

**Communication pour le 7e Congrès international de l'AIFRIS,  
Montréal, 4-7 juillet 2017  
« Solidarités en questions et en actes : quelles recompositions ? »**

Dr Laure Scalambryn, chargée de recherche, HES-SO, Haute école de travail social et de la santé (éesp), Lausanne.  
laure.scalambryn@eesp.ch

**« L'Ecole des Mamans » : un dispositif genevois novateur pour favoriser la participation sociale des familles à l'école**

Cette communication s'articulera autour de quatre points principaux. Il s'agira dans un premier temps d'exposer le contexte général de la recherche<sup>1</sup> dont sont issus les résultats qui seront discutés ultérieurement.

Dans un second temps, je présenterai les récentes politiques éducatives à l'œuvre dans le canton de Genève, en particulier l'institutionnalisation d'un « Réseau d'enseignement prioritaire » (REP) qui verra le jour pour la première fois en Suisse au début des années 2000.

Au sein de quelques écoles REP, des innovations institutionnelles telles que « L'Ecole des Mamans » naissent, à partir d'initiative d'éducateurs sociaux et d'éducatrices sociales notamment. Je décrirai dans un troisième temps la genèse et les objectifs de ce nouveau dispositif pensé et conçu institutionnellement visant, d'une part, à renforcer les relations entre l'école et les familles estimées par les professionnel-le-s de l'éducation comme « problématiques » car éloignées des « évidences scolaires » (Bonnéry, 2007), et d'autre part, à favoriser leur participation sociale à l'école.

Dans un quatrième et dernier temps, il s'agira d'interroger les effets d'un tel dispositif sur les relations familles-école à travers l'analyse et la discussion des résultats.

En conclusion, j'indiquerai les apports du dispositif « L'Ecole des Mamans » (par exemple, la construction d'une légitimité de par la présence régulière de ces mères d'élèves au sein de l'école) ainsi que ses limites.

**1. Le contexte de la recherche**

Les résultats que je souhaite présenter dans cette communication sont issus de mon travail de doctorat soutenu en décembre 2015 à l'Université de Fribourg intitulé « *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat. Une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire* ». Dans mon étude, j'interrogeais le principe du partenariat et ses paradoxes à partir d'une compréhension sociologique des processus de construction des relations entre les familles et l'école lors des premiers moments de cette rencontre ; autrement dit, l'injonction institutionnelle de rapprocher les familles de l'école lors de l'entrée à l'école<sup>2</sup>.

Pour ce faire, j'ai choisi de réaliser une étude de type ethnographique (comprenant 5 entretiens exploratoires, 8 mois d'observation in situ, 23 entretiens dont 12 familles et 11 acteurs de l'école, analyse documentaire) dans une école primaire inaugurée « Réseau d'enseignement prioritaire »

---

<sup>1</sup> Il s'agit de ma recherche de doctorat soutenue à l'Université de Fribourg en décembre 2015, sous la direction de la Prof. Dr Tania Ogay. Voir le lien : <http://doc.rero.ch/record/277653/files/ScalambrynL.pdf>

<sup>2</sup> Depuis 2009, à 4 ans, âge révolu en Suisse.

(REP) d'un quartier pluriethnique et socioéconomiquement défavorisé de Genève (cf. schéma ci-dessous).

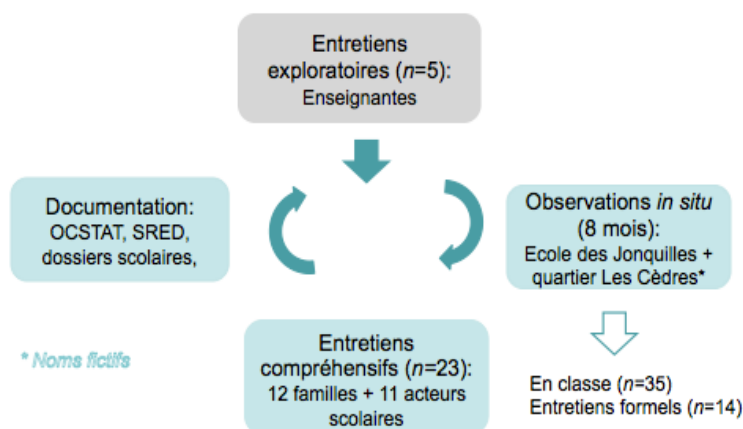


Schéma I : Etapes et collecte des données

Durant plus d'une année (correspondant environ à l'année scolaire 2010-2011), je suis allée à la rencontre de différents professionnel-le-s de l'éducation (des enseignantes, des enseignantes chargées de soutien pédagogiques - ECSP, un éducateur, une directrice et une enseignante FLE) et des familles, dont les enfants sont dans une classe « double degré » (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année d'école, soit âgés de 4 à 6 ans).

