, l'analyse institutionnelle désigne le fait qu'une institution, au-delà de sa mission officielle, produit un certain nombre de repères intériorisés qui servent à d'autres institutions, et, par cet intermédiaire, contribuent à produire une société.

On se souvient par exemple du raisonnement de l'instituteur Fernand Oury qui, constatant qu'un quart

20 F. Guattari, *Révolutions moléculaires*, Paris, UGE, 1977, p. 315.

21 M. de Certeau appelait séminaire une scène où chacun pouvait venir mettre en scène sa pratique, aux fins d'en rendre possible une analyse collective.

du temps scolaire à l'école primaire était consacré à apprendre à défiler en rangs, à faire silence, etc., désignait par le terme « école-caserne » une transversalité négative : l'institution scolaire préparait à la soumission.²²

Par quels protagonistes une telle politique de formation peut-elle être mise en œuvre ?

Sauf à prendre le risque d'un échec retentissant, il nous paraît exclu de confier la responsabilité d'une telle politique de formation aux seuls académiques (dont un grand nombre n'est de fait jamais sorti de l'univers scolaire).

La participation complémentaire de deux groupes d'acteurs mériterait d'être envisagée : celle des associations d'éducation permanente, évidemment, à la fois pour leur articulation avec le public populaire et leur capacité à mettre en œuvre des pratiques réflexives ; celle d'« experts du vécu », puisque c'est l'appellation en vigueur pour désigner, non sans ambiguïté, l'apport de personnes qui possèdent une connaissance des processus de désaffiliation et du stigmate pour les avoir traversés et qui, dûment formées, peuvent aider les protagonistes du monde scolaire à ne pas se faire le relais inconscient des positions dominantes²³.

Car l'enjeu se trouve bien là : si l'on souhaite vraiment, « défaire ce que le monde social est occupé à faire »²⁴ à l'école avec les familles soumises à des processus de désaffiliation, il convient de ne pas mobiliser uniquement des repères, des fonctionnements, des pratiques et des acteurs qui participent eux-mêmes à l'institution de la domination.



Pour citer cette étude

Asbl RTA et Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy, « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle - Recherche participative menée avec des familles soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement », *Intermag.be*, [en ligne], Analyses et études RTA asbl, septembre 2015, URL : www.intermag.be/539.

22 Nous avons essayé de définir les formes contemporaines de transversalité qui se rencontrent dans l'univers scolaire notamment dans J. Blairon, « Une nouvelle transversalité négative dans l'école « modernisée » », in *Intermag.be*, analyse 2013, www.intermag.be/406.

L'ouvrage de J-P Le Goff *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1998, constitue un modèle en la matière.

23 Nous avons discuté cette fonction d'« expert du vécu » dans notre article J. Blairon « Le métier d'« expert du vécu » : apports, limites et conditions », in *Intermag.be*, analyses et études 2013 : <http://intermag.be/images/stories/pdf/ExpertVecu.pdf>.

24 Pour adapter ainsi cette formule de Pierre Bourdieu qui, dans sa conclusion à sa somme *La misère du monde*, avançait qu'il n'était pas impossible de défaire ce que le monde social a fait, notamment en tirant parti des enseignements que la recherche peut apporter à la connaissance du monde social.

ANNEXE 1

APPAUVRISSMENT, PAUVRETÉ ET PAUVRETÉ DURABLE

Depuis 2013, le RWLP a eu l'occasion de se pencher sur les travaux de recherche menés notamment par des scientifiques belges sur les indicateurs de pauvreté. Le réseau a ainsi pu mettre à débat au sein de groupes de personnes en situation de pauvreté et de professionnels de terrain le budget de référence¹, le seuil de pauvreté relative, la déprivation matérielle et le faible taux d'emploi².

Ces indicateurs rencontrent la pauvreté sous des angles complémentaires qui permettent de construire un portrait de la pauvreté en Europe et singulièrement en Belgique. Toutefois, les travaux des groupes, particulièrement à la suite de la rencontre avec Richard Wilkinson³, ont permis d'apporter de nouvelles touches au portrait initial, touches venant des personnes qui au quotidien vivent la pauvreté.

