

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

La reconnaissance par l'institution scolaire des parents primo-arrivants comme acteurs capables de voix et de choix

Autrice : Margot Duterme

Promotrice : Marie Verhoeven

Lecteur : Fabrice Dhume

Année académique 2023-2024

Master en sociologie, finalité didactique

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant·es en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

Avant-propos

Ce mémoire n'aurait pas été réalisable sans une série d'acteur·ices¹, qui m'ont accordé de leur temps et de leur confiance. J'aimerais ici les en remercier, à commencer par ceux qui constituent le cœur de cette recherche : les parents primo-arrivants rencontrés, qui ont accepté de me faire part de leur vécu, et de se plier au jeu de l'entretien, malgré la barrière de la langue. À plusieurs reprises, celle-ci a pu être levée grâce aux élèves qui ont assuré la traduction de l'entretien. Troisièmes protagonistes de notre étude, des acteur·rices scolaires m'ont donné de leur temps pour partager leurs expériences et m'ont permis d'assister aux réunions de parents, élément central de mes données empiriques.

Ce mémoire est le fruit d'un travail de balisage, dans lequel sont intervenues plusieurs personnes. Des acteur·ices du secteur associatif (l'Antenne scolaire d'Anderlecht, Inser'action à Saint-Josse, La Chaloupe à Ottignies) et scolaire m'ont aiguillée lors de mes premiers pas, au travers d'échanges exploratoires plus ou moins longs. Bien entendu, l'influence la plus importante dans ce travail de recherche fut celle de ma promotrice Marie Verhoeven ; je la remercie ici grandement pour sa disponibilité, sa bienveillance et ses retours constructifs et stimulants. Merci également à Fabrice Dhume, en tant que lecteur de mon mémoire, mais aussi pour son cours sur l'interculturalité, qui m'a initiée à un regard nouveau sur les questions de « culture ».

Pour finir, j'aimerais grandement remercier ceux sur qui j'ai pu m'appuyer durant ce travail, mes petits soutiens du quotidien, pour leur écoute, leurs conseils et leurs encouragements : mes parents, frères et ami·e·s.

¹ L'écriture inclusive sera privilégiée dans ce mémoire. Ce choix, qui s'oppose à l'invisibilisation des femmes dans la langue française, nous a paru d'autant plus évident, étant donné que ce mémoire interroge une potentielle invisibilisation des parents primo-arrivants par l'institution scolaire. Une certaine cohérence a été visée, mais plusieurs termes épichènes récurrents tel que le mot « parents » (qui englobe ici pères et mères) n'ont pas été modifiés ni accordés à l'inclusif, pour favoriser la lisibilité du texte.

Liste des abréviations utilisées

AC : Approche par les capacités

AMIF : Fonds asile, migration et intégration

BAPA : Bureau d'accueil pour primo-arrivants

BON : Brussels onthaalbureau voor nieuwkomers

CEB : Certificat d'études de base

CE1D : Certificat d'études du premier degré

COCOF : Commission communautaire française

COCOM : Commission communautaire commune

DASPA : Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants

DéFI : Démocrate fédéraliste indépendant

FLA : Français langue d'apprentissage

FLE : Français langue étrangère

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

MR : Mouvement réformateur

PMS : Psycho-médico-sociaux

PS : Parti socialiste

PTB : Parti du travail de Belgique

SeTIS : Service de traduction et d'interprétariat en milieu social

Table des matières

Introduction générale	7
Chapitre 1. Contexte législatif, politique et institutionnel	12
1.1. Les élèves primo-arrivant-es scolarisé-es en DASPA	13
1.2. Les parents comme acteurs scolaires	15
1.3. La place des parents primo-arrivants	18
1.4. La place des parents dans le dispositif DASPA	21
1.5. Conclusion	23
Chapitre 2. Cadre théorique	25
2.1. Approche par les capacités	27
2.1.1. Conversion des ressources en libertés réelles	27
2.1.2. Zoom sur deux capacités spécifiques : voix et choix	29
2.2. Sociologie de la critique	32
2.2.1. Introduction	32
2.2.2. La théorie des conventions appliquée à l'éducation	33
2.3. L'interactionnisme goffmanien	34
Chapitre 3. Revue de la littérature	36
3.1. Contexte scolaire : relations entre école et famille	36
3.1.1. Rôle des parents : reconnaissance, normes, attentes scolaires	36
3.1.2. Rôle des enseignant-es et jugement professoral	39
3.2. Rapport à la scolarité des familles immigrées	41
3.2.1. Comparaison externe : « homogénéité » des parents immigrés	41
3.2.2. Comparaison interne : hétérogénéité des parents immigrés	45
3.3. Conclusion	48
Chapitre 4. Démarche méthodologique	51
4.1. Considérations générales	51
4.2. Observation directe : réunions de parents	54
4.3. Entretiens semi-directifs : parents et acteur-ices scolaires	54
Chapitre 5. Résultats de l'enquête : asymétries relationnelles et déséquilibre de reconnaissance	57
5.1. La réunion de parents comme cadre interactionnel	57
5.1.1. La figure de l'interaction : cœur de la réunion de parents	57
5.1.2. Le fond de l'interaction : décor de la réunion de parents	63
5.1.3. La forme de l'interaction : contexte de la réunion de parents	64
5.1.4. La métaphore théâtrale : jouer le jeu ou être hors-jeu	67

5.2. Facteurs de conversion	77
5.2.1. Facteurs de conversion comme entraves à la capacité de voix	77
5.2.2. Facteurs de conversion comme entraves à la capacité de choix	100
Conclusion générale	106
Bibliographie	111
a. Sources	111
b. Travaux	113
Annexes	119
Annexe 1 : aperçu des entretiens	119
Annexe 2 : aperçu des observations de réunions de parents	119
Annexe 3 : guides d'entretien	121
Annexe 4 : grille d'observation vierge des réunions de parents	124
Annexe 5 : retranscriptions des entretiens	126
Annexe 6 : grilles d'observations complétées	210
Annexe 7 : tableau de la théorie des conventions	268
Annexe 8 : documents administratifs (école 4)	269

Introduction générale

En Belgique francophone comme dans d'autres contextes européens post-migratoires, un certain consensus semble établi dans l'opinion publique, autour de deux postulats : l'importance d'une réelle collaboration entre institution scolaire et familiale, impliquant la reconnaissance des parents comme partenaires à part entière, d'une part, et d'autre part, la nécessité d'accorder du respect aux personnes immigrées, et de leur reconnaître un droit à participer à la vie sociale. Les traités juridiques et les orientations politiques du paysage francophone belge vont plutôt dans ce sens, comme le démontre le cadre contextuel qui suit. À considérer ces deux constats et pour honorer ces engagements, les parents primo-arrivants² devraient pouvoir être intégrés dans une réelle collaboration avec l'école. En découle une nécessaire reconnaissance en tant qu'acteurs critiques et capables, ainsi qu'un droit à l'information et à l'écoute, pour pouvoir accompagner leur enfant dans sa scolarité. Critiques, en cela que les régimes argumentaires mobilisés (Boltanski & Thévenot, 1991) par les parents pour construire leur avis devraient être perçus comme légitimes par l'institution scolaire. Capables, au travers d'une reconnaissance réelle, par l'école, des capacités nécessaires pour être acteur·rice de la scolarité de leur enfant.

Amartya Sen propose un cadre normatif d'évaluation et de jugement, porteur pour définir un horizon désirable de la manière dont les parents « devraient » être considérés et traités : l'approche par les capacités (AC) (1985). Notre choix de mobiliser ce cadre théorique dans ce mémoire s'appuie sur plusieurs éléments, tant éthiques (l'AC défend une conception de la justice sociale qui tient compte des variations interpersonnelles et contraintes qui pèsent sur les individus, pour éviter une responsabilisation individuelle), que méthodologiques (l'approche combine une référence analytique pour l'évaluation et une possibilité d'opérationnalisation empirique spécifique au champ étudié) mais aussi conjoncturels (un potentiel d'exploration de ce cadre normatif d'un point de vue éducatif a déjà été relevé par plusieurs auteur·rices) (Otto & Ziegler, 2006). Prenant appui sur cette théorie, nous pouvons poser l'hypothèse que les parents disposent formellement de libertés à s'exprimer devant les professeur·es et à décider, dans le cadre du DASPA (durée du

² On entendra ici une acception du terme « primo-arrivant » relative au DASPA (Dispositif d'accueil spécifique aux primo-arrivants) : le public concerné est l'ensemble des parents dont les enfants sont scolarisé·es en Belgique, dans l'enseignement secondaire, depuis maximum deux ans.

passage en DASPA, inscription en classe ordinaire) mais que la conversion en libertés réelles, c'est-à-dire en capacités de voix et de choix, semble compromise. La capacité de voix est ici définie comme la mesure dans laquelle les parents peuvent exprimer aux professeur·es leurs souhaits, attentes et préoccupations, et les faire reconnaître dans les discussions (Bonvin, 2012). La capacité de choix désigne, quant à elle, la liberté réelle de faire valoir ses choix comme décisifs, dans le cadre de l'orientation des élèves inscrit·es en DASPA. La pleine reconnaissance de ces deux capacités permettrait de considérer les parents primo-arrivants comme des acteurs capables et critiques.

Ce scénario idéal est-il rencontré dans les faits ? Différents éléments nous permettent d'en douter. Plusieurs travaux, qui seront développés dans ce mémoire, relèvent des freins à cette pleine reconnaissance, qui peut s'en retrouver morcelée, et tributaire de facteurs divers. Cette intuition a également émergé dans le cadre d'un premier travail exploratoire, mené dans une école bruxelloise accueillant un nombre significatif d'élèves scolarisé·es dans un DASPA. Selon deux acteur·trices scolaires, la place des parents est très secondaire dans l'orientation des élèves. Un acteur scolaire interrogé explique que « en interne, le plus gros du travail est fait avec les élèves et pas avec les parents » [Acteur scolaire 1]. Bien que leur école semble très impliquée dans le suivi des élèves inscrit·es en DASPA et tente de s'adapter aux difficultés liées aux relations avec les parents, celles-ci ne font a priori pas l'objet d'une réflexion approfondie, la priorité étant mise sur les élèves.

Comment expliquer cette incohérence ? Deux axes peuvent guider notre questionnement. D'abord, il convient de consolider notre hypothèse : quels éléments de notre recherche nourrissent l'intuition que les parents primo-arrivants ne sont pas pleinement reconnus comme des acteurs critiques et capables de voix et de choix, dans une relation de reconnaissance mutuelle avec l'école ? Ensuite, dans une perspective analytique, comment expliquer que les parents primo-arrivants ne soient pas pleinement reconnus comme des acteurs critiques et capables de voix et de choix, dans une relation de reconnaissance mutuelle avec l'école, alors même que ces principes sont défendus dans les textes de lois et les programmes politiques ? Telle est la double énigme que nous explorerons dans ce mémoire.

Au niveau de son ancrage territorial, cette recherche concerne l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles : étant donné la complexité du système

éducatif belge et les particularités de chaque réseau, cette limite permet de réduire la complexité des enjeux institutionnels, et ainsi privilégier l'analyse approfondie de l'espace francophone et de l'enseignement secondaire. Nous avons toutefois conscience des différences qui peuvent exister avec l'espace néerlandophone au niveau de l'accueil des primo-arrivant·es, comme l'ont souligné plusieurs travaux (Van Praag et al., 2017 ; Adam, 2013), et de la non-généralisation possible de nos résultats à l'ensemble de la Belgique. Cette recherche qualitative n'est par ailleurs pas représentative de l'ensemble de l'espace francophone, mais plutôt des quelques cas explorés dans le cadre restreint de notre enquête. Toutefois, une certaine abstraction et montée en généralité est visée, rapprochant notre démarche d'une « objectivation interactionniste », concept qui permet de réconcilier objectivation et description (Darmon, 2008). D'un point de vue temporel, une perspective relativement diachronique sera envisagée, pour prendre en compte les évolutions vécues par les parents dans leur reconnaissance par l'institution scolaire, au fil de leurs premières années en Belgique. Le parcours antérieur à l'arrivée en Belgique constituera également l'une des dimensions investiguées.

L'originalité de notre démarche repose sur l'énigme sociale à laquelle elle tente de répondre (Lemieux, 2012), mais elle tient également au public visé, qui reste souvent dans l'ombre lorsqu'on explore les questions scolaires. Cette relative invisibilisation des parents primo-arrivants semble à l'œuvre sur le terrain (si l'on s'en remet aux données récoltées en entretiens exploratoires), mais aussi dans la littérature scientifique. En effet, plusieurs études de terrain déjà menées sur l'orientation des élèves immigré·es (ou primo-arrivant·es) se focalisent essentiellement sur les discours, logiques d'action et pratiques d'autres acteur·trices, tel·les que les professeur·es (Mathivat, à paraître ; André, Alarcon & Groenez, 2018) ou l'institution scolaire (Vandenhoele, 2011; Armagnague & Tersigni, 2019). Certaines recherches se penchent sur les négociations familiales et incluent davantage le point de vue des élèves et des parents immigré·es. Par exemple, Chauvel (2008) décrit les mécanismes à l'œuvre dans le choix de l'orientation, tels que les tensions « externes », entre jugements professoraux et familiaux, mais aussi « internes », c'est-à-dire au sein même des institutions scolaire et familiale. Plusieurs recherches s'intéressent également aux différentes formes de relations entre parents immigrés et professeur·es (Périer, 2017 ;

Vatz Laaroussi, 2008). Néanmoins, peu d'études semblent avoir été réalisées spécifiquement sur les parents immigrés primo-arrivants, dans l'espace belge.

Pour tenter de répondre à notre énigme, le *modus operandi* sera le suivant. Pour documenter les constats juridiques et politiques soulignés ci-dessus, un aperçu du contexte législatif, politique et institutionnel sera d'abord posé. Ensuite, le cadre théorique mobilisé dans notre problématique sera développé et justifié, à savoir l'approche par les capacités, la sociologie de la critique et l'interactionnisme goffmanien. Une première réflexion découle d'ores et déjà de l'approche par les capacités : en lien avec notre question de recherche, nous pouvons poser l'hypothèse qu'il n'existe pas de correspondance directe entre le cadre juridique, institutionnel et politique, les mesures appliquées et les possibilités réelles des parents. Pour reprendre les concepts de A. Sen, ce décalage impliquerait un écart entre la liberté formelle des parents, reconnues par les institutions, et leur liberté réelle, en situation, freinée par des « facteurs de conversion ». Cette fracture peut notamment s'illustrer par le hiatus entre les attentes de l'institution à l'égard des parents et les capacités qu'elle leur reconnaît effectivement. D'un côté, l'institution scolaire attend des parents qu'ils soient des acteurs complémentaires à l'école, de réels partenaires de la scolarisation (Périer, 2017). Pourtant, dans la mesure où les parents primo-arrivants se retrouvent disqualifiés et sous-équipés pour endosser ce rôle, comme le sous-entend notre intuition, ils ne peuvent remplir les attentes de l'école. En les reconnaissant plus ou moins comme acteurs capables et critiques dans le parcours scolaire de leurs enfant, l'école peut sans doute renforcer ou déforcer un certain nombre de compétences des parents : confiance en soi, sentiment de légitimité, capacité à traiter des informations et construire un avis critique, conseiller leurs enfants... De plus, la sociologie de la critique nous amène à formuler une seconde hypothèse, à savoir que les parents primo-arrivants ne sont pas considérés par l'institution scolaire, au même titre que les autres parents, comme des acteurs critiques et capables. L'approche interactionniste, enfin, nous permet de postuler que l'asymétrie entre parents et acteur·trices scolaires, qui découle de nos deux premières hypothèses, peut se donner à voir au cours des rencontres entre ces acteur·trices, à savoir principalement les réunions de parents.

Ensuite, un état de la littérature sera réalisé, d'une part pour ancrer notre problématique dans les recherches en sociologie de l'éducation et d'autre part, pour la mettre en perspective avec les travaux qui croisent migration et éducation. Sur la base

du cadre théorique et de la revue de la littérature, l'approche méthodologique adoptée pour apporter des éléments de réponse à notre problématique sera ensuite explicitée, avant de présenter les résultats obtenus par la recherche. Ceux-ci tenteront de répondre aux deux questions posées par notre problématique. Pour ce faire, nous partirons d'observations lors de réunions de parents, à travers une analyse interactionnelle, avant de dégager certains facteurs de conversion plus structurels, qui s'incarnent dans l'interaction. Tout au long de cette recherche, en cohérence avec l'énigme sociale posée, une primauté sera donnée à une approche « par l'action scolaire » ou « par l'environnement », pour comprendre l'impact des dynamiques scolaires et sociétales sur les parents, toutefois combinée avec une approche « par le public », pour relever les spécificités du public étudié, selon la distinction opérée par Dhume et al. (2011). Enfin, une conclusion clôturera cette recherche, pour revenir sur nos principaux résultats. Elle sera également l'occasion d'ouvrir quelques pistes concrètes de politiques scolaires, à partir des discours des acteur·trices, leurs souhaits et éventuelles revendications.

Chapitre 1. Contexte législatif, politique et institutionnel

Avant toute chose, une observation du contexte législatif et institutionnel, ainsi que des orientations du paysage politique belge qui encadrent les élèves primo-arrivant·es, se révèle nécessaire pour comprendre la manière dont les liens entre école et parents primo-arrivants sont organisés. Cette contextualisation pourra servir de point de départ et de confrontation lorsqu'on explorera les conditions effectives d'application de ce cadre. Rappelons qu'au niveau juridique, le cadre des droits à l'éducation des enfants primo-arrivant·es est assez ambitieux. En effet, tant d'un point de vue européen (Charte sociale européenne révisée) qu'international (Convention relative aux droits de l'enfant), le droit à l'éducation est reconnu par les comités compétents pour tout enfant, quel que soit son statut légal. Les traités relatifs aux droits humains concernent tant les droits civils et politiques (relatifs à la liberté des parents, notamment celle de choisir une éducation conforme à leurs convictions personnelles) que ceux économiques, sociaux et culturels (Vandenhoele, 2011).

De plus, à côté des traités liés au droit à l'éducation, la législation relative à l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles est également importante à prendre en compte. D'abord, l'enseignement est, depuis 1970, une compétence majoritairement attribuée aux communautés. Seules quelques compétences sont restées aux mains de l'Etat : « paix scolaire, obligation scolaire, structures de l'enseignement, diplômes, subsides, traitements et normes de la population scolaire » (Simon, 1986, p. 9). Pour le reste, les communautés ont le pouvoir de décider du système éducatif. Dans ce travail, nous nous intéressons à l'enseignement officiel et libre, régulé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, à travers une quantité grandissante de législations. Etant donné notre objet d'étude, penchons-nous ici sur plusieurs points de la législation, qui concernent les élèves d'abord et les parents ensuite. La première partie traite de la prise en charge des élèves primo-arrivant·es, inscrit·es en DASPA, la deuxième de la place des parents en général dans le système scolaire, la troisième du suivi institutionnel des parents en tant que primo-arrivants en-dehors du système scolaire et enfin, de la place des parents primo-arrivants dans le dispositif DASPA.

1.1. Les élèves primo-arrivant·es scolarisé·es en DASPA

Devant la hausse des entrées migratoires d'étranger·ères en Belgique depuis la fin des années 1990 (Vause, 2020), la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a pris de nouvelles mesures pour traiter la question de la scolarisation des élèves primo-arrivant·es sur le territoire belge. Ainsi, depuis 2001, plusieurs décrets et circulaires se sont succédé pour développer et affiner un dispositif d'accueil des primo-arrivants dans le système éducatif. Les trois principaux décrets sont ceux de 2001, 2012 et 2019 (Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles), bien que d'autres circulaires aient apporté quelques modifications en 2005 et 2007 (Enseignement.be). De « classes-passerelles » en 2001, la structure d'enseignement mise en place devient un « Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA) en 2012. En 2019, est publié un « Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ». Par ce décret, la FWB réactualise le statut DASPA et crée dans le même temps un autre dispositif : le dispositif d'accompagnement français langue d'apprentissage (FLA). Au fil de ces publications officielles, les conditions s'élargissent et débouchent sur deux catégories qui permettent l'accueil dans le dispositif DASPA : le statut de primo-arrivant·e ou celui d'assimilé·e au (ou à la) primo-arrivant·e. Les conditions sont les suivantes.

« Pour un élève primo-arrivant (art. 2, décret 2019) :

- Être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans ;
- Soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;

Soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;

Soit être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique ;

Soit être reconnu comme apatride ;

- Être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an.

Pour un élève assimilé au primo-arrivant (art. 2, décret 2019) :

- Être âgé de moins de 18 ans ;
- Soit être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à son adoption, soit être reconnu comme apatride ;
- Fréquenter l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète ;
- Ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe ;
- Avoir l'un de ses deux parents au moins ou l'une des personnes à la garde desquelles il est confié qui ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas d'adoption ».

Le dispositif s'articule autour de l'accueil, l'orientation et l'insertion des élèves, définis comme objectifs principaux. Dans cet accompagnement, l'apprentissage du français prend une place considérable, bien que le dispositif vise également une adaptation à la culture scolaire, en vue de rejoindre une classe ordinaire. Les décisions d'orientation sont prises par un conseil d'intégration, composé de la direction, de l'équipe éducative du ou de la jeune concerné·e, d'un·e membre du centre psycho-médico-social (PMS) en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivant·es et éventuellement d'un·e représentant·e du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire ou d'une association experte (art. 16, §1, décret 2019). Le dispositif DASPA peut s'étendre d'une semaine à un an, avec prolongation possible de six mois (voire six mois supplémentaires pour des élèves analphabétisé·es) (art. 13, §1, décret 2019). De plus, depuis 2019, une intégration progressive de l'élève dans une classe ordinaire est prévue et régulée par les décrets : au minimum 6 périodes par semaine après 10 mois dans le DASPA, 12 périodes après 12 mois et 18 périodes après 18 mois (art. 15, décret 2019). Cette nouvelle régulation diminue partiellement le

pouvoir de décision des équipes éducatives locales, autrefois plus conséquent (Abts, 2017). Notons toutefois que ces chiffres sont indiqués a minima, et que les écoles ont donc une marge de liberté pour entreprendre l'intégration des élèves endéans les 10 premiers mois, ou augmenter ces périodes. D'une école à l'autre, l'intégration peut être plus ou moins rapide, impliquant une certaine diversité d'organisations pratiques possibles. Par ailleurs, selon les données de « Enseignement.be », mises à jour en décembre 2023, il y a, à ce jour, 82 écoles qui organisent des classes DASPA dans l'enseignement secondaire ordinaire, en FWB.

1.2. Les parents comme acteurs scolaires

En ce qui concerne les parents en tant qu'acteurs scolaires, nous nous référons au dernier « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », publié en 2023 (Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Dans celui-ci, plusieurs articles juridiques assurent une certaine reconnaissance aux parents, ainsi que des devoirs de l'école à leur égard. Par exemple, l'article 23 spécifie que :

« En collaboration avec le Centre psycho-médico-social, chaque établissement d'enseignement secondaire communique aux élèves du premier degré ainsi qu'à leurs parents, une information complète : 1° sur les formations organisées aux 2ème et 3ème degrés des Humanités professionnelles et techniques, en ce compris les formations artistiques ; 2° sur les formations organisées aux 2ème et 3ème degrés des Humanités générales et technologiques, en ce compris les formations artistiques ; 3° sur les formations en alternance organisées conformément aux dispositions de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire ».

L'information aux parents à propos de l'orientation des élèves est donc un devoir de l'école. Toutefois, le verbe « communiquer » n'implique pas directement de s'assurer de la bonne réception de l'information par les parents. L'article 59 du décret implique davantage les parents : *« l'orientation associe les équipes d'enseignants, les centres psycho-médico-sociaux, les parents, les élèves »*. Malgré tout, ces règles restent généralistes et leur respect peut se faire sans une réelle prise en compte effective et conséquente des parents. Au niveau des règles de recours contre les décisions du conseil de classe, il est précisé que les parents peuvent introduire un recours, qui sera

soumis à un « conseil de recours », sous certaines conditions (notamment au niveau des délais à respecter). La transmission d'informations sur les raisons précises d'une décision d'échec, ou de réussite sous condition, peut se faire par le ou la chef·fe d'établissement, mais cela nécessite qu'une demande soit introduite par les parents (ou le ou la tuteur·trice légal·e). De plus, les parents peuvent consulter les épreuves concernées par la décision, et peuvent être accompagné·es d'une personne de leur choix (art. 96, décret 2023). En outre, parmi les objectifs du Pacte d'excellence³, l'objectif n°7 vise à accroître l'indice de bien-être à l'école et le climat scolaire : les relations avec les parents font partie des éléments à améliorer. Cet objectif vise notamment à augmenter le pourcentage « des parents qui ont confiance dans l'école et se déclarant satisfaits de la prise en charge de leur enfant à l'école » (décret 2023).

Par ailleurs, au niveau politique, bien que la façon de concevoir la place des parents varie fortement d'un parti politique à l'autre, la plupart des partis politiques francophones, de gauche comme de droite, soulignent dans leur programme l'importance d'investir les relations entre parents et écoles, ainsi que de reconnaître les parents comme des partenaires centraux. Par exemple, le MR soutient qu'il est « essentiel de mettre en place un véritable contrat entre les écoles, les parents et les élèves » et que cette relation est « essentielle pour un parcours scolaire réussi ». Il revendique également un fonctionnement effectif des comités de participation, pour faire participer les parents à la vie de l'école (Mouvement Réformateur, Programme 2024). De son côté, le PS développe aussi ces deux aspects : il soutient renforcer les relations écoles-familles et précise que « les familles des élèves (...) doivent également devenir pleinement acteurs de l'école de leur enfant, afin d'apporter le regard des parents sur le projet de l'école, de désamorcer des conflits, de renforcer la compréhension mutuelle dans une approche de responsabilité partagée entre l'école et la famille de l'enfant » (Parti Socialiste, Programme 2024). Les autres partis francophones vont également dans cette direction : « Rendre l'école plus démocratique et inclusive afin qu'elle rencontre la diversité des publics scolaires, notamment en harmonisant les modes de communication entre l'école et les parents » (Ecolo), « Soutenir la mise en place du délégué-référent en charge de la relation avec les parents dans les écoles et la création d'espaces d'échanges « École — parents » » (Les

³ Projet lancé en 2017, qui vise à améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Engagés), « Les parents doivent être considérés comme des partenaires réels » (PTB), « Un véritable partenariat parents-école doit être mis en œuvre, auquel chacun participe en apportant ses compétences spécifiques dans le respect mutuel » (DéFI).

Cet aperçu du contexte législatif, institutionnel et politique permet de déceler des tendances dans le rôle que ces différents pôles attribuent aux parents. Du côté politique, malgré des orientations idéologiques très différentes, les programmes tendent tous à présenter les parents comme des acteurs de la scolarité de l'enfant. La plupart des extraits relevés insistent sur la promotion d'une reconnaissance mutuelle et démocratique entre parent et enseignant·e : « véritable contrat », « responsabilité partagée », « démocratique et inclusive », « espace d'échanges », « partenaires réels », « compréhension mutuelle ». Ce faisant, ces termes soutiennent des formes de « collaboration partenariale », selon la typologie de Vatz-Laaroussi, sur laquelle nous reviendrons dans ce travail. D'autres passages mettent, quant à eux, plutôt en avant l'impact positif d'une implication des parents sur le parcours scolaire de l'enfant (« essentielle pour un parcours scolaire réussi », « apporter le regard des parents »). Le décret de la FWB véhicule également cette idée de parents-acteurs (« l'orientation associe... »). En revanche, le reste des positions relevées, au niveau législatif et institutionnel, présente plutôt les parents comme des juges : la possibilité de recours, de demande d'informations supplémentaires et de consultation des épreuves sont autant de moyens (théoriquement) accordés aux parents pour qu'ils puissent poser un jugement sur les décisions prises par l'école. Selon les objectifs du Pacte, les parents doivent être confiants et satisfaits envers l'école. L'article 23, quant à lui, aborde la nécessité que les parents soient « informés ». Ces positions les placent plutôt en observateurs extérieurs, entre récepteurs passifs et juges. Nous reviendrons sur cette typologie acteur·rice-juge-récepteur·rice passif·ve, empruntée à Bonvin et Laruffa (2018). Quoi qu'il en soit, ce panorama contextuel nuance nos postulats. D'un côté, ces différentes institutions reconnaissent théoriquement les parents comme des acteurs, voire des juges scolaires : les prétentions des partis politiques, ainsi que les grands principes législatifs semblent ambitieux à ce sujet. D'un autre côté, la mise en œuvre, dans les textes législatifs, reste assez imprécise et peu contraignante, laissant la possibilité aux écoles de réduire les parents qui ne réclament pas d'eux-mêmes leurs droits à des récepteur passifs.

1.3. La place des parents primo-arrivants

Avant de nous intéresser à la place réservée aux parents par le dispositif DASPA, penchons-nous sur la situation spécifique des parents primo-arrivants, indépendamment et antérieurement au dispositif DASPA, pour comprendre de quelle manière ils sont pris en charge et orientés vers les institutions belges, dont l'école fait partie. En Belgique, les régions sont compétentes dans la mise en place de parcours d'intégration pour les primo-arrivant·es. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à l'espace belge francophone, organisé par deux régions : la Région wallonne et la Région Bruxelles-Capitale. Les deux entités ont respectivement mis en place un parcours d'intégration obligatoire pour les personnes primo-arrivantes (définies ici comme résidant depuis moins de 3 ans en Belgique), sauf quelques exceptions. Toutefois, des Codes et circulaires différents s'appliquent à ces deux régions (Service Public de Wallonie, circulaire du 28 janvier 2019 relative au Parcours d'intégration ; Commission Communautaire Commune, arrêté du Collège réuni de la Commission communautaire commune du 18 janvier 2024).

Concernant la Région wallonne, le Code wallon de l'Action sociale et de la Santé est déterminant en la matière. Depuis 2018, un décret relatif à l'intégration des personnes étrangères, modifié par un arrêté du Gouvernement Wallon, organise un dispositif du parcours d'intégration obligatoire. Trois organismes principaux sont concernés : les communes, premières interlocutrices des primo-arrivant·es, les centres régionaux, qui disposent de bureaux d'accueil, et les opérateur·rices, à savoir des associations ou représentant·es des pouvoirs publics, qui dispensent les formations ou autres dispositifs prévus dans le parcours d'intégration. Selon le Code, le parcours d'intégration a pour objectif d'accompagner les primo-arrivant·es et de les aider, notamment dans le suivi du parcours scolaire de leur enfant :

« Le primo-arrivant augmente ainsi ses chances de participer au fonctionnement de notre société, de mieux vivre ensemble en Wallonie, de trouver un emploi, de pouvoir suivre le parcours scolaire de ses enfants, de valoriser davantage le parcours d'intégration wallon par rapport aux exigences du code de la nationalité belge » (circulaire de janvier 2019).

Cet objectif prend forme dans le programme de trois formations prévues pour les primo-arrivant·es, dispensées par des opérateur·rices : une formation à la citoyenneté,

une formation à la langue française et une orientation socio-professionnelle (circulaire de janvier 2019). L'accompagnement lié au milieu scolaire est fourni dans la « formation à la citoyenneté », qui comprend dix thématiques, dont l'enseignement. Les informations qui doivent être transmises à propos de l'enseignement sont les suivantes : l'organisation de l'école en Belgique, l'obligation et la gratuité scolaire, l'inscription, les réseaux d'enseignement, l'extrascolaire, le droit de recours, le DASPA, les centres PMS, les médiateur·rices scolaires, l'équivalence des diplômes et la formation des adultes (Travaux du Comité de coordination du Parcours d'intégration : formation à la citoyenneté, 2016).