### La population d'enquête

	Familles	Professionnel-le-s de l'école
Participation :	n=21	n=11
• Entretiens compréhensifs	• n=12	
• Obs. entretiens formels	• n=14	
• Rencontres informelles		
Genre	21 mères, 19 pères	10 femmes, 1 homme
Âges	de 25 à 38 ans	de 29 à 64 ans
Nationalités	1 suisse 3 binationales 17 étrangères	8 suisses 3 binationaux
Situations professionnelles <sup>3</sup>	8 employés-cadres 8 employés qualifiés 3 employés non qualifiés 11 ouvriers 5 au foyer 4 au chômage 3 autres ; sans indication	6 enseignantes 2 enseignantes ECSP 1 éducateur social 1 directrice d'établissement 1 enseignante de langue française (FLE)

<sup>3</sup> Mon enquête s'est déroulée dans un quartier populaire urbain de Genève, où vivent des familles de différents milieux sociaux, mais les catégories populaires sont majoritairement représentées. Dans une tentative de mieux situer les membres de ce groupe social dans leur diversité, je me suis référée à la définition proposée par Schwartz (2011) qui y inclut, outre les ouvriers, également les employés du secteur tertiaire (employés de grande surface, assistantes maternelles, aides-soignants, femmes de ménage, agents de service). A l'échelle de ma population d'enquête, l'on pourrait dire que la majorité des familles est également issue des milieux populaires (52%), composées d'ouvriers (monteur, machiniste, satineuse, peintre en bâtiment) (26%) et d'employés (26%). Parmi les employés, on retrouve 19% d'employés qualifiés (secrétaire, aide-comptable, monitrice de sport, boucher, etc.) et 7% d'employés non qualifiés (femmes de ménage, babysitting). On constate également que les classes moyennes représentent 19% des familles rencontrées. Nous avons

Ce que nous pouvons rapidement relever:

- L'âge : ce sont essentiellement des jeunes familles que nous avons rencontrées ; également du côté de l'équipe enseignante (avec cependant 1-2 enseignantes plus expérimentées).
- Les nationalités: ce sont principalement des familles migrantes ou issues de l'immigration (majoritairement Portugal, Kosovo, Albanie). L'équipe enseignante est a contrario majoritairement constituée de personnes de nationalité suisse.
- Les milieux sociaux : les familles rencontrées sont principalement issues de milieux populaires (cf. note de bas de page 3) ; le personnel enseignant est issu majoritairement des classes moyennes.
- Le genre: j'ai réalisé des entretiens principalement avec des mères d'élèves. Du côté de l'équipe enseignante, relevons qu'elle est également majoritairement féminine.

### *Les constats de départ*

L'état de la recherche m'a conduit à un certain nombre de constats, qui ont fondé ma recherche:

#### - L'éducation précoce en Suisse et à Genève : une problématique longtemps sous-estimée.

Avant d'être considérée comme une structure éducative pouvant jouer un rôle décisif dans la réussite des parcours scolaires des enfants – particulièrement pour ceux issus de familles identifiées du point de vue de leur appartenance culturelle et sociale – l'école enfantine/maternelle et plus largement l'éducation précoce ont été longtemps une problématique sous-estimée, voire délaissée en Suisse. En effet, l'intérêt pour l'éducation du jeune enfant y apparaît tardivement comparativement à d'autres pays européens et nord-américains, tant du côté des décideurs politiques que des chercheurs. Mais, cela tend à changer : l'importance accordée à l'éducation précoce s'intensifie par de nouveaux projets de formation et de recherche (Stamm *et al.*, 2009; Stamm & Edelman, 2010; Pagnossin, 2010; Burger, 2012). On peut l'observer à travers les données relevées de PISA 2000 qui rapportent que l'origine sociale reste en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. De cette étude émanent des recommandations sous forme de champs d'action où prendre des mesures, tels que l'encouragement du développement précoce de l'enfant ou encore l'introduction généralisée de l'école (enfantine) et l'uniformisation de l'âge d'entrée (à l'école) à 4 ans révolus.