Pour elles, il ne s'agit dès lors plus de parler de la pauvreté en tant que telle mais bien des difficultés majeures qu'elles rencontrent pour accéder aux richesses (sociétales) présentes dans notre société. Ces richesses sont certes **matérielles**, mais elles sont également **immatérielles, relationnelles, naturelles, privées-affectives-psychologiques**, et **collectives-solidaires**. Les personnes en situation de pauvreté témoignent des privations multiples dans l'accès à ses richesses. Par exemple, pour une part importante d'entre elles, la difficulté dans l'accès aux richesses immatérielles, singulièrement à l'enseignement, vient s'ajouter au manque d'accès aux richesses matérielles que sont le logement et les revenus.

C'est la complexité de cette combinaison de privations et l'intensité de ces privations qui sont déterminantes pour parler de l'état de manque des personnes. Elles constatent également que leur situation de pauvreté n'est pas arrivée du jour au lendemain. Il existe structurellement, au sein de notre société, un processus conduisant un nombre croissant de familles vers la pauvreté à travers des choix politiques ne visant pas à organiser à travers les politiques publiques l'accès aux différentes richesses pour l'ensemble de la population.

Les personnes en situation de pauvreté utilisent trois termes pour évoquer ce processus :

L'appauvrissement

Une séparation, la perte d'un emploi, un accident, etc., sont autant de situations difficiles que tout un chacun peut rencontrer au cours de la vie. Mais, en fonction des ressources disponibles, en fonction des richesses disponibles pour les personnes, ces accidents de la vie ne vont pas avoir le même impact. Les horizons en termes d'emploi vacant, les reculs dans l'accessibilité aux droits sociaux notamment au chômage, la déconstruction progressive des services publics, viennent s'ajouter à l'insécurité vécue par une partie croissante des familles.

Petit à petit, là où des personnes bénéficiant d'un meilleur accès aux richesses vont par exemple renoncer à du loisir (une semaine en famille à l'étranger) ou changer de mode de consommation en usant de la latitude qu'elles ont encore (aller directement faire des courses chez le producteur, épargner moins), d'autres vont devoir vivre en commençant à changer leur mode de vie, vont devoir tout compter, vont s'inquiéter de réussir à vivre tout juste tout en maintenant leur bien-être. Ces personnes ne sont pas confrontées au **trop peu** mais ont conscience d'une insécurité croissante quant à la qualité de vie future de leur famille. Leurs éventuels filets de sécurité sont sollicités et risquent de s'amincir. Avec cet amincissement, plane une incertitude croissante sur les marges de manœuvre, sur les possibles. Les espaces de choix et de liberté sont en danger et se rétrécissent. L'insécurité s'impose du fait de vivre dans le **pas assez**.

1 B. Storms et K. Van Den Bosch, *Wat heeft een gezin minimaal nodig ? Een budgetstandaard voor Vlaanderen*, ACCO Leuven-Den Haag, 2009.

2 A.-C. Guio et Ch. Mahy, *Regards sur la Pauvreté et les Inégalités en Wallonie*. IWEPS, septembre 2013.

3 R. Wilkinson et K. Pickett, *The spirit level: why more equal societies almost always do better*, London, Allen Lane, 2009.

ANNEXE 1

APPAUVRISSMENT, PAUVRETÉ ET PAUVRETÉ DURABLE

La pauvreté

Le processus d'appauvrissement à un impact réel sur l'accès aux richesses. Les filets de sécurité sont épuisés. Les personnes, les familles doivent vivre la privation (ne plus voir les amis, changer de logement, éprouver des difficultés à se soigner, renoncer aux loisirs, éprouver des difficultés à se déplacer, etc.). Ces privations touchent simultanément différentes richesses. Par exemple, il n'est plus matériellement (richesse matérielle) possible de répondre à des demandes extérieures comme les frais scolaires supplémentaires pour les voyages (richesses immatérielles). Les familles doivent alors vivre dans la frustration (richesses personnelles) de ne pas avoir accès, de ne pas pouvoir autoriser les enfants à participer aux activités payantes. Avec la perte réelle de l'accès à ces richesses, les projets et perspectives futurs sont mis de côté ou imposent des choix difficiles, des renoncements. Des espaces de choix et de liberté ont disparu. Il s'agit de réussir à vivre au mieux dans le **trop peu**.