Ainsi, remarquons que si le suivi du parcours scolaire de l'enfant par le parent est l'un des principaux objectifs du dispositif, il n'apparaît pas comme déterminant dans le parcours de formation : il s'agit d'une thématique parmi dix, au sein d'une formation parmi trois. De plus, le concept de « suivi » du parcours scolaire ne fait pas l'objet d'une explication détaillée quant aux modalités d'application de l'objectif. Un module d'accueil personnalisé, mené par le centre régional compétent, prévoit un bilan des acquis, diplômes, équivalences et une aide ou une orientation vers les services d'aides aux démarches administratives, ce qui peut permettre l'accompagnement dans les démarches scolaires. Néanmoins, le suivi scolaire n'est pas spécifié explicitement dans ce suivi personnalisé, et n'est donc pas contraignant.

Ensuite, concernant la région de Bruxelles, le parcours d'intégration est obligatoire depuis 2022. Initialement aux mains de la COCOF, ce dispositif est depuis 2024 géré par Vivalis, administration publique et bilingue de la COCOM, active dans les secteurs de la santé et de l'aide aux personnes. Les bureaux d'accueil sont ici au nombre de quatre (le BON pour le secteur néerlandophone et le BAPA Bxl, BAPA convivial ou BAPA VIA, pour le secteur francophone) et dispensent directement les modules. La structure du dispositif est relativement semblable à la Région wallonne, bien qu'il n'y ait pas de section spécifique à l'orientation socio-professionnelle, intégrée dans d'autres parties. Le suivi personnalisé est plus détaillé dans les circulaires concernées : le bilan social permet d'identifier les besoins du ou de la bénéficiaire à propos de « sa situation familiale, professionnelle, socio-économique, relationnelle, de formation, de santé, de handicap et de ses conditions de logement ». Dans la version de 2023 (ordonnance de 2023), le lien avec l'accompagnement des enfants était plus explicite, mentionnant les besoins en termes « d'accueil d'enfants et d'enseignement ». Cette

précision n'est plus présente dans la version de 2024. Par ailleurs, l'accueil comprend une information sur les droits et devoirs, notamment en termes d'enseignement, de formation et d'emploi, ainsi qu'un suivi personnalisé effectué par un·e travailleur·euse social·e (et l'orientation vers d'autres opérateur·rices). En revanche, contrairement à la Région wallonne, la formation à la citoyenneté ne comprend pas un chapitre sur l'enseignement, mais seulement des informations sur l'organisation du marché de l'emploi (arrêté de janvier 2024).

Dès lors, à Bruxelles, l'accompagnement relatif à la scolarisation des enfants semble plutôt avoir lieu lors de l'accueil et de l'accompagnement plutôt que dans la formation théorique dispensée aux primo-arrivant·es. À partir des documents législatifs consultés, on peut penser que le suivi scolaire en termes d'accompagnement réel est davantage inscrit dans les textes qui concernent Bruxelles, tandis que la Région wallonne semble l'inclure dans l'accompagnement (au vu des objectifs généraux) mais ne l'explique que dans la partie sur les formations.

Enfin, au niveau politique, de la même manière que pour les relations famille-école, et malgré de fortes oppositions idéologiques en matière de migration, une certaine concorde s'observe dans les programmes des partis concernant la nécessité d'une intégration réussie des personnes immigré·es. À titre d'exemple, les programmes du MR et du PS mentionnent tous les deux ces aspects. Dans ses revendications sur l'immigration, le MR soutient l'objectif de « lutter contre les discriminations, garantir l'égalité des chances et favoriser l'émancipation individuelle ». Il considère d'ailleurs l'école comme « un véritable outil d'intégration sociale, accueillant et émancipateur » pour les enfants issu·es de l'immigration (MR, Programme 2024). De son côté, le PS veut « investir dans les politiques d'intégration durable », et prône un respect des droits humains fondamentaux des migrants (PS, Programme 2024). Les autres partis semblent aller dans ce sens : « une approche humaine et respectueuse des personnes » et une garantie « des droits humains fondamentaux » (Les Engagés), « un accueil humain qui favorise l'intégration par le travail » et « une protection des droits des migrants et des réfugiés » (PTB), « la lutte contre les discriminations (...), l'exclusion sociale, la pauvreté, le repli identitaire, au profit de l'intégration et de l'émancipation » (Défi), « les politiques d'intégration doivent être respectueuses des droits fondamentaux des migrations, et contribuer à ce que tous les talents puissent positivement s'exprimer au sein de notre société »

(Ecolo)... Sur base de ces positions, l'importance de considérer les personnes immigrées avec respect et de leur reconnaître le droit de participer à la vie sociale semble faire relativement consensus dans le paysage politique belge francophone.

Au regard de cet aperçu législatif et politique, l'idée d'« intégration » des migrant·es semble être largement mise en avant par les différents pôles : en témoigne l'appellation « parcours d'intégration », ainsi que l'utilisation répétée de ce concept dans les extraits politiques relevés. Par ailleurs, au travers du prisme de notre problématique, deux tendances peuvent être relevées dans l'aide apportée aux parents, en vue de cette intégration : l'une plutôt « ressourciste », l'autre davantage « capacitaire ». La première peut caractériser des tendances présentes dans les extraits de partis comme le MR et DéFI (deux partis aux visions libérales), ainsi que dans le Code Wallon. Ces deux partis politiques mettent l'accent sur l'importance d'une émancipation individuelle, ce qui tend à responsabiliser les migrant·es de l'évolution de leur situation. En effet, ce terme peut éventuellement sous-entendre que la mise en capacité doit se faire par les individus, sur l'unique base des ressources reçues. Dans cette même optique, au niveau scolaire, le Code Wallon entend surtout apporter des informations sur la scolarité en Belgique, mais ne prévoit pas un suivi scolaire particulier : ce texte prévoit donc des ressources mais est peu contraignant au niveau de la réception des informations par les parents. D'autres extraits, portés par le PS, Ecolo, le PTB et les Engagés, partis situés majoritairement à gauche sur l'échiquier politique, soulignent l'importance de reconnaître les droits humains des migrant·es, ce qui est plus mesurable et donc, contraignant : si ces droits sont effectivement respectés et accessibles aux parents, ils peuvent être de réels outils permettant le développement de leurs capacités. Le dispositif bruxellois peut également être interprété en termes capacitaires, étant donné qu'il prévoit de son côté un suivi scolaire personnalisé, ce qui implique une plus forte attention à la réception des ressources par les parents.

1.4. La place des parents dans le dispositif DASPA

En comparant les trois décrets principaux de 2001, 2012 et 2019 qui organisent le dispositif d'accompagnement des primo-arrivant·es, une différence frappante peut être remarquée, concernant la place réservée à « l'autorité parentale ». L'ensemble des décrets reconnaît la nécessité d'obtenir l'accord de « ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale » pour inscrire un élève en DASPA (art. 3, décret 2001 ; art. 7,

décret 2012 ; art. 12, décret 2019). En revanche, si les deux premiers décrets mentionnent l'autorité parentale uniquement dans ce passage, le décret de 2019 la fait davantage intervenir. Elle lui reconnaît des droits par rapport au conseil d'intégration, qui est dans l'obligation d'obtenir son accord pour prendre des décisions (art. 17, §1, décret 2019). Dès lors, les parents (ou autre personne exerçant l'autorité parentale) doivent notamment donner leur accord pour les décisions suivantes : prolongation de la durée du dispositif DASPA (art. 13, §2, décret 2019), inscription dans une classe ordinaire (art. 13, §3, décret 2019) et dispense d'apprentissage d'une seconde langue l'année suivant la sortie du DASPA (art. 28, décret 2019). De plus, ils ont le droit d'introduire une demande d'attestation d'admissibilité, s'ils ne possèdent pas les documents nécessaires à l'obtention d'une équivalence scolaire (art. 18, §2, décret 2019). Lorsqu'ils reçoivent cette attestation, produite par le conseil d'intégration, ils ont le droit d'invoquer un recours endéans les 10 jours s'ils ne sont pas d'accord avec le niveau auquel est admis leur enfant. Il est à noter qu'ils doivent être prévenus de ce droit par le chef d'établissement dans les trois jours suivant la réception de l'attestation (art. 18, §6, décret 2019). Dès lors, la place des parents en tant qu'acteurs critiques, en droit de prendre des décisions concernant l'orientation de leurs enfants, semble reconnue par les décrets.

En revanche, nos observations et les témoignages des personnes ressources consultées nous conduisent à penser qu'il existe peu de ressources concrètes à disposition des écoles pour faciliter les relations avec les parents des élèves primo-arrivant·es. Une éducatrice en charge du dispositif dans son école, rencontrée lors d'un entretien exploratoire, soutient que ces ressources reposent sur les écoles et peuvent donc varier d'un établissement à l'autre. Ainsi, les écoles ne paraissent pas suffisamment outillées de l'extérieur pour faire face à des difficultés d'adaptation, relatives aux liens avec les parents d'élèves scolarisé·es en DASPA. Il existe toutefois deux ressources : d'abord, le projet AMIF (Fond asile, migration et intégration) est une aide de l'Union Européenne, proposée aux écoles. Celui-ci offre des financements proportionnels au nombre d'élèves DASPA. L'une de ses missions est d'aider au contact avec les parents. Ensuite, la FWB finance un accès gratuit au SeTIS (service d'interprétariat), limité à un certain quota. Nous reviendrons sur ces deux aides, et verrons dans quelle mesure elles sont réellement accessibles aux écoles et si elles sont effectivement mobilisées.

1.5. Conclusion

En introduction, nous avons posé l'hypothèse d'une incohérence entre les principes juridiques et politiques d'une part, et la non-reconnaissance des parents primo-arrivants en situation, d'autre part. Cet aperçu du contexte législatif, politique et institutionnel apporte des précisions et nuances à notre énigme de départ : en effet, on peut d'ores et déjà observer un décalage au sein même de ce contexte. D'une part, certains grands principes juridiques et politiques (association des parents aux processus d'orientation, reconnaissance mutuelle entre professeur·es et parents, intégration des personnes immigrées à la vie sociale) reconnaissent les parents primo-arrivants comme des acteurs (voire des juges) dans la scolarité de leurs enfants. D'autre part, dans les textes législatifs plus concrets et opérationnels, il réside un certain flou : la mise en œuvre de ces principes, sur le terrain, n'est pas explicitée de façon précise et dépend pour beaucoup de l'organisation interne des écoles et des choix posés par les enseignant·es. En ce sens, un autre décalage peut être relevé, entre ressources apportées et capacités reconnues : si les termes utilisés au niveau institutionnel et politique oscillent entre ces deux positions, la plupart des traités juridiques semble plutôt se limiter à une approche ressourciste.

Ce « bricolage institutionnel » s'opère notamment sur deux axes, qui correspondent à notre problématique : la place des parents dans les décisions d'orientation (capacité de choix), d'une part, et la possibilité de communication avec les parents (capacité de voix). D'abord, pour le premier axe, les textes qui régissent l'organisation du DASPA laissent une certaine souplesse, concernant la durée du DASPA et l'intégration dans des classes ordinaires. Dans cet espace de liberté, la place des parents dépend de la façon dont sont appliqués leurs droits. Théoriquement, ils doivent donner leur accord au conseil d'intégration pour les décisions principales liées au DASPA et peuvent émettre un recours. Toutefois, malgré la situation des parents primo-arrivants (arrivée récente en Belgique, et, pour beaucoup, faible maîtrise du français), il n'est pas spécifié, dans ces textes, que les professeur·es doivent s'assurer que les parents comprennent leurs droits et les options qui s'ouvrent à eux. Nous verrons, dans notre recherche, dans quelle mesure ces droits, et la capacité de choix qui en découle, sont réellement accessibles aux parents. Deuxième axe, la communication : si les parents sont souvent présentés, au niveau juridique et politique,

comme de réels partenaires de l'école, il n'existe a priori pas d'outils spécifiques à disposition des écoles pour faciliter le contact avec les parents primo-arrivants (notamment au niveau de la traduction). Dans cette recherche, la façon dont les enseignant·es organisent cette communication et permettent l'expression des parents, sera observée.

Chapitre 2. Cadre théorique

D'un point de vue théorique, trois approches principales nous serviront de cadre : l'approche par les capacités d'une part, théorisée par A. Sen, la sociologie de la critique, d'autre part, dans la lignée d'auteur·rices comme Boltanski et Thévenot, et l'interactionnisme de Erving Goffman, enfin. La première nous offre une théorie évaluative de la justice, tandis que la sociologie de la critique nous apporte un cadre de pensée pour comprendre les fondements normatifs ou fondements « en justice » du discours des acteur·rices sur la société, en plaçant celui-ci au centre et en reconnaissant à ceux-ci une capacité critique, non exclusive au statut du ou de la chercheur·euse. Ces deux premiers choix semblent cohérents pour étudier la place des parents, étant donné qu'ils permettent tous deux de reconnaître aux acteur·rices une *agency*, c'est-à-dire une capacité d'action sur le monde, et de placer leurs discours, pratiques et logiques d'action au centre de la recherche. En posant le choix d'un ancrage dans ces deux approches, les paradigmes pragmatistes et interactionnistes se révèlent pertinents dans notre démarche et permettent notamment de soutenir notre volonté de mettre en avant la parole des différentes parties. En outre, dans la lignée de ces paradigmes, une troisième boîte à outils théorique peut être mobilisée : l'interactionnisme goffmanien. Celui-ci guidera l'analyse des réunions de parents en tant qu'interactions, ce qui constituera la première partie de nos résultats. Revenons d'abord sur les apports des deux paradigmes qui définissent l'orientation théorique de l'ensemble de notre recherche, avant de présenter plus en détail les outils fournis par les trois orientations théoriques choisies.

D'une part, la sociologie pragmatique, telle qu'elle s'est développée au milieu des années 1980 en France, s'est en partie structurée sur base de la sociologie des régimes d'action de Boltanski et Thévenot (Barthe et al., 2013). Ainsi, en choisissant leur théorie comme l'un des socles de notre cadre théorique, nous entrons dans une perspective à dominante pragmatique. En effet, la théorie de la justification, en particulier, entrevoit les acteur·rices comme compétent·es, capables de former des jugements critiques à partir de leur conception du juste ainsi qu'ancrer ces analyses dans des « épreuves », c'est-à-dire des cas concrets dans lesquels les acteur·rices doivent se départager, en confrontant leurs points de vue (Martuccelli, 2015). Leur perspective est ainsi située dans les interactions, en cohérence avec le pragmatisme.

De plus, ce dernier paraît largement compatible, voire complémentaire avec l'AC, qui invite à considérer les opportunités réelles des acteur·rices, notamment en situation.

Plus largement, plusieurs fondements de ce courant semblent pertinents dans notre recherche. D'abord, le pragmatisme se distingue notamment par la prise en compte effective des justifications et critiques exprimées par les acteur·rices, en rendant compte de leur fondement pratique, c'est-à-dire des contradictions pratiques vécues par les acteur·rices, à l'origine de leurs critiques. En l'occurrence, quelles contradictions ou frustrations peuvent vivre les parents, au regard des capacités qui leur sont reconnues par l'école, et comment cela impacte-t-il leur vision de l'école ? Dans une perspective pragmatiste, les justifications sont également étudiées dans leurs effets sociaux : par exemple, un discours critique sur l'école est-il produit par les parents et a-t-il un impact sur la situation scolaire concernée ? Ensuite, le pragmatisme souligne la nécessité d'étudier les réalités macrosociologiques avant tout à travers leur opérationnalisation dans la réalité sociale, au niveau microsociologique. Cette perspective place les observations empiriques au cœur du processus, comme nous nous proposons de le faire dans cette recherche. De plus, le pragmatisme utilise la question des intérêts comme réel objet de recherche et non comme facteur explicatif d'un comportement : la nature de ces intérêts, leurs éventuelles confrontations et transformations, au cours d'une discussion, doivent alors être comprises. En ce sens, nous nous pencherons sur les intérêts défendus par les parents et, dans une perspective comparative, par les acteur·rices scolaires, comme objets d'étude spécifiques (Barthe et al., 2013).

D'autre part, l'interactionnisme, et l'école de Chicago plus largement, ont été influencé par le pragmatisme. La sociologie de Goffman, que nous mobiliserons, s'ancre bien entendu dans une approche interactionniste, étant donné qu'il consacre l'ensemble de son œuvre aux interactions (Nizet & Rigaux, 2005). Ces deux courants, pragmatisme et interactionnisme, partagent la conviction d'une primauté des représentations et des actions des humains par rapport à des notions trop générales : ils privilégient les effets de circonstances et une analyse basée sur la construction de l'univers par les acteur·rices plutôt que fondée sur la notion de société et le déterminisme (Le Breton, 2012). Ainsi, un postulat fondamental de l'interactionnisme est que le fait social est avant tout un processus, qui se construit dans le cadre des situations concrètes (Cabin, 2009).

Dès lors, sur base de ces deux approches, dans notre analyse, la primauté sera donnée à la situation et aux rôles des acteur·trices, tant scolaires que parentaux·ales, dans la construction des dynamiques sociales étudiées. De plus, l'importance du point de vue des acteur·ices sera reconnue dans la recherche menée, laissant une place fondamentale aux données empiriques. En alliant celles-ci au cadre théorico-conceptuel défendu dans cette partie, nous nous inscrivons dans une démarche « empirico-conceptualiste », qui sied à l'approche pragmatique, permettant d'éviter tant l'écueil de la primauté de la pensée spéculative que celui de l'hyper-empirisme (Lemieux, 2018). Par ailleurs, en posant ce choix d'une approche pragmatiste et interactionniste, notre recherche s'éloigne d'une posture couramment adoptée pour étudier les familles immigrées, à savoir une sociologie critique plus dénonciatrice des rapports sociaux, emprunts de discrimination et de racisme : bien entendu, nous ne nions pas l'influence de ces causes structurelles dans la reconnaissance des parents primo-arrivants par l'institution scolaire. Mais nous entendons ici apporter un nouvel éclairage sur ces processus, en tentant de repérer, grâce aux outils interactionnistes, leur mise en acte, en situation.

2.1. Approche par les capacités

Deux perspectives de l'approche par les capacités (AC) nous intéressent particulièrement : d'une part, mobiliser le schéma conceptuel de l'approche, à savoir la conversion des ressources en libertés réelles, pour l'appliquer au cas des parents primo-arrivants, et d'autre part, cibler des capacités spécifiques, à l'aune desquelles évaluer la reconnaissance des parents par l'institution.

2.1.1. Conversion des ressources en libertés réelles

L'AC, conceptualisée par A. Sen dans les années 1980, offre une théorie évaluative de la justice, qui s'oppose à une théorie substantielle qui définirait a priori une conception unique de la vie bonne. De plus, plutôt que d'évaluer des situations sociales uniquement à partir des réalisations concrètes des individus (ce que Sen appelle les « fonctionnements »), il s'agit avant tout d'évaluer la liberté réelle dont disposent les individus pour atteindre des cours de vie valorisables à leurs yeux. Au fond, ce que Sen nous dit, c'est que la liberté réelle (la « capacité ») d'un individu se mesure fondamentalement au champ effectif des possibles qui lui sont réellement

accessibles, parmi lesquels il peut opérer un choix (Verhoeven, 2016). En déplaçant le regard vers les capacités, l'AC entend dépasser les approches ressourcistes de la justice sociale, qui se concentrent sur les ressources ou les moyens d'accéder à la liberté. Ce que l'approche prévoit d'évaluer, ce sont moins les ressources en elles-mêmes que leur « valeur d'usage » - autrement dit, que la manière dont l'individu va être en mesure de « convertir » les ressources dont il dispose en « cours de vie » valorisables à ses yeux. Il n'est pas seulement question de savoir si une personne peut bénéficier de l'option préférée mais bien de savoir si elle avait le choix d'une alternative (Saito, 2003). En effet, l'approche par les capacités sous-entend l'idée qu'une vie réussie comprend la possibilité de poser des vrais choix et non pas de subir une vie imposée, aussi riche qu'elle puisse être considérée par la société (Sen, 1985). Cette nuance est fondamentale : dans notre étude, nous ne nous limitons par exemple pas à savoir si les décisions d'orientation conviennent aux parents mais cherchons à comprendre s'ils auraient pu s'y opposer.

Pour comprendre ces dynamiques, l'AC prend en compte un ensemble d'éléments qui interviennent et influencent la réalisation de la vie bonne, à partir d'un ensemble de ressources (sans pour autant négliger l'importance de ces dernières). Sen parle ici de « facteurs de conversion » : l'importance des ressources dépend en fait de la capacité individuelle à les convertir en libertés réelles. Contrairement à une certaine lecture de l'approche capacitaire, Sen pense la « capacité » comme une propriété en large partie produite socialement (et donc, ancrée dans des contextes de possibilité). De manière générale, cette approche permet d'évaluer la justice des situations sociales en prenant en compte simultanément plusieurs paramètres : les « ressources » ou plus largement les produits réels que possèdent les individus (biens, services et ressources accessibles) ; les fonctionnements (l'ensemble des « cours de vie » ou activités réellement atteints par un individu, qu'ils soient objectifs, matériels ou encore subjectifs, liés au bien-être des individus) ; l'ensemble-capacité (l'ensemble des cours de vie ou réalisations qu'un individu a réellement la possibilité d'atteindre, au vu de ses ressources et du contexte, interprété en termes de facteurs de conversion). Pour mesurer ces paramètres, la théorie considère les circonstances contingentes dont dépendent les capacités individuelles : dans une perspective relationnelle, elle entrevoit tant le bien-être social, matériel et mental que des dimensions sociales, politiques et culturelles, reconnaissant notamment la dépendance des individus aux

institutions (Otto & Ziegler, 2006). Empruntant cette analyse aux théories bourdieusiennes, l'AC reconnaît une certaine intériorisation de l'ordre social et d'un « sens de la place » par les individus, qui peut les conduire à des mécanismes d'auto-exclusion des domaines dont ils se sentent exclus par la société (Otto & Ziegler, 2006).

Au regard de la visée plurielle et globalisante de cette approche, notre ambition est de transformer ce cadre en clés de compréhension de notre énigme de départ : que peut nous dire l'AC de la reconnaissance réelle, par l'école, des capacités des parents dans l'accompagnement de la scolarité des élèves ? Les paramètres relevés ci-dessus peuvent être opérationnalisés en éléments propres à notre thématique : les ressources qui existent pour inclure, aider, informer et accompagner les parents, au niveau de l'institution scolaire principalement, et la façon dont elles sont réellement mises à leur disposition ; les fonctionnements effectifs, c'est-à-dire les attitudes et choix posés par les parents en réunion de parents, et en-dehors ; les facteurs de conversion qui entrent en jeu dans cette appropriation ; l'ensemble-capacité des parents, à savoir la façon dont les ressources participent ou non d'un accroissement des capacités de voix et de choix, c'est-à-dire de leur liberté réelle de faire entendre leur voix et de faire valoir leurs volontés. Nous tenterons de repérer ces éléments dans notre recherche.

2.1.2. Zoom sur deux capacités spécifiques : voix et choix

Pour affiner notre approche, notre analyse sera focalisée sur deux capacités, déjà relevées dans la littérature : les capacités liées à la voix et aux choix. Ces deux dimensions peuvent être appréhendées comme interreliées : la manière dont les parents peuvent ou non s'exprimer, c'est-à-dire la capacité à faire entendre et reconnaître sa voix, constitue la première étape de notre démarche analytique. Ensuite, la place que l'institution scolaire laisse aux parents dans les décisions sera analysée à travers la capacité de choix : le champ des possibles en matière d'orientation peut être défini comme l'ensemble des options qui s'offrent aux parents et la mesure dans laquelle ils peuvent intervenir. Pour appuyer et enrichir cette approche, les interprétations de l'AC par d'autres auteur·rices, notamment spécialisé·es dans la sociologie de l'éducation, peuvent nous aider. Parmi les nombreuses études qui appliquent ce cadre théorique au domaine de l'éducation (Otto & Ziegler, 2006 ; Verhoeven, 2016 ; Flores-Crespo, 2004, Robeyns, 2006 ; Saito, 2003 ; Unterhalter, 2003), certaines peuvent se révéler ici pertinentes : bien que notre recherche soit moins centrée sur les apprenant·es (mais plutôt sur la place de leurs accompagnateur·rices) que les travaux mobilisés, l'ancrage

dans un contexte scolaire de ces études rend tout de même certaines de leurs réflexions utiles pour notre recherche.

D'abord, mobilisons ces auteur·rices pour justifier l'affinage des capacités opéré. Au fond, l'AC n'entend pas fournir une égalité globale dans l'espace de toutes les capacités mais plutôt permettre l'acquisition de capacités jugées fondamentales en tant que citoyen·ne d'une société démocratique (Otto & Ziegler, 2006). L'approche par les capacités n'a pas comme objectif de déterminer un nombre défini de critères sur base desquels évaluer une situation (Verhoeven, 2016). Toutefois, il semble pertinent, dans le cadre de cette recherche, de spécifier certaines capacités de base que l'institution scolaire entend et est responsable de reconnaître à tous les parents, c'est-à-dire le champ maximal des possibles qui s'ouvre à eux. Nous pourrions alors observer si les parents primo-arrivants semblent pouvoir accéder à ces capacités, au même titre que les autres parents.

A côté de ces deux capacités centrales pour notre recherche, d'autres capacités périphériques, déjà relevées par certain·es auteur·rices, peuvent étoffer notre cadre d'analyse. Celles-ci concernent plutôt les élèves, acteur·rices des apprentissages, mais peuvent également impliquer leurs parents. En particulier, la capacité de codétermination politique exige la considération des parents comme acteurs d'un rapport démocratique avec l'école. Pour cela, un espace de reconnaissance de la capacité de s'exprimer est fondamental, ainsi que l'opportunité de former une métacapacité de réflexion sur les positions qu'ils veulent soutenir : il s'agit d'une condition essentielle pour poser des décisions éclairées et réfléchies (Otto & Ziegler, 2006). Nos données empiriques pourront être soumises à l'épreuve de ce rapport démocratique : les parents ont-ils de réels espaces de dialogue et des ressources qui leur permettent d'accéder à une capacité réflexive, pour ainsi codéterminer l'orientation scolaire de leurs enfants, en collaboration avec ceux-ci et les professeur·es ?

En vue de prolonger ces questionnements, le concept de « parité participative » (Fraser, 2000) décrit une distribution des ressources qui permet l'indépendance et la voix des participant·es. Selon Fraser, cela s'inscrit dans une visée bi-dimensionnelle de la justice sociale, où deux axes interdépendants se doivent d'être considérés : la reconnaissance des individus, davantage intersubjective et culturelle, d'une part, et la redistribution, plus objective et sociale, d'autre part. Ces deux interprétations se

doivent d'être abordées comme deux axes qui s'entrecroisent. En effet, une situation d'oppression est liée à la fois à une distribution inégale des ressources mais aussi à un déni de reconnaissance (Verhoeven, 2011). Être pris dans des relations de domination et ne pas se sentir reconnu comme individu à part entière peut avoir des conséquences fortes sur l'estime de soi ou provoquer un sentiment de honte. Celui-ci peut être provoqué par une stigmatisation, liée au non-respect de certaines conventions sociales (Otto & Ziegler, 2006).

Afin d'opérationnaliser cette parité participative dans notre recherche, les situations rencontrées seront notamment évaluées à l'aune de ces deux axes : les informations objectives et autres outils de compréhension mis à disposition des parents par les écoles, ainsi que les droits légaux des parents vis-à-vis des décisions, nous renseignent sur la distribution des ressources, tandis qu'une analyse plus fine des interactions entre acteur·rices scolaires et professeur·es offre des clés de compréhension d'un potentiel déni de reconnaissance, en situation. Henriot-Van Zanten (1996) a déjà relevé que les parents peuvent être stigmatisés socialement s'ils n'adoptent pas certains comportements attendus par l'école, telle que la présence à une réunion de parents. Dans le prolongement de cette recherche, nous tenterons de percevoir si les interactions qui ont lieu durant les réunions de parents peuvent provoquer des sentiments de honte et de délégitimation des parents, agissant alors comme des entraves aux capacités de voix et de choix des parents. Cette perspective nous permet de ne pas nier les apports de l'approche ressourciste, tout en priorisant l'étude des capacités effectivement reconnues, pour rester fidèle au cadre évaluatif de référence dans cette recherche, à savoir l'AC.

Des considérations méthodologiques, proposées par certain·es auteur·rices, peuvent également être posées, pour guider l'application de l'approche par les capacités à nos cas d'études. À vrai dire, selon ces auteurs, il n'existe pas, dans cette approche, de formules méthodologiques standardisées, et il convient d'adapter la théorie au contexte social et particulier qui nous concerne. En ce sens, la dimension temporelle semble importante : l'articulation de l'étude du « temps t » et d'une perspective diachronique permet de rendre compte des dynamiques étudiées sur un temps long. De plus, une approche socio-biographique permet de reconnaître tant l'*agency* des acteur·rices que leur « face socialisée », c'est-à-dire révélatrice d'un environnement social donné. Ainsi, interroger a posteriori les parents sur leurs choix

passés et l'éventail des possibilités qui s'offraient à eux à un moment donné permet de reconstruire les conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles ils ont posé leurs choix et construit leur capacité d'action (Verhoeven, 2016).

Enfin, nous pouvons emprunter à l'anthropologie une approche de l'humain sous-jacente à la théorie des capacités. Cette proposition est de considérer toutes les humain·es de manière plurielle : comme des récepteur·rices passif·ves d'abord, mettant en avant leur vulnérabilité et leur besoin de soutien. En tant qu'acteur·trices ensuite, considérant ici leur capacité à contribuer utilement à la collectivité. Enfin, les humain·es sont aussi appréhendé·es comme juges, dans leur dimension politique, capables de défendre leurs désirs et valeurs propres (Bonvin & Laruffa, 2018). Ce cadre de pensée semble particulièrement adéquat pour approcher les parents dans leur pluralité et pour répondre à notre question de recherche. Il peut également nous servir de base pour développer nos questionnements en lien avec la sociologie de la critique.

2.2. Sociologie de la critique

2.2.1. Introduction

En lien avec l'interprétation de l'approche par les capacités de Bonvin & Laruffa (2018), une certaine conception de l'individu comme acteur critique est intéressante à adopter, telle que la propose la sociologie de la critique. Au regard des données empiriques récoltées, nous pourrions ainsi observer si les différents rôles de cette typologie (récepteurs·rices passif·ves, acteur·rices et juges) sont effectivement reconnus par l'institution scolaire et si les parents eux-mêmes, se perçoivent de cette façon plurielle, ou si au contraire, l'une des facettes tend à être prégnante par rapport aux autres. De plus, en cohérence avec une perspective diachronique visée, il est important de ne pas mener cette analyse de manière figée mais d'autoriser l'hypothèse d'une évolution dans le temps. Ainsi, il convient d'identifier la diversité des logiques d'action dont les parents pourraient faire preuve ou que l'institution pourrait leur assigner, en fonction des moments ou des situations d'interaction spécifiques. Voici l'objectif premier de cette mobilisation de la sociologie de la critique.

Dans un second temps, une focale sur le rôle de « juge » pourra être effectuée : si les parents se perçoivent ou sont perçus (par les acteur·rices scolaires, ou par nous, en tant que chercheur extérieur) comme juges à certains moments du parcours, le positionnement qu'ils défendent alors sera intéressant à soulever. En ce sens, la théorie

de la justification de Boltanski et Thévenot peut être pertinente. Dans leur ouvrage *De la justification* (1991), ceux-ci proposent d'expliquer les « opérations critiques auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 41). Selon eux, les justifications des acteur·rices s'appuient sur des « principes supérieurs communs » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 86). Ils distinguent six « cités » qui permettent de rassembler les justifications selon le principe invoqué : inspirée, domestique, de l'opinion, civique, industrielle et marchande [développées dans un schéma synthétique – annexe 7]. De plus, ces théories concernent un certain régime, celui d'équivalence entre acteur·rices, nommé par Boltanski régime de « justification », à travers lequel les individus peuvent faire valoir leurs arguments dans un contexte égalitaire. Toutefois, il peut également exister d'autres régimes, notamment celui de violence, dans lequel les rapports de force sont davantage prégnants (Boltanski, 1990).