#### - L'entrée à l'école : les premiers moments de la rencontre familles-école.

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

- La transition de l'univers domestique vers le monde scolaire constitue un moment charnière tant pour les familles que pour les acteurs de l'école. Entrer à l'école, c'est la rencontre – la confrontation parfois –, et l'entrée de la sphère publique et institutionnelle dans la sphère privée, celle des familles (Mangez, 2002). Il s'agit également d'un moment de transition clé entre ces univers au cours desquels sont posées les bases d'une relation appelée à durer (Kherroubi, 2008). Parents et acteurs de l'école devront en effet se côtoyer et travailler ensemble sur un objet commun, l'éducation de l'enfant (Mangez *et al.*, 2002).

---

regroupé la catégorie des classes moyennes en deux sous-groupes : les classes moyennes à capital culturel (ingénieur, avocat) (5%) et celles à capital économique (14% travaillant par exemple dans le secteur des banques et du marketing). Relevons, enfin, que la catégorie *Autres* comporte 12% de mères au foyer (au moment de l'enquête). Cependant, certaines d'entre elles ont exercé un métier avant d'arriver en Suisse (tel qu'enseignante primaire).

- Pour toutes les familles, mais en particulier pour les familles de milieux populaires, l'entrée de leur enfant à l'école est une confrontation avec une nouvelle culture, impliquant une dynamique acculturative (Périer, 2005 ; Perregaux *et al.*, 2008). Socialement interprétée, la signification que prend le terme de partenariat qu'il s'agit de construire et de mettre en œuvre peut ainsi considérablement varier entre les acteurs (Scalambrin & Ogay, 2014).
- Pour les familles de milieux populaires, l'entrée à l'école caractérise bien souvent la première rencontre avec l'institution (depuis la fin de leur propre scolarité s'il ne s'agit pas de migrants mais dans une nouvelle position : parents d'élèves). En effet, avant la scolarité enfantine, ces dernières recourent plus généralement à la garde par un membre de la famille, partageant souvent les mêmes conditions de vie, ainsi que les mêmes référentiels culturels. Aussi, le risque de confrontation avec des normes éducatives et culturelles différentes est moindre (Mangez *et al.*, 2002 ; Darmon, 2007). Les milieux plus aisés (les couches moyennes et supérieures) vont faire appel aux professionnelles de la petite enfance des crèches (appartenant fréquemment aux classes moyennes, et donc porteuses de normes proches) ou aux « nounous/mamans de jour », c'est-à-dire des gardes rémunérées à domicile, souvent issues des catégories populaires.
- Enfin, l'entrée à l'école constitue également un moment clé pour les chercheurs car « les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 324), allant de la sociabilité de l'enfant, son développement cognitif, sa sensibilité à son épanouissement personnel et son état de santé. Comme le notent Mangez *et al.* (2002), l'entrée dans le cursus scolaire coïncide pour les parents avec l'entrée d'un nouvel acteur potentiellement capable d'émettre des critiques sur leurs pratiques éducatives et d'imposer des conceptions d'éducation à leur enfant. Pourtant, ce moment de transition reste peu privilégié dans les travaux (notamment en sociologie de l'éducation) traitant de la relation familles-école. Or, on sait aujourd'hui qu'une transition harmonieuse de l'entrée à l'école de l'enfant, l'éducation du jeune enfant tout comme la qualité de la relation familles-école sont reconnues comme une contribution importante à une promotion du succès scolaire des élèves de milieux défavorisés.

#### - Le partenariat : un modèle de relations exigeant et ambivalent.

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

Ainsi, l'école se voit encouragée à construire des liens de proximité avec les familles, en particulier lorsque les établissements scolaires sont situés dans des quartiers populaires. Les familles, quant à elles, sont appelées à s'impliquer dans l'espace et la vie scolaires de leurs enfants. Malgré des intentions généreuses visant une coopération dans un rapport égalitaire – les objectifs du partenariat reposant sur une écoute, une prise en compte réciproque des points de vue et une co-construction des actions (Chartier *et al.*, 2014 ; Cantin, 2010 ; Pithon *et al.*, 2008) – le principe du partenariat repose sur un modèle relationnel exigeant et ambivalent car peu explicite et accessible en particulier pour les parents dits « éloignés » de la culture scolaire (Périer, 2005, 2012 ; Delay, 2011, 2013). Dès lors, comment construire aujourd'hui une relation de proximité et un partenariat, lorsque pendant

longtemps la relation familles-école, soumise à un *habitus* de séparation entre l'institution scolaire et les familles issues des classes populaires, a prévalu ?

Pour résumer, derrière des intentions louables et de connotations égalitaires du terme « partenariat », les conditions d'égalité et de réciprocité ne sont pas aisées à atteindre. Ce dispositif rassemble des acteurs sociaux et des instances dont le rapport à l'école est fondamentalement différent. Par ailleurs, l'usage du terme « partenariat », consacré notamment par un texte officiel des politiques éducatives genevoises, reste imprécis dans la signification qu'on lui accorde. Les textes de loi ne précisent pas non plus dans quels contextes et à quelles conditions le partenariat peut s'avérer efficace dans la lutte contre l'échec scolaire. Il s'expose ainsi au fait qu'il peut être socialement interprété et mis en œuvre selon des significations différentes.

