



## Les femmes monoparentales face au choix d'une école

Martin Wagener, décembre 2013

Le manque d'accueil de structures collectives pour jeunes enfants et adolescents est bien connu à Bruxelles. Cette situation de manque d'accueil débute à la crèche tout en se poursuivant dans la difficulté de trouver une « bonne école », et puis se montre de manière particulièrement inégale dans l'accès aux activités extrascolaires pour les enfants et adolescents. L'expérience des femmes monoparentales est à cet égard particulièrement intéressante à analyser (Wagener, 2013). Cette analyse rend compte des résultats concernant l'expérience des femmes monoparentales face au choix d'une (« bonne ») école pour leur(s) enfant(s)<sup>1</sup> dans le contexte bruxellois.

Elle se base sur une analyse des statistiques descriptives (Wagener 2011) et longitudinales (Wagener et coll, 2014) et sur l'analyse d'une triple vague d'entretiens biographiques et « extrospectifs » (Martuccelli, 2010) avec une cinquantaine de mères (et six pères) en situation de monoparentalité, croisant les trajectoires individuelles avec les épreuves sociétales (Martuccelli, 2010) (vie familiale, travail et logement) et l'offre institutionnelle.

L'école prend une place essentielle dans le discours des parents, le choix de celle-ci influant largement sur les futures possibilités des enfants. Trouver une « bonne école », c'est s'assurer du futur développement et de la réussite scolaire et sociale de son enfant. Plus largement, nous allons voir que les différences en termes d'organisation des garderies et des activités extra-scolaires permettent aux enfants l'accès à d'autres expériences, mais elles renforcent aussi parfois les inégalités entre enfants issus de familles avec des moyens socio-économiques différents. Rares sont les parents qui apprécient la communication avec l'école et le corps enseignant ; nous sommes plus souvent face à une communication limitée, voire biaisée.

### Trouver une bonne école

La plupart des parents que nous avons interrogés avaient une image de la carte scolaire qui correspond à une ségrégation fortement marquée des établissements scolaires : « A la

1 Concernant l'expérience des femmes monoparentales face au manque de place d'accueil pour les enfants de moins de trois ans et face à l'accès des structures extrascolaire, voir Wagener, M., Les femmes monoparentales face au manque de places d'accueil pour les enfants de moins de trois ans, Analyse 13/2013 du RIEPP et Wagener, M., Les femmes monoparentales face aux inégalités d'accès aux activités extrascolaire, Analyse 15/2013 du RIEPP. Téléchargeables sur [www.riep.be/publications2013](http://www.riep.be/publications2013) .

*dualisation de la société correspond une dualisation des établissements scolaires : d'un côté des écoles rassemblent les élèves les meilleurs, tandis que les élèves en difficulté se retrouvent dans d'autres [...] Le droit absolu des familles à choisir l'école à laquelle elles confient leurs enfants conduit à la mise en place incontrôlable d'un marché scolaire et, mécaniquement, à cette dualisation »* (Rey, 2009). Selon Eliz Serhadlioglu et Bernard Delvaux (2011), nous assistons à Bruxelles à un double effet d'« écrémage » et de « fuite » qui s'appuie sur le libre choix scolaire. En résumé, cela veut dire que les parents les plus mobiles choisissent les meilleurs établissements scolaires, qui peuvent alors trier parmi les populations les plus avantagées (cf. écrémage). Comme dans les quartiers populaires la mobilité vers une « bonne école » est aussi grande, il en ressort que certains établissements scolaires ne recrutent les enfants qu'au niveau local. Il en résulte que « *la ségrégation sur base sociale, culturelle et ethnique est une réalité* » dont les différents décrets favorisant la mixité sociale (Willems et coll, 2011 ; Serhadlioglu, à publier) et les investissements dans les écoles défavorisées peinent à montrer les effets favorisant une plus grande mixité.