Dans notre recherche, nous étudierons si le régime de justification opère dans la sphère éducative, impliquant une égalité attestée et une reconnaissance mutuelle entre les parents et les autres acteur·rices scolaires, ou si un régime de violence peut être présent, dans une certaine mesure. De plus, au niveau du régime de justification, nous étudierons la mobilisation, par les différent·es acteur·rices, de certaines cités pour justifier leur position : quelles cités sont invoquées par les parents pour expliquer leur position face à l'école et par rapport à la situation de leur enfant ? Sur quelles cités les acteur·rices scolaires s'appuient-ils pour justifier la place accordée aux parents, ainsi que leurs avis sur le parcours scolaire de l'enfant ? Comment se rencontrent ces registres de justifications parentaux et scolaires ?

2.2.2. La théorie des conventions appliquée à l'éducation

Derouet (1992) a entrepris une conjonction entre théorie des conventions et sociologie de l'éducation. Sur base des distinctions de Boltanski et Thévenot, il analyse l'évolution des arguments et principes mobilisés en France, pour défendre la justice scolaire, depuis les années 60. Il souligne le passage d'un principe de justice unique, à savoir l'idéal d'égalité des chances à un « univers à principes de justification multiples ». Selon lui, l'institution scolaire peut être interprétée comme tiraillée entre trois modèles principaux : domestique (dans lequel prédomine le bonheur de l'enfant), industriel (favorisant le rendement et l'efficacité) et civique (privilegiant la formation en tant que citoyen·ne). Ses recherches démontrent un véritable travail interprétatif des

situations par les acteur·rices, qui mobilisent certaines références pour s'orienter dans le social. Une période ou une catégorie d'acteur·rices ne peut être réduite à un seul modèle (Derouet, 1992). Ce diagnostic de pluralisation des cités ou modèles qui sont mobilisables en situation scolaire fera office de postulat pour analyser les positions des parents et des acteur·rices de l'école : les différents univers justificatifs mobilisés par ceux-ci seront relevés. De plus, la mobilisation par les acteur·rices des trois modèles avancés par Derouet, dans le contexte de l'institution scolaire, recevra une attention plus particulière.

Notons également que, parmi la diversité des facteurs qui peuvent motiver les comportements des enseignant·es ou des parents, la volonté d'épanouissement de l'enfant est beaucoup plus prégnante dans la famille contemporaine occidentale : l'éthos du devoir est progressivement remplacé par l'éthos de l'épanouissement (Fusulier, 2004). Cette logique est devenue une réelle norme familiale, qui représente souvent une forte pression pour les parents. Le fonctionnement familial subit alors une disqualification continuelle, renforcée par la légitimité grandissante des institutions extérieures, tels que l'école et les services sociaux, en termes d'éducation (de Singly, 2016). Ce diagnostic général prend sans doute une autre forme dans le cas des primo-arrivant·es, étant doublé d'une forme de disqualification supplémentaire. Ces évolutions de la famille sont intrinsèquement liées aux jugements posés par et sur les parents, étant donné qu'ils sont impactés par le contexte dans lequel ils évoluent. De la sorte, cette confrontation entre monde scolaire et parental pourra être étudiée à travers la façon dont se rencontrent les justifications des enseignant·es et des parents, à propos de l'orientation des élèves.

2.3. L'interactionnisme goffmanien

Enfin, troisième voûte de notre approche théorique : l'interactionnisme goffmanien. Pour rappel, nous partons ici du postulat que les rencontres entre parents et professeur·es peuvent être analysées comme des interactions illustratives de processus plus structurels. Dans cette optique, Goffman met à notre disposition un ensemble d'outils pertinents : il a consacré l'ensemble de son œuvre à l'interaction, non comme méthodologie accessoire, mais comme objet d'analyse spécifique, révélateur d'un type d'ordre social. Il s'est intéressé aux interactions à travers les formes qu'elles revêtent, les règles qui les régissent, et les rôles endossés par les

acteur·rices qui y prennent part. L'œuvre de Goffman se centre sur l'interaction mais n'en n'est pas moins disparate. Il navigue entre des conceptions de l'interaction comme des représentations théâtrales, des rites, des jeux ou des scènes cinématographiques (Nizet & Rigaud, 2005). Dans la présente analyse, si des éléments diversifiés de l'œuvre goffmanienne pourront être mobilisés, l'analyse se focalisera davantage sur les approches en termes de représentations théâtrales, voire cinématographiques.

Dans cette perspective, Goffman entrevoit la vie sociale comme une scène de théâtre, composée d'acteur·rices, amené·es à produire une représentation de soi, face à des spectateur·rices. Dans une discussion, les membres en présence sont à tour de rôle convié·es à endosser le rôle de performeur·euse (quand iels s'expriment), ou de spectateur·rice (quand iels écoutent et regardent). Cette scène peut également être analysée à travers trois de ses composantes, à savoir la figure (l'activité qui se déroule à l'avant-plan), le fond (la disposition à l'arrière-plan) et la forme (l'agencement entre la figure et le fond), trois éléments repris de la « théorie de la forme » ou « Gestalt Theory » (Köhler, 1929). Goffman a travaillé sur ces trois parties de l'interaction : il a notamment traité de questions de figure dans « Présentation de soi dans la vie quotidienne » (1959), de fond dans « La mise en scène de la vie quotidienne » (1973) et de forme dans « Comment se conduire dans les lieux publics ? » (1963). Cette analyse tripartite sera appliquée à nos cas d'études. Par ailleurs, les participant·es rencontré·es seront également appréhendé·es à travers le rôle « joué » durant l'interaction.

Chapitre 3. Revue de la littérature

Après avoir posé les grandes lignes de la perspective théorique que nous adoptons, nous pouvons aborder une littérature plus spécifique et rendre compte d'études pertinentes pour notre recherche : celles-ci apportent des éléments de compréhension sur la façon dont les dynamiques scolaires peuvent produire des différenciations de vécu et de reconnaissance des parents, en fonction de leur origine et parcours migratoire. En cohérence avec notre question de recherche, ce postulat nous amène à privilégier des approches « par l'action scolaire » ou « par l'environnement », et ainsi interpréter les résultats des études « par le public » (selon la distinction de Dhume et al, 2011), à l'aune du contexte scolaire et sociétal belge : sans nier *l'agency* des parents immigrés en Belgique, ni les influences de leur parcours personnel et migratoire sur leur situation, nous mettons ici davantage en lumière la responsabilité du contexte sociétal et scolaire dans la « spécificité » des rapports à la scolarité de ces parents.

Pour ce faire, un point de vue global sur les rapports entre école et famille, dans la sociologie de l'éducation, sera d'abord apporté : à travers d'une part, les représentations liées au rôle des parents (reconnaissance par l'institution scolaire, normes et attendus scolaires), et d'autre part, à l'influence du rôle des enseignants dans ce rapport avec les parents (via le concept de jugement professoral, qui peut, directement ou indirectement, contribuer à assigner une place aux parents). Ensuite, dans une deuxième partie, des recherches qui traitent plus particulièrement du public étudié, à savoir les parents qui ont immigré en Belgique, seront mises en avant. Si notre recherche sur le terrain concerne spécifiquement les parents qui ont immigré dans le courant de la scolarisation de leurs enfants, les études mobilisées s'intéressent plutôt à des familles immigrées, sans spécifier le moment de leur migration. Leurs apports semblent néanmoins pertinents pour notre recherche. Dans cette seconde partie, les similitudes d'expérience de ces parents seront d'abord évoquées, avant d'aborder l'hétérogénéité qui caractérise ce public.

3.1. Contexte scolaire : relations entre école et famille

3.1.1. Rôle des parents : reconnaissance, normes, attentes scolaires

À partir des années 1970, la sociologie rend progressivement compte d'une restructuration historique du partage des tâches éducatives, qui se développe depuis

les années 1960, dans plusieurs pays d'Europe occidentale. Un mouvement d'imbrication se remarque dans les deux sens : les parents interviennent davantage dans la scolarisation à l'école, se révélant parfois comme de véritables « consommateurs d'école » et de l'autre côté, la scolarisation se développe parfois hors du champ de l'école (Terrail, 1997). Bien entendu, ce diagnostic est très situé et tous les parents ne rentrent pas forcément dans ce rôle de « consommateur » de la même manière. En effet, si l'investissement collectif dans l'école et le contrôle social des parents tend à prendre davantage de place, cette participation parentale peut être freinée par de nombreux facteurs : rapport difficile avec l'école, peur de la stigmatisation liée au côtoiement de parents de différentes origines sociales ou migratoires, pression sociale... (Henriot-Van Zanten, 1996).

Ensuite, le cadre normatif véhiculé par l'institution scolaire peut également agir sur le rôle endossé par les parents, ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent avec l'école. En ce sens, quelques politiques scolaires volontaristes sont progressivement mises en place en Fédération Wallonie-Bruxelles, par exemple à travers l'objectif n°7 du Pacte d'excellence : investir les relations avec les parents pour augmenter le bien-être à l'école. Ces politiques, qui visent à rapprocher les parents de l'école, peuvent avoir un double effet : cette ouverture peut être émancipatrice, en cela qu'elle désacralise et modifie les frontières, mais aussi anxiogène, au vu de la pression normative qu'elle peut engendrer. En effet, une certaine injonction à la collaboration est souvent présente, de manière explicite ou implicite (Périer, 2017). Selon J-P. Terrail (1997), la vie de famille tend à être normalisée et jugée capable de s'adapter aux contraintes de l'institution (emploi du temps, localisation résidentielle, contraintes budgétaires, tâches domestiques, action éducative, charge mentale...).

Or, cette injonction à la collaboration ne repose pas toujours sur un horizon capacitaire. Dans les faits, les rencontres entre école et parents peuvent être à l'origine de nombreuses tensions. Au travers de ces échanges, une certaine mise à distance des parents qui maîtrisent le moins les codes scolaires peut s'observer, induite par une position disqualifiée, face à un discours surplombant et prescriptif de l'institution scolaire. Si la norme scolaire est imposée et que la voix des parents n'est pas accueillie, le rapport entre parents et professeur·es s'en retrouve asymétrique et vulnérabilisant (Feuilladiou, à paraître). Pour reprendre le cadre conceptuel d'E. Fricker, il semble que les parents puissent être victimes d'« injustice épistémique », c'est-à-dire, subir un

déni ou un frein de leurs capacités à connaître ou transmettre le savoir. Cette injustice peut être de deux types : testimoniale ou herméneutique. La première décrit un jugement de non-crédibilité d'un·e témoin, qui repose sur sa position sociale, son origine, ou autre caractéristique indépendante de sa fiabilité en tant que témoin. La seconde souligne un nonaccès aux ressources conceptuelles qui permettent de comprendre une situation (Engel, 2015). Nous verrons dans nos résultats comment ces deux concepts peuvent se donner à voir dans le cas des parents rencontrés.

Dans ce contexte, les parents de milieux défavorisés subissent souvent une lecture déficitaire de la part des institutions et professionnels scolaires. Les réunions de parents deviennent alors potentiellement un espace d'évaluation informelle des capacités parentales, dont les résultats peuvent avoir une influence sur la considération des enseignant·es durant l'échange : une étude dans des écoles à public relativement défavorisé (Réseau d'enseignement prioritaire (REP), à Genève) souligne que les enseignantes ont tendance à d'autant plus tenir les parents à distance qu'elles jugent leurs compétences déficitaires. Ainsi, la réunion se réduit à un lieu de transmission d'informations, sans viser la participation des parents. Lorsque les enseignantes ont besoin du consentement parental, celles-ci mettent en place des stratégies de communication pour convaincre les parents, sans que ça n'en ait l'apparence. S'identifiant en partie à ces parents, elles n'envisagent pas de leur imposer des décisions mais de les amener à adhérer à leurs propositions. Dans ces circonstances, les parents sont considérés comme des sous-traitants qui n'ont d'autre choix que de comprendre les décisions des enseignantes, qui ont la certitude de savoir ce qui est bon pour l'enfant (Deshayes et al., 2018).

Néanmoins, certains processus peuvent permettre de diminuer cette asymétrie, même si ceux-ci prennent plutôt place dans un contexte d'imposition de la norme, que les parents ne peuvent que soutenir. Ces accès normés peuvent tout de même se révéler émancipateurs, en cela qu'ils permettent une reconnaissance et une légitimation du positionnement des parents. Celles-ci passent tant par un travail sur « l'accès » que sur « l'accessible ». L'accès désigne la visibilité sociale des personnes dans les environnements, et nécessite une considération du parent en tant qu'interlocuteur « sachant » et légitime. Celle-ci peut être opérationnalisée à travers l'ouverture d'un espace de partage réciproque entre parents et écoles, à travers une reconnaissance et une considération mutuelle dans les échanges ritualisés, des opportunités

d'interactions suffisantes, des accès aux réunions facilités en termes d'horaires ou au niveau linguistique.... L'accessible concerne la lisibilité des environnements pour les parents et implique une compréhension du système éducatif et des attentes scolaires, permise par un partage de connaissances. La réception de celles-ci importe autant que leur émission : pour être mobilisables, les informations doivent être claires et suffisantes pour les parents (Feuilladiou, à paraître).

Enfin, la typologie des relations école-famille de Liénard et Mangez (2006) propose de distinguer celles-ci selon deux axes. Le premier décrit la logique dans laquelle se trouvent les parents face aux attendus scolaires et à la façon dont sont définis les rôles par ceux-ci : ils peuvent être dans une logique d'opposition ou d'acceptation. Le second axe décrit la façon dont ils mettent en œuvre cette logique, à savoir de manière active ou passive. Ainsi, quatre postures sont observables : la négociation (opposition active), la collaboration (acceptation active), la distanciation soumise (acceptation passive) ou le repli (opposition passive). Nous y reviendrons dans la partie suivante.

3.1.2. Rôle des enseignant·es et jugement professoral

Pour appréhender la place des parents dans le contexte scolaire, la prise en compte des acteur·rices scolaires avec qui ils échangent, semble primordiale. Ceux-ci ne sont pas exempts de logiques et stratégies propres, comme en témoigne l'étude sur les enseignantes en REP, évoquée ci-dessus. Ces logiques reposent sur des régimes de justification, mobilisés par les acteur·rices scolaires. Afin de mieux comprendre ces logiques, le concept de « jugement professoral » a été développé dans la littérature, pour décrire l'ensemble des jugements émis, par les professeur·es, sur les élèves, notamment dans les processus d'évaluation, de délibération et d'orientation. Nous pouvons poser l'hypothèse que les jugements des professeur·es ont également un impact sur les parents, par voie directe ou indirecte. Indirecte, en cela que les jugements posés sur l'élève et formulés en réunion de parents, peuvent impacter les parents. Plus spécifiquement, les explications implicites des raisons présumées de difficultés ou de réussites de l'élève peuvent inclure les parents, voire sous-entendre des demandes d'action ou des attentes envers ceux-ci. Directe, étant donné que les enseignant·es peuvent émettre, de façon plus ou moins implicite, des jugements sur les parents, fondés sur leur perception de ceux-ci lors des réunions, ou sur des catégories de classement.

En effet, ces jugements professoraux sont construits à partir de catégories de classement. Selon Bourdieu, celles-ci sont propres à l'*habitus* du groupe social des élèves : les dispositions sociales, rapport au langage et à la culture peuvent parfois prendre le dessus sur des considérations proprement scolaires (André, Alarcon & Groenez, 2018). Au-delà des caractéristiques sociales des élèves, leurs origines migratoires peuvent également avoir un impact sur la manière dont les enseignant·es les catégorisent, ce qui peut provoquer d'importants sentiments d'injustice et de discrimination. À nouveau, nous pouvons postuler que ces catégories de classement peuvent également concerner les jugements posés sur les parents. L'ensemble de ces jugements peut avoir des conséquences décisives sur l'orientation scolaire et les choix des familles (Chauvel, 2008). Au niveau des élèves, ces effets peuvent se manifester aussi bien à travers les décisions d'orientation en cours et en fin d'année, qu'à travers des attentes implicites transmises aux élèves et qui peuvent impacter leur réussite (André, Alarcon & Groenez, 2018).

Notons que devant la multiplication d'acteur·rices impliqué·es dans le processus d'orientation, les professeur·es jouent désormais plus le rôle de conseiller·ères que de décideur·ses. Néanmoins, leur position entraîne toujours des interprétations personnelles et des tensions éthiques importantes (André, 2012). Celles-ci reposent sur des jugements professoraux, construits autour de plusieurs logiques. G. André en identifie sept, qui peuvent intervenir dans les décisions d'orientation des élèves : la logique de la réalisation de soi, du développement durable, du projet, du talent, de la mobilité, des affinités symboliques incorporées ou du renom. Ces catégories peuvent être mobilisées en réunion, face aux parents, pour justifier des décisions ou influencer la position des élèves ou des parents. De cette manière, les relations entre écoles et parents sont marquées par la subjectivité des enseignant·es, qui amènent ceux-ci à privilégier une logique plutôt qu'une autre. Ces positions peuvent inclure certains biais discriminants, envers certaines filières, orientations ou certain·es élèves, impactant leur réussite ainsi que la perception de leur parcours par leurs parents, agissant souvent comme des prophéties autoréalisatrices (André, Alarcon & Groenez, 2018).

Esquisser les grandes lignes du contexte scolaire dans lequel arrivent les parents primo-arrivants a permis de mettre l'accent sur les données avec lesquelles ceux-ci doivent composer. Entre des normes scolaires qui encouragent leur implication

et des dynamiques internes qui tendent à les disqualifier, les parents immigrés peuvent ressentir une dissonance entre les attentes à leur égard et les moyens d’y répondre. L’injustice herméneutique et testimoniale dont ils peuvent être victimes, ainsi que les effets de jugements des professeur·es à leurs sujets sont autant d’éléments qui entachent probablement la reconnaissance des parents comme acteurs capables de choix et de voix, et dont peuvent résulter de potentiels ressentis discriminatoires.

3.2. Rapport à la scolarité des familles immigrées

Après s’être intéressée à la place des parents dans le contexte socio-scolaire, il convient de se pencher plus précisément sur le public étudié : les parents primo-arrivants, qui ont immigré en Belgique dans le courant de la scolarisation de leurs enfants. Pour mieux appréhender la situation de ces familles au niveau de la place reconnue et endossée dans la scolarité de leurs enfants, deux objectifs principaux guident notre recherche. D’une part, nous cherchons à relever les caractéristiques qui rassemblent le public étudié dans une expérience en partie partagée de la migration et de la scolarité, et la façon dont les dynamiques scolaires ou sociétales peuvent participer à transformer ces relatives spécificités en freins à la participation. D’autre part, nous tentons de comprendre les vécus divers des parents primo-arrivants, en lien avec la singularité de chaque parcours migratoire et les multiples modèles de relations possibles avec l’école. Ainsi, une double comparaison s’opère : revenons respectivement sur ces comparaisons externe (avec d’autres catégories de parents) et interne (au sein de la catégorie de parents étudiée).

3.2.1. Comparaison externe : « homogénéité » des parents immigrés

Dans la partie précédente, quelques exemples de freins à la participation des familles ont été soulevés. Ceux-ci peuvent prendre une forme particulière dans les cas de familles primo-arrivantes, notamment liée au rapport à la langue et à leur expérience migratoire. En effet, si le cadre juridique pour l’éducation des primo-arrivant·es est ambitieux, des enquêtes sociologiques empiriques ont déjà mis en avant les nombreux obstacles qui empêchent la réalisation pratique de ces droits. Ces freins peuvent être de nature psychosociale mais aussi institutionnelle (manque de cadres clairs, réponses inégales des écoles...) et résultent notamment d’une tension entre politique éducative, basée sur les droits humains, et migratoire, caractérisée par la recherche d’un « cadre sécuritaire » (Vandenhoele, 2011).

Rapport à la langue

Plus particulièrement, le rapport à la langue joue un rôle important dans cette question, impliquant un traitement inégalitaire de ces parents en termes d'accès aux informations importantes et des formes d'échange entre l'école et les parents. Une étude menée en France montre que, face à des parents maîtrisant mal le français, les enseignant·es utilisent souvent des formes de simplification réductrice de leur propos. Les professeur·es font très peu appel à l'expertise parentale et tendent à sous-investir ces situations, considérées comme chronophages et énergivores : le recours à un interprète ou l'augmentation du temps consacré aux parents ne sont pas des solutions courantes (Deshayes, 2018). Une certaine forme de dépendance de ces parents à l'égard des enseignant·es, ou des interprètes, peut également être relevée dans ces rapports : l'obstacle de la langue induit, pour les parents, un risque de privation de l'information utile (en écho au concept d'« injustice herméneutique »), ou d'impossibilité de s'inscrire dans les échanges avec l'école. Le constat posé précédemment se renforce alors : au regard de l'injonction à la collaboration véhiculée par les normes scolaires, les parents qui maîtrisent peu ou pas le français se retrouvent d'autant plus dans une situation paradoxale, invités à jouer un jeu dont ils ne maîtrisent pas les règles, et souvent disqualifiés, car placés dans une position de « sans voix » (Périer, 2017).

Cette dépendance peut être ressentie envers les professeur·es, mais aussi leur enfant, qui est parfois amené à servir de traducteur·rice envers un parent qui ne maîtrise pas le français, étant donné le faible recours à des interprètes extérieur·es. Ces expériences créent un rapport particulier entre enfant et parent, et peuvent être vécues comme des situations humiliantes, pour l'un·e comme pour l'autre (El Jilali & Bennabi-Bensekhar, 2023). Selon une étude de Bossuoy & Jouve (2021), la prise en charge de la traduction par des élèves peut avoir des effets variables, entre parentalisation et parentification. Le premier terme décrit une situation qui se limite à l'apport au parent d'une aide de type exécutif par l'enfant, tandis que le second décrit une inversion des rôles parent-enfant, au détriment des besoins de l'enfant. Ainsi, le rôle d'interprète peut être vécu positivement, dans un modèle de parentalisation, par des enfants, leur apportant de la fierté et renforçant leur estime de soi. Au contraire, les enfants concerné·es peuvent également vivre une parentification, qui les amène à ressentir une trop grande responsabilité, du stress, un sentiment d'injustice, voire de

colère envers le parent. Selon cette étude, la façon dont les parents valorisent la traduction des enfants peut transformer la situation en une expérience plus ou moins positive (Bossuroy & Jouve, 2021).

Par ailleurs, à partir des années 2000, dans l'Union Européenne, la maîtrise de la langue nationale est une condition pour obtenir un titre de séjour (et non plus uniquement comme facteur d'accès aux droits) : l'enjeu de la langue devient d'autant plus fondamental. De plus, la scolarisation des enfants peut jouer dans le traitement d'un dossier de régularisation : il ne s'agit pas d'une raison suffisante mais cela peut parfois être considéré comme un argument de « circonstance exceptionnelle », en faveur de l'octroi de la régularisation (via l'article 9 bis de la loi du 15/12/1980). Ces législations peuvent potentiellement amener les parents à donner davantage d'importance à la scolarité de leur enfant, et en particulier, à l'apprentissage du français. En ce sens, la norme abstraite et implicite de la francophonie a des conséquences fortes sur le parcours des élèves et de leurs parents. Le plurilinguisme est pourtant valorisé par les institutions européennes mais dans la pratique, au sein des classes, l'allophonie est principalement considérée comme un déficit. On observe également des variations dans la façon de considérer une langue, selon qu'il s'agisse d'une langue pratiquée dans un pays avec un indice socio-économique plus ou moins faible : ainsi, la pratique de l'anglais ou de l'espagnol sera souvent davantage tolérée voire valorisée que celle de l'arabe ou du bambara. En France, malgré une rhétorique d'accessibilité universelle et de promotion de la diversité au sein de l'école, la non-maîtrise du français implique une relégation statutaire. Celle-ci repose sur un étiquetage péjoratif des élèves, en référence à une norme implicite et abstraite de francophonie (Armagnague & Tersigni, 2019).

Expérience migratoire

Dans l'héritage bourdieusien notamment, de nombreuses études ont démontré l'impact du milieu social sur l'éducation des enfants. Si ce lien n'est plus à prouver, il ne faut toutefois pas négliger d'autres paramètres, tel que l'expérience migratoire des élèves. En effet, la position sociale n'implique pas une uniformité dans les relations avec l'école. Ainsi, une étude au sein de lycées français, réalisée par Ichou et Oberti (2014), souligne qu'à niveau socio-économique semblable (population jeune, peu ou pas diplômée, proportion importante de chômage et d'ouvriers ou employés), il existe des différences significatives entre les pratiques éducatives des parents de familles

immigrées par rapport aux familles originaires de France⁴. On observe notamment une différence au niveau de l'entraide éducative de proximité et des aspirations sociales, majoritairement plus élevées chez les parents immigrés. Ces variables peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, relativement propres aux familles immigrées, mais liés à des dynamiques sociétales et scolaires, qui interagissent vis-à-vis de ces spécificités, voire les produisent.

D'abord, les aspirations souvent plus élevées des familles immigrées peuvent s'expliquer par un certain irréalisme et une déconnexion entre le métier souhaité et la connaissance du parcours scolaire pour y parvenir. Ces aspects sont liés à une faible connaissance du système scolaire, une moins forte conscience de leur position sociale et de leurs chances objectives de réussite scolaire et sociale (étant donné l'arrivée récente sur le territoire). Cette plus faible conscience peut conduire à des aspirations scolaires moins fortement corrélées au niveau de diplôme des parents. De plus, dans certains cas, la disqualification qui accompagne souvent le passage du pays d'origine au pays d'accueil peut engendrer une volonté forte de retrouver la position sociale perdue, qui peut se traduire par une ambition scolaire plus marquée que pour des élèves natif·ves. Cette faible connaissance du système peut également amener à des pratiques familiales contre-productives pour la scolarité des enfants (Ichou & Oberti, 2014). Ensuite, le parcours migratoire peut également provoquer des réévaluations des aspirations scolaires en cours de parcours, liées à de possibles désenchantements et des difficultés qui se cumulent (Périer, 2017). Au niveau de la perception de l'école par les parents immigrés, les auteurs relèvent une tension entre d'une part, une confiance souvent élevée dans le système scolaire et le rôle essentiel de l'école, ainsi qu'une croyance en des principes méritocratiques et d'autre part, un fort sentiment d'injustice et un sentiment d'une scolarité contrainte par des résultats insuffisants. Enfin, la situation des primo-arrivant·es peut créer un décalage entre l'expérience scolaire des parents et de leurs enfants, duquel peut résulter un rapport difficile et asymétrique entre ces deux acteur·rices. Cela peut engendrer, pour les parents, une « remise de soi » à l'institution scolaire et aux enfants, provoquée par la sensation d'être démunis et/ou non-légitimes (Ichou & Oberti, 2014).

⁴ Notons que dans cette étude de Ichou et Oberti, la dimension « origine » est considérée à partir de la nationalité et du pays d'origine déclarés par les parents, sans précision sur la nature de cette identification : les auteurs parlent d'origine migratoire plutôt qu'ethnique.

L'ensemble de ces éléments, liés à l'immigration des parents, se construisent en interaction avec l'institution scolaire et, plus largement la société. Ainsi, dans les résultats présentés ci-dessus, on peut déceler plusieurs facteurs sociétaux et scolaires, qui impactent la reconnaissance des parents primo-arrivants en Belgique : la disqualification et le déclassement subis par les migrant·es dans la société d'accueil, le manque d'informations données par les institutions belges (notamment scolaires) à propos du système scolaire, la potentielle responsabilisation des parents face aux difficultés d'apprentissages des enfants, partiellement provoquées par des dispositifs remplis d'implicites propres aux codes scolaires occidentaux (Bonnéry, 2009), sont autant d'éléments qui semblent pouvoir agir comme des obstacles à la reconnaissance des parents, comme acteurs capables de voix et de choix.

3.2.2. Comparaison interne : hétérogénéité des parents immigrés

Malgré certains points de convergence des vécus des familles immigrées, abordés ci-dessus, et qui correspondent à des régularités objectives probables, il est important de rappeler l'inévitable hétérogénéité de cette catégorie de parents. En ce sens, plusieurs positions sont défendues. Pour Périé (2017), l'un des écueils liés aux recherches sur les familles immigrées est la tendance culturaliste à les aborder comme une globalité homogène mais aussi à les désocialiser, en se concentrant uniquement sur leur origine migratoire et en invisibilisant la diversité de leurs conditions sociales. D'autres recherches, tout en reconnaissant les variétés internes des situations, relèvent des différences significatives en fonction de l'origine migratoire (Ichou, 2013 ; Brinbaum et al., 2012 ; Caille & Lemaire, 2009 ; Costigan, Hua & Su, 2010 ; Louie, 2001 ; Domina, 2005 ; Caille, 2007). Par ailleurs, la littérature s'accorde progressivement à souligner l'importance d'une prise en compte de l'hétérogénéité des situations familiales, y compris au sein d'une même classe sociale ou d'une même origine migratoire. Que ce soit d'un point de vue individualiste, avec des auteur·rices comme Boudon, ou structuraliste, avec notamment Bourdieu et Passeron mais aussi Baudelot et Establet, la famille a souvent été considérée comme une personnification des déterminants sociaux et non comme une configuration complexe de rapports de filiation et d'affiliation (Terrail, 1997). Or, les familles sont caractérisées par une multitude de paramètres, tant externes (socio-économiques, statutaires, d'origine...) qu'internes (relations entre les membres de la famille, organisation de la vie quotidienne, qualité des interactions...).

En outre, selon les circonstances, le parcours scolaire peut prendre une place plus ou moins importante dans le parcours migratoire. Pour de nombreux migrant·es, la réussite sociale fait partie des objectifs majeurs de la migration : la réussite scolaire des enfants est alors un moyen de poursuivre le projet migratoire. Pour d'autres, les raisons de la migration peuvent être différentes (par exemple, fuir un pays en situation de conflits armés) et la scolarité de l'enfant peut alors être plus ou moins centrale. De plus, l'évolution du rapport à la scolarité de leur enfant, durant le parcours migratoire, peut également varier d'une famille à l'autre : pour les migrant·es qui occupaient des positions relativement favorisées dans leur pays d'origine, il est fréquent que leurs aspirations actuelles correspondent davantage à leur position sociale passée plutôt qu'actuelle. Etant donné les ressources nécessaires pour réaliser un projet migratoire, « une sélection positive » s'opère spontanément entre tous les candidat·es au départ et la plupart de ceux qui arrivent en Belgique occupent donc effectivement une position relativement favorisée (Ichou & Oberti, 2014).

Pour reconnaître l'hétérogénéité des situations pour les familles migrantes, il est également utile de rendre compte de la multiplicité de formes que peut prendre la relation entre l'école et la famille. Sur base d'une étude québécoise auprès de familles immigrantes d'élèves en réussite, M. Vatz Laaroussi (2008) théorise par exemple six modèles de collaboration entre l'école et ces familles : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration à distance, la collaboration fusionnelle et la collaboration en quête de visibilité. Les deux premiers modèles sont assez antagoniques en termes d'égalité entre institution scolaire et famille : l'implication assignée décrit une situation de positions asymétriques, dans laquelle le pouvoir est aux mains de l'école tandis que la famille est considérée comme bonne seulement si elle s'implique via les voies déterminées par l'école. Au contraire, dans la collaboration partenariale, l'école et la famille sont dans une relation de reconnaissance mutuelle et partagent les fonctions éducatives : les parents reçoivent une place valorisée, leur accordant une présomption de collaboration. Entre ces deux pôles, la collaboration peut également être réalisée avec un espace de médiation, à travers un milieu tiers reconnu et investi par le milieu scolaire, qui prend un rôle important, notamment dans la circulation des informations. Ensuite, la collaboration à distance assumée décrit une situation où école et famille assument respectivement leur part, de manière fonctionnelle et opérationnelle. La communauté

(familiale, religieuse, ethnique...) joue ici un rôle fondamental dans la poursuite de la réussite scolaire et doit être reconnue par l'école pour que ce modèle fonctionne. Si ce n'est pas le cas, la situation risque de basculer dans une collaboration en quête de visibilité : cela concerne surtout des familles qui n'ont pas encore de place reconnue dans la nouvelle société. Par ailleurs, la collaboration fusionnelle décrit des cas particuliers où l'école pénètre dans la famille, pour aider celle-ci à assumer les fonctions éducatives.