De ces constats ont découlé une série de questions de recherche dont voici les principales :

1. Comment se construit institutionnellement le partenariat entre les familles et l'école en contexte populaire lors de l'entrée à l'école ?
2. Comment les acteurs familiaux et scolaires s'approprient-ils les normes de participation de ce nouveau processus de collaboration ?
3. Comment les acteurs familiaux et scolaires construisent-ils, dans des espaces sociaux et des circonstances variés, un partenariat dans lequel chacun se sent reconnu ?

## 2. Les politiques éducatives à Genève

Au préalable, il convient de rappeler brièvement qu'il existe en Suisse autant de systèmes éducatifs que de cantons (soit 26). Cependant, les conseillers d'Etat en charge de l'instruction publique (DIP) se regroupent dans le cadre de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP)<sup>4</sup> afin d'édicter des recommandations, des principes et des lignes communes à suivre par les cantons.

En 2006 dans le cadre de réformes éducatives, le Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève s'est emparé au départ de la question de la précarité afin de promouvoir des actions pour la contrer (Mottet, 2016). Le DIP est ainsi devenu l'initiateur de nouvelles formes d'institutionnalisation notamment dans le champ scolaire (par la « fabrication » d'un REP).

Le « problème » des inégalités scolaires va ainsi se développer autour de la question des catégories d'élèves vivant dans des conditions d'apprentissage défavorables. Le DIP va problématiser les difficultés scolaires des populations d'élèves ayant des caractéristiques socio-économiques défavorisées et ayant des origines nationales et linguistiques étrangères.

### *La « fabrication » d'un REP Genève*

Pour la première fois en Suisse dans le canton de Genève s'est installé un dispositif d'éducation prioritaire, accueillant majoritairement des populations de milieux sociaux défavorisés et de la migration (DIP, 2012a ; Le Roy-Zen Ruffinen *et al.*, 2013). L'objectif est de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Il ne s'agit pas ici une préoccupation nouvelle, mais celle-ci est interprétée à partir d'une nébuleuse de caractéristiques des élèves « à risque de rupture scolaire » : l'origine sociale (milieux défavorisés) et l'origine culturelle (nationalité et langue étrangères) (Mottet, 2016). A noter encore que la pratique de politiques éducatives visant à lutter contre les inégalités sociales à l'école (par exemple attribuer des moyens différenciés selon des zones délicates) n'est en soi pas nouvelle (elle remonte bien avant les années 2000) ; la nouveauté réside

---

<sup>4</sup> La CDIP réunit l'ensemble des 26 membres des gouvernements cantonaux suisses responsables du portefeuille éducation, formation, culture et sport dans leurs cantons respectifs.

cependant dans sa manifestation institutionnalisée dans une logique territorialisée (appelée aussi « politiques de la ville »).

Force est de constater que l'institutionnalisation d'un REP apparaît tardivement à Genève comparativement à la France (soit 25 ans plus tard), mais qu'il s'agit d'une innovation par rapport aux autres cantons de Suisse.

Enfin, si l'institutionnalisation du REP a été inspirée d'expériences antérieures mises en œuvre par les politiques d'éducation prioritaire (PEP) de pays comme la France, celui-ci est adapté à la réalité genevoise.