Le premier critère de choix de tous les parents de notre enquête est de vouloir éviter les « mauvaises écoles » pour permettre une meilleure scolarisation de leurs enfants. Malika retournera bien dans les quartiers populaires centraux pour trouver accès à un logement plus abordable, mais c'est le choix d'école qui la retient : « *Mais, il y a aussi l'école, moi je dois vous avouer: il y a aussi l'enseignement qui joue beaucoup. Je veux dire, si je viens à Molenbeek, moi je connais les écoles de Molenbeek, j'y ai été. Et encore, à l'époque c'était mieux que maintenant. La plupart du temps c'est des écoles... Voilà, des écoles-poubelles, quoi... Les profs s'en foutent, ... Ben allez, il y a un taux d'étrangers quand même assez élevé. Donc, je ne sais pas, peut-être les gens ne se donnent pas à fond pour ces enfants-là, je n'en sais rien... Mais il faut dire que j'ai aussi ce luxe d'être vers Boitsfort et qu'il y a la mixité sociale aussi là-bas. Enfin, quand même, il y a beaucoup de nationalités ici. Il faut dire ce qui est, il n'y a que des Arabes dans les écoles à Molenbeek... Et je veux qu'il y ait quand même un mélange, qu'ils se mélangent aux autres. Je veux dire, quand je vois, j'ai des neveux, j'ai des nièces, j'ai des amis qui ont leurs enfants ici dans le quartier: et je vois bien que voilà, après, ça devient... je ne dirais pas sectaire, mais communautaire. Parce qu'ils grandissent comme ça, puisqu'ils sont qu'entre eux ».* Ce long extrait exprime avec plus de finesse ce que beaucoup d'autres parents nous ont communiqué dans un langage qui frôle parfois les limites entre différenciations de classe et racisme. Certaines écoles sont évitées autant qu'ils peuvent par la majorité des parents. Ce n'est pas, selon nous, une question de racisme, mais plutôt une volonté de réussite scolaire, de mélange et de mixité sociale, comme le dit Malika, qui veut que ses enfants aient des chances de réussir l'école. Malika porte attention dans l'éducation de ses enfants qu'ils ne s'orientent pas vers un repli identitaire d'une culture ou d'une origine quelconque : « *Et ça, je ne veux pas que mes enfants grandissent comme ça. Je veux qu'ils soient ouverts à tous, à tout le monde, ... Je ne veux pas qu'ils soient racistes, je ne veux pas qu'ils soient homophobes, je ne veux pas qu'ils soient... Vous voyez? Je veux qu'ils soient ouverts à toutes les religions. Donc c'est vrai, c'est aussi un problème d'école* ». Le choix de l'école influe donc sur les critères d'installation dans certains quartiers, mais cela renvoie plus largement à une question d'ouverture et de

mixité pour Malika, qui trouve que les écoles défavorisées rassemblent trop fortement des classes populaires qui ont la même origine migratoire.

D'autres exemples montrent la même appréhension contre certaines écoles. Mathilde a déménagé des anciens quartiers centraux pour viser une meilleure scolarisation de ses enfants : *« Disons qu'au départ on habitait Schaerbeek, mais je voulais le bien-être de mes enfants, donc, il était hors de question, je n'avais que ma fille à l'époque, que ma fille fréquente l'école de Schaerbeek, je ne voulais pas la mettre dans les écoles ghettos. Je ne voulais pas la mettre dans des écoles à grande concentration d'étrangers, parce que je trouve que c'est un nivellement par le bas et pas vers le haut donc je suis venue par ici »*. Le mot ghetto revient assez souvent pour décrire certaines écoles des quartiers populaires qui accueillent une population majoritairement issue de l'immigration, les parents de toutes origines diverses ayant en commun de ne pas vouloir fréquenter ces écoles. Quand les enfants y sont inscrits, c'est généralement suite à un manque de place dans d'autres écoles.