À travers ces modèles, Vatz Laaroussi souligne l'importance du capital social et culturel, dans une approche bourdieusienne, mais apporte une nuance : dans la lignée des constats de Ichou et Oberti, elle soutient que le niveau scolaire dans le pays d'origine semble dans certains cas plus déterminant que le niveau socio-économique actuel. Ceci peut s'expliquer par les mécanismes de disqualification importants entre la société d'origine et la société d'accueil, que subissent les individus lors de leur parcours migratoire. Selon elle, le niveau scolaire des parents dans le pays d'origine peut leur donner une légitimité plus forte pour se sentir dans une relation égalitaire vis-à-vis de l'école. Ainsi, ces modèles sont largement influencés par la façon dont l'école reconnaît les familles : cette reconnaissance peut déboucher sur des relations école-famille plus ou moins symétriques et une répartition différente des trois fonctions éducatives principales entre l'école et la famille (socialisation, éducation, instruction) (Vatz Laaroussi, 2008). Cette typologie apporte des nuances à notre énigme de départ : elle permet de qualifier plus finement les types de reconnaissances potentielles des parents par l'école, au-delà de la présence ou non d'une reconnaissance, et de les situer dans des contextes plus ou moins collaboratifs et/ou asymétriques.

Par ailleurs, les relations entre parents et enseignant·es sont également influencées par les attentes et conceptions des parents. Pour certains d'entre eux, la nécessité des relations avec l'école n'apparaît pas comme évidente. Dans ces cas, l'absence de convocations peut par exemple rassurer et être directement interprétée comme le signe d'une scolarité sans difficulté : la non-rencontre se transforme en illusion d'entente. En revanche, en cas de convocation, le sentiment de frustration d'avoir été contactés trop tardivement, d'être pris au dépourvu et tenus pour responsables peut se manifester (Périer, 2017).

Enfin, revenons sur la typologie de Liénard & Mangez, présentée précédemment : ce modèle est construit pour analyser les situations des familles

défavorisées mais il semble également très pertinent pour le public que nous étudions, qu'il soit ou non en situation de précarité. Selon les auteurs, la négociation (opposition active) exige une utilisation de la parole argumentée : y recourir dépend en partie de la maîtrise de cette compétence spécifique. Nous pouvons poser l'hypothèse que les familles récemment arrivées en Belgique recourent peu à la négociation, étant donné une faible maîtrise de la parole argumentée, notamment expliquée par la barrière de la langue et l'arrivée dans un nouveau système scolaire, souvent inconnu. Il est possible que ces parents ressentent des sentiments d'incompétence et de non-maîtrise de la logique scolaire, les plaçant plutôt dans une position de distanciation soumise (ou acceptation passive) : cette catégorie décrit une tendance à accepter les jugements des enseignant·es, perçu·es comme mieux placé·es pour poser des choix scolaires, quitte à percevoir d'éventuelles relégations comme inévitables, en lien avec leur destin social. Par ailleurs, le repli est une forme de désaccord passif, dans lequel les parents n'expriment pas devant l'institution scolaire leurs critiques mais les gardent pour le « nous », renforçant cette opposition « nous »/ « eux ». Ainsi, ils évitent le jugement et la honte qui peuvent être provoqués sur le terrain de l'école, mais aussi de possibles retombées sur la réputation de leur enfant dans l'école (Liénard & Mangez, 2006).

Cette grille d'analyse est particulièrement pertinente par rapport à notre question de recherche, étant donné qu'elle permet de prendre en compte la perception que les parents ont de la place qui leur est attribuée, par l'institution scolaire. De plus, la dimension diachronique, visée dans notre recherche, est permise ici étant donné que la typologie décrit des postures qui peuvent évoluer dans le temps, d'une situation scolaire à l'autre, en fonction notamment des rencontres et des échanges avec les acteur·rices scolaires ou d'autres parents. À travers cette théorie, les auteurs reconnaissent tant la relative rationalité sociale du comportement des familles que la légitimité prédominante du monde scolaire (Liénard & Mangez, 2006).

3.3. Conclusion

Cette revue de la littérature permet de préciser notre questionnement de recherche. Comme mentionné en introduction, notre volonté est d'aborder la question sous l'angle de l'action scolaire et de l'environnement, ainsi que sous l'angle du public, mais en donnant une primauté aux facteurs environnemento-scolaires. Ce choix, s'il permet de contrebalancer un prisme courant en sociologie de la migration

qui tend à responsabiliser le « public », ne doit pas être compris comme une volonté de sur-responsabiliser l'institution scolaire et la société. Comme démontré dans cette partie, il y a bien des caractéristiques propres aux parents primo-arrivants (rapport à la langue française difficile et expérience migratoire), avec lesquelles doivent composer les écoles. Nous ne nions pas non plus les efforts et dispositifs mis en place par l'école, et par d'autres institutions de la société, pour s'adapter à ces publics migrants. En revanche, dans une perspective de sociologie critique, notre approche entend ici interroger la façon dont l'institution scolaire, ancrée dans un contexte sociétal particulier, compose avec les différences de ce public migrant et en quoi les actions de celle-ci peuvent se révéler inadéquates pour lever les obstacles rencontrés par les parents, voire être à l'origine même de ces obstacles. Soyons claire : ce ne sont pas ici les enseignant·es elleux-mêmes qui sont visé·es comme principaux·ales responsables, étant souvent pris dans des contraintes institutionnelles qui les dépassent, mais plutôt les dynamiques propres à l'institution scolaire, voire à la société belge en général.

Ainsi, au niveau de l'action scolaire, cette revue de la littérature démontre que les parents primo-arrivants arrivent dans un contexte socio-scolaire particulier. Celui-ci est marqué par une incohérence entre, d'une part, une certaine injonction à la collaboration, véhiculée par les normes scolaires, et d'autre part, une restriction de l'horizon capacitaire de certains parents, notamment allophones, qui tendent à être disqualifiés par l'institution scolaire. Dans ce contexte relativement asymétrique, les jugements professoraux peuvent être prégnants dans la place reconnue aux parents. Face à cette situation paradoxale, plusieurs questions se posent et guideront notre analyse : comment se situent ces parents au regard de ce contexte et quelles stratégies développent-ils, dans l'interaction, pour s'en sortir ? Quels outils sont mis en place, par l'institution, pour augmenter l'accès et l'accessibilité des parents ? Comment se rencontrent jugements professoraux et parentaux, et que cela nous dit-il de la reconnaissance des parents ?

Ensuite, la seconde partie de la revue de la littérature rend plutôt compte d'une approche « par le public » à savoir celui des parents immigrés, tant dans leur expérience commune que dans leur hétérogénéité. D'une part, ceux-ci partagent notamment un rapport compliqué à la langue (qui induit des situations probables de dépendance, d'humiliation), à l'exception des parents déjà francophones, mais aussi des impacts de la migration (telles qu'une méconnaissance du système scolaire belge

ou une mobilité sociale souvent descendante). D'autre part, les dynamiques internes des familles, l'impact de l'expérience migratoire singulière (place du projet scolaire dans les objectifs de migration et évolution de la position socio-économique au cours de la migration) ainsi que la variété des rôles endossés dans les relations avec l'école sont autant d'éléments qui diversifient les rapports des parents immigrés à l'école. Toutefois, l'ensemble de ces facteurs, qui peuvent engendrer une reconnaissance plus ou moins étendue des parents, sont co-produits par l'action de l'école ou de l'environnement, que ce soit au niveau de la langue (recours faible à des traducteur·rices, simplification réductrice des échanges, relégation statutaire des parents), de l'accueil post-migration (disqualification par la société, faibles informations transmises, codes implicites dans les apprentissages), que des modèles collaboratifs instaurés (variation dans le rôle éducatif assigné aux parents, dans leur valorisation et leur reconnaissance). On comprend donc qu'au-delà des caractéristiques liées au statut de primo-arrivant·e, l'école et la société ont un grand rôle à jouer dans l'*agency* laissée aux parents, à travers la reconnaissance de leur capacité de voix et de choix.

Chapitre 4. Démarche méthodologique

4.1. Considérations générales

Par cette recherche, notre intention est d'appréhender la place attribuée aux parents dans leurs interactions avec l'institution scolaire, dans son caractère diachronique d'une part (évolution de la place des parents), mais aussi relationnel d'autre part (rapport aux acteur·rices scolaires). Ainsi, une approche qualitative, de type semi-inductif, a été privilégiée. Celle-ci s'est traduite par des démarches itératives, alternant analyse et terrain : premières lectures ; entretiens exploratoires ; revue de la littérature et établissement de la problématique ; recherche empirique ; analyse des résultats et établissement de catégories sur base d'un cadre théorique ; confrontation de ces analyses avec de nouvelles données empiriques ; retour sur les analyses théoriques. De cette manière, la démarche « empirico-conceptualiste », présentée précédemment, a pu être appliquée.

Revenons sur la construction du volet empirique. Notre objectif était d'articuler deux types de données empiriques : des observations de réunions de parents d'une part, et des entretiens avec des acteur·rices (parents, enseignant·es et autres acteur·rices scolaires ou associatifs), d'autre part. Ces entretiens avaient initialement pour objectif d'être menés dans le cadre de l'institution scolaire mais aussi en-dehors, pour permettre aux acteur·rices de s'exprimer librement à propos de l'école. Cette combinaison entendait s'intéresser à une même réalité, sous différents angles d'approche. Les observations de réunions, cœur de notre recherche empirique, visaient à observer comment ces situations peuvent catalyser des processus plus structurels et comment des dynamiques asymétriques s'y donnent potentiellement à voir. D'un côté, observer les comportements des acteur·rices en situation avait pour objectif de lever certains biais, liés à la reconstruction postérieure de ces comportements, dans le discours des acteur·rices. D'un autre, récolter ces discours au travers d'entretiens, et de manière complémentaire à nos observations, visait à clarifier certains mécanismes ou points de vue, restés plus implicites dans l'interaction. L'ensemble de ce dispositif avait pour objectif de répondre à notre énigme sociale, à la fois pour confronter nos intuitions de départ (observer la reconnaissance apparente – au travers des signes discursifs ou non-discursifs - des parents en réunion ; interroger les acteur·rices scolaires et les parents sur cette reconnaissance accordée et/ou perçue) mais aussi

dégager les causes structurelles et interactionnelles de ce rapport à la reconnaissance des parents (observer les mécanismes potentiellement asymétriques à l'œuvre dans les réunions ; comprendre, au travers des entretiens, les causes explicatives d'un éventuel manque de reconnaissance, mises en avant par les acteur·rices, ou présentes implicitement dans leurs discours).

Après avoir confronté ces objectifs au terrain, les données finalement récoltées se caractérisent par leur caractère éclectique, ce qui s'explique par les difficultés pratiques de rencontre avec le public étudié et la nécessité de s'adapter aux circonstances. En effet, les parents primo-arrivants sont depuis peu sur le territoire belge et sont, *de facto*, en règle générale, moins insérés dans des réseaux de sociabilité en Belgique. De surcroît, un grand nombre de parents ont une maîtrise limitée, voire inexistante, du français, ce qui constitue un frein supplémentaire dans la prise de contact. Celle-ci nécessite souvent le recours à un intermédiaire. Ainsi, des membres de secteurs associatif et institutionnel, en lien avec des parents primo-arrivants ont été contacté·es mais cela s'est avéré peu fructueux : l'exigence de confidentialité ne permettait pas le transfert de contacts, les demandes sur base volontaire aux parents ont été peu fructueuses et d'autres obstacles (parents qui ne rentrent pas dans les caractéristiques du public étudié, agendas surchargés des institutions ou associations, rencontres trop occasionnelles des professionnel·les avec les parents...) ont empêché des réponses positives.

Dès lors, en-dehors d'une mère interrogée par le biais d'un centre Fedasil, la plupart des parents ont été rencontrés à partir du milieu scolaire, ce qui n'est pas sans poser certains problèmes de mise en confiance, que nous précisons dans un prochain point. Cependant, une approche davantage relationnelle et contextualisée a alors pu être visée, pour étudier quelques cas de manière plus approfondie. L'objectif a été redéfini, afin d'étudier des situations dans leur ensemble, en assistant à des réunions de parents, avant de nous entretenir individuellement avec les parents concernés d'une part et les acteur·rices scolaires, d'autre part. Cette approche s'est concrétisée pour quelques cas, ce qui a permis une mise en perspective des différents points de vue. Toutefois, cette étude de cas multiaxes n'a pu pleinement se réaliser que pour certains élèves, car le contexte de la réunion de parents peut se révéler très confus et mouvementé, et nécessite d'importantes adaptations (professeur·es non-disposé·es à une participation effective à la réunion de parents ou à une demande de rencontre avec

les parents, parents absents, impossibilité de traduction...). Cette expérience nous a également permis d'être confrontée aux difficultés de communication vécues par les enseignant·es et les parents : si notre approche ne peut réellement s'apparenter à une méthode d'observation participante, certains aspects ont tout de même permis de « vivre » les circonstances rencontrées par les acteur·rices scolaires, plutôt que de les percevoir uniquement de l'extérieur.

Par ailleurs, cet éclectisme a permis une approche variée, enrichie par des matériaux divers. Au total, nous nous sommes rendue dans cinq écoles différentes, avons assisté à 23 réunions de parents⁵, mené sept entretiens avec des parents et huit discussions, plus ou moins préparées, avec des acteur·rices scolaires. Parmi les écoles, quatre sont bruxelloises (1, 2, 3 et 5) et une est située en province de Namur (4). Dans l'école 1, nous avons seulement mené deux entretiens exploratoires, avec une éducatrice en charge des DASPA et un coordinateur, sur base d'un guide d'entretien [annexe 3]. Ensuite, dans l'école 2, nous avons pu réaliser des cas d'études relativement complets, en assistant à trois réunions de parents, suivies d'entretiens individuels avec ces mêmes parents, ainsi que d'un échange spontané avec la professeure de DASPA. Un quatrième entretien a été réalisé avec une mère et sa fille, sans avoir assisté à la réunion. Concernant l'école 3, nous avons assisté à neuf réunions de parents mais n'avons pu rencontrer aucun parent en individuel. En revanche, nous avons pu échanger de façon informelle avec deux professeur·es de FLE. Dans l'école 4, seul un entretien téléphonique avec une professeure DASPA a été mené. Enfin, pour l'école 5, douze réunions de parents ont été suivies, ainsi que deux entretiens individuels avec des parents et un échange enregistré avec les professeures. Nous nous sommes rendue deux fois dans cette école : en février pour les huit premières réunions et en avril pour les quatre dernières, et les entretiens individuels. Cette dernière observation a été réalisée après les premières analyses des résultats, ce qui a permis une nouvelle confrontation de celles-ci. L'ensemble des données empiriques a été anonymisé dans ce travail, et les prénoms mentionnés ont été remplacés par des prénoms fictifs. Un tableau récapitulatif des rencontres réalisées est présenté en annexe 1.

⁵ 26 réunions sont répertoriées en annexe mais trois d'entre elles ont été observées de façon trop partielle/distante que pour récolter des informations suffisantes pour compléter une grille d'observation.

4.2. Observation directe : réunions de parents

Assister à des réunions individuelles entre parents et professeur·es permet d'adopter un regard extérieur et d'analyser les signes qui s'y donnent à voir explicitement. Pour systématiser cette observation, une grille a été établie [annexe 4], structurée autour des deux capacités de référence (choix et voix). Pour chaque capacité, des indicateurs ont été établis pour évaluer la façon dont les capacités des parents sont reconnues. Cela a permis de nous rendre attentive à différents éléments, tels que le temps de parole accordé aux parents, la présence ou non de traducteur·rice, la direction des regards des différents protagonistes, les réactions des parents, le rapport avec l'enfant, la façon dont les professeur·es expliquent les situations aux parents ou dont ceux-ci s'expriment et sont écoutés. De plus, les conversations ont été paraphrasées par écrit, pour relater les éléments de la réunion qui ne concernent pas le reste de la grille.

Bien sûr, il est important de prendre en compte les conséquences de notre présence durant les réunions. Les professeur·es se sachant écouté·es par une étudiante en sociologie, qui s'intéresse à la place des parents dans l'orientation scolaire des enfants, ceux-ci ont potentiellement été plus attentif·ves à leur façon de considérer les parents rencontrés. Quant à ces derniers, ils n'ont pas toujours été mis au courant par les professeur·es de notre participation à la réunion : ceux-ci ont souvent commencé la réunion sans expliquer notre présence. Être observés par une personne supplémentaire inconnue a pu ajouter une difficulté à la réunion pour les parents, voire constituer un frein à l'expression.

4.3. Entretiens semi-directifs : parents et acteur·ices scolaires

À côté de ces observations, les entretiens semi-directifs menés ont concerné deux types de public : des parents et des acteur·rices scolaires. Ces entretiens, retranscrits en annexe [annexe 5], ont pour la plupart été enregistrés, et quelques-uns ont été paraphrasés (échanges informels non prévus). Revenons successivement sur ces deux catégories d'acteurs, à travers les objectifs visés, les grilles d'entretien utilisées, et les circonstances rencontrées.

D'abord, les rencontres avec des parents avaient pour objectif de récolter des éléments de réponses pour notre problématique, en particulier autour des deux

capacités retenues (voix et choix). Ainsi, les entretiens ont visé à interroger les parents sur les marges de liberté et pouvoirs ressentis, le sentiment d'écoute et de considération, la facilité à s'exprimer, ainsi que les souhaits et craintes éventuelles. Pour rencontrer cet objectif, tout en intégrant des éléments liés à notre cadre théorique et à la revue de la littérature, le guide d'entretien utilisé dans le cadre de ces rencontres [annexe 3] s'est construit autour de quatre axes principaux : leur parcours migratoire, la perception qu'ils ont de leur propre rôle dans le parcours scolaire de leur enfant, la perception de l'institution scolaire et des professeur·es, ainsi que les moments de rencontre avec l'école. Les questions choisies ouvrent l'entretien à une diversité de facteurs qui peuvent influencer sur leurs relations avec l'école, en combinant approche par le public et par l'institution scolaire. En ce sens, intégrer le parcours migratoire aux questions permet de prendre en considération l'évolution potentielle de leur posture. De plus, les formulations ouvertes invitent les parents à donner leur avis (« que pensez-vous... »), les reconnaissant comme des acteurs critiques, pour correspondre à notre approche théorique. La dernière catégorie, qui concerne le moment précis des rencontres avec l'école, invite à des réflexions dans une perspective davantage interactionnelle.

Sur cette base, quatre entretiens ont été menés dans l'école 2, deux entretiens dans l'école 5 et un entretien a été mené à Fedasil, en présence du référent scolaire de l'institution. Le cadre scolaire dans lequel a été réalisé la plupart des entretiens provoque certains biais et complique la mise en confiance des parents : questionner les parents sur leur perception de l'école, au sein même de celle-ci, peut réduire leur aisance à s'exprimer et à formuler des critiques sur l'école. En particulier, quelques entretiens ont dû être réalisés dans le local même où se déroulait la réunion de parents, à proximité des autres professeur·es. De plus, bien que nous ayons spécifié notre indépendance par rapport à l'école et assuré la confidentialité des échanges, les parents nous ont peut-être tout de même associée aux acteur·rices scolaires, ou du moins vue comme une représentante des codes scolaires occidentaux, devant qui il était préférable de démontrer son adhésion à ces codes. En effet, pour justifier la demande d'entretien, nous avons expliqué que notre démarche s'inscrivait dans le cadre de nos études. De plus, la barrière de la langue a plus ou moins complexifié la fluidité des échanges, malgré tout permis par l'intermédiaire des enfants, ou par un niveau de maîtrise du français suffisant des parents. Seule une retranscription d'un entretien mené avec un

père hispanophone [Parent 2] intègre les passages dans une autre langue que le français (avec traduction en français), étant donné notre compréhension suffisante de l'espagnol. Pour le reste, les passages en français ont été retranscrits mais pas ceux dans une autre langue. Dès lors, les matériaux doivent être interprétés en tenant compte de ces circonstances : comme dans les réunions de parents, l'objectif de comprendre la question et d'y répondre de manière appropriée semble parfois prendre le dessus sur la volonté des parents de transmettre une réelle opinion.

Ensuite, des entretiens ou échanges informels ont été réalisés avec des acteur·rices scolaires. Récolter leur point de vue permet d'opérer une comparaison interne (entre les différent·es professeur·es rencontré·es) et externe (par rapport aux entretiens avec les parents), au niveau de la reconnaissance des parents, leur inclusion dans les processus de décision ainsi que la perception de leur implication. En premier lieu, un guide d'entretien exploratoire a été utilisé pour l'école 1 [annexe 3], construit sur base de nos premières lectures, dans une perspective plus descriptive que compréhensive, l'objectif étant alors de comprendre le cadre du DASPA, ainsi que les problématiques qui pourraient en émerger. Ensuite, des échanges informels non prévus ont eu lieu avec plusieurs professeur·es, entre deux réunions de parents. Deux d'entre eux (école 2 et 5) ont été enregistrés et retranscrits, tandis que les autres ont été paraphrasés par écrit. Enfin, un entretien semi-directif préparé a eu lieu avec une professeure DASPA de l'école 4. Le guide d'entretien alors utilisé [annexe 3] était inductif, en cela qu'il a été construit sur base des échanges informels menés avec les autres professeur·es. Finalement, un entretien a été conduit avec un référent scolaire de Fedasil, bien qu'il n'ait pas été initialement prévu. Cette entrevue a eu lieu pendant l'attente d'un rendez-vous avec une mère qui avait du retard.

Chapitre 5. Résultats de l'enquête : asymétries relationnelles et déséquilibre de reconnaissance

Rappelons que nous formulons l'hypothèse que les réunions de parents sont un lieu où des inégalités et des asymétries se jouent, entre enseignant·es et parents. Celles-ci se construisent à distance de la conception normative préconisant une relation de reconnaissance mutuelle (Feuilladiu, à paraître), à travers laquelle les capacités des parents seraient pleinement reconnues. Dès lors, dans une première partie, ces rencontres vont être analysées en tant qu'interactions. Le cadre théorique goffmanien nous permettra de relever les asymétries éventuelles et d'y apporter un premier éclairage, quant aux freins qu'elles peuvent représenter dans la prise en compte des capacités des parents. Ensuite, dans la seconde partie, le cadre de l'approche par les capacités sera davantage mobilisé, pour tenter de comprendre ces asymétries à travers l'écart entre les libertés formelles des parents, de s'exprimer et de choisir, et leurs libertés réelles. Ainsi, les différents facteurs de conversion qui ont émergé de notre recherche empirique seront relevés et développés, et des liens avec l'approche de la sociologie critique seront réalisés. Pour illustrer nos analyses, des extraits de réunions et d'entretiens [sources précisées entre crochets] seront mobilisés.

5.1. La réunion de parents comme cadre interactionnel

Les réunions de parents peuvent être analysées comme des « interactions incarnées » (Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011), c'est-à-dire qui ne se limitent pas à un échange de discours mais qui « enrôlent » des acteur·rices physiquement, qui prennent part à l'interaction dans un environnement donné. Deux dimensions du cadre théorique goffmanien vont être mobilisées dans l'analyse qui suit. D'abord, nous avons vu que l'interaction peut être analysée à travers trois de ces composantes, à savoir la figure, le fond et la forme. Pour chacun de ces éléments, nous allons mettre la focale sur une caractéristique de la réunion, respectivement son cœur, son décor et son contexte. Ensuite, le rapport aux « rôles » des acteur·rices sera analysé, selon la sémantique théâtrale de Goffman.

5.1.1. La figure de l'interaction : cœur de la réunion de parents

La figure peut être définie comme l'activité qui se déroule à l'avant-plan. Pour mener des performances qui conviennent à la situation, les acteur·rices en présence

doivent présenter une façade satisfaisante, c'est-à-dire un équipement expressif adéquat (Goffman, 1959). Focalisons-nous ici sur une dimension de la figure : l'impact, en situation, d'une différence d'équipement expressif explicite (c'est-à-dire relatif au langage verbal), entre professeur·es et parents. Effectivement, les parents maîtrisent peu le français et les professeur·es ne parlent généralement pas la langue des parents. Nos observations comme nos entretiens montrent que les professeur·es et les parents doivent faire preuve d'une grande débrouillardise pour gérer cette barrière de la langue. Néanmoins, étant donné que les réunions ont lieu a priori dans la langue pratiquée dans l'établissement scolaire, en l'occurrence le français, la différence d'équipement expressif semble davantage discréditer les parents, potentielles victimes de relégation statutaire : l'allophonie est alors plutôt considérée comme un déficit, ce qui invite les professeur·es à labeliser négativement les parents allophones (Armagnague & Tersigni, 2019). En effet, étant donné le cadre normatif qui impose de fait le français comme langue prioritaire, ce sont les parents qui sont considérés comme en-dehors de cette norme. Cette observation peut se donner à voir dans les situations où il y a d'autres acteur·rices en présence, qui maîtrisent mieux le français que les parents. Par exemple, si l'élève est présent·e et maîtrise le français, le parent tend à être effacé, les professeur·es s'adressant à l'élève.

À travers ces interactions, il est remarquable de constater que la congruence des différentes dimensions de l'équipement expressif (apparence du ou de la performeur·euse, manières avec lesquelles iel s'exprime et décor dans lequel se déroule l'interaction) peut rapidement être fragilisée si l'une des dimensions est manquante. En effet, si les signes (discursifs ou non) sont considérés comme des « prises » pour évoluer avec assurance dans le monde social (Goffman, 1959), les parents sont privés d'une partie de ces signes durant l'interaction. Toutefois, sur base de nos observations, ce discrédit subi par les parents peut varier, de l'inclusion partielle du parent à l'exclusion quasi-totale. À titre illustratif, la réunion n°26 constitue sans doute le cas le plus marquant d'exclusion : une tante de l'élève est présente pour assurer la traduction mais cette traduction est rare et très partielle ; le père de l'élève, qui ne semble pas du tout parler français, ne s'est pas exprimé de l'entretien (excepté quelques mots adressés à son fils mais non-traduits par la tante) ; les professeures s'adressent surtout à l'élève et ne regardent que très peu le père. De l'autre côté du spectre de l'inclusion, une mère [réunion n°18] a bénéficié d'une traductrice

professionnelle, de presque 50% du temps de parole, du regard et de l'attention des professeur·es. Entre ces deux pôles, les parents semblent être plus ou moins inclus et/ou discrédités. Sur base de ces deux cas et du reste de nos observations, le potentiel discrédit lié au rapport au français semble dépendant de plusieurs facteurs. D'abord, de leur maîtrise de la langue : selon nos observations, ils sont davantage intégrés dans la réunion et considérés par les professeur·es s'ils s'expriment mieux en français. Pour faire avancer l'échange et simplifier la communication, certain·es professeur·es ont tendance à préformater les réponses des élèves comme des parents. Ceci diminue *de facto* la capacité de voix des parents, étant donné que les possibilités de réponse s'en retrouvent restreintes.

Ensuite, le recours à une traduction peut également agir comme une variable importante, qui peut permettre une « recréation » des parents comme acteurs capables. Lors de nos observations, cinq catégories d'acteur·rices ont été mobilisées pour assurer la traduction, comportant chacune leurs avantages et inconvénients : l'élève, un·e membre de sa famille, un·e autre élève de l'école (actuel·le ou ancien·ne), un·e professeur·e de l'école ou un·e traducteur·trice professionnel·le extérieur·e. Nous reviendrons sur l'impact du cadre institutionnel sur le recours à l'un ou l'autre de ces acteur·rices mais nous pouvons d'ores et déjà relever que, dans l'interaction, ces différentes catégories d'acteur·rices posent des difficultés. Dans beaucoup de cas, si le niveau de maîtrise du français de l'élève est suffisant et que celui-ci est présent, c'est lui qui assure la traduction. Ceci n'est pas sans poser des questions de neutralité, qui peuvent influencer sur la qualité de l'information transmise. De plus, cette situation peut être inconfortable et provoquer des sentiments de honte ou de malaise pour le parent comme pour l'enfant. Par exemple, lors d'une réunion, une élève montre des signes de cet ordre (yeux en l'air, soupir) lorsque sa mère ne comprend pas ce que la professeure explique [Réunion n°15]. Cela peut également mener l'élève à devoir assumer des responsabilités habituellement gérées par les parents. Une élève a par exemple pris la parole pendant une réunion pour demander des informations sur un paiement à réaliser à l'école. Selon Bossuroy & Jouve (2021), cette situation peut osciller entre des apports positifs, dans une perspective de parentalisation, et des vécus négatifs, dans des cas de parentification. Ensuite, la question de la neutralité se pose également lorsqu'il s'agit d'ancien·nes élèves, pour qui s'ajoute la question de la confidentialité. Concernant les professeur·es et les ancien·nes élèves, étant donné qu'ils traduisent sur base bénévole,

leur disponibilité peut être variable. Enfin, sur base de nos observations et des entretiens, le recours à un·e traducteur·rice extérieur·e professionnel·le semble être l'option la plus adéquate, ou du moins, préférée par les acteur·rices. En entretien, les parents à qui nous avons émis l'idée ont tous acquiescé. Ici, une élève traduit les propos de sa mère qui semble préférer que le ou la traducteur·rice ne soit pas son enfant :

« Elle [ma mère] dit que c'est très bon si une personne qui travaille à l'école pour faire la traduction, c'est très bon. Parce que c'est une fois où je comprends bien mais s'il y a une autre personne qui comprend mieux, beh c'est encore mieux ». [Entretien, fille de parent 3]

Toutefois, ils ne pensent pas d'eux-mêmes à évoquer cette option. À la question de savoir quels éléments pourraient aider à la communication, certains ont plutôt tendance à mentionner que les solutions devraient venir de leur côté :

« Que me gustaría que hiciera el colegio ? en ese sentido.. Sería difícil, pero creo que si vine aquí, tengo que aprender el idioma... por lo menos entenderlo... Si pasara eso... pues...lo que me ayudaría sería que me hablaran más despacio o apoyarme en el traductor. Otra cosa, no se me ocurre » [Qu'est-ce que j'aimerais que l'école fasse ? dans ce sens.... Ce serait difficile, mais je pense que si je viens ici, je dois apprendre la langue... au moins la comprendre]. [Entretien, parent 2]

Ce témoignage renforce l'idée que le parent est davantage discrédité que le professeur dans cette non-maitrise de la langue de l'autre : le père semble ici avoir intégré une certaine responsabilisation à apprendre le français. Celle-ci peut être plus marquée en fonction du parcours migratoire : la famille concernée ici est colombienne d'origine et est passée par l'Espagne mais n'a pas fui un pays en guerre. Le père considère peut-être davantage comme un devoir d'apprendre la langue étant donné qu'il est venu par « choix » en Belgique. Par ailleurs, le père concerné semble ici issu d'une classe sociale relativement favorisée : il précise que, quand il était jeune, ses parents lui ont demandé ce qu'il désirait faire comme études, qu'il a étudié jusqu'à ses 20 ans, et dispose d'un diplôme « semi-professionnel en technicien dentaire ». S'il a vécu une mobilité sociale descendante au cours de son parcours migratoire (chauffeur de camion en Espagne et actuellement employé dans le secteur du nettoyage), son origine sociale et son parcours scolaire peuvent avoir un impact positif sur son rapport, peut-être plus familier, aux codes scolaires et à l'apprentissage d'une langue. De plus,

la maîtrise d'une langue latine (l'espagnol) est également un atout pour apprendre le français.