### *Concrètement, le REP c'est...*

- Un dispositif d'éducation prioritaire accueillant majoritairement des populations de milieux sociaux défavorisés et de la migration.
- Un dispositif visant à consolider les relations familles-école (en particulier celles considérées comme « problématiques » par l'école), voire établir un partenariat.
- Des moyens financiers supplémentaires sont attribués (engagement personnel enseignant spécialisé comme les enseignantes en charge du soutien pédagogique, effectifs de classes réduits, etc.).
- La stabilisation du personnel enseignant sur 3 ans et sur la base du volontariat.
- L'introduction d'éducateurs sociaux dans les écoles primaires REP, tenant un rôle de « médiateur » entre les familles et l'école (Thin, 1998 ; Delay, 2011). Un accent est porté sur le renforcement des liens entre les familles et l'école (c'est-à-dire un partenariat).
- Le principe de partenariat avec les familles s'appuie sur un double mandat :
  - 1) la prévention et le traitement de l'échec scolaire
  - 2) la prise en considération des difficultés sociales de l'enfant et sa famille (Giuliani & Payet, 2014)
- Ces deux mandats se traduisent par le déploiement d'un maillage institutionnel resserré entre deux groupes professionnels distincts. Les premiers (direction d'établissement, enseignant·e-s, enseignant·e-s chargé·e-s de soutien scolaire) « développent une prise en charge individualisée de la difficulté scolaire » et les seconds (éducateurs sociaux) « sont spécialisés dans le traitement de l'inadaptation sociale à travers des actions d'éducation destinées à l'enfant et à sa famille » (p.8). D'autres institutions médico-psychologiques et socioéducatives sont également fortement impliquées au sein du REP (Aebi *et al.* 2011). Constituées en réseau (Libois & Loser, 2010), ces entités développent une intense collaboration interinstitutionnelle.
- A la rentrée scolaire 2010-2011 (soit au moment de mon enquête), 17 établissements primaires ont intégré le REP, soit 21,5% du total des établissements du canton de Genève (n=79).

### **3. « L'École des Mamans »**

*L'École des Mamans*, c'est un espace au cœur de l'école, là où les familles sont traditionnellement considérées comme indésirables (Giuliani & Pelhate, 2015). Plus précisément, il s'agit d'un dispositif centré sur les mères de familles migrantes désireuses d'apprendre le français (c'est-à-dire la langue de scolarisation de leur enfant). Au sein de L'École des Mamans, une enseignante FLE offre des cours deux fois par semaine aux mères pendant les horaires de classe des enfants, dans l'école même où sont scolarisés leurs enfants. Pour les enfants en bas âge non scolarisés, un système de garderie est

organisé. En contrepartie, les mères préparent environ toutes les 6 semaines des repas à partager à l'heure du midi avec le personnel enseignant, les familles et les enfants.

Au sein de certaines écoles REP, ce sont notamment les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales qui sont à l'origine d'innovations institutionnelles telles que L'Ecole des Mamans, fondées sur une compréhension de l'enfant et de sa famille comme des acteurs sociaux dans l'idée de « restaurer les possibilités d'agir et d'interagir » (Giuliani & Pelhate, 2015) ou encore, d'augmenter les marges de manœuvre, les libertés réelles d'être, de choisir et d'agir (Sen 2000).

Le corpus de données sur lequel sont basées les analyses qui vont suivre est constitué :

- de récits d'entretiens qualitatifs avec des mères ( $n=2$ ) et des professionnel-le-s de l'éducation (directrice, éducateur, enseignantes, enseignante de français soit  $n=7$ ) abordant le dispositif L'Ecole des Mamans
- d'observations in situ de trois repas ( $n=3$ )

### *Genèse du dispositif*

L'idée d'une Ecole des Mamans est parti d'un constat des professionnel-le-s de l'éducation: ils se sont aperçus que les principaux interlocuteurs des enseignant-e-s, notamment lors des entretiens individuels (bilan scolaire, réunion, etc.), étaient fréquemment des pères ; ces derniers parlant ou maîtrisant souvent mieux le français que leurs épouses de par leur intégration professionnelle. Or, les mères sont généralement (voire traditionnellement) chargées de l'éducation des enfants au sein de la famille. Dès lors, les professionnel-le-s de l'éducation se sont demandés comment impliquer/mobiliser en particulier ces mères dans la scolarité de leur enfant.

Rappelons que l'objectif principal de ce dispositif vise l'apprentissage du français aux mères d'élèves migrantes non francophones dans une visée de collaboration et rapprochement des familles de l'école (partenariat).

## **4. Résultats**

L'analyse de mes données empiriques met en relief l'articulation de différents objectifs institutionnels et scolaires (plus ou moins formalisés) de ce nouveau dispositif de rapprochement. Je les ai catégorisés en cinq dimensions :

### 1. Implication parentale (les mères) dans l'école et le suivi scolaire de l'enfant

L'organisation et la mise en œuvre de l'Ecole des Mamans répondent à une première injonction des professionnels de l'éducation de l'école REP investiguée : comment impliquer certains parents dans la scolarité de leur enfant ? Autrement dit, comment *rapprocher* de l'école un public parental estimé comme « problématiques », « scolairement [peu] investi » ? Comment mobiliser en particulier les mères allophones dans la scolarité de leur enfant ? L'un des objectifs de l'Ecole des Mamans consiste dès lors à équiper ces dernières de ressources et de compétences, notamment langagières. Et plus globalement, à faire mieux comprendre aux parents le rôle et les attentes de l'institution scolaire en vue d'influer sur la scolarité de leur enfant. Une mission ainsi exprimée par la directrice de l'école : « *Comment essayer de faire comprendre le rôle de l'école à ces mamans?* » (verbatim Directrice d'école)

### 2. Renforcement des liens parents-enseignant-e-s

Le dispositif de l'Ecole des Mamans et ses repas s'insère dans des projets de l'école investiguée en tant que logique de renforcement déclaré des liens familles-école. Dans cette perspective, l'Ecole des Mamans et ses repas visent à favoriser la construction de liens informels entre les parents et le

personnel enseignant, à instaurer un lien de confiance ou plus simplement un climat de convivialité dans ces rencontres.