La thématique de l'évitement de certaines écoles est encore renforcée par la difficulté de trouver une « bonne école ». Lors d'une discussion collective, une mère nous fait comprendre que le manque de places au niveau des crèches se prolonge avec l'entrée en école maternelle<sup>2</sup> : *« j'ai remarqué que les enfants ont tous le même âge que ma fille, on a tous rencontré les mêmes problèmes, on n'a pas trouvé de places dans les écoles maternelles, le problème en fait a été déplacé, ils pensent qu'ils ont arrangé le problème...ils ont fait entrer les enfants qui étaient âgés de plus ou moins trois ans au mois de septembre et de ne plus les faire rentrer pendant les vacances de Pâques, ce qui se faisait auparavant »*. C'est d'ailleurs un constat assez partagé dans les entretiens collectifs : il y a un manque de place quasi généralisé qui se prolonge de la crèche vers l'enseignement fondamental et au-delà. Dans un autre entretien collectif, le manque d'écoles devient une thématique centrale : *« j'étais encore beaucoup plus choquée, parce que j'ai vu ça dans une autre des écoles que j'ai visitées, c'est que, comme ils manquent de place dans les écoles, au lieu de fabriquer des écoles, ils fabriquent des conteneurs dans les cours de récréation [rires et étonnement]. Ça veut dire qu'il y a moins de place pour les enfants pour jouer, et en plus j'ai même vu des containers dans des réfectoires... C'est du n'importe quoi, ils utilisent même les couloirs pour faire des classes. Il est temps de, je ne sais pas moi, il est temps de fabriquer des écoles, ce n'est pas si compliqué quoi! C'est fou... il y a une école en conteneurs, ici à Molenbeek, ça fait des années qu'elle existe... »*. Tandis que les démographes alertent les décideurs publics depuis des années sur le boom démographique en cours à Bruxelles (Beboosere et coll, 2009 ; Janssens et coll, 2009 ; Corijn et coll, 2009), le problème risque de s'aggraver.

Les difficultés que connaissent les parents pour trouver une bonne école ne sont cependant pas seulement basés sur des appréhensions globales ; ils essaient de trouver une école adaptée aux souhaits de formation de leurs enfants. Laetitia cherche une bonne école adaptée pour l'orientation choisie pour son fils, mais elle se trouve de l'autre côté de Bruxelles (+/- 1 h de transport en commun) : *« mais ce qu'il y a, il est dans une très*

---

2 Voir aussi HUMBLET P., « Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle », *Brusselsstudies*, n° 51, 2011, 13p.

*mauvaise école. Ici, il a réussi son CEB<sup>3</sup>, il est en général. Mais le problème, déjà le quartier, il va près de Bockstael, il est dans une classe déjà où c'est... Ici, je cherche une école aussi pour lui. Il aimerait aller en professionnel, mais la seule école que j'ai trouvée – il veut faire de l'électromécanique –, c'est près de ... à Anderlecht, mais je me dis, c'est quand même loin... Parce que, c'est vrai que pour les écoles, pour trouver une bonne école... ». L'augmentation des trajets pour permettre à son fils de suivre l'école électromécanique risque d'empiéter sur le projet de formation de celui-ci. Son autre fille, âgée de neuf ans, va dans une autre école du quartier, qui est mieux appréciée, mais qui coûte aussi plus cher : « Et Célia va toujours à T, ici en haut, une école catholique, qui est très bien, mais très chère. C'est vrai que... Ben, pour manger les tartines, par exemple, normalement un enfant qui mange des tartines, ce n'est pas payant, mais là on paye septante-cinq, quatre-vingts euros [par trois mois]... Ça dépend, parfois elle redemande deux euros, deux trois euros, elle fait comme elle a envie [...] L'autre fille [de 6,5 ans] par exemple, elle va aux R, je ne paye rien le midi et la garderie est gratuite... ». Les différences en termes de prix, de possibilités d'accueil pendant les pauses de midi et après les heures scolaires peuvent être importantes entre écoles. Ces différences s'inscrivent certes dans le débat plus large sur la carte scolaire, mais du point de vue des parents, nous sommes face à un sentiment d'injustice face aux écoles qui offrent des possibilités bien différentes.*