Si le recours à une traduction extérieure professionnelle paraît une option adéquate, elle n'est pas sans poser quelques difficultés, sur lesquelles nous reviendrons au travers de l'analyse des facteurs structurels. De manière générale, la qualité de la traduction peut être variable et dépend aussi de la fréquence d'intervention de la personne traductrice. Dans certains cas où l'élève assure la traduction mais ne prend pas l'initiative de lui-même de traduire, il arrive que les professeur·es ne demandent que rarement à l'élève de traduire aux parents, ce qui peut engendrer de longues discussions entre élèves et professeur·es, desquelles les parents sont exclus. La traduction qui arrive alors est souvent très synthétique voire appauvrie.

Etant donné ce rapport compliqué à la langue française, les réunions sont souvent le lieu de malentendus et peuvent laisser les parents dans des situations d'incertitude. Dans les entretiens, plusieurs parents font état de sentiments d'incompréhension des discussions menées lors de la réunion, ou d'une incapacité à répondre :

« Elle [ma mère] dit que ça va mais c'est pas bon parce qu'ils [les professeur·es] me parlent français et elle ne comprend rien dans les choses mais pas de stress ». [Entretien, fille de parent 3]

- « Et au niveau des informations, elle trouve qu'il y a assez ?
- Fille [après traduction à la mère] : Elle [ma mère] comprend bien mais elle peut pas répondre aux gens, juste ça ». [Entretien, parent 7]

Lors de l'observation d'une réunion, une maman exprime même être stressée. Un double paradoxe peut être relevé de cette intervention. D'une part, elle démontre sa capacité à exprimer ses émotions, ce qui est rare dans les réunions observées, tout en soulignant un frein à la capacité de voix, à savoir le fait d'être stressée. D'autre part, elle donne à ses interlocuteur·rices un signe qui est habituellement plutôt « *given off* », c'est-à-dire ce que le ou la performeur·euse ne peut contrôler et exprime involontairement. Or, ici, la mère communique d'elle-même ce stress, le transformant en signe « *given* » (Goffman, 1959). Il est probable que ce signe soit ici donné à ses interlocuteur·rices, pour souligner son malaise dans la situation et justifier sa difficulté à comprendre, voire son incapacité à prendre part à l'interaction de manière sereine et assurée. Ce sentiment a pu en partie être provoqué par la quantité d'informations

reçues en quelques minutes, les termes offensants utilisés pour qualifier sa fille (« que du rouge, catastrophe ») et de manière très probable, par la demande de signer plusieurs papiers, qui lui semblent difficiles à comprendre (étant donné le rire gêné de sa fille, et sa remarque, pour expliquer que sa mère ne comprend pas).

Même lorsqu'il y a une personne qui assure la traduction, des quiproquos peuvent également être présents, parfois provoqués par la présence de cette personne intermédiaire, qui rend la communication plus difficile que dans le cadre d'une conversation entre deux personnes qui parlent la même langue. Ainsi, les acteur·rices peuvent avoir l'impression d'avoir compris ou d'avoir été compris, sans que ce ne soit réellement le cas. Par exemple, lors d'une réunion, la discussion suivante a lieu :

- *Enseignante : par exemple, en mathématique, elle a 1,8/10. Or, les mathématiques en Belgique ne sont pas plus difficiles qu'en Ukraine donc elle sait le faire.*
- *Interprète [après traduction à la mère] : Sofia [ma fille] ne comprend pas....*
- *Enseignante: si elle comprend, mais elle ne veut pas.* [Réunion n°21, propos paraphrasés]

Sur base de cet échange, l'information semble être passée et comprise par la mère : l'enseignante continue la discussion sur base de ce postulat. Or, en fin de réunion, une intervention de la mère souligne qu'elle n'avait en fait pas compris l'échange : elle demande ce qu'il s'est passé en mathématiques, ça l'étonne parce que Sofia est forte en mathématiques d'habitude. L'enseignante a donc interprété trop vite sa réponse et la suite de l'échange n'a probablement pas répondu aux attentes de cette maman...

Dans un contexte où les interactions langagières sont inévitablement appauvries ou détournées, le rapport au non-verbal s'avère d'autant plus important : les signes non-discursifs sont plus marquants et centraux lorsqu'ils représentent une alternative à un discours partiellement compris. Le recours variable des professeur·es à des gestes ou des expressions faciales (pouce vers le haut, sourire...) a un impact sur la compréhension des parents qui ne parlent pas français, pour qui ces signes peuvent être plus utiles et efficaces que des mots. Dans leur gestuelle, l'attitude des parents est souvent caractérisée par une grande concentration et attention à la situation, ainsi qu'un regard soutenu qui semble essayer de capter tous les signes non-discursifs, pour compenser la difficile compréhension du discours. Une telle attitude nous donne à

penser que certains de ces parents sont perdus durant l'entretien. Le non-verbal et le rapport au corps illustrent également une certaine asymétrie : les parents se tiennent généralement en retrait par rapport à la table, les mains jointes, tandis que les enseignant·es sont plutôt en avant, les coudes sur la table.

Par ailleurs, cette performance des acteur·rices, au sein d'une interaction en présence, implique une exposition de soi continue : les personnes qui interagissent se rendent mutuellement visibles (Goffman, 1969). Il s'agit d'une discussion spontanée, sans temps de réflexion pour répondre ou interagir : chaque regard ou geste peut être interprété par les différent·es acteur·rices et peut provoquer des émotions diverses. Pour des parents qui ne maîtrisent pas bien le français, cette « confrontation » peut être vécue comme déboussolante, rapide, surchargée d'informations et nécessitant une capacité à interagir socialement de façon adéquate. Placés sous le regard évaluateur des enseignant·es, ces parents peuvent avoir peur d'être jugés. De plus, certaines variables, liées à cette co-présence, peuvent intervenir. Par exemple, la présence ou non de l'élève peut avoir un impact sur la situation : dans nos observations, lorsque l'élève est absent·e, le parent semble, en général, davantage considéré, étant donné que les enseignant·es n'ont d'autre choix que de s'adresser au parent.

5.1.2. Le fond de l'interaction : décor de la réunion de parents

Au-delà de l'activité même de l'interaction, le fond (c'est-à-dire l'agencement à l'arrière-plan de l'interaction, le cadre physique dans lequel prennent place les « performances » des différents protagonistes, l'environnement extérieur à la discussion) est important à prendre en compte. Le fond de la réunion de parents est une classe, dans l'école où travaillent les professeur·es. Il s'agit d'un décor largement plus familier aux professeur·es qu'aux parents : les parents arrivent dans « l'univers » maîtrisé des enseignant·es, et non l'inverse. Ceci peut contribuer à expliquer la différence d'aisance entre professeur·es et parents, déjà relevée au niveau verbal et non-verbal. Il est possible que si la réunion se déroulait dans un lieu davantage connu des parents que des professeur·es, ou dans un lieu plus neutre, les attitudes des acteur·rices auraient été partiellement différentes. À côté de ce rapport inégal à l'environnement, la disposition spatiale de la réunion peut également jouer un rôle, et rendre la situation plus ou moins confortable pour les parents. Parmi les réunions observées, aucune d'entre elles n'avait lieu dans une classe vide : d'autres réunions étaient menées en parallèle dans le local. Dans certains cas, des personnes extérieures

attendaient leur tour dans la même pièce et entendaient donc la réunion, ce qui peut diminuer le sentiment de confiance et d'intimité. Dans une école, la première réunion de l'après-midi s'est déroulée de manière précipitée. Les professeures n'avaient pas eu le temps de s'installer et ont mené la réunion debout, tandis que le père et le fils étaient assis : ce type de disposition peut renforcer le sentiment d'oppression, voire de domination, et créer un cadre non-sécurisant. En effet, des signes déstabilisants dans la vie publique peuvent provoquer un sentiment d'insécurité (Goffman, 1973).

5.1.3. La forme de l'interaction : contexte de la réunion de parents

Enfin, la forme de l'interaction décrit la manière dont est organisé l'agencement entre la figure et le fond : c'est l'activité cadrée. En l'occurrence, une discussion (=figure) entre un·e ou plusieurs professeur·es et un ou plusieurs parents à propos d'un élève, éventuellement présent, au sein d'une classe (=fond), dans une école, sont des composantes qui, agencées ensemble, créent une forme particulière : celle de la réunion de parents. Si elle est sans doute appréhendée comme une forme stable et reconnaissable pour les professeur·es, pour les parents, ce contexte est moins évident. Selon la scolarité vécue antérieurement, en tant que parents ou élèves, il se peut qu'ils n'aient encore jamais assisté à de telles réunions et qu'ils n'en perçoivent pas les enjeux ou les codes. Cette impossibilité de s'appuyer sur une forme d'interaction connue peut constituer une difficulté supplémentaire. Par ailleurs, cette forme de la réunion de parents est caractérisée par une durée limitée, mais qui peut se révéler très variable d'un cas ou d'une école à l'autre, ce qui a une influence évidente sur la quantité, la qualité et la profondeur des informations échangées.

De plus, la forme spécifique de la réunion de parent est également particulière en cela que les professeur·es y portent un jugement sur un·e enfant devant ses parents : cela peut provoquer un sentiment de responsabilité pour les parents (atténué si la personne présente n'est pas un parent mais un· tuteur·trice de centre d'accueil), qui se traduit par des émotions positives ou négatives en fonction des jugements des professeur·es. Néanmoins, en fonction des thématiques abordées pour discuter de l'enfant, ce jugement peut prendre différentes allures, et la forme typique de l'interaction « réunion de parents » peut être relativement transformée. Les sujets « moins conventionnels », tels que développés ci-dessous, peuvent dès lors être interprétés comme des signes dissonants ou incongrus, qui déforment et reconfigurent partiellement la situation. En fonction des thématiques abordées, qui varient d'une

école et d'une réunion à l'autre, la place des parents dans la discussion, et la reconnaissance de leur capacité de voix, peuvent évoluer.

D'abord, le rapport aux résultats semble différent d'une réunion de parents « ordinaire », hors DASPA. Celle-ci est généralement le moment de la remise du bulletin, qui en est un élément central. Ici, des bulletins sont également remis mais leur place est assez réduite. En effet, les résultats de l'élève prennent une place variable d'une réunion à l'autre, mais en sont rarement l'ingrédient principal. Dans certains cas, l'enseignante donne même le bulletin en fin de réunion, sans l'ouvrir devant les parents, ni discuter des résultats. Les thématiques principales sont plutôt la maîtrise du français, la participation de l'élève en classe et les décisions relative au DASPA (sortie, immersion...). L'enjeu semble donc différent d'une réunion de parents « classique », dans laquelle le registre scolaire est souvent plus prégnant. Cela entre en cohérence avec la description du DASPA formulée par les acteur·rices rencontrés·es, qui le présentent souvent comme une bulle « pré-scolaire », avant l'entrée dans le « vrai monde » de la scolarité :

« Les processus DASPA, une fois qu'ils sont ici, c'est un cocooning hein. Les professeurs de français, c'est des deuxièmes mamans pour certains. Donc ils aiment bien ce cocooning. Une fois qu'ils rentrent dans les classes, des fois, c'est un peu le choc pour certains élèves. Ils ont l'habitude d'être suivis, cocoonés, ils arrivent en 4^e, des professeurs licenciés, eux ils doivent voir la matière, ils ont un diplôme à donner à la fin de l'année ». [Entretien, acteur scolaire 2]

Ainsi, la réunion de parents comme occasion de discuter du bulletin se voit transformée et reconfigurée par les acteur·rices en une réunion pour discuter d'autres sujets. Le comportement de l'élève en classe est également souvent abordé, ainsi que l'assiduité de son travail. Sur ces sujets, les parents rencontrés semblent souvent soutenir les professeur·es et réprimander l'enfant ou aller dans leur sens, soulignant par exemple l'utilisation excessive du téléphone. En outre, une autre thématique, qui entre en écho avec l'idée de « cocon » de l'extrait ci-dessus, est parfois abordée : la santé mentale de l'élève. Dans l'école 3, ce sujet semble assez central : les professeur·es ont questionné à plusieurs reprises des parents à ce niveau, en demandant comment iels pouvaient aider, comment est la situation à la maison... Ces questions ne concernent pas directement le milieu scolaire : les professeur·es n'ont pas nécessairement plus d'informations que les parents pour juger de cette situation.

Recourir à ces sujets plutôt que s'en tenir à la scolarité de l'élève peut augmenter la légitimité des parents à s'exprimer durant la réunion, voire permettre une évolution, du moins momentanée, de la relation parents-professeur·es vers un modèle de collaboration partenariale, selon la typologie de Vatz Laaroussi (2008). En interrogeant les parents sur la situation mentale de leur enfant, les professeur·es leur accordent une certaine présomption de collaboration, impliquant une relative reconnaissance mutuelle et un partage des fonctions éducatives : dans ce cas, la fonction de « socialisation » est davantage centrale que celle d'instruction et d'éducation. Néanmoins, il se peut que le recours à cette thématique n'en reste pas moins asymétrique, pouvant potentiellement se révéler paternaliste, intrusif, voire culpabilisateur pour les parents. Par ailleurs, cette thématique peut être considérée comme un signe relativement dissonant par rapport à la situation, en cela qu'il se situe un peu en marge de questions proprement scolaires. Toutefois, certains acteur·rices ont pu mettre des limites à ces écarts à la situation. Par exemple, lors d'une réunion, la mère propose de rediriger l'élève vers une psychologue : il est convenu par les acteur·rices que la réunion n'est pas une thérapie et que les problèmes de l'enfant ne vont pas y être abordés en profondeur, même si une aide pourra être proposée.

- « *Enseignant a : est-ce qu'il y a quelque chose que l'on peut faire pour aider ?*
- *Interprète [après traduction à la mère] : le changement est difficile par rapport au pays, il regarde beaucoup de vidéos. Son changement de moral s'explique par ça. Elle ne sait pas comment aider, elle est désespérée.*
- *Enseignant a: pour l'école, on n'est pas inquiets. On s'inquiète plus pour son moral.*
- *Interprète [après traduction à la mère] : il a peut-être besoin de voir une psychologue.*
- *Enseignante b : on cherche quelqu'un pour lui, on va essayer de trouver. Merci d'être venue ».* [Réunion n°22, propos paraphrasés]

Lors des réunions, la présence des parents peut également être utilisée par les professeur·es comme moyen de pression sur l'élève. Les réunions peuvent être l'occasion de faire savoir aux élèves qu'un certain comportement est problématique, sans qu'une discussion n'ait été menée avec l'élève avant. Dans ce cas, si la communication s'adresse surtout à cette dernière, les parents sont moins centraux.

C'est la présence symbolique du parent plus que sa participation effective qui est potentiellement valorisée. À titre d'exemple, lors de la réunion n°8, l'enseignante a réprimandé les élèves pour être sortis de l'école sur le temps de midi, malgré l'interdiction. La fille a affirmé que ça ne se reproduirait plus, peut-être encouragée à obtempérer par la présence de sa mère.

Cette analyse tripartite permet de dégager trois freins à la reconnaissance des parents, chacun nuancé en fonction des circonstances effectives de l'interaction. D'abord, le cœur de l'interaction est marqué par un discrédit des parents, lié à leurs difficultés en français. Ce déficit est plus ou moins impactant en fonction de leur maîtrise du français, de la présence et de la nature de la traduction, de la rapidité de l'échange, du non-verbal et du « préformatage » des réponses des enseignant·es. Ensuite, le décor physique de l'interaction est un environnement largement plus familial pour les professeur·es que pour les parents. Certaines variations dans la disposition du local peuvent aider à mettre les parents plus ou moins à l'aise. Enfin, de la même manière, le contexte de la réunion de parents est une forme plus connue pour les enseignant·es. L'aisance des parents à y prendre part peut varier, notamment en fonction des thématiques abordées, souvent empreintes d'une certaine distance avec le cadre scolaire classique. En conséquence, ces trois freins peuvent provoquer des situations compliquées, pour les parents (incertitudes, stress, asymétrie) mais aussi pour les professeur·es (quiproquos, incompréhensions). Notons également que le rapport des parents aux codes scolaires, notamment lié à leur origine sociale, peut être un élément de facilitation de l'échange, même si nos données ne nous permettent pas d'explorer davantage cette hypothèse.

5.1.4. La métaphore théâtrale : jouer le jeu ou être hors-jeu

Selon Goffman, les acteur·rices performant et jouent en permanence un rôle social, en fonction du statut endossé dans l'interaction concernée. Dès lors, les rôles d'enseignant·e et celui de parent sont respectivement endossés lors des réunions de parents. Le « moi » serait alors produit au cours de chaque interaction. Plusieurs auteur·rices lui ont reproché de s'intéresser peu à l'identité des individus en-dehors du jeu social. Ces critiques proposent de mettre davantage en avant la continuité biographique des acteur·rices. Celle-ci permet de considérer l'influence des expériences passées et de l'histoire des acteur·rices en présence sur leur performance (Nizet & Rigaux, 2005). Ce pas de côté par rapport au cadre théorique de Goffman

nous permet de poser une hypothèse : si nous définissons ici l'identité des acteur·rices comme ce qu'il se « cache » derrière ce fameux masque, pour rester dans la métaphore théâtrale, et qui découle de la continuité biographique, nous pouvons présumer qu'une certaine asymétrie semble à l'œuvre entre parents et professeur·es, dans l'équilibre entre identité personnelle et rapport aux rôles. En effet, si chaque acteur·rice joue son rôle d'enseignant·e et de parent, les professeur·es semblent davantage laisser exprimer leur identité personnelle, au-delà du rôle de professeur·e, tandis que les parents donnent plutôt l'impression d'effacer partiellement leur identité dans l'interaction, pour tenter au mieux de correspondre au rôle attendu d'eux. Toutefois, cette asymétrie peut être considérée comme secondaire, venant renforcer une première asymétrie, intrinsèque aux rôles de départ. Effectivement, enseignant·es et parents n'ont pas le même statut au sein de la réunion de parents, comme le soulignent plusieurs éléments déjà relevés (différence dans la familiarité de l'univers de la classe, le rapport à l'élève, la maîtrise des codes scolaires...). De plus, en règle générale, les enseignant·es sont plutôt les acteur·rices à l'initiative de l'interaction (invitent les parents à entrer dans la classe, introduisent et clôturent l'échange, et amènent la plupart des sujets de conversation).

5.1.4.1. Rôle de l'enseignant : expression de l'identité

Nos observations montrent qu'il existe une grande variation dans la façon dont les professeur·es se comportent pendant la réunion. Étant donné que tous les professeur·es observés performant dans un cadre similaire, à savoir celui de la réunion de parents, ces variations semblent plutôt relever de caractéristiques propres aux individus. Dès lors, leur identité personnelle semble avoir un impact important sur la place reconnue aux parents, d'autant plus pour des primo-arrivants. En effet, si cette remarque peut également s'appliquer à des classes non DASPA, étant donné les freins à la capacité de voix des parents primo-arrivants, la façon dont l'enseignant communique a davantage de poids. Ces parents ont souvent moins de clés que d'autres pour réagir d'eux-mêmes. Ainsi, nous avons relevé trois aspects dans la manière d'être et de parler des professeur·es qui peuvent avoir une influence sur la place des parents : l'attention accordée aux parents, la clarté des propos et le ton utilisé.

D'abord, la façon dont les professeur·es donnent de *l'attention* aux parents peut varier : l'écoute attentive, le fait de regarder ou de s'adresser directement aux parents, la prise en compte des propos des parents, la fréquence de la demande aux enfants de

traduire, les questions posées aux parents... sont autant d'éléments qui peuvent augmenter la capacité de voix des parents, et qui sont plus ou moins mobilisés dans les réunions observées. En revanche, une certaine régularité peut être relevée dans la façon de communiquer, qui diminue la capacité de voix et de choix des parents : les décisions sur le parcours scolaire de l'élève sont souvent présentées comme des informations plutôt que comme des questions.

« *En avril, DASPA fini* ». [Réunion n°1, enseignante, propos paraphrasés]

« *Edouardo doit passer son CEB donc il ne va pas faire les deux semaines d'immersion dans une option. Il va préparer le CEB pendant ce temps-là* ». [Réunion n°15, enseignante, propos paraphrasés]

« *On ne va pas changer Adem en même temps que S. car il a besoin d'encore un an en FLE* ». [Réunion n°25, enseignante, propos paraphrasés]

« *Bientôt, monsieur, il va quitter DASPA, on a besoin de votre accord si vous êtes ok pour qu'il parte bientôt. C'est que de l'administratif, c'est ça* ». Le père hoche la tête et signe (*mouvements peu assurés, semble peu sûr de lui*). [Réunion n°2, enseignante, propos paraphrasés]

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante précise tout de même que l'accord du père est nécessaire. Néanmoins, la formulation affirmative (et non interrogative) de sa phrase laisse peu de possibilité réelle (et non formelle) de s'y opposer. De plus, la précision « c'est que de l'administratif » atténue largement la capacité de choix du parent. Dans les autres réunions menées ce jour-là, les documents à signer ont chaque fois été présentés comme une formalité, parfois sans même préciser que l'accord des parents était nécessaire. Un parallèle peut être posé avec la recherche de Deshayes et al. (2018) : dans les rencontres observées lors de leur recherche, les enseignantes mettaient en place des stratégies discursives et argumentatives pour convaincre les parents (Deshayes et al., 2018). Or, dans nos observations, cet effort stratégique semble peu à l'œuvre : les professeur·es justifient peu leurs choix quant au dispositif DASPA (sortie du DASPA et intégration progressive), la mobilisation d'un régime argumentatif intervenant plutôt pour conseiller l'élève dans son choix d'option future. Selon les auteur·rices (Deshayes et al., 2018), c'est l'identification partielle des professeurs aux parents qui les encourageait à justifier leurs positions, pour que les

parents comprennent le bien-fondé des options proposées. Selon cette analyse, les professeur·es que nous avons rencontré·es s'identifieraient donc peu aux parents.

Ensuite, la *clarté* des propos des professeur·es, en cours et en fin de réunion, est également fondamentale. À ce niveau, les explications données peuvent être plus ou moins longues et précises. Dans l'esprit des professeur·es qui baignent dans ce système scolaire, certains aspects paraissent peut-être évidents et non nécessaires à expliciter. La part d'implicite dans les réunions est importante et les termes scolaires utilisés ne sont pas systématiquement expliqués (CEB, CE1D, filière professionnelle, immersion...). De plus, le débit de parole des enseignant·es peut également varier. Au cours d'un entretien [Parent 2], le père soutient qu'un ralentissement du débit de parole des professeur·es pourrait l'aider à comprendre. Ceci illustre qu'un débit rapide peut être un frein à la compréhension des parents, et, en conséquence, à leur capacité de voix.

Enfin, le *ton* utilisé par les professeur·es, tant au niveau de la tonalité que des mots utilisés, peut également impacter la réception de l'information. Par exemple, pour souligner une situation problématique, les enseignantes de l'école 2 et de l'école 5 n'ont pas eu recours au même champ sémantique. D'un côté, les termes « que du rouge, catastrophe » [Réunion n°3] et « paresseux » [Réunion n°4] sont mobilisés, tandis que de l'autre, l'enseignante explique qu'une élève « ne travaille pas beaucoup », qu'elle est « assez cool parce qu'elle a facile » ou qu'un autre élève « n'a pas facile » [Réunion n°16]. Les premiers termes sont davantage responsabilisants et potentiellement plus blessants que les deuxièmes. L'utilisation de mots forts peut peut-être s'expliquer par une volonté d'aller à l'essentiel pour se faire comprendre. Or, les mots utilisés peuvent avoir des impacts émotionnels forts chez les parents, d'autant plus que les échanges sont brefs et s'apparentent plus à un monologue qu'à un dialogue. Ainsi, lors de la réunion n°3, la mère concernée répète le mot « catastrophe... », de façon inquiète. Ce mot semble avoir eu chez elle un effet assez percutant. En parallèle, les parents ont souvent un vocabulaire limité en français, et ne peuvent donc pas répondre de façon nuancée, pour refléter leur position dans toute sa complexité.

5.1.4.2. Rôle de parent : effacement de l'identité

Comme souligné dans la revue de la littérature, le rôle de parent au sein de l'institution scolaire tend à s'accroître dans les sociétés occidentales, se rapprochant

de celui de « consommateur » (Terrail, 1997). Les normes évoluent et les attendus du rôle de parent également : une relative injonction à la collaboration, soutenue par les nouvelles réformes, peut se révéler émancipatrice ou, au contraire, anxiogène (Périer, 2017). Dans le contexte de la réunion de parents, ces attendus peuvent exercer une pression normative sur les parents et ainsi influencer leur comportement. Bien que ceux-ci ne soient peut-être pas encore familiers à ces normes, il est probable qu'ils en aient déjà partiellement pris connaissance, au travers des médias, d'échanges informels avec leur entourage... A contrario, des signes émis par les professeur·es peuvent aller à l'encontre de ces attentes. En effet, ceux-ci semblent avoir intériorisé le faible recours des parents à l'expression, et dévalorisent parfois des implications jugées excessives, et, au contraire, ne s'étonnent pas d'attitude de passivité. Nous reviendrons sur cette dynamique dans la seconde partie de nos résultats, en l'illustrant par des exemples tirés de nos observations.

Ainsi, nous pouvons poser l'hypothèse que la perception que les parents ont de leur rôle est nourrie par différentes sources (expériences scolaires antérieures, normes de la société occidentale, attentes des professeur·es...). Sur base de nos observations, les parents présentent toujours une attitude très attentive : ils semblent mettre tout en œuvre pour correspondre au rôle qu'ils perçoivent sans doute comme le leur dans une interaction de type « réunion de parents », à savoir un parent impliqué et attentif. Toutefois, les parents semblent davantage cantonnés à un rôle de spectateurs, plutôt que de performeurs. En effet, nos grilles d'observations [annexe 6] démontrent que le temps de parole est réparti de façon très asymétrique : les enseignant·es en occupent la majeure partie et les temps de réponses des parents sont très courts. Ceux-ci « performant » principalement en réaction aux discours des enseignant·es, et abordent rarement d'eux-mêmes des sujets, questionnements ou critiques. En effet, les parents observés approuvent quasi systématiquement les propos des enseignant·es et refusent le plus souvent les propositions d'adresser des questions supplémentaires. Cette « passivité » peut être expliquée par plusieurs facteurs interactionnels.

D'abord, l'effort investi dans la compréhension des échanges ne laisse plus beaucoup d'énergie mentale aux parents pour faire émerger et exprimer leurs ressentis et volontés. Leur non-maitrise du français engendre une défaillance de leur « compétence sémiotique » : ils peuvent moins facilement recourir à des mécanismes de relâchement, mobilisés habituellement pour limiter la dynamique d'interprétation

(Goffman, 1959). Au vu de leur attitude en réunion, les parents semblent être dans une situation d'attention et de tension forte. Néanmoins, pour tenir nerveusement, ils peuvent diminuer la tension en développant un sentiment de confiance en l'école : ne sachant pas interpréter une série de signes envoyés par les professeur·es, postuler du bien-fondé de leurs propos peut faciliter la position des parents. Ce sentiment de confiance sera approfondi au travers de l'analyse structurelle. Par ailleurs, selon Goffman (1959), les individus s'appuient sur des « ressources sûres », des formes stables de notre identité sociale, pour ne pas craindre en permanence le discrédit. Or, pour ces parents, ces ressources sont partiellement sapées, notamment par la non-maitrise du français. Dès lors, le relâchement habituellement mis en place par les acteur·rices pour tenir nerveusement semble ici moins accessible.

D'un autre point de vue, le caractère conciliant des interventions des parents, visible à travers des « signes extérieurs d'acceptation » de l'interaction, peut également être expliqué par une volonté de simplifier la communication, mais aussi d'être bien perçus en tant que parents, et ainsi éviter le discrédit. En effet, les réponses des parents paraissent correspondre plus aux attendus des enseignant·es qu'à leurs réels ressentis. Cette attitude peut être rapprochée de ce que Merton (1968) qualifie de « ritualisme », dans sa typologie des modes d'adaptation individuelle. Le ritualisme est une forme d'hyperconformisme, à travers laquelle les individus acceptent de façon outrancière les normes, en renonçant aux efforts qui permettraient de satisfaire leurs buts légitimes. En l'occurrence, ces normes sont les attentes que les parents perçoivent des enseignant·es et les buts auxquels ils renoncent sont leurs opinions réelles. Ce mécanisme peut résulter d'une hyper-conscience d'être discréditables, qui les amène à produire des informations sur eux-mêmes de manière très contrôlée, dans une perspective de défense (Goffman, 1959). Ce mécanisme peut être renforcé par leur faible occupation de la parole durant la réunion : sur quelques interventions, ils tentent sans doute de donner la meilleure image d'eux-mêmes possible. Voici deux extraits qui vont dans ce sens :

- « *Enseignante : il travaille ?*
- *Père : oui, toujours.*
- *Enseignante : non, ce n'est pas possible, il ne travaille pas ».* [Réunion n°2, propos paraphrasés]

- « Enseignante : *c'est la 3^e période d'Adem, il travaille bien, il est timide.*
- Mère : *oui, il est timide mais il est bien éduqué, vous voyez bien* ». [Réunion n°25, propos paraphrasés]

Ces observations donnent à penser que les parents réagissent d'une manière différente de ce qu'ils pourraient exprimer en-dehors d'une réunion de parents. Par exemple, au cours d'une réunion, une mère se réjouit d'avoir compris que les professeures trouvent son fils « paresseux » [Réunion n°4] : cette réaction enjouée révèle l'objectif premier de la mère dans la réunion, à savoir de comprendre, et qui tend à masquer ses ressentis quant au fond du discours. En effet, on peut facilement postuler qu'il est, en temps normal, plus humiliant qu'amusant pour elle d'entendre que son fils est paresseux.

Cette tendance à effacer ses réactions spontanées semble être plus ou moins accentuée en fonction de la place accordée aux parents par les professeur·es, elle-même largement influencée par le rapport au français des parents (ou la traduction disponible). D'autres paramètres qui entrent en jeu dans cette reconnaissance du parent par l'enseignant seront développés dans l'analyse structurelle. Dans la plupart des réunions, les parents semblent considérés davantage comme des récepteurs passifs, plutôt que comme des acteurs ou juges (Bonvin & Laruffa, 2018). En effet, comme en témoignent nos grilles d'observation et les analyses précédentes, les professeurs monopolisent généralement une large partie du temps de parole, posent peu de questions aux parents, ne justifient guère leurs décisions et s'assurent rarement de l'accord réel des parents. Ce rôle de réception passive, conjointement endossé et attribué, peut provoquer un sentiment de malaise de ne pouvoir occuper un rôle actif de parent, d'acteur·rice, voire de juge, dans l'interaction.

Dans ces circonstances, la relation parents-professeur·es s'inscrirait dans des formes d'implication assignée (Vatz Laaroussi, 2008), et de distanciation soumise (Mangez & Liénard, 2006), selon les deux typologies mentionnées dans la revue de la littérature. Tandis que la distanciation soumise qualifie une acceptation passive, il se peut également que les parents s'inscrivent dans des formes de repli (désaccord passif), s'ils se révèlent plus critiques en-dehors de la sphère scolaire. Lors des entretiens menés avec eux, les parents affirmaient avec conviction ne rien reprocher à l'école

(en-dehors de l'une ou l'autre nuance dans de rares cas, notamment sur l'absentéisme des professeur·es). Même si l'on ne peut s'assurer de l'honnêteté de leurs réponses, au vu des biais liés à nos entretiens et à notre positionnalité (en tant qu'étudiante universitaire, il n'est pas impossible que les parents nous placent du côté de l'institution scolaire), nos données tendent plutôt à confirmer l'hypothèse de la distanciation soumise. Les exemples les plus marqués de passivité peuvent s'apparenter à des formes de « décrochage scolaire parental ». À titre d'exemple, un père, déjà mentionné comme cas illustratif d'une quasi-exclusion de la réunion, présentait une attitude plus détachée que les autres parents (regard dans le vide, absence d'hochement de tête, épaules courbées et relâchées...) [Réunion n°26].