Les repas proposés par l'École des Mamans se veulent également être un lieu d'échanges informels entre les différents professionnel·le·s de l'école (enseignants, éducateur social, directrice, enseignante de français) et les mamans allophones et/ou entre ces dernières pour discuter de préoccupations quotidiennes, de centres d'intérêts, etc. Si la notion de réciprocité entendue comme une contrepartie semble être acquise chez les différents acteurs scolaires et familiaux, la notion d'échange et de rapprochement est différemment interprétée, comme le laisse entendre l'enseignante de français : « *[A propos des repas] Je crois que les enseignantes et puis surtout la directrice et l'éducateur les voient comme une possibilité d'échange alors que les mamans, j'ai l'impression, qu'elles les voient comme leur apport. Disons, en échange de ce qu'elles reçoivent à travers ces cours de français* » (verbatim enseignante FLE).

### 3. Mutualisation des informations à livrer aux parents

Au sein de l'École des Mamans, il est possible de mutualiser différentes informations concernant l'école investiguée. Selon l'éducateur, c'est même une « mission » de l'enseignante de français que de « *faire passer tous les messages de l'école dans des circulaires* » (verbatim). Cependant, force est de constater que ce sont surtout des informations de l'école vers les mamans qu'inversement.

Du point de vue des acteurs de l'école, c'est principalement la question scolaire qui mobilise cette mutualisation et circulation des informations (guider les mères lors de circulaires venant de l'enseignante concernant un entretien formel, une sortie scolaire, etc.). Au moment de mon enquête, les questions d'ordre scolaire ne sont cependant pas encore au cœur des intérêts des mamans allophones. Selon l'enseignante de français, beaucoup d'entre elles sont dans un rôle « passif » de la relation élève-enseignante et de réception de l'enseignement : « *Jusqu'à présent, ce n'est pas véritablement venu une initiative en rapport direct avec leur enfant et l'école* ».

### 4. Intégration sociale et émancipation des femmes

Dans leur réflexion sur la participation des parents à la vie scolaire (ou plus exactement une meilleure participation du parent pour une meilleure réussite scolaire de l'enfant), les professionnels de l'éducation ont constaté que les principaux interlocuteurs se présentant aux rencontres organisées par l'école (réunion, entretiens, etc.) étaient les pères. Il s'agissait alors de trouver un dispositif concret permettant de travailler en relation plus étroite avec les mères, considérées comme les principales détentrices de la légitimité dans le cadre de l'éducation aux enfants et du suivi scolaire à la maison.

Les professionnel·le·s ont également constaté que de nombreuses mères d'élèves du quartier investigué étaient pour une part isolées socialement (sans emploi, femmes au foyer, sans parenté, repli communautaire par exemple chez certaines femmes kosovares ou albanaises). Le dispositif de l'École des Mamans vise à favoriser une certaine « ouverture » de ces femmes à d'autres communautés, à d'autres parents d'élèves.

Enfin, l'École des Mamans permet aussi une familiarisation avec la vie de l'école et du quartier (se retrouver entre mamans, créer des liens, faire des activités entre copines etc.).

### 5. Soutien éducatif aux mères

Si l'enfant est au centre du dispositif de l'École des Mamans (une meilleure participation du parent pour une meilleure réussite scolaire de l'enfant), ce dernier est également orienté vers les parents, en l'occurrence les mères, touchant des domaines non scolaires (alimentation, bien-être de l'enfant, etc.). Concrètement, il peut s'agir d'inviter l'infirmière pour une intervention lors d'un cours « *pour expliquer un manque de connaissances au niveau alimentaire* » (verbatim Directrice). « *On voit par exemple que les enfants, ils boivent beaucoup de thé froid. Donc il y a le problème du sucre. On*



*pourrait dire, peut-être qu'on n'est pas directement concerné en tant qu'école mais oui. Puisqu'il y a cette idée de prévention. Et après, il y a tout ce côté excitation. On a de plus en plus d'élèves qui n'arrivent pas à tenir assis » (verbatim Directrice).*

On peut penser que cette type d'organisation (faire intervenir l'infirmière) part d'un constat (de la part des professionnel-le-s) de carences éducatives du côté de certaines familles et que l'école « prend acte d'un lien de cause à effet entre le contexte familial et la réussite scolaire ou le bien-être de l'enfant » (Mangez et al. 2002 ; Boulanger et al. 2010). Se dégagerait alors une vision des familles populaires en termes d'insuffisances voire d'incompétences souvent présente chez les acteurs du système éducatif (Périer, 2005 ; Delay, 2011).