La pauvreté durable

La vie dans le trop peu est devenu le mode de vie des personnes. Elles intègrent ce mode de vie comme étant la norme. Il ne s'agit plus de retarder ou de vivre dans la frustration d'une envie ne pouvant être rencontrée. Au moment où la pauvreté durable s'est installée, le désir n'est plus là. Il a été étouffé. La pauvreté durable apprend aux familles à ne plus désirer. Par exemple, très tôt, des enfants expliquent qu'ils apprennent que la culture n'est pas pour eux. Les espaces de choix et de liberté ont non seulement disparu mais de plus, ils ne sont plus désirés ou penser comme espaces légitimes. Le trop peu est devenu l'élément structurant de la vie de famille **et de la vie intérieure de ses membres**.

Sur base de cette représentation de la pauvreté telle que les familles l'expriment et l'analysent, il apparaît essentiel que l'École et les professionnels qui l'animent puissent, à travers l'ensemble des actes qu'ils posent, contribuer activement à lutter contre la pauvreté en garantissant pour les enfants vivant l'appauvrissement, la pauvreté ou la pauvreté durable, l'accès aux ressources immatérielles, le maintien et le renforcement de l'envie d'apprendre, de découvrir, de désirer.

ANNEXE 2

ÉQUIPE DE RECHERCHE

- **Direction de recherche :**

Jean Blairon, directeur de RTA
Christine Mahy, secrétaire générale du RWLP

- **Coordination de la recherche :**

Jacqueline Fastrès, directrice-adjointe de RTA

- **Chercheurs et chercheuses :**

Isabelle Dubois, RTA
Jérôme Petit, RTA
Laurence Watillon, RTA
Pierre Doyen, RWLP

- **Dérushage des interviews :**

Chantal Calonne, RTA

- **Mise en page et édition :**

Caroline Garzón, RTA

Nombre de personnes interviewées : 21

Remarque : deux entretiens ont été retiré du corpus car les expériences relatées ne concernaient pas des enfants inscrits dans l'enseignement fondamental.

Nombre de familles interviewées : 20

Nombre d'enfants dans les 20 familles : 73

Nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement fondamental au moment de l'entretien : 48

Répartition selon un critère provincial

5 familles (avec 5 enfants inscrits) habitent en province de Liège

8 familles (avec 27 enfants inscrits) habitent en province de Luxembourg

7 familles (avec 13 enfants inscrits) habitent en province du Hainaut

Remarque : deux élèves habitent en province de Luxembourg mais sont scolarisés en province de Namur

Répartition selon un critère de taille

11 familles (avec 17 enfants inscrits) habitent dans une grande ville (plus de 100.000 habitants)

2 familles (avec 3 enfants inscrits) habitent dans une ville moyenne (plus de 15.000 habitants)

7 familles (avec 27 enfants inscrits) habitent une petite ville ou un village (moins de 15.000 habitants)

Répartition selon les réseaux d'enseignements

7 familles (avec 21 enfants inscrits) ont des enfants dans le réseau de la FWB

6 familles (avec 10 enfants inscrits) ont des enfants dans le réseau libre

6 familles (avec 9 enfants inscrits) ont des enfants dans le réseau communal

6 familles (avec 8 enfants inscrits) n'ont pas spécifié le type de réseau

Remarque : certaines familles relèvent de plusieurs réseaux car la fratrie ne fréquente pas le même réseau

Répartition selon les établissements où les enfants sont inscrits au moment de l'entretien

Les 48 enfants sont inscrits dans 17 établissements différents au moment de l'entretien :

3 établissements du réseau libre ;

4 établissements du réseau FWB ;

5 établissements du réseau communal ;

5 établissements non spécifiés.

Remarques : certains enfants ont fréquenté plusieurs établissements, notamment suite à des changements de domicile – cette mobilité scolaire, parfois annuelle pour certains enfants, implique qu'un très grand nombre d'établissements ont été évoqués lors des entretiens. Le chiffre de 17 établissements n'est dès lors pas réellement représentatif de la diversité des expériences.