Toutefois, quelques nuances sont à émettre. D'abord, certains parents jouent moins ce rôle accommodant ou cette recherche de conformité, ou de simplification de la communication. En effet, quelques parents rencontrés paraissent moins être dans le contrôle, et ne s'efforcent pas de sourire malgré une situation compliquée. Ils peuvent avoir davantage le visage fermé et exprimer physiquement leur inquiétude [réunion n°8]. De plus, quelques parents ont davantage démontré leur capacité de voix, en exprimant leurs souhaits ou en s'opposant aux décisions des professeur·es. Les quelques parents qui s'expriment davantage (au-delà de 10% du temps de parole, selon nos estimations instinctives) ont bénéficié d'une traductrice professionnelle, ou semblent avoir une maîtrise plus large du français. Parmi ceux-ci, certains sont hispanophones ou italophones : la maîtrise de ces langues romanes peut être un avantage pour apprendre le français. Une autre mère qui a occupé davantage la parole (environ 20%), dont on ne connaît pas l'origine, a exprimé en réunion que le père de son fils était professeur, ce qui souligne l'appartenance à une classe sociale relativement privilégiée : cela peut être un élément explicatif de sa plus grande maîtrise du français (ressources nécessaires pour s'investir dans l'apprentissage de la langue), mais aussi de sa capacité, ou son sentiment de légitimité, à intervenir en réunion de parents.

À partir de l'observation des réunions, peu d'informations ont été récoltées sur les origines sociales des parents, mais nous pouvons avancer l'hypothèse qu'une origine sociale plus aisée implique une plus grande maîtrise des codes scolaires, représentatifs de la culture dominante (Bourdieu & Passeron, 1964), et constitue un facteur potentiel d'une meilleure reconnaissance par les enseignant·es, ou d'une plus large capacité à

prendre une place dans la réunion, au-delà de la maîtrise du français. Les quelques données, à ce sujet, récoltées en entretien (et, plus rarement, en réunion) vont plutôt dans ce sens : nous y reviendrons, à propos de certains extraits mobilisés dans les parties suivantes. Au total, sur les 23 réunions observées, 11 parents ont émis un souhait quelconque pendant la réunion, tandis qu'une seule mère s'est réellement opposée à une décision des professeur·es. Ce parent bénéficiait d'une traductrice professionnelle, engagée par l'école : la communication était grandement facilitée, la réunion a duré plus longtemps que les autres, et la mère s'est sans doute sentie légitimée par la présence de la traductrice. Nous pouvons remarquer que de telles oppositions à l'avis des professeur·es semblent très minoritaires.

Certains parents expriment quant à eux leur inquiétude face à la situation scolaire de l'élève. Cet élément est sans doute plus facile à exprimer car il va dans le sens des attentes scolaires des professeur·es, liées aux résultats, ou du moins, à ce que les parents projettent comme image socialement désirable du « bon parent ». Qui plus est, il peut exister un écart entre les attentes des professeur·es et la compréhension des codes scolaires par les parents. Celui-ci, déjà relevé dans plusieurs études sur les enfants de milieux populaires (Ichou & Oberti, 2014 ; Forquin, 1993), peut par exemple se donner à voir dans l'intransigeance de certains parents vis-à-vis du travail scolaire, même lorsque l'élève réussit bien. Ce potentiel surinvestissement du rôle de contrôle de parent, qui pousse l'élève à un « surtravail » scolaire (Lahire, 2005), peut entrer en confrontation avec les conceptions réelles des professeur·es, qui tendent plutôt à éviter une mise sous pression abusive des élèves.

- « Père : moi aussi je mets un peu la pression.
- Enseignant : oui, mais je ne suis pas sûr qu'elle ait besoin qu'on lui mette la pression. Elle ne va pas sur son téléphone. Parce que souvent, les autres quand ils ont fini, ils vont sur leur téléphone mais elle, quand elle a fini un exercice, elle sort son cahier et travaille dedans ». [Réunion n°23, propos paraphrasés, père d'origine italienne]

La professeure montre le bulletin, dit que c'est très bien, qu'il y a seulement un échec en anglais. La maman dit : « mais c'est important l'anglais, je vais lui dire... ». Les professeur·es disent que ce n'est pas très grave. [Réunion n°20, propos paraphrasés]

Notons que les deux parents ci-dessus ont sans doute eu plus facile à exprimer cette position, étant donné leur meilleure maîtrise du français : le père du premier extrait est un père d'origine italienne, qui maîtrise assez bien le français et a occupé une part importante du temps de parole (environ 45%). La mère du second extrait en a occupé autour de 20%, et parle également le français de manière fluide. De plus, l'enseignant de la réunion n°23 souligne, plus tard, que la fille a une « super culture », ce qui révèle peut-être un certain capital culturel du père : ceci explique potentiellement sa volonté de prendre une place plus importante dans le parcours scolaire de sa fille. D'un autre côté, comme développé ci-dessus, sa maîtrise des codes scolaires occidentaux semble toutefois limitée, n'ayant visiblement pas perçu le potentiel discrédit qu'il risquait en soulignant qu'il « mettait la pression » à sa fille.

Ensuite, en fin de réunion, la plupart des parents réinvestissent la parole, en remerciant avec insistance : il se peut qu'ils maîtrisent davantage les codes sociaux d'une fin classique d'interaction et s'y impliquent pour compenser le reste de l'interaction, dans laquelle ils n'ont pu prendre une part active. Une autre nuance peut être relevée : la perception de ce qu'est « être reconnu comme acteur dans les décisions » peut être subjective. Ainsi, un référent scolaire soutient laisser à une mère une vraie place dans la scolarité de sa fille :

« Les parents ont une place très très importante, parce qu'on tient compte totalement, en tous cas pour le primaire par exemple, on tient compte de leur avis, on ne décide pas pour les parents, ils restent décisionnaires de la scolarité. (...) Bien sûr la maman a, donc elle est là et on fait en sorte qu'elle soit présente dans la scolarité de son enfant (...) on fait en sorte que la maman soit actrice aussi avec l'élève dans sa scolarité, qu'elle puisse voir les choses, qu'elle puisse participer ». [Entretien, acteur scolaire 9]

Or, lors de notre entretien avec la maman, auquel il a assisté, il tend à la délégitimer et à lui laisser peu de place, sans doute inconsciemment (redirige les questions vers la fille, souligne la faible connaissance de l'école de la mère et son aptitude réduite à répondre aux questions de l'entretien, s'adresse à la fille et peu à la mère...). Par ailleurs, certains parents se sentent peut-être assez consultés et ont l'impression de posséder un pouvoir de décision, par absence de possibilité de comparaison avec une situation où ils auraient davantage de place dans la décision : ils naturalisent alors leur situation et l'interprètent à l'aune de leurs points de référence. Dans ce cas, la capacité

de voix, en tant que liberté réelle, n'est pas pleinement effective, étant donné que l'éventail des possibilités n'apparaît pas clairement aux parents. Leurs réactions durant l'entretien vont dans ce sens : ils confirment se sentir écoutés par les professeur·es. Comme précisé, ces témoignages sont toutefois traversés par des biais importants et leurs réponses sont à considérer avec précaution.

5.2. Facteurs de conversion

Au-delà de ce qui se joue dans l'interaction, certains facteurs plus structurels peuvent être relevés comme des entraves aux capacités de voix et de choix. L'interaction peut être considérée comme l'endroit où ces éléments extérieurs se concrétisent en une situation asymétrique. À travers le concept de « facteurs de conversion », issu du cadre de l'AC, nous pouvons relever ce qui permet ou non de convertir des ressources ou des droits en libertés réelles. Les observations émises dans la partie précédente renseignent sur les fonctionnements atteints, à savoir la façon dont les acteur·rices agissent. Au regard de ces fonctionnements, nous allons ici pointer les facteurs de conversion qui semblent à l'œuvre dans ces dynamiques.

5.2.1. Facteurs de conversion comme entraves à la capacité de voix

Formellement, les parents jouissent d'un droit à la parole pendant les réunions : ils y sont invités, y sont présents physiquement et rien ne leur interdit de s'exprimer. Il s'agit d'une liberté formelle. Or, sur base de nos observations, très peu se saisissent de cette ressource : ces accomplissements effectifs, à savoir une très faible occupation de la parole en réunion et en-dehors, semble démontrer que les parents ne disposent pas d'une liberté réelle de s'exprimer. Pour comprendre ce hiatus entre liberté formelle et réelle, il convient de prendre en compte les facteurs de conversion des parents, c'est-à-dire les « équipements » dont ils disposent pour convertir des droits ou des ressources en capacités de voix réelles, et donc, en fonctionnements (Farvaque, 2008). Ces facteurs peuvent être individuels, sociaux ou environnementaux.

5.2.1.1. *Facteurs individuels : situation actuelle et parcours migratoire des parents*

Plusieurs facteurs, en lien avec la situation personnelle et le parcours migratoire des parents peuvent être relevés, comme favorisant ou non leur reconnaissance par l'institution scolaire comme acteurs capables de voix et de choix. Par souci de structure, nous les rassemblons ici sous la catégorie de « facteurs individuels », bien

qu'ils soient souvent parcourus, voire causés par des facteurs sociaux et environnementaux. Au regard de notre cadre théorique, il s'agit ici d'une certaine extension du concept de facteurs individuels, qui décrit habituellement plutôt des caractéristiques « intrinsèques » aux personnes. Toutefois, un facteur individuel se suffit rarement à lui-même, étant donné le caractère socialement construit des aptitudes individuelles, du moins partiellement (Verhoeven, Dupriez & Orianne, 2009). De cette manière, nous reconnaissons l'influence des parcours singuliers des parents sur leur rapport au monde scolaire, mais nous donnons également une place importante à l'action scolaire ou sociétale, en cohérence avec notre revue de la littérature. Sur base de nos observations, nous pouvons poser l'hypothèse que plusieurs de ces facteurs sont à l'origine d'un sentiment d'illégitimité des parents, face à l'institution scolaire. Celui-ci fait référence à la fois à un sentiment d'incompétence (linguistique ou intellectuelle) à prendre part à l'interaction mais aussi une peur du ridicule, qui paralyse et empêche l'expression. Le sentiment de légitimité peut être considéré comme un facteur de conversion, en cela qu'il s'agit d'un « équipement » nécessaire pour qu'une personne ait une réelle possibilité de s'exprimer. Revenons sur ces différents facteurs individuels, et les éventuels liens qu'ils peuvent avoir avec un faible sentiment de légitimité.

Faible maîtrise du français

D'abord, la relative maîtrise du français du parent peut impacter la façon dont il prend part à l'interaction, ainsi que dont il est considéré par les enseignant·es. Sur base de nos témoignages, celle-ci peut notamment varier en fonction de la langue parlée dans le pays d'origine (langue latine, partage du même l'alphabet...), du temps déjà passé en Belgique, du temps consacré par le parent à l'apprentissage du français, mais aussi de la pratique professionnelle actuelle du parent. Les extraits ci-dessous témoignent de ce dernier facteur. Notons que le parent du premier extrait, qui maîtrise bien le français (environ 15% du temps de parole) est en Belgique depuis plus de 15 ans.

- « *Enseignante : Vous avez appris le français en Belgique ?*
- *Oncle : oui.*
- *Enseignante : Via des cours ?*

- *Oncle : Non au travail. Avec propriétaire toujours sur le chantier, on parlait, elle me corrigeait. Ça m'a aidé.*
- *Enseignante : oui et c'est très bien pour suivre la scolarité de vos filles aussi.*
- *Oncle : j'ai 18 ans ici mais là je vois que parfois, certains mots problème, je dois encore apprendre. [Réunion n°16, propos paraphrasés]*

« Elève [après traduction à sa mère] : elle [ma mère] dit qu'elle travaille à la maison de nettoyage. Et la madame parle avec elle en français et elle comprend un peu mais ne parle pas français ». [Entretien, parent 3]

Toutefois, la majorité des parents en DASPA maîtrisent peu ou pas le français, ce qui peut diminuer leur sentiment de légitimité, voire mener à un relatif abandon de la compréhension du parcours scolaire de l'enfant. Ce phénomène a déjà été relevé au niveau interactionnel, mais peut devenir une tendance structurelle à donner davantage de confiance à l'école, même en-dehors de la réunion de parent.

Faible maîtrise du système éducatif

Ensuite, la faible, voire non-maîtrise du système éducatif belge peut également être un frein à la capacité de voix et de choix des parents, et qui peut notamment affaiblir leur sentiment de légitimité. Si cette maîtrise est plutôt individuelle, elle dépend d'éléments environnementaux, telle que la complexité des règles de ce système, qui peut même être flou pour les enseignant·es, et du peu d'informations reçues de l'institution scolaire. De plus, elle est également tributaire du rapport antérieur à la scolarité du parent, ce qui constitue un facteur social. D'une part, la légitimité et la compétence que le parent se reconnaît dans l'accompagnement du parcours scolaire de son enfant peuvent être influencées par son propre parcours scolaire : certains parents délégitiment leur avis sur base de leur faible scolarité. D'autre part, ce rapport à l'école peut dépendre du parcours scolaire antérieur de leur enfant. L'expérience d'un autre système scolaire, en tant que parent, peut permettre une compréhension plus facile du nouveau système, d'autant plus si celui-ci est similaire à l'ancien. La connaissance d'un autre système peut également offrir des points de comparaison aux parents, et permettre un rapport plus critique à l'école actuelle :

« Maintenant, ceux qui, justement ont déjà été à l'école, ou les profils plus Ukrainiens, scolarisés, beh qui connaissent déjà un peu le système, vont plus peut-être réfléchir, ou remettre en question, ou discuter mais globalement, fin généralement, il

y a toujours plus de confiance, si je devais comparer avec d'autres parents belges, voilà ». [Entretien, actrice scolaire 5]

- *« Père : Hay veces que si no entiendo cuando escriben a veces, salen mas temprano, si salen a las 10h50 al vez de... [Il y a des moments où si je ne comprends pas quand ils écrivent parfois, ils partent plus tôt, s'ils partent à 10h50 au lieu de...]*
- *Fille : Beaucoup d'absences des professeurs.*
- *Père : Entonces, eso no lo entiendo muchas veces ..porque normalmente a esa hora, estudian. [Je ne comprends donc souvent pas... parce que normalement, elles étudient à ce moment-là].*
- *Fille : parce qu'en Espagne, il y a ... si un professeur il est absent, il vient un autre.*
- *Ah, oui, il y a plus de remplaçants.*
- *Fille : Oui, ici, par exemple, ici, si je n'ai pas de mathématique, je peux sortir à la maison. En Espagne, non, tu restes dans la classe, avec un professeur qui vient faire la classe de mathématique.*
- *Ok. Et vous trouviez ça mieux, comme ça, en Espagne ?*
- *Fille : Oui...parce que...*
- *Père : Claro, porque...*
- *Fille : comme ça tu peux étudier plus, que aller à la salle d'étude ou à la bibliothèque ».* [Entretien, parent 2]

Dans l'extrait ci-dessus, le père formule une critique de l'école, qui repose sur son expérience passée. Notons que ce parent, d'origine colombienne, provient d'une classe sociale relativement privilégiée, comme déjà précisé. Il se peut que sa position sociale passée, et la relative proximité du monde scolaire qui en découle, lui donne des clés pour porter un regard plus critique sur l'école. Par ailleurs, la place qu'un parent avait dans la scolarité de l'enfant dans le pays d'origine peut également influencer sur la façon dont il perçoit son rôle de parent actuellement. Dans certains cas, le parcours scolaire antérieur se prolonge en Belgique : si les parents ont la volonté de retourner au pays mais qu'il existe un flou sur l'avenir, comme c'est le cas pour beaucoup de familles

ukrainiennes, une incertitude sur l'utilité de progresser dans le système éducatif belge peut se manifester. Parmi les familles présentes lors de nos observations, certains élèves ukrainiens suivent en effet simultanément les deux systèmes scolaires en parallèle, ce qui rend compliqué un plein investissement dans l'ensemble de la scolarité, pour les enfants comme pour les parents. Cette double implication, liée à des contraintes structurelles et à une indétermination de l'avenir, peut diminuer l'engagement des parents (et des enfants) dans la scolarité en Belgique.

Instabilité et isolement

Autre facteur de conversion relevé : l'instabilité de leur situation de vie, liée à leur arrivée récente sur le territoire (obtenir des papiers, trouver un logement, un emploi, une école...). Cette instabilité, qui est plutôt un facteur individuel, contraste avec un facteur plus environnemental, à savoir le caractère pérenne et relativement stable de l'institution scolaire. Cette comparaison avec l'institution peut réduire le sentiment de légitimité des parents. L'entourage social des parents est également impactant : beaucoup de parents rencontrés sont dans des situations d'isolement social, du moins en Belgique, ce qui les prive de la possibilité d'échanger sur l'école avec d'autres parents. Or, se rendre compte que d'autres parents ressentent les mêmes craintes ou critiques envers l'école peut aider à légitimer les siennes. Plus largement, leur situation plus ou moins instable et isolée impacte potentiellement leur capacité à prendre pleinement part à l'échange scolaire, étant souvent pris dans d'autres urgences vitales.

De plus, pour les parents qui sont venus seuls en Belgique, la possibilité d'être aidés, par leur entourage, sur la scolarité de leur enfant, est fortement réduite : si nous évoquons ce facteur dans cette partie, étant donné son lien avec leur situation personnelle, il s'agit néanmoins d'un facteur social, révélateur de leur capital social. Bien entendu, des liens peuvent être maintenus au sein de ces familles transnationales, qui peuvent former des réseaux de connexion au-delà de la distance et des frontières, au travers de pratiques de soutien réciproques et asymétriques, partageant un sentiment d'appartenance familial (Merla, 2014). Malgré cela, si leur entourage n'est pas en Belgique, il semble plus difficile pour celui-ci de les aider à comprendre le système scolaire belge. D'autres stratégies de recherche de l'information peuvent alors se développer. À titre d'exemple, une élève explique que lorsqu'elle a des questions, elle se tourne vers une amie belge, rencontrée sur Instagram. A contrario, lorsqu'un·e membre de la famille est présent·e, celui-ci ou celle-ci peut avoir une place importante,

d'autant plus si cette personne maîtrise mieux le français que les parents. Un oncle rencontré endosse une large part de l'éducation de ses nièces (assiste aux réunions, consulte régulièrement la plateforme numérique de l'école, prend des nouvelles quotidiennes...) :

« Eh, c'est depuis qu'elle est ici parce qu'en Ukraine, elles étaient avec leur maman mais ici, je suis à côté et c'est... Je aide un petit peu parce que comme sa maman, elle ne comprend pas le français, c'est moi le intermédiaire ». [Entretien, parent 4]

De manière générale, une certaine « délégation » de la part des parents vis-à-vis de l'école peut être provoquée par un fort sentiment de confiance en cette institution, qui les amène à définir leur mission en tant que parent comme très distincte des missions de l'école. Selon Ichou et Oberti (2014), les parents d'origine immigrée oscillent entre forte confiance en l'école et sentiment d'injustice vis-à-vis système scolaire. Nos observations reflètent plutôt un sentiment de confiance et ne laisse pas entrevoir de sentiment d'injustice. Il se peut que celui-ci se développe plus tardivement, lorsque les parents sont en Belgique depuis plus longtemps, ont été confrontés à davantage de situations d'injustice et se sentent plus légitimes à émettre des critiques. Nous pouvons poser l'hypothèse que le sentiment de confiance en l'école fluctue également en fonction de la confiance des parents en leurs enfants, ainsi que les résultats de ceux-ci. Plusieurs extraits soutiennent cette hypothèse :

- « Est- ce que vous aimeriez voir plus les professeurs ? Avoir plus de contacts avec les professeurs, ou pas spécialement ?
- *Père [après traduction de sa fille] : si no hay problemas, creo que no porque ... Yo, por lo menos, yo confio en ellas dos ! Siempre les pregunto como estan en el colegio. [S'il n'y a pas de problèmes, je ne pense pas parce que... moi, du moins, je leur fais confiance à toutes les deux ! Je leur demande toujours comment elles vont à l'école] ».* [Entretien, parent 2]

« Beh si les filles et les profs ils dit que c'est assez bien, alors qu'est-ce qu'on peut chercher de plus que ça ? Parce que tout le monde il est un peu content de ce qui se passe. On cherche pas plus ». [Entretien, parent 4]

5.2.1.2. *Facteur social : rapport de pouvoir entre professeur·es et parents*

Ensuite, un autre facteur de conversion, directement lié au premier, est le rapport de pouvoir entre professeur·es et parents. Pour une conversion réussie des droits à la parole en capacité réelle, il semble important de pouvoir s'exprimer dans une relation de reconnaissance mutuelle et relativement symétrique. Or, plusieurs éléments laissent à penser que les parents sont pris dans un rapport asymétrique avec les professeur·es. En tant qu'enseignant·es, qui suivent l'élève en classe et qui maîtrisent le système éducatif belge, les professeur·es paraissent développer un certain sentiment de légitimité à s'exprimer et faire valoir leur point de vue. De plus, la confiance que les parents ont en l'école semble intériorisée par les professeur·es, ce qui renforce leur sentiment de légitimité à l'égard des parents, ainsi que la légitimité qu'ils leur reconnaissent :

« Je pense qu'ils sont un peu en insécurité aussi et du coup, ils écoutent et... non. Eh, fin voilà, généralement ils ont assez confiance en nous. Et c'est fou parce qu'on pourrait leur faire finalement leur faire un peu n'importe quoi...vraiment les orienter... On est éthique et on ne le fait pas mais on pourrait. Dire, voilà votre enfant et point... ». [Entretien, actrice scolaire 3]

Dans cette partie, analysons d'abord les jugements posés par les professeur·es sur les parents, en lien avec les cités industrielle et domestique. Ensuite, nous aborderons la façon dont se rencontrent, dans cette relation asymétrique, les régimes de justification des parents et des professeur·es, à propos de la scolarité des élèves.

Jugements professoraux sur les parents

Si le concept de jugement professoral s'applique habituellement aux élèves, les enseignant·es peuvent également émettre des formes de jugements à l'égard des parents. Ainsi, le rapport de pouvoir entre parents et professeur·es peut également se ressentir dans l'asymétrie au niveau du jugement de l'autre : alors que les parents sont très peu critiques des professeur·es, ces dernier·ères émettent davantage de jugements de certains discours de parents. Deux extraits l'illustrent bien :

Les professeures parlent d'un papa qu'elles viennent d'avoir en réunion. Il grondait son fils par rapport à ses résultats en disant : « tu dois être un homme, un vrai, si tu veux avoir une femme, une famille, une maison ». Après que le père soit parti, les enseignantes jugent ses propos sur un ton moqueur et se plaignent que le

père dise ça à son fils : « faut pas qu'il l'engueule comme ça aussi... alors que l'élève ne va pas bien moralement (...). C'est l'adolescence Monsieur, ça prend du temps ». [Coulisse d'une réunion de parents, actrices scolaires 4a et 4b, propos paraphrasés]

Discussion entre trois enseignantes, en référence à des élèves musulmans qui refusent de goûter la nourriture haram dans l'option cuisine. Une professeure (a) dit : « oui mais ils sont fort comme ça [en montrant de la rigidité/étroitesse d'esprit avec ses mains] ». Les autres acquiescent. La professeure (b) de l'autre classe dit qu'elle est chrétienne et que ce n'est pas vrai ce qu'ils disent, ils peuvent manger si c'est un cadeau, c'est ce qui est écrit dans le Coran. Une troisième professeure (c) va voir sur internet « que peut-on goûter si on est musulman ? ». Les professeures sont toutes d'accord qu'ils devraient s'adapter. La professeure (b) dit qu'au début, ils ne voulaient pas lui serrer la main parce que c'est une femme. Petit à petit, ils ont bien voulu, mais elle trouve que c'est un manque de respect [Réunion n°6, propos paraphrasés].

Jugements professoraux - cité industrielle

Les jugements professoraux sur les parents peuvent reposer sur la cité industrielle, c'est-à-dire un régime de justification qui promeut l'efficacité, et valorise les compétences. Nos observations nous amènent à penser que, pour les enseignant·es, il est nécessaire que les parents disposent de certaines compétences pour être reconnus comme interlocuteurs valides. En effet, la confiance accordée aux parents par les professeur·es peut être influencée par le niveau de français des parents, c'est-à-dire une compétence linguistique. En effet, lors des réunions observées, comme déjà relevé, les parents qui parlent mieux le français ont davantage de temps de parole. Ils sont également plus souvent inclus dans les discussions et les professeur·es s'adressent davantage à eux. Pour illustrer ce constat, nous avons déjà relevé l'exemple du parent de la réunion n°26, qui se retrouve exclus de la conversation, à qui les professeur·es ne s'adressent quasiment pas, et dont les traductions à son égard sont faibles. D'autres réunions observées suivent ce modèle, telle que la réunion n°7, où une mère turque, en visite en Belgique, se retrouve spectatrice de la réunion, peu impliquée par l'enseignante. Il est possible que le fait qu'elle ne vive pas avec sa fille, en Belgique, ait été interprété par l'enseignante comme une faille supplémentaire dans ses compétences à être actrice de la scolarité de sa fille. En fin de réunion, elle précise à la fille : « tu peux traduire à ta maman, si tu veux » [Réunion n°7]. Dans ces cas, si les

parents ne sont pas pro-actifs d'eux-mêmes, démontrant des capacités à s'exprimer mais aussi à s'imposer dans l'interaction, les professeur·es semblent composer avec cette « passivité », sans essayer d'y palier. Ce constat peut néanmoins être nuancé, par certain·es professeur·es qui impliquent parfois davantage les parents (traductions plus fréquentes, s'assurent de la compréhension, davantage de questions adressées aux parents...).

La reconnaissance des compétences des parents peut également reposer sur des a priori, liés à leurs origines migratoires :

« Les primos ont souvent très confiance en l'école. Après, ça dépend aussi parfois de la nationalité. Par exemple, en Ukraine, l'école, c'est quelque chose de très carré donc les parents ukrainiens souvent poussent pour que l'élève avance plus vite ». [Entretien, acteur scolaire 3, propos paraphrasés]

« Maintenant, ceux qui, justement ont déjà été à l'école, ou les profils plus Ukrainiens, scolarisés, beh qui connaissent déjà un peu le système, vont plus peut-être réfléchir, ou remettre en question, ou discuter mais globalement, fin généralement, il y a toujours plus de confiance, si je devais comparer avec d'autres parents belges, voilà... ». [Entretien, actrice scolaire 5]

« Souvent, les Syriens n'ont pas un bon niveau donc on les pousse vers le professionnel, sauf si l'élève a une volonté d'autre chose ». [Réunion n°24, enseignant s'adressant à un tuteur de centre, propos paraphrasés]

Ici, l'origine est avancée comme facteur explicatif, sur base d'arguments aux allures institutionnelles (proximité des systèmes scolaires avec le système belge). Pourtant, ces positions ne sont pas exemptes de stéréotypes culturels et nationaux : il existe des a priori favorables pour certains groupes nationaux et défavorables pour d'autres. Derrière cela, on peut supposer un sentiment de proximité symbolique plus fort avec des parents de certaines origines plutôt que d'autres. Le dernier extrait ci-dessus fait référence au parcours antérieur de l'élève, et non directement aux parents, mais cela peut avoir une conséquence sur la façon de considérer le parent : si les professeur·es sont plus pessimistes au vu du parcours scolaire antérieur de l'élève, iels vont peut-être restreindre la discussion, en démontrant par exemple la nécessité de le garder plus longtemps en DASPA ou l'impossibilité de choisir certaines filières. Cette restriction peut participer à un affaiblissement de la capacité de voix et de choix des

parents. Plus largement, il est possible que les enseignant·es perçoivent différemment les parents en fonction des résultats scolaires de leur enfant.

Jugements professoraux - cité domestique

Ensuite, les jugements professoraux peuvent également s'ancrer dans une cité domestique, qui défend des principes de tradition, de hiérarchie et d'importance des relations interpersonnelles. Cela peut notamment se donner à voir dans l'asymétrie des rôles et les tendances paternalistes des attitudes des professeur·es. Cette asymétrie peut s'incarner dans une plus forte résistance des enseignant·es aux critiques des parents, liée à l'habitude d'une non-remise en question de leurs propos. La seule réunion de parents observée où une mère s'est opposée à l'avis des professeur·es, va dans ce sens :

« Vous êtes sûre que vous voulez ça ? Parce que... (...). Oui c'est possible mais c'est bizarre de faire les choses en courant car il n'a pas vu la matière de 5^e ». [Réunion n°18, enseignante, propos paraphrasés]

Si les parents restent dans un rôle passif, les professeur·es ne paraissent pas s'en étonner, et justifient cela par la confiance que les parents ont en l'école, ou par l'instabilité de leur situation. En ce sens, leur justification entre en écho direct avec un point de vue paternaliste : en tant que professeur·es, qui connaissent le système scolaire et la Belgique, leur position sous-entend une certaine conviction à savoir ce qui est le mieux pour les élèves.

« Donc lui, il venait plutôt on va dire aux réunions de parents mais il était plutôt dans l'optique, beh je fais confiance on va dire aux professeurs, à l'école, pour savoir ce qu'il y a de mieux, en écoutant les demandes de sa fille ». [Entretien, actrice scolaire 5]

- *« Et ils sont plus souvent d'accord avec les décisions ou ils les remettent parfois en question ?*
- *Enseignante a : Jamais. Pour le moment, jamais, ça s'est jamais produit.*
- *Enseignante b : Mais, t'as remarqué en fait, souvent on propose...*
- *Enseignante a : Mais ils nous font confiance en fait.*
- *Enseignante b : Eh, oui, c'est ça, L. [un élève], on lui dit « beh voilà, tu pourrais encore rester jusque novembre mais une autre possibilité c'est que tu partes », fin comme t'as entendu, eh, je crois que dès le moment où on explique*

un peu la situation, ils nous font confiance. Ils savent qu'on dit pas n'importe quoi ». [Entretien, actrices scolaires 6 et 7]

« Globalement non, ils sont assez... Ils sont plutôt pour soutenir l'école et les professeurs, dans le sens où, beh parfois, eux-mêmes débarquent en Belgique sans trop savoir ce qu'ils font là et ne connaissent rien au système donc, en fait, ils nous font plutôt confiance, dans ce sens-là ». [Entretien, actrice scolaire 5]

Au contraire, une implication plus importante de certains parents semble surprendre les professeur·es et peut même être connotée péjorativement par ceux-ci. Par exemple, lors d'une fin de réunion avec une mère et une traductrice extérieure, cette dernière traduit le fait que la maman est motivée pour aider son enfant dans sa scolarité. Ce à quoi la professeure répond : *« Ça, on l'a bien vu qu'elle est motivée... »* [Réunion n°18, paraphrasée]. Elle semble sous-entendre un jugement péjoratif au fait que la mère ait voulu faire entendre son avis. Sans doute, l'enseignante n'attend pas vraiment que les parents donnent leurs avis, et le cas échéant, les tourne en dérision. Durant cette réunion, la mère avait exprimé sa volonté que son enfant ne perde pas un an et rejoigne directement l'année supérieure. Un autre extrait, plus subtil, peut également être compris dans un sens péjoratif, ou du moins inhabituel. En ce sens, la récurrence du terme « vraiment » souligne peut-être un contraste avec les autres parents, voire un investissement jugé abusif :

« Le beau-père était vraiment derrière, avec la mère, pour vraiment suivre. Lui, c'était du genre à nous envoyer des mails pour vraiment savoir où en était sa fille, pour vouloir nous rencontrer, essayer de voir quelles étaient les options, et cetera ». [Entretien, actrice scolaire 5]

Plusieurs éléments renforcent cet ancrage des professeur·es dans une cité domestique. Un des principes fondateurs de celle-ci est la loyauté, qui semble ici implicitement attendue des parents envers l'école. De plus, les entretiens avec les enseignant·es soulignent un fort investissement des relations interpersonnelles : création de groupe WhatsApp, appel téléphonique avec les parents, présentation du DASPA comme un « cocooning »... D'autres extraits soulignent encore un certain paternalisme, à savoir une tendance à imposer un contrôle, ou une domination, sous couvert de protection. Il est possible que le côté informel, permis, voire encouragé par

les modalités du DASPA (classes séparées, plus de professeur·es pour moins d'élèves, évaluation moins déterminantes...) tende à justifier cette attitude des professeur·es.