### *Quels effets sur la relation familles-école ?*

Mes analyses soulignent, d'une part, l'attention particulière portée par le dispositif « L'École des Mamans » à un public parental spécifique considéré comme fragilisé du point de vue de ses compétences langagières et de sa participation scolaire. On peut ainsi penser que le travail de partenariat familles-école est ici appréhendé par une triple logique de renforcement:

1. Un renforcement des compétences langagières et communicationnelles
2. Un renforcement d'inscription sociale des mères allophones au sein de la vie scolaire et du quartier
3. Un renforcement des liens entre les familles et l'école. Par exemple : développement de relations individualisées informelles entre les mères et les enseignantes : « *une maman vient plus facilement me dire les choses* » (verbatim enseignante).

D'autre part, mes analyses montrent que le dispositif « L'École des Mamans » permet de fournir aux mères allophones des ressources ou des repères pour les guider dans des domaines non scolaires (épanouissement de l'enfant, son alimentation, etc.). Cependant, on peut aussi formuler une interprétation plus critique: ce dispositif pourrait aller jusqu'à « expliquer aux parents ce que les enseignantes s'imaginent qu'ils n'auraient pas compris » (Monceau, 2014). Paraphrasant Dubet (1997), nous pourrions parler de « malentendu » qui conduirait les professionnels à vouloir dissiper celui-ci. Dans cette perspective, l'on peut interpréter cette transmission institutionnelle des compétences sociales et communicationnelles vers des mères allophones dans une logique d'ajustement et de conformité des normes éducatives attendues par l'école. Appréhendé à l'échelle des politiques d'éducation prioritaire, le dispositif L'École des Mamans pourrait ainsi s'inscrire relativement à une « idée de compensation et à une visée correctrice ayant pour objectif de réduire les inégalités scolaires dans les systèmes éducatifs, ainsi qu'à une approche transformatrice visant à améliorer la réussite scolaire et à accroître les pouvoirs sociaux des catégories de population ciblées » (Mottet, 2013, p. 345 ; Boulanger et al. 2010).

Cependant, mes observations indiquent que L'École des Mamans est également un lieu pouvant offrir aux mères allophones des ressources (et des opportunités?) pour gérer le quotidien, des préoccupations ou difficultés qu'elles rencontrent. Bien qu'au moment de l'enquête, ce sont davantage les enseignantes qui souhaitent amener des thèmes de discussion au sein des cours de L'École des Mamans, ces dernières commencent à exprimer timidement leurs inquiétudes et leurs questionnements, par exemple concernant les dilemmes liés aux usages de la langue au sein de la sphère privée (langue maternelle ou langue de scolarisation ?) ou à l'alimentation (cuisine du pays d'émigration ou cuisine du pays d'accueil ?). Force est de constater que ce sont les mêmes préoccupations que celles des professionnels de l'éducation de l'école investiguée. Ce constat pourrait servir d'arguments pour battre en brèche l'idée préconçue selon laquelle les parents de milieux populaires n'accorderaient pas ou peu d'importance à la réussite et l'avenir scolaire de leurs enfants.

## 5. Conclusion

Il s'agit ici de revenir sur ce qui a été précédemment présenté en indiquant les apports et les risques (ou « effets pervers ») du dispositif « L'École des Mamans ». Premièrement, il convient de rappeler que ce nouveau dispositif répond aux injonctions formulées par les nouvelles politiques de l'éducation prioritaire engagées dans le canton de Genève depuis le début des années 2000.

L'un des objectifs de L'École des Mamans et ses repas ambitionne le renforcement des relations entre les familles et l'école jugées par les professionnel-le-s de l'éducation de l'école investiguée comme « problématiques ». A travers des cours de français que les mères d'élèves allophones en situation de précarité peuvent suivre, ce dispositif vise également le renforcement de compétences linguistiques et sociales afin de les encourager dans le suivi scolaire de leurs enfants. Dans ce sens, ce dispositif de rapprochement constitue un indicateur du rôle que l'école investiguée se donne à l'égard des parents. L'on peut toutefois s'interroger si les cours de français destinés aux mamans allophones impliquent de leur transmettre « des compétences sociales et communicationnelles pour qu'[elles] puissent apparaître comme ajusté[e]s aux attentes de l'institution scolaire sur les scènes qui leur sont dédiées » (Giuliani & Payet, 2014, p. 17).