« Nos deux petites espagnoles » ; « Au contraire, ils sont perdus quand ils doivent changer d'école. Et ils nous demandent même nous de trouver une école avec eux ». [Entretien, actrice scolaire 7].

« C'est une réunion d'accueil. (...) c'est l'idée de se dire « beh c'est rassurant pour un parent de voir... ». Je suis souriant, je parle un peu espagnol (...). On parle très bas, très lentement, ils ne comprennent rien, on voit bien dans les yeux que... Mais il y a un contact, ils m'ont vu, il y a des sourires échangés, je sais que c'est les parents de voilà ». [Acteur scolaire 1].

« C'était pratique de pouvoir discuter avec Amir et Sohan et le traducteur. Mais franchement, on avait quasi déjà tout, on savait tout en fait. (...) Mais je sentais qu'ils étaient contents de savoir comment moi je vivais les choses ». [Actrice scolaire 6]

« Je vais dire un truc par rapport à ça hein, Zara [la mère]. J'ai ici une famille qui fait vraiment tout, tout pour s'intégrer. Franchement, (...) chapeau. Parce qu'elle se démène vraiment pour apprendre le français. (...) Et donc elle montre cet exemple-là à ses enfants, elle montre qu'elle travaille, qu'elle va à l'école. Et je pense que c'est une bonne chose, justement pour les enfants, de voir que la maman n'est pas là, à attendre quelque chose du ciel ». [Entretien, acteur scolaire 9]

L'extrait ci-dessus est une intervention du référent scolaire de Fedasil, lors d'un entretien. Nous demandions à la mère si elle avait l'impression de recevoir assez d'informations sur l'école. Le référent est alors intervenu pour « défendre » la mère, même s'il ne s'opposait en rien à notre question : cet extrait révèle un point de vue surplombant, empreint de jugements de valeur forts sur la façon dont cette mère fonctionne, ainsi qu'une impression de devoir la protéger. Il semble partir du postulat que la mère serait en permanence discréditable, de par sa position vulnérable, et que des questionnements, voire des jugements, sur sa façon de gérer sa vie étaient légitimes de se poser.

Asymétries dans le débat sur la scolarité des enfants

Dès lors, l'ensemble de ces éléments, ainsi que les causes interactionnelles relevées précédemment, créent une inégalité des acteur·rices face aux échanges relatifs à la scolarité ou à l'orientation. Le régime de justification des professeur·es tend à prendre

le dessus. Si nous avons vu que les oppositions des parents aux enseignant·es sont quasi-inexistantes, ces dernier·ères s'opposent davantage aux parents. Ces contestations peuvent être plus ou moins directes, voire prendre la forme de stratégies de discréditation : en suspectant les parents de mensonge et en refusant de les croire, les professeur·es font preuve d'injustice testimoniale.

- « *Enseignante : il travaille à la maison ?*
- *Mère : oui.*
- *Enseignante : non ça c'est un mensonge, il ne travaille pas, j'avais le même à la maison, il ne travaille pas ».* [Réunion n°4, propos paraphrasés]

Le papa propose d'inscrire ses filles à des cours de français supplémentaire le soir. Les professeures disent que non, il n'y a pas besoin de cours en plus. Elles proposent plutôt une activité supplémentaire pour pratiquer le français, comme la musique. [Réunion n°5]

L'enseignante demande pourquoi Ibrahim n'était pas là aujourd'hui. Ibrahim dit qu'il était malade aujourd'hui. L'enseignante ne le croit pas, elle dit qu'il n'a pas l'air vraiment malade, que quand il n'est pas vraiment malade comme là, il doit venir à l'école. L'élève se fâche, dit que si. Il traduit à sa maman qui dit « oui, malade ». La prof dit que non, il n'a pas l'air malade. [Réunion n°8, propos paraphrasés]

Nos observations nous permettent de relever un certain nombre de régularités dans la manière dont ce débat argumentaire asymétrique est habituellement construit, notamment dans les registres de justification différents mobilisés par les parents et les acteur·rices scolaires. D'un côté, les cités domestiques et industrielles ont déjà été relevées dans la façon dont les professeur·es perçoivent les parents (Boltanski et Thévenot, 1991). Concernant les arguments valorisés par les professeur·es, lors des réunions de parents, à propos de l'orientation des enfants, ils reposent principalement sur des logiques inspirées (Boltanski & Thévenot, 1991) ou de projet (André, 2012) : la volonté personnelle de l'enfant et ses envies sont fortement valorisées, ainsi que le fait d'avoir un « projet de vie ». En effet, ce terme revient souvent durant les réunions : les acteur·rices scolaires valorisent, chez les adolescent·es, le fait d'avoir une idée claire de leurs envies professionnelles. Dans nos observations, l'orientation vers des filières de qualification ou professionnelle est récurrente et l'injonction à choisir rapidement sa voie est souvent très forte.

« *Quoi que tu fasses, tu dois réfléchir à ce que tu veux faire* ». [Réunion n°12, enseignante, propos paraphrasés]

- « *Enseignante : Maintenant, après les cours de FLE, qu'est-ce qu'il veut faire : quelque chose de manuel, des études ?*
- *Mère : C'est pour maintenant la décision ?*
- *Enseignante : Non, ce n'est pas pour maintenant mais c'est bien de déjà y réfléchir* ». [Réunion n°25, propos paraphrasés]
- « *Enseignante : Vous voulez faire quoi en septembre après le DASPA ?*
- *Amir : mécanique.*
- *Enseignante : vous voulez faire ça plus tard, tous les jours de votre vie ?* ». [Réunion n°10, propos paraphrasés]

Souvent, lors des réunions ou des entretiens, les parents mettent également en avant leur volonté de suivre l'avis de leur enfant, de ne rien leur imposer. Cette attitude est peut-être renforcée, ou partiellement expliquée, par le fait qu'ils savent que cette prise en compte de l'avis de l'enfant est valorisée par l'école. Si les parents émettent une volonté différente de celle de l'enfant, il y a alors présence d'un désaccord. Dans ce cas, les enseignant·es ont tendance à délégitimer leur position, au nom de la neutralité requise des parents (cité civile). À titre d'exemple, l'extrait ci-dessous illustre cette tendance à souligner l'importance de laisser choisir les enfants, sans qu'ils soient influencé·es par leurs parents.

« *Ta maman elle voudrait que tu fasses dentiste mais toi, dans le fond de ton cœur, toi donc indépendamment de ce que ta maman veut, parce que j'ai des enfants aussi hein, et il y a ce que nous les parents on veut mais il y a ce que les enfants veulent. Toi t'aimerais faire quoi, c'est quoi ton rêve ?* » [Acteur scolaire 9, durant l'entretien avec parent 7].

Dans ces cas de désaccords, les régimes de justification mobilisés par les parents, relevés dans notre recherche, sont de trois types : régime domestique, marchand ou de l'opinion. Le régime domestique a, par exemple, été mis en avant par un père électricien qui souhaitait que son fils travaille avec lui, « parce que c'est plus facile comme ça » [Réunion n°1]. Cette position s'ancre d'ailleurs dans une optique localiste

et familialiste, qui s'oppose à une logique de mobilité, plutôt symptomatique des classes moyennes. Celle-ci, qui entre en écho avec la cité par projets de Boltanski et Chiapello (1999), s'inscrit dans un régime néolibéral de la connaissance (métiers flexibles, projets individuels, large éventail des possibles...) (André, 2012).

Ensuite, les parents qui encouragent leurs enfants à réaliser des métiers qui assurent un avenir stable financièrement, s'appuient plutôt sur un régime marchand (rentabilité économique) ou de l'opinion (reconnaissance sociale). Cet objectif peut être renforcé en cas de mobilité descendante, souvent vécue par les parents immigrés dans la société d'accueil : cette disqualification peut engendrer une volonté de retrouver un certain statut social, au travers de la scolarité de l'enfant (Ichou & Oberti, 2014). Par exemple, le parent 2 était, en Colombie, assistant en dentisterie et travaille aujourd'hui dans le nettoyage, spécifiant qu'il n'est pas satisfait de ce métier. S'il veut respecter le choix de ses filles, sa justification sous-entend néanmoins qu'il valorise le métier d'avocat : « Entonces, yo no les puedo decir « tu tienes que ser abogada », si no te gusta... » [*Je ne peux donc pas leur dire "tu dois être avocate", si cela ne te plaît pas....*]. Une autre mère [Parent 7] encourage quant à elle sa fille à devenir dentiste. Cette mère travaille également dans le secteur du nettoyage, en Belgique. Nous n'avons pas d'informations sur son activité dans son pays d'origine, en Irak, mais elle n'avait pas de diplôme, ayant arrêté ses études en 3^e secondaire. Il ne s'agit donc pas forcément d'une volonté de retrouver une position sociale passée, mais en tous cas, de voir sa fille réaliser des études plus longues que les siennes. Ces arguments ont toutefois tendance à être dévalorisés par les acteur·rices scolaires :

« On a certains parents qui disent ‘oui mon fils, il doit être médecin, ou avocat, ou infirmier’. Des fois, le jeune il veut pas donc ça c'est compliqué. S'il dit ‘moi je veux faire bureautique, photographe’, on essaye de voir avec les parents et d'expliquer que malgré qu'il veuille faire photographe, s'il termine ses études, il peut faire des études supérieures, un métier mais que c'est lui, c'est l'enfant qui est assis 8 heures par jour à suivre les cours. Donc si on le met dans une option où il n'a pas envie, beh soit il ne va pas venir, soit pas travailler, recommencer une année ».
[Entretien, acteur scolaire 2]

Le père explique qu'il fait électricité donc il veut que son fils fasse électricité ou construction, pour pouvoir travailler avec lui. Il veut ouvrir une société donc c'est plus facile comme ça. La professeure dit à l'élève qu'il faut qu'il aime, pas parce que papa

boulangier qu'on fait boulangier. Mais les professeurs continuent à parler d'électricité, et ne rejettent pas cette option. [Réunion n°1]

« Ta maman elle voudrait que tu fasses dentiste mais toi, dans le fond de ton cœur, toi donc indépendamment de ce que ta maman veut, parce que j'ai des enfants aussi hein, et il y a ce que nous les parents on veut mais il y a ce que les enfants veulent. Toi t'aimerais faire quoi, c'est quoi ton rêve ? ». [Acteur scolaire 9, durant l'entretien avec parent 7]

Une hypothèse peut être avancée : dans les codes scolaires occidentaux contemporains, la liberté de l'enfant et l'épanouissement personnel sont des valeurs centrales (Fusulier, 2004), mises en avant dans les dernières réformes de la FWB, comme l'illustre cet extrait.

« Dans l'esprit du Pacte pour un Enseignement d'excellence, la réforme de l'enseignement qualifiant vise le bien-être et la réussite scolaire de l'élève, afin d'assurer son épanouissement personnel et, par la suite, professionnel » (Pacte pour un Enseignement d'excellence).

Dans les situations où un parent veut restreindre le choix de l'enfant, il est possible que la culture d'origine des parents primo-arrivants soit vue par les professeur·es comme une entrave à la liberté des enfants, les enseignant·es considérant alors les migrant·es comme illégitimes en matière de savoirs scolaires, soupçonnés de porter des enjeux culturels et sociaux. Dans ce cas, selon notre hypothèse, les parents seraient victimes d'injustice testimoniale, en l'occurrence en raison de leur origine (Engel, 2015). Or, cette opposition de valeurs est manichéenne, étant donné la non-homogénéité et le caractère fluctuant des traits culturels, suivant les moments et circonstances (Alamartine, 2003). De plus, dans la société occidentale, l'influence des parents est souvent prépondérante mais est tenue d'être implicite pour être acceptée : un parent qui fait émerger chez son enfant des intérêts pour certaines disciplines, à travers des discussions ou des activités, sera sans doute moins montré du doigt que s'il lui conseille explicitement un choix d'études ou de profession.

Par ailleurs, le choix d'orientation peut également être restreint par les professeur·es, qui soutiennent que le niveau de l'élève ne lui permet pas d'aller dans certaines filières. Les résultats fonctionnent alors comme argument d'autorité. En ce sens, on remarque une forte intériorisation de la hiérarchisation des filières par les

professeur·es : le recours à la filière qualifiante (qualification ou professionnel) paraît assez important pour les élèves primo-arrivant·es. Dans une école, un professeur [Acteur scolaire 1] soutient même qu'en l'absence d'équivalence, l'orientation vers une filière professionnelle est automatique. Au cours des réunions, les deux arguments défendus par les professeur·es (respecter les volontés de l'élève, tant que son niveau le permet) semblent être « intouchables » et sont présentés comme tels aux parents. Ces arguments peuvent être rapprochés d'une logique industrielle (Boltanski & Thévenot, 1991) ou du talent (André, 2012). Toutefois, ici, ces mécanismes relèvent moins d'une opposition des cités que d'une logique de sélection et d'orientation scolaire, voire de tri. Cette logique peut être empreinte de discrimination, de rapports de pouvoir et de sélection sociale, se révélant potentiellement contraire aux intérêts de l'élève.

L'ensemble de ces réflexions confirment l'interprétation des relations parents-professeur·es en termes d'implication assignée et de distanciation soumise, déjà avancée dans l'analyse interactionnelle (Vatz Laaroussi, 2008 ; Mangez & Liénard, 2006). Les arguments avancés par les acteur·rices ne s'incarnent pas dans un contexte égalitaire : au vu du rapport de pouvoir constaté, les interactions peuvent être vues comme régies davantage par un régime de violence symbolique, plutôt que de justification, selon la distinction de Boltanski (1990). En conséquence, les arguments n'ont pas un poids équivalent : nous pouvons suggérer que la « juste vérité », qui peut être recherchée par les acteur·rices lors des échanges, s'en retrouve plus difficilement atteignable que si les arguments des parents étaient pleinement considérés par les professeur·es. Notons toutefois qu'un régime « tout en justice » comme « tout en violence » sont des formes utopiques, et que les interactions, lors des réunions de parents, restent situées entre ces deux régimes (Boltanski, 1990).

De plus, certains facteurs peuvent déplacer le curseur vers davantage de « justice », en favorisant une meilleure reconnaissance des parents, et ainsi faire évoluer la relation vers une forme de collaboration partenariale. Il peut également s'agir d'une collaboration en quête de visibilité, étant donné que les parents primo-arrivants n'ont pas toujours une place reconnue dans la société, notamment en termes de reconnaissance des diplômes et des compétences, dans le milieu professionnel. En ce sens, la relation des parents primo-arrivants avec l'école peut se révéler évolutive, au cours des premières années en Belgique. Enfin, une implication forte d'un·e membre

de la famille élargie, ou d'un·e membre de centre d'accueil, amène les écoles à des formes de collaboration avec espace de médiation : la reconnaissance par l'école de ces membres permet une collaboration. Malgré tout, nos résultats soutiennent plutôt une reconnaissance asymétrique, ce qui diminue les possibilités de réelle collaboration, au profit de formes de soumission.

5.2.1.3. *Facteur environnemental : traduction, information et temps consacré aux parents*

Si des droits à l'information sont reconnus aux parents au niveau juridique, ceux-ci sont peu précis et peu opérationnels. Ainsi, la façon de les appliquer varie fortement d'une école à l'autre. Dans les données récoltées, on peut observer un véritable « bricolage institutionnel », à travers lequel chaque école doit s'adapter au public primo-arrivant à sa manière. Dans les entretiens, le terme de « débrouille » revient fréquemment. Ainsi, sans directives précises, ni aides structurelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles au niveau du lien avec les familles, la mise en place de solutions pour faciliter le contact avec les parents varie fortement et dépend surtout de la position de l'école, notamment de la direction, quant à l'investissement dans les relations avec la famille :

« Avant, l'école ne voulait pas investir la relation avec les parents. Elle trouvait que ce n'était pas possible au vu de son public, qui était trop défavorisé. Mais après, il y a eu un changement, une volonté d'investir ce lien. Maintenant, c'est une vraie part de l'identité de l'école : il y a beaucoup de professeurs qui parlent plusieurs langues. Quand il y a une réunion de parents, les profs réfléchissent en interne pour rassembler des personnes qui peuvent traduire les langues nécessaires : soit des profs ou des anciens élèves, qui font ça bénévolement ». [Entretien, acteur scolaire 3, propos paraphrasés]

À partir de ce constat, trois facteurs de conversion environnementaux peuvent être relevés : la présence de traducteurs, l'accès effectif à l'information et enfin, le temps consacré aux parents.

Recours à des traductions

Premièrement, le recours à des traducteur·rices dépend de l'école et repose sur l'initiative personnelle des professeur·es. En effet, étant donné qu'il n'existe aucun cadre légal en ce qui concerne la traduction durant les réunions de parents, le recours

à l'une ou l'autre des catégories d'acteurs présentées dans la partie précédente dépend notamment du temps, de l'énergie et de l'argent investi par l'école dans la recherche de traducteur·rices. Si aucune réflexion n'est menée avant la réunion, les circonstances du moment déterminent la nature de la traduction : c'est alors soit l'élève, soit un·e membre de la famille (sur initiative des parents), soit un·e élève trouvé·e dans les couloirs qui assure la traduction lors de la réunion. Si une réflexion est menée en amont, les professeur·es peuvent essayer que chaque parent bénéficie d'une traduction, que ce soit via un·e ancien·ne élève, un·e professeur·e prévenu·e à l'avance, ou bien un·e traducteur·rice externe rémunéré·e. Il semble cependant que le recours à des traducteur·rices extérieur·es professionnel·les soit rare et se fasse principalement sur initiative des professeur·es : parmi les 26 réunions suivies, seule quatre ont bénéficié de la présence de traducteur·rices professionnel·les (une traductrice pour le russe dans l'école 3, et un traducteur de pachto, ancien élève DASPA, dans l'école 5). Le frein principal invoqué pour le recours à un traducteur extérieur semble être financier, les écoles ne disposant pas de moyens suffisants pour rémunérer ce travail. D'autres obstacles ont été évoqués par les acteur·rices, moins structurels et plus circonstanciels : des rendez-vous non prévus, l'imprévisibilité de la présence ou non des parents aux réunions, ainsi que des difficultés à trouver des traducteur·rices pour l'ensemble des langues pratiquées par les parents. Ce dernier point est relevé par un ancien professeur DASPA :

« Mais toujours avec cette idée, j'insiste, que faire appel à un traducteur, c'est injuste pour tout un tas d'élèves. Pour plein, c'est cool mais pour d'autres, "ah oui désolée, vous on a personne" ». Trouver un traducteur chinois-français, par exemple, c'est pas évident ». [Entretien, acteur scolaire 2]

Concernant les financements, les entretiens avec des acteur·rices scolaires nous apportent des précisions sur le projet AMIF, déjà évoqué : les écoles peuvent utiliser une partie du budget pour rémunérer des traducteur·rices extérieur·es à l'école, durant les réunions de parents. Dans ce cadre, des réunions entre les écoles bénéficiaires du projet sont prévues, pour partager des idées d'adaptation, ce qui confirme l'optique de « bricolage institutionnel ». Toutefois, ce projet n'est pas actif dans toutes les écoles, n'étant accessible que sur candidature. Ainsi, l'amélioration des relations avec les parents est de nouveau tributaire de l'implication de l'école dans l'accompagnement

des DASPA. Il semble même y avoir un phénomène de non-recours à ce droit, sur base d'un échange avec des enseignantes :

- « Et ici, à l'école, vous faites le projet AMIF ou pas ?
- *Enseignante a : Non.*
- *Enseignante b : Non, je connais pas.*
- Ok. [Explications du projet AMIF]
- *Enseignante a : Hein ! J'ai jamais entendu...*
- *Enseignante b : AMIF ?*
- Le projet AMIF, A-M-I-F. Et c'est pour avoir des budgets pour ça.
- *Enseignante b : T'écris ça quelque part ? Moi j'ai pas de bic... (...)*
- Et vous faites parfois venir des traducteurs professionnels ?
- *Enseignante b : Jamais. Non...*
- *Enseignante a : Ça coute trop cher.*
- *Enseignante b : Non, on n'a pas de sous. Fin l'école n'a pas d'argent. Donc non. Je te dis, c'est la débrouille. » [Entretien, actrices scolaire 6 & 7]*

De plus, le budget AMIF n'est pas spécifiquement dédié au contact avec les parents et les choix financiers dépendent des priorités de l'école. En témoigne cet échange avec une professeure d'une école qui bénéficie du projet AMIF, mais qui ne fait que rarement appel à un traducteur :

- « Le budget AMIF, il serait suffisant pour avoir, par exemple, chaque fois des traducteurs pour tous les élèves aux réunions de parents ?
- *AS5 : Eh, ça je t'avoue, à mon avis je saurais pas trop te répondre. Sûrement, oui. Maintenant, le budget AMIF, le but n'est pas de tout dépenser dans les traducteurs, clairement.*
- Il n'y a pas de consignes, quand vous recevez le budget AMIF, dans quoi il doit être investi ?
- *AS5 : Eh, si, hein, beh après ça c'est les mêmes souvent que pour les budgets scolaires : pour le matériel scolaire, activités scolaires et pédagogiques, ce genre*

de choses... Et les traducteurs rentrent dedans aussi, je pense, en fait ». [Entretien, actrice scolaire 5]

De la même manière, le financement accordé par la FWB, pour permettre un accès au SeTIS (service d'interprétariat), semble également méconnu des enseignant·es, étant donné qu'aucun·e ne l'a mentionné et que plusieurs justifient la non mobilisation d'interprètes professionnel·les par le manque de financement. De plus, selon un ancien directeur d'école, rencontré de façon informelle après notre recherche empirique [Acteur scolaire 10], ce service présente d'autres freins (nécessité d'anticiper fortement les demandes, disponibilités limitées, difficultés d'avoir un·e interprète dans certaines langues...). Seule une des écoles visitées [école 3] a mobilisé cette ressource, et il s'agissait de leur premier recours au SeTIS.

Accès à l'information

Deuxièmement, l'accès effectif à l'information peut également représenter un facteur de conversion pour la capacité de voix. De manière générale, les informations données aux parents sont souvent insuffisantes et aléatoires, voire absentes. En effet, l'information n'est pas fournie de manière systématique, en s'assurant de la compréhension du parent. Lors des entretiens, les parents acquiescent lorsqu'on leur demande s'ils sont assez informés ou s'ils ont assez de contact avec l'école. Or, certaines de leurs réponses à nos questions démontrent une confusion quant aux informations reçues. D'une part, ces informations manquantes concernent l'organisation et les règles propres au système scolaire. Par exemple, lors des entretiens, les parents semblent ne pas bien saisir le système de filières, les évaluations externes ou, plus particulièrement, le fonctionnement du DASPA (durée, intégration...). D'autre part, les informations sur les décisions d'orientation spécifiques de leur enfant sont également très partielles : les parents sont généralement informés de la décision finale mais pas des différentes options de choix, ni des processus décisionnels. En ce sens, certaines décisions intermédiaires, comme la restriction du choix de l'élève à une certaine filière, ne sont pas explicitées : les parents ne semblent pas s'en rendre compte, ne maîtrisant pas le système éducatif.

Une situation de l'école 1 illustre bien la non-systématisation de ce type d'informations. L'enseignante [Actrice scolaire 3] nous explique, en entretien, qu'en règle générale, dans l'école, les élèves restent un an dans le DASPA et que les

professeur·es ne proposent pas d'eux-mêmes de partir plus tôt, car iels considèrent comme positif que les élèves fassent un an dans le DASPA. Elle précise que les parents ne le demandent quasiment jamais d'eux-mêmes. Alors que l'enseignante stipule que la possibilité d'un départ anticipé n'est pas explicitée aux parents, un père de cette école [Parent 2], lors d'un autre entretien, explique avoir décidé que sa fille parte plus tôt du DASPA, car une enseignante l'a informé de cette possibilité. Précisons qu'un professeur de DASPA de cette école parle espagnol : il était peut-être présent à ce moment-là pour faciliter la communication. De plus, il s'agit du père d'origine colombienne, dont nous avons déjà souligné l'origine sociale : il se peut que ce statut social antérieur ait influencé sa relation avec les professeur·es, si ceux-ci l'ont perçu comme plus proche des codes scolaires et/ou que celui-ci s'est senti plus légitime à prendre part à l'interaction. Les professeur·es lui ont peut-être plus facilement proposé cette option, habituellement non mentionnée.

Par ailleurs, la réception de l'information dépend également des canaux de communication utilisés : en l'occurrence, une partie de l'information est transmise en-dehors des réunions. Le rapport à l'écrit peut permettre une meilleure transmission de l'information, étant donné que les parents rencontrés semblent familiers à l'utilisation d'applications de scan, pour traduire les documents reçus. D'un autre côté, ceux-ci ne permettent pas aux parents de poser des questions, étant donné qu'ils lisent les documents chez eux. Les parents peuvent également s'exprimer via le journal de classe. Cependant, sur base d'un de nos entretiens [Parent 7], la mère concernée n'utilise jamais ce canal : la liberté formelle d'écrire semble freinée et non convertie en liberté réelle. Elle peut être freinée par différents facteurs, tels que le sentiment de non-légitimité, les efforts nécessaires pour écrire en français, la peur du jugement ou de la stigmatisation de sa fille. Par ailleurs, il existe aussi des plateformes numériques de communication, dont l'accessibilité dépend notamment du niveau de maîtrise et d'accès à des outils informatiques des parents. L'outil *Smartschool* est largement utilisé dans les écoles et semble utile pour plusieurs parents. Des alternatives plus accessibles peuvent également être développées par les professeur·es. Si *Smartschool* est très répandu dans les écoles belges, les méthodes alternatives qui facilitent l'accès aux parents reposent à nouveau sur des initiatives personnelles. Par exemple, deux des cinq écoles contactées ont recours à un groupe *WhatsApp*, qui semble assez pratique pour les parents, sur base des entretiens avec ceux-ci :

«- C'est utile [WhatsApp] ?

- *Oncle : Oui, parfois je regarde ce qui s'introduit dans ce groupe, s'il y a un changement ou des choses. Et sur SmartSchool aussi, si jamais ils sortent plus tôt de l'école, on est informés et on est bien... (...) C'est bien, c'est pratique ».*

[Entretien, parent 4]

« Beh, c'est très bien en fait [WhatsApp], parce que comme ça les parents peuvent savoir à quelle heure on termine, à quelle heure on commence et tout ça. C'est très bien ». [Entretien, fille de parent 5]

Dès lors, au vu de la variabilité de l'information, une certaine injustice herméneutique peut être relevée (Engel, 2015) : les parents souffrent d'un déficit d'intelligibilité, étant donné que l'école ne leur transmet pas les ressources herméneutiques nécessaires.

Temps consacré aux parents

Pour finir, l'énergie et le temps consacrés aux parents peuvent également influencer la capacité des parents à pouvoir s'exprimer. À un premier niveau, les acteur·rices scolaires peuvent passer plus ou moins de temps à dialoguer directement avec les parents, en réunion, mais aussi en-dehors (communications dans le journal de classe, appels téléphoniques, documents envoyés...). La quantité de ces échanges et la longueur de ces interactions influent sur les efforts qui peuvent être déployés pour se faire comprendre et comprendre les parents, la précision des informations données et la possibilité de s'exprimer laissée aux parents. Or, la durée d'une réunion a déjà été relevée comme fluctuante : en effet, elle varie fortement, étant donné qu'il n'existe pas de réglementation à ce propos. À un second niveau, le temps consacré à la réflexion et à l'organisation du contact avec les parents (prévoir des traductions pour les réunions ou les documents écrits, réfléchir aux informations importantes à leur transmettre et aux canaux à privilégier, se renseigner sur des aides extérieures...) varie également. L'ensemble de ce temps consacré aux parents est notamment dépendant du nombre d'heures qui peuvent légalement être rémunérées dans le cadre du DASPA. Celles-ci peuvent augmenter si l'école participe au projet AMIF (de deux à 24 heures supplémentaires). Les périodes DASPA comme AMIF sont proportionnelles au nombre d'élèves primo-arrivants. Le temps dédié aux parents DASPA dépend

également de l'organisation interne de l'école et de son application plus ou moins rigoureuse des directives :

« Beh, nous c'est un peu spécial. Parce que normalement, on est censés, fin il y a une coordinatrice DASPA que nous on n'a pas. Moi j'ai une heure pour faire un petit peu, travailler l'orientation, fin là je fais tout, c'est peut-être deux heures semaines mais bon, on a ça. Et c'est vrai qu'on a une éducatrice qui ne fait pas que ça non plus ». [Entretien, actrice scolaire 7]

5.2.2. Facteurs de conversion comme entraves à la capacité de choix

Pour ce qui est de la capacité de choix des parents, ceux-ci ont le droit formel de donner ou non leur accord concernant le parcours scolaire de l'enfant dans le cadre du DASPA, notamment au niveau de la durée totale en DASPA et de l'inscription dans une classe ordinaire (décret 2019). Pourtant, de la même manière que pour la capacité de voix, cette liberté formelle ne semble pas pouvoir être pleinement transformée en liberté réelle par les parents, comme le laisse supposer leur attitude en réunions, à savoir un accord quasi-systématique avec l'avis des professeur·es. Pour comprendre ce hiatus entre liberté formelle et réelle, les facteurs de conversion peuvent à nouveau être mobilisés. Ceux qui ont été relevés dans la partie précédente sont également susceptibles d'agir comme des entraves à la capacité de choix, les entraves pesant sur la première entraînant le plus souvent logiquement des limitations sur la capacité à exprimer et faire valoir leurs choix : si les parents ne peuvent pleinement s'exprimer, a fortiori cela complique la capacité à faire exprimer leurs choix et à les faire reconnaître comme valides, et le cas échéant à s'opposer à ceux des professeur·es. Par ailleurs, d'autres facteurs ou d'autres dimensions de facteurs déjà relevés, propres à la liberté de choix, peuvent être avancés, au niveau environnemental.

5.2.2.1. *Ressources et libertés des parents face au choix de l'école*

D'abord, le premier choix posé par les parents dans la scolarité belge, à savoir celui de la première école dans laquelle ils vont inscrire leur enfant, n'implique par les professeur·es, qui ne sont pas encore présent·es. Pour cette décision, la construction de leur univers des possibles est tributaire de certains facteurs, dont plusieurs ont été relevés au cours de nos entretiens et observations. D'abord, les centres d'accueil et/ou d'hébergement peuvent les diriger vers des établissements susceptibles de les accueillir, auquel cas la capacité de choix des parents s'en voit réduite. Les contraintes

géographiques (notamment s'ils sont en centre d'accueil) peuvent également restreindre le choix des parents, comme ce fut le cas pour une mère rencontrée via Fedasil [Parent 9]. Par ailleurs, un entourage social relativement présent peut jouer un rôle important dans cet aiguillage : proches arrivés avant eux en Belgique, voisinage... Au contraire, en cas d'isolement social, l'information est plus difficile à trouver. Un recours aux réseaux sociaux ou aux listings numériques des écoles DASPA peut être activé, mais est dépendant d'une certaine maîtrise des outils informatiques. Lors de nos entretiens, personne n'a mentionné les parcours d'intégration comme outil dans la recherche d'une école : ces rencontres arrivent peut-être trop tard, au regard de l'urgence à trouver une école, étant donné l'obligation scolaire. En effet, il s'agit d'un choix rapide, souvent précipité, qui ne peut être accompagné d'une longue réflexion, ce qui renforce la difficulté, liée au peu de maîtrise du système scolaire. L'appui sur des sources extérieures est donc prédominant.