Cependant il convient de souligner qu'au sein d'un espace « neutre » (ni scolaire, mais appartenant au quartier), les repas préparés par les mères fréquentant L'École des Mamans permettent de tisser des relations de proximité temporaires avec le personnel enseignant. Cette proximité spatiale peut ainsi favoriser la logique de consolidation des relations entre les familles et l'école impulsée par les nouvelles politiques scolaires ou publiques, et qui entre en partie en résonance avec les membres des catégories populaires : le fait de se retrouver *entre soi* et de s'y sentir à l'aise, partager des formes de sociabilité, intensifier les relations (Alonzo & Huguée, 2010 ; Siblot *et al.*, 2015).

Enfin, la manière dont a été pensé et conçu ce dispositif institutionnel (cours de français gratuits en contrepartie de préparation de repas) vise à mettre en place, et ce de manière concrète, les conditions d'une réciprocité. Le souci des éducateurs et éducatrices était en effet celui « de ne pas figer chaque partie dans un rapport unilatéral entre donateur et donataire » (Giuliani & Pelhate, 2015, p. 81). De plus, proposer des cours de français au sein même de l'école de leurs enfants permet pour ces mères la construction d'une légitimité de par leur présence régulière au sein de l'institution. Cette présence favorise le développement des liens informels, des formes d'échange et des solidarités ainsi que l'instauration d'un climat de confiance entre les familles et l'école.

### Limites des résultats présentés:

La mise en œuvre très récente de ce dispositif ne me permette que d'avancer ici que des pistes interprétatives.

### Perspectives:

Une étude diachronique privilégierait l'analyse de ce dispositif sous l'angle des effets attendus et inattendus (Monceau, 2014), ainsi que du rôle de ces rencontres pour l'intégration des populations concernées (mais tels n'étaient pas les objectifs de ma recherche).

## Bibliographie

- Aebi, Q., Cassara, I., Faas, M., Fevre, P., Friedli, A., Garcia, B., Gisler, S., Hiltbrand, T., Mc Cauley, G., Moser, Y., Muff, S., Pedrazzetti, D., Perolini, B., Perret, C-A., Perret, C., Perritaz, D., Poirier, P., Rey, S., Schneider C., Theurillat, C. & Tranchellini, A. (2011). *Le quotidien de l'Éducateur dans le Réseau d'Enseignement Prioritaire*. Genève : OMP.
- Alonzo, P. & Huguée, C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : A.Colin.
- Boulanger D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23, 152-176.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute (coll. « L'enjeu scolaire »).
- Burger, K. (2012). *Early childhood care and education and equality of opportunity. Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Thèse de doctorat. Fribourg : Université de Fribourg.
- Chamboredon, J-C., & Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, XIV, 324-334.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 »).
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32, 139-153.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école*. Rennes : PUR.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Giuliani, F. & Payet, J-P. (2014). Les relations école-familles à l'heure de la proximité. *Education et sociétés*, 34 (2), pp. 5-205.
- Giuliani, F. & Pelhate, J. (2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession*, 23(2), 80-82.
- Kherroubi, M. (éds.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Libois, J. & Loser, F. (2010). *Travailler en réseau. Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*. Genève : IES.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports familles-école. *Les Cahiers de recherche du Girsef (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)*, 13, 1-32.
- Mangez, E., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale (CERISIS). Belgique : Université Catholique de Louvain.

- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et sociétés*, 34 (2), pp. 71-85.
- Mottet, G. (2016). Agir contre la précarité des jeunes en rupture de formation : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse. *Sciences et action sociale*, 3, 1-21.
- Mottet, G. (2013). À l'« École de la diversité ». *Enquête sur la fabrique d'une politique éducative*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Pagnossin, E. (2010). *La recherche suisse romande en éducation et en formation (2007-2009)*. Neuchâtel : IRDP.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 96-109.
- Scalabrini, L., & Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34, 23-38.
- Sen, A. K. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclat, O., & Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris: Armand Colin.
- Stamm, M., & Edelman, D. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung : Was kann die Schweiz lernen ?* Bern : Haupt.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehauser, M., & Muheim, V. (2009). *Education de la petite enfance en Suisse. Etude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO*. Berne : CNSU.
- Vatz-Laaroussi, Kanouté, F. & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.