5.2.2.2. *Accès à l'information des parents*

Ensuite, si l'accès à l'information a déjà été relevé comme entrave à la capacité de choix, la capacité de choix peut également être impactée par l'information relative aux droits de décision en tant que parents. À nouveau, le non-recours à ces droits, lié à un manque d'informations, représente une injustice herméneutique pour les parents. En fonction des écoles et des enseignant·es, les différentes options existantes ne sont pas systématiquement présentées aux parents, et leurs droits et pouvoirs de décision, en tant que parents, ne sont pas forcément explicités. Dans l'école 4, les parents sont avertis de la décision finale par courrier postal (ou par e-mail) :

« Eh, en fait, ils reçoivent, comme ça c'est officiel, ils reçoivent un papier par la poste, qui leur dit “beh voilà, votre enfant a été inscrit”, fin “le temps en DASPA a pris fin, votre enfant a été inscrit dans telle année” ». [Entretien, actrice scolaire 5]

Selon l'actrice scolaire 5, les professeur·es discutent *« presque toujours de l'orientation, quand on [ils] le peut [peuvent] »*. Nous n'avons pas plus d'informations sur cette discussion, mais elle ne semble pas systématique. Les documents envoyés par cette école aux parents [Annexe 8] demandent leur accord pour l'inscription de l'élève au conseil d'intégration et les informent ensuite de l'année dans laquelle est admis l'enfant, en précisant qu'ils ont dix jours pour émettre un recours. D'un côté, ces documents écrits peuvent faciliter la compréhension des parents, qui peuvent utiliser des applications de traduction pour comprendre les décisions. De l'autre, ces

documents sont très techniques et peu explicites, même au-delà de la maîtrise du français. Ils comportent beaucoup de termes que les parents ne connaissent peut-être pas (même traduits) : « lettre recommandée », « recours », « sanction des études », « décret du 7 février 2019 »... Ces documents, créés par l'école, semblent peu adaptés à une réelle mise en capacité des parents.

Dans l'école 1, la référente scolaire prétend convoquer les parents pour chaque décision, pour leur expliquer la situation et leur demander leur avis. Cette étape du processus décisionnel peut donc varier fortement d'une école à l'autre. L'analyse interactionnelle des réunions de parents observées nous a permis de relever que les décisions à prendre pour l'enfant sont souvent présentées comme de simples informations ou que les demandes d'accord sont formulées de manière relativement fermée. Pourtant, les professeur·es ont conscience de l'obligation légale de demander l'avis des parents, une obligation qu'ils ont tendance à présenter comme un frein. À cet égard, nous pouvons poser l'hypothèse que l'avis des parents est perçu par les professeur·es comme moins informé, moins rationnel, trop subjectif et *de facto*, moins pertinent pour l'élève. Les professeur·es témoignent de sentiments d'impuissance, face à ces droits des parents :

« On ne peut rien faire sans l'accord ou l'avis des parents. Donc si je reçois la décision d'équivalence, (...) je dois convoquer les parents (...). Si le parent décide de le mettre dans la classe d'équivalence, je dois le mettre dans la classe d'équivalence. J'ai pas le choix. » [Entretien, actrice scolaire 2]

5.2.2.3. Contexte institutionnel et interprétation des règles par les enseignant·es

Les décisions relatives au parcours DASPA sont également influencées par l'interprétation des règles et des directives de la FWB. Dès lors, le choix des parents peut également être réduit par la façon dont l'école ou les professeur·es interprètent et restreignent les options. En ce sens, la durée de scolarisation d'un élève en classe DASPA peut légalement s'étendre d'une semaine à deux ans, en fonction des besoins de l'élève. L'évaluation de ces besoins peut être très subjective et dépend de la conception d'un bon niveau de français pour les professeur·es, ainsi que des habitudes de l'école. Les décisions se prennent durant le conseil d'intégration et aucun·e professeur·e n'a mentionné de test officiel pour évaluer ce niveau. Par exemple, dans l'école 4, l'élève ne quitte jamais le DASPA avant un an, car les professeur·es considèrent cette durée comme beaucoup trop courte. Au contraire, dans certaines

écoles, les professeur·es proposent parfois aux élèves de quitter le DASPA après six mois. De la même manière, l'orientation dans une classe registre (non DASPA) doit normalement passer par une demande d'équivalence au niveau de la Fédération, ou bien, à défaut, par un jury d'intégration, composé de membres de l'école. Le recours à l'équivalence et/ou au conseil d'intégration varie pourtant en fonction des écoles, en fonction de l'application plus ou moins scrupuleuse des directives.

Enfin, le contexte de quasi-marché scolaire peut également fonctionner comme un facteur de conversion environnemental. En effet, une professeure nous confie que dans son école, les élèves sont avant tout aiguillés vers des options présentes au sein de l'école et que ce n'est qu'en dernier cours que la conseillère leur propose des choix en-dehors de l'école (notons que ce constat a déjà été réalisé dans une autre recherche : Beyaert, 2023).

- « Enseignante : *Et puis quand on voit, dans les écoles, on a besoin de chiffres forcément... On essaye qu'ils restent dans l'école. Parfois l'option n'est pas forcément... ne colle pas forcément avec l'élève mais on veut qu'il reste dans l'école...*
 - Oui, c'est ça. Mais les élèves, ils ont l'immersion, et quand vous disiez, lors de la discussion avec celle qui fait les équivalences, elle envisage aussi d'autres options que celles qu'il y a dans l'école avec les élèves ?
 - Enseignante : *Oui mais... dans la mesure du possible, non. Elle va proposer d'abord les options de l'école et si elle voit vraiment que l'élève ne colle vraiment vraiment vraiment pas, elle va discuter avec lui et si elle voit que lui-même est d'accord avec ça, elle va lui dire "beh il existe ça, il existe ça, renseigne toi..."'. Mais parfois aussi ça arrive aussi qu'une collègue leur dit mais ils restent quand même, parce que, parce que je sais pas, ils connaissent ici et qu'ils se disent voilà je reste ici, et qu'ils ont les copains ici. Peut-être par peur aussi de faire des démarches... Donc ça ça arrive aussi. Mais c'est vrai que c'est un peu biaisé parce qu'on doit faire du chiffre donc on leur propose d'abord ce qu'il y a ici et c'est si, si, si... Il doit y avoir beaucoup de si... ».*
- [Entretien, actrice scolaire 3]

Au contraire, dans l'école 5, les professeures encouragent les élèves à changer d'école, par crainte qu'ils choisissent une option qu'ils n'aiment pas, simplement

pour rester dans la même école. Le caractère concurrentiel des écoles intervient ici dans les propositions d'orientations des élèves : les écoles, pour se démarquer, sont amenées à différencier leur offre de celles des établissements concurrents (Dupriez, 2015). Etant donné que les parents rencontrés sont souvent amenés à une « remise de soi » (Ichou & Oberti, 2014) aux professeur·es pour les décisions relatives à leur enfant, ces deux mécanismes de restriction des options par les professeur·es impactent directement les positions des parents.

Pour émettre quelques nuances, dans certaines situations, les parents sont davantage reconnus comme des décideurs centraux. Ces cas coïncident largement avec ceux relevés précédemment, à savoir les parents qui investissent d'eux-mêmes leurs capacités de voix, voire de choix. Par exemple, une enseignante encourage une mère à discuter du choix de l'élève, à la maison, lui reconnaissant, de ce fait, une place dans l'orientation scolaire de son enfant. Cette mère maîtrise bien le français, est joviale et souriante, et prend d'elle-même une place dans la conversation. Par exemple, dans cet extrait, déjà mentionné, elle interrompt la professeure :

« Oui il est timide mais il est bien éduqué, vous voyez bien ». [Réunion n°25]

Le parent 2, quant à lui, a bénéficié d'une information sur son droit à demander une fin anticipée du DASPA, ce qui lui a permis de le mobiliser. Nous avons déjà relevé l'origine sociale de ce père, ce qui a pu influencer la façon dont les professeur·es l'ont informé. Dans un autre cas, la mère maîtrisait cette fois moins le français mais l'enseignante lui a demandé son avis sur le fait d'inscrire son enfant à une école de devoirs : il est probable que la professeure n'ait pas imposé cette décision, étant donné qu'elle nécessite des démarches parentales, à savoir aller y inscrire l'enfant [Réunion n°15]. Il peut aussi arriver que des parents se reconnaissent d'eux-mêmes une capacité de décision, comme c'est le cas pour la seule mère qui s'est opposée à la décision de l'école [Réunion n°18]. Comme déjà mentionné, celle-ci bénéficiait d'une traduction par une professionnelle. Cette situation est rare : au contraire, certains parents témoignent de ne pas reconnaître leur propre capacité de choix. L'oncle, dans l'extrait ci-dessous, délègue son avis, en mettant en avant sa non-scolarité. Celui-ci, d'origine ukrainienne, parle assez bien français et est en Belgique depuis une quinzaine d'années : c'est ici son rapport aux codes scolaires plus qu'à la langue française qui l'influence. Il s'inscrit alors dans une forme de soumission au point de vue de

l'institution, considéré comme légitime, se rapprochant encore une fois d'une implication assignée (Vatz Laaroussi, 2008) :

- « Et vous êtes d'accord avec les décisions ?
- *Oncle : Oui. Il faut essayer quoi. Parce que moi je connais pas comment il faut... Moi ici j'ai appris la langue comme ça, j'ai pas été à l'école, et c'est difficile [rire] ».* [Entretien, parent 4]

Les parents, on l'a vu, semblent faire confiance à l'école et considèrent sans doute que les choix posés par les professeur·es sont pertinents. Toutefois, s'ils n'ont pas conscience de leur droit à s'y opposer, leur capacité de choix ne peut être considérée comme réelle. En effet, l'approche par les capacités soutient l'exigence d'une possibilité de poser des vrais choix, et non seulement de subir des choix imposés, aussi justifiés qu'ils soient (Sen, 1985 & Saito, 2003).

Conclusion générale

« Elle [ma mère] dit que ça va mais c'est pas bon parce qu'ils [les enseignant·es] me parlent français et elle ne comprend rien dans les choses ». [Entretien avec une élève DASPA]

« Je pense qu'ils sont un peu en insécurité aussi et du coup, ils écoutent et... non. Eh, fin voilà, généralement ils ont assez confiance en nous. Et c'est fou parce qu'on pourrait leur faire finalement leur faire un peu n'importe quoi...vraiment les orienter... ». [Entretien avec une enseignante DASPA]

Les parents primo-arrivants sont-ils pleinement reconnus comme acteurs critiques et capables de voix et de choix, en reconnaissance mutuelle avec l'école ? Les deux témoignages ci-dessus, ainsi que les résultats de notre recherche, renforcent nos intuitions de départ : ces parents ne sont pas réellement intégrés dans une relation de réciprocité avec les acteur·rices scolaires, et leurs capacités de voix et de choix sont partiellement entravées. Au contraire, ils sont pris dans des rapports d'implication assignée (Vatz Laaroussi, 2008), et de distanciation soumise (Liénard & Mangez, 2006). Les réunions de parents, incarnation interactionnelle des rapports entre parents et professeur·es, mettent en avant une série d'asymétries entre ces deux acteur·rices. Au niveau de la capacité de voix, la place des acteur·rices dans la discussion est largement inégale : prises de paroles des parents très rares et courtes, réactions parentales essentiellement réceptives et conciliantes, réponses souvent préformatées par les enseignant·es, domination du régime argumentaire des professeur·es, déséquilibre dans le recours au jugement de l'autre, inclusion relativement faible des parents dans l'échange... Ces asymétries se donnent aussi à voir dans la réception différenciée des signes discursifs : les discussions sont souvent le lieu d'incompréhension et d'incertitude de la part des parents, de malentendus et d'impossibilité de répondre, liées à une traduction insuffisante, de qualité variable et toujours partiellement problématique. Par-delà le discours, une approche sémiotique globale enrichit ces constats : le non-verbal des réunions de parents renforce le déséquilibre ambiant, mettant en scène des parents en retrait, au regard souvent agité et inquiet, face à des professeur·es avenant·es et assuré·es.

En termes de capacité de choix, le constat est sensiblement le même. La reconnaissance des parents dans leur capacité à décider, pourtant exigée par les textes juridiques, n'est pas assurée. Deux dimensions le démontrent : la consultation des parents, tout comme les informations transmises, sont faibles et non systématiques. Effectivement, d'une part, leur accord est réclamé de façon aléatoire et souvent orientée et d'autre part, ils reçoivent une information incomplète, tant au niveau de leurs droits à décider que des différentes options de choix. Les « fonctionnements effectifs » des parents semblent sous-entendre l'existence d'entraves à leur liberté formelle de s'opposer aux décisions des professeur·es : en réunion, se donne à voir une opposition très faible des parents aux professeur·es, tandis qu'une majorité des parents n'exprime aucun souhait pendant la réunion. Cette façon qu'a l'institution scolaire de considérer les parents comme récepteurs passifs plutôt que comme juges ou acteurs (Bonvin & Laruffa, 2018) est parfois partagée, peut-être par effets de conséquence, par des parents qui s'auto-disqualifient et ne reconnaissent pas leurs capacités de voix et de choix. Quelques nuances sont toutefois à émettre : ces constats reflètent une tendance générale plus qu'une logique implacable. Dans certaines situations, l'asymétrie se retrouve adoucie par la présence de traducteurs, des questions plus fréquentes adressées aux parents, un temps plus conséquent accordé à ceux-ci, un recours aux gestes pour adapter la communication, des explications plus fournies. La variabilité de ces paramètres souligne néanmoins la non-systématicité de la reconnaissance de la capacité de voix et de choix des parents et révèle la dépendance à des facteurs de conversion spécifiques.

Ce constat nous permet d'introduire la réponse à l'énigme sociale poursuivie : comment expliquer ce décalage entre, d'un côté, des principes moraux et des droits parentaux reconnus au niveau politique et juridique et de l'autre, des capacités à s'exprimer et à décider largement compromises ? Cette recherche s'est proposée d'y répondre en deux temps, pour embrasser tant les dimensions interactionnelles que structurelles. À rebours de nos résultats, mentionnons d'abord les facteurs structurels, considérés ici comme facteurs de conversion d'une liberté formelle en liberté réelle, à l'aune de l'approche par les capacités. De façon systémique, ces nombreux facteurs s'entremêlent à différents niveaux (individuel, social et environnemental), pour se dresser comme autant d'obstacles à un déploiement libre de l'expression et des choix des parents. Ces facteurs de conversion s'incarnent dans l'interaction de la réunion de

parent : les difficultés liées à la situation actuelle et migratoire des parents, confrontées à un recours aux traducteur·rices, au temps et à l'information tributaires des bricolages institutionnels, et renforcées par une domination symbolique des enseignant·es, engendrent un rapport au rôle particulier des parents, ainsi que de leurs interlocuteur·rices. À considérer le local de la réunion comme une scène de théâtre, les parents semblent davantage cantonnés à leur rôle que les professeur·es, qui laissent plus transparaître leur personnalité. Emprunter la métaphore théâtrale à Ervin Goffman, tout en s'écartant de sa vision de l'identité, permet de décrypter l'interaction qui se joue entre parents et professeur·es. La personnalité de ces enseignant·es, à travers leur ton, clarté et attention accordée aux parents, peut être vecteur d'un déséquilibre plus ou moins criant. De plus, dans l'interaction, les adaptations à la barrière de la langue, la disposition spatiale et les thématiques abordées peuvent donner plus ou moins de pouvoir aux parents.

Des pistes de solutions semblent exister, malgré leurs imperfections. Nœud du débat, les financements alloués aux écoles pour les communications avec les parents primo-arrivants : leur augmentation permettrait un recours à des traducteur·rices professionnel·les grandissant, ainsi qu'un accroissement des heures de travail consacrées par les acteur·rices scolaires aux parents. Une systématisation des informations données par l'école – en s'assurant de leur bonne réception, tant sur le parcours scolaire de leur enfant qu'à propos de leurs droits en tant que tuteur·rices légaux·ales, éviterait l'écueil de l'injustice herméneutique. Une formation des enseignant·es pour déconstruire une tendance potentielle à délégitimer les parents primo-arrivants diminuerait, quant à elle, les risques d'injustice testimoniale (Engel, 2015). Une objectivation du niveau de français nécessaire pour quitter le dispositif DASPA réduirait la place accordée à la subjectivité professorale, qui n'est pas exempte de biais de jugement et qui, dans les débats argumentaires, tend à prendre le dessus sur celle des parents, souvent stigmatisée. S'assurer de la connaissance, par les écoles et les enseignant·es, de leur accès gratuit au SeTIS, ainsi qu'accorder systématiquement des fonds du projet AMIF à toutes les écoles représentent des pistes fécondes pour éviter les phénomènes de non-recours et financer la poursuite de tels objectifs. La création d'un fond spécifique, au niveau de la FWB, est un autre exemple de solution. Une reconnaissance réelle des capacités de voix et de choix des acteur·rices parentaux·ales permettrait de remplir les engagements pris au travers des textes

juridiques et politiques, et ainsi offrir de réelles clés aux parents primo-arrivants pour se sentir légitimes d'occuper une place active dans le parcours scolaire de leurs enfants.

Bien entendu, les limites de cette recherche sont nombreuses : les reconnaître permet de soulever des pistes pour des études futures. Nous les résumerons autour de quatre dimensions : la récolte empirique, la temporalité étudiée, la profondeur analytique et l'implication des acteur·rices dans la production des résultats. D'abord, le degré de fiabilité des données de terrain pourrait être augmenté par des modalités d'entretien qui mettent davantage en confiance les parents. En effet, le cadre scolaire représentait un biais conséquent, au vu de notre question de recherche. Contacter des parents via des intermédiaires plus neutres au regard de l'institution scolaire, et pouvoir anticiper les entretiens en s'assurant d'un cadre sécurisant et adapté à la barrière de la langue permettrait d'optimiser les chances que les parents se sentent libres de fournir des réponses sincères. De plus, dans notre analyse, le manque d'informations sur les caractéristiques personnelles des parents, notamment socio-économiques, a limité la reconnaissance de l'hétérogénéité des situations parentales : récolter ces données permettrait une analyse plus fine des variations dans la reconnaissance des parents, potentiellement impactée par leurs caractéristiques personnelles. En outre, un élargissement de l'échantillon offrirait une meilleure représentation des parents primo-arrivants. Y inclure des parents non primo-arrivants ouvrirait par ailleurs la porte à une approche comparative, afin d'évaluer dans quelle mesure nos observations sont réellement spécifiques au public considéré.

Ensuite, l'ambition diachronique de départ n'a été que partiellement exploitée. Renforcer la prise en compte du parcours migratoire, en adoptant une approche par récits de vie, pourrait notamment y palier. Une recherche sur un temps élargi permettrait de réaliser un suivi sur plusieurs mois, voire années, des parents : l'analyse d'une potentielle évolution de leur rapport critique à l'école, après la sortie du DASPA, serait alors permise. Au niveau analytique, la multiplicité des cadres théoriques a été privilégiée à l'approfondissement d'une unité interprétative. Au contraire, une primauté donnée à la sociologie critique et à la théorie des conventions permettrait une compréhension plus fine des logiques des acteur·rices et de leurs confrontations. L'interactionnisme comme approche principale ouvrirait à une exploitation plus complète des matériaux récoltés, tant à travers le discours que les signes non-discursifs. Si l'approche par les capacités a probablement été la plus exploitée dans

cette recherche, un travail plus approfondi sur l'espace des possibles des parents serait bénéfique. Par exemple, dans quelle mesure le travail des associations et des institutions externes à l'école dans l'accompagnement scolaire des parents constitue un facteur de conversion des droits formels des parents en réelles capacités de voix et de choix ?

Enfin, en guise de confrontation des résultats aux acteur·rices concerné·es, une démarche de type « recherche-action » pourrait être menée, sous la forme d'un « focus groupe », à savoir une analyse menée en groupe avec des parents, et éventuellement des enseignant·es (qui ont participé aux entretiens ou, par défaut, d'autres personnes). Celle-ci remplirait un double objectif : la validation des interprétations de la recherche par les acteur·rices concerné·es, sur base d'une présentation des résultats obtenus, d'une part, et l'élaboration collective d'autre part, grâce à une récolte de leurs propositions pour approfondir ceux-ci. Nous serions ainsi davantage en cohérence avec la vision de A. Sen : « La communication et la participation du public sont à la fois précieuses en elles-mêmes et utiles pour l'examen ultérieur de la mise en œuvre des politiques, de leurs succès et de leurs échecs » (Sen, 2004).

Bibliographie

a. Sources

Enseignement.be, *Circulaires*, consulté le 24/01/2023 :
<http://enseignement.be/index.php?page=26822&navi=3422>.

Direction générale opérationnelle des pouvoirs locaux, de l'action sociale et de la santé.
Travaux du Comité de coordination du Parcours d'intégration: formation à la citoyenneté (2016), consulté le 28/02/2024 sur
<http://actionsociale.wallonie.be/sites/default/files/documents/Formation%20a%20la%20citoyennete%20Parcours%20integration.pdf>.

Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2001).
Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, consulté le 24/01/2024 sur Gallilex :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf.

Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2012).
Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, consulté le 24/01/2024 sur Gallilex :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf.

Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019).
Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, consulté le 24/01/2024 sur Gallilex :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf.

Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2023).
Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, consulté le 24/01/2024 sur Gallilex :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_065.pdf.

Commission communautaire commune. *L'arrêté du Collège réuni de la Commission communautaire commune du 18 janvier 2024 portant exécution de l'ordonnance du 20*

juillet 2023 concernant le parcours d'accueil et d'accompagnement des primo-arrivants et des personnes étrangères, consulté le 28/02/2024 sur Le Moniteur Belge : <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/arrete/2024/01/18/2024000670/justel>.

DéFI, *Notre programme 2024*, consulté le 23/04/2024 : <https://www.defi.be/nos-idees/>.

Ecolo, *Notre programme 2024*, consulté le 23/04/2024 : <https://ecolo.be/programme-2024/>.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, consulté le 01/02/2024 : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>.

Région de Bruxelles-Capitale, Ordonnance concernant le parcours d'accueil et d'accompagnement des primo-arrivants et des personnes étrangères du 20 juillet 2023, consulté le 28/02/2024 sur le Moniteur: <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/ordonnance/2023/07/20/2023044135/justel>.

Région Wallonne. *Circulaire du 28 janvier 2019 relative au Parcours d'Intégration : Code wallon de l'action sociale et de la santé, relatif à l'intégration des personnes étrangères. Livre II tel que modifié par le décret du 8 novembre 2018 - Titre III: parcours d'intégration*, consulté le 28/02/2024 sur Action sociale.Wallonie.be : <http://actionsociale.wallonie.be/integration/parcours-integration-primo-arrivants>.

Les Engagés, *Programmes élections 2024*, consulté le 23/04/2024 : https://www.lesengages.be/wp-content/uploads/2024/02/lesengages_programme2024_complet_2_v2.pdf.

Mouvement Réformateur, *Programme général 2024*, consulté le 23/04/2024 : <https://www.mr.be/wp-content/uploads/2024/02/PROGRAMME-GEN-2024-1.pdf>.

Parti du Travail de Belgique, *Programme*, consulté le 23/04/2024 : <https://www.ptb.be/programme>.

Parti Socialiste, *Extrait du programme du parti socialiste 2024 : enseignement obligatoire*, consulté le 23/04/2024 : [https://assets.nationbuilder.com/psbe/pages/3362/attachments/original/1710423086/P_S_2024 - Enseignement obligatoire.pdf?1710423086](https://assets.nationbuilder.com/psbe/pages/3362/attachments/original/1710423086/P_S_2024_-_Enseignement_obligatoire.pdf?1710423086).

b. Travaux

- Abts, G. (2017). *L'identité professionnelle et organisationnelle des équipes de DASPA* [Mémoire, UC Louvain]. DIAL UCLouvain. Consulté le 28/04/2024 sur https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A10896/datastream/PDF_01/view.
- Adam, I. (2013). Immigrant Integration Policies of the Belgian Regions: Sub-state Nationalism and Policy Divergence after Devolution. *Regional & Federal Studies*, 23(5), 547-569.
- Alamartine, F. (2003). « Des faits? Quels faits? » dans Lorcerie, F., *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESF & INRP.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.
- André, G., Alarcon-Henriquez, A. & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes: Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche & formation*, 89, 31-44.
- Armagnague, M., Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France. *Emulations*, 29, 74-89.
- Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D. & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204.
- Beyaert, A. (2017). Le jugement professoral dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation pour élèves allophones nouvellement arrivés [Mémoire, UCLouvain]. Consulté le 25/04/2024 sur <https://dial-uclouvain-be.proxy.bib.uclouvain.be:2443/memoire/ucl/object/thesis:42392>.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences: Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Éditions Métailié.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bonvin, J.-M. (2012). Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 9-18.
- Bonvin, J.-M., & Laruffa, F. (2018). Human beings as receivers, doers and judges. The anthropological foundations of sustainable public action in the capability approach. *Community, Work & Family*, 21(5), 502–518.
- Bossuroy, M. & Jouve, P. (2021). Les enfants qui jouent le rôle d'interprète pour leurs parents : de la parentification à la parentalisation. *Dialogue*, 233, 175-193.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y., Moguérrou, L. & Primon, J.-L. (2012), Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. *Insee références, Immigrés et descendants d'immigrés en France*, 43-59.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation et formations*, 74, 117–142.
- Caille, J.-P. & Lemaire S. (2009). Les bacheliers de première génération : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? *Insee, Portrait social*, 171-193.
- Chauvel, S. (2008). Comment on oriente les élèves : des jugements professoraux aux négociations familiales. *Diversité*, 154, 134-140.
- Costigan C. L., Hua C. L., Su T. F. (2010). Living up to expectations: The strengths and challenges experienced by Chinese Canadian students. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(3), 223-245.
- Deshayes, F., Payet, J., Pelhate, J. & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et Sociétés*, 41, 105-120.
- Derouet, J. (1992). *École et Justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié.

- de Singly, F. (2016). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Armand Colin.
- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Paris : La documentation française.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- El Jilali, M. & Bennabi-Bensekhar, M. (2023). Enfants des parents en exil. Interculturation et transmission. *L'information psychiatrique*, 99, 253-259.
- Engel, P. (2015). *La fable de l'injustice épistémique* (inédit : exposé à la table ronde Epistémologie sociale, Nancy, Archives Poincaré).
- Farvaque, N. (2008). « Les apports de l'approche par les capacités de Sen pour penser l'action publique en éducation », dans V. Dupriez, J.-F. Orianne et M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*, Bern : Peter Lang.
- Feuilladiou S. (à paraître). « La relation école-familles à l'aune du concept d'accessibilité : une étude de cas de l'accès des parents au déroulement de la scolarité de leur enfant en collège d'éducation prioritaire » dans Bélanger, N., Goastellec, G., Verhoeven, M., *Inclusion et organisations scolaires*, Education et Sociétés.
- Flores-Crespo, P. (2004). *Situer l'éducation dans l'approche par les capacités. Document présenté à la 4e conférence internationale sur l'approche par les capacités*. Pavie.
- Forquin J.-C. (1993). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : De Boeck Université.
- Frasers, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3.

- Fusulier, B. (2004). « Concilier emploi-famille en Finlande : un modèle « cumulatif » aujourd'hui contrarié », contribution lors du Colloque de l'Association d'Economie Politique « De la conciliation emploi-famille à une politique des temps sociaux! », Montréal.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation Of Self In Everyday Life*, New York : Penguin Books.
- Goffman, E. (1963). *Comment se conduire dans les lieux publics ?* Paris : Economica.
- Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et Politiques*, (35), 125–135.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.
- Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69, 617-657.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt psychology*. New York: Boni & Liveright.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.
- Liénard, G. & Mangez, E. (2006). Les inégalités sociales dans les trajectoires scolaires : l'école, un enjeu crucial. *Les cahiers marxistes*, 234, 9-33.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experience of 1.5 and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438-474.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6, 43-60.
- Merla, L. (2014). A macro perspective on transnational families and care circulation: situating capacity, obligation, and family commitments, dans L. Baldassar & L.

- Merla (Eds.), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: understanding mobility and absence in family life*, New York & Abingdon: Routledge, p. 115-129.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work & Society*, 4, 269–287.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16 | -1, 229-251.
- Robeyns, I. 2006 : Three models of education : rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 1, 69-84.
- Saito, M. (2003). L'approche de l'éducation par les capacités d'Amartya Sen : A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 17-3.3
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam : North-Holland.
- Sen, A. (2004). What Indians taught China. *The New York Review of Books*, 19, 61-66.
- Simon, C. (1986). La communautarisation de l'enseignement. *Courrier hebdomadaires du CRISP*, 16 (1121), 1-48.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (Ed.). (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terrail J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education : An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*, 1, 7-2.

- Vandenhoele W. et al. (2011). Undocumented children and the right to education: illusory right or empowering lever?. *International Journal of Children's Rights*, 19, 613-639.
- Van Praag, L., Demanet, J., Stevens, P.A.J., & Van Houtte, M. (2017). Everyone has their own qualities': tracking and academic self-appraisal in Flemish secondary education. *Soc. Psychol. Ed.*, (20), 601-618.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.
- Vause, S. (2020). « 1997-2017 : an assessment of two decades of immigration in Belgium». *Revue Quetelet journal*, 8(2), 61-99.
- Verhoeven, M. (2011). Inégalités multiples et diversité culturelle dans les systèmes éducatifs : une exploration théorique et empirique. *European Educational Research Journal*, 10(2), 187-214.
- Verhoeven, M. (2016). Justice éducative et approche par les capacités. Quelques balises méthodologiques pour appréhender l'égalité des capacités en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(2), 15-35.
- Verhoeven, M., Dupriez, V. & Orianne, J.F. (2009). Politiques éducatives et approches par les capacités. *Ethique publique*, 11(1), 44-53.

Dans une perspective pragmatiste et interactionniste, ce mémoire propose une analyse sociologique de la reconnaissance des parents primo-arrivants, en Belgique francophone, par l'institution scolaire. Il démontre et cherche à comprendre un décalage entre des principes défendus au niveau juridique et politique d'une part, et l'absence d'une pleine reconnaissance des parents comme acteurs capables de voix et de choix, en situation, d'autre part. Trois théories guident cette enquête : l'approche par les capacités (AC), la sociologie de la critique et l'interactionnisme goffmanien. Elles sont opérationnalisées à travers une approche qualitative, centrée sur l'observation de réunions de parents primo-arrivants, et complétée par des rencontres avec des acteurs·ices concerné·es.

Dans un premier temps, les réunions observées sont analysées en tant qu'interactions, entre enseignant·es et parents : le cadre théorique goffmanien permet de mettre en lumière les asymétries relationnelles qui s'y jouent et qui représentent des freins dans la reconnaissance des capacités des parents. Dans un second temps, l'AC et la sociologie de la critique sont mobilisées pour relever les multiples « facteurs de conversion » qui s'incarnent dans ces interactions et qui entravent les libertés réelles des parents, de s'exprimer et de choisir.

Mots-clés : primo-arrivant·es, parents, éducation, reconnaissance, capacités.