D'autres parents ont trouvé une « bonne école ». Par exemple, Béatrice est très contente de l'école car elle offre une atmosphère calme de travail et qu'il y a une certaine mixité : « c'est une école mixte, enfin il y a plus d'ucclois, on n'est pas dans une école à Molenbeek... Il y a quand même un peu de tout et ça je trouve que c'est quand même important aussi... hein... multiculturel... On va dire que les parents sont assez... On est très solidaire, on parle ensemble, on s'organise pour les anniversaires, on propose d'office à celles qui n'ont pas de voitures, de prendre les enfants pour les anniversaires etc... Donc ça c'est très sympa, on se sent très soutenu, etc. [...] Ils ont un petit potager, ils ont des animaux dans le jardin et ils ont des projets... ». Elle s'organise souvent avec les mères de son école pour permettre aux enfants de jouer ensemble, mais parfois aussi pour s'entraider (p.ex. les courses). Plus largement, la notion de mixité sociale est un des critères que les parents avancent pour désigner une « bonne école ». Il y en a d'autres : Madeleine vit dans un quartier résidentiel moyen d'Anderlecht ; elle explique son choix de l'école : « je me suis dit, cette école a l'air vraiment chouette, leur règlement mais tout ce qu'il y avait comme programme m'intéressait. Je ne trouvais pas que c'était une école mauvaise et ma fille est en maternelle et qu'elle pourrait y terminer ses humanités. Je vais dire si elle est contente et qu'elle trouve la voie qu'elle veut, elle peut y terminer, il n'y a vraiment pas de soucis... Il y a aussi bien professionnel, que technique, que général... Il y a de tout et pour tout le monde et on y a trouvé un large choix. Et par-dessus le marché, c'est tout près de chez nous et c'est néerlandophone ». La famille est bilingue et ses enfants vont à l'école néerlandophone. Comme pour beaucoup d'autres parents, elle a trouvé une école où l'accompagnement lui convient et où sa fille peut trouver sa voie. Nous ne sommes donc pas ici devant une stratégie forte d'investissement scolaire (de Singly et Giraud, 2012, p.36), mais c'est une mère comme bien d'autres qui trouvent de

3 Certificat d'études de base : c'est un diplôme délivré après une épreuve généralisée pour les enfants qui viennent de terminer la sixième année de l'école primaire.

l'importance dans la réussite scolaire tout en soutenant que l'enfant puisse se développer et faire ses expériences à son rythme.

Plus spécifiquement concernant la mixité sociale, Madeleine approuve les efforts de l'école pour que les enfants se trouvent devant des conditions les plus égalitaires possibles : « *et par rapport aux religions différentes, on met tous au même niveau, que ce soit vraiment neutre... Je veux dire, on sait très bien que les musulmanes portent le foulard, dans l'école, ils ne peuvent pas, de plus c'est une école catholique, mais ils ne peuvent pas dans l'enceinte de l'école, ... Mais mon fils arrive en hiver avec un bonnet et bien il ne peut pas non plus, comme ça tout le monde est au même niveau* ». Concernant les différences en termes de revenu des parents qui se remarquent aussi dans les vêtements des enfants, Madeleine soutient des actions qui favorisent une plus grande égalité entre les enfants : « *c'est ce que mon fils a vécu en primaire par exemple, il n'avait pas une paire de Nike à ses pieds, il ne pouvait pas jouer au foot dans le groupe des copains... il se faisait exclure et ça je trouvais très dommage que l'école n'intervienne pas beaucoup là-dedans. Je trouve que tout le monde est égal, tout le monde est au même niveau parce que ton papa est au chômage ou que ton papa est architecte ou avocat ou médecin que tu peux en faire plus et que tu peux te permettre plus, non ! Voilà tout le monde pareil et que chaque enfant a des droits [...] Donc maintenant, il n'y a pas d'uniforme, mais il y a des tenues à respecter. La moindre petite chose qui peut être évident et qui peut sauter aux yeux, ils le mettent de côté et puis normalement les GSM à l'école ne sont pas autorisés, ils doivent être éteints et dans le cartable et quand on sort, on le rallume et on le reprend. C'est vrai que je suis sûre qu'il y a d'autres choses, que ce soit le cartable d'une marque ou d'une autre, il doit y avoir des choses qui se remarquent mais je trouve qu'en général, c'est neutre et égal, ça fait déjà beaucoup je trouve. Parce que s'il y en aurait encore beaucoup plus de différences, ce serait encore pire, je pense... Parce que je regardais les fardes là maintenant et bien ils ont tous le même matériel à l'école. C'est elle qui fournit le matériel...».*

L'achat du matériel scolaire par cette école néerlandophone permet non seulement de limiter l'effet de distinction à ce jeune âge, mais est également une aide précieuse pour les parents : « *je trouve ça très bien et de plus que bon, de 1) tout s'égalise à nouveau et de 2) on a pas toute cette course et cette folie en rentrée scolaire à trouver tout le matériel, à faire 36 magasins, pour trouver la bonne brosse, le bon pot de pinceau ou le bon pot de peinture comme il aurait besoin lui parce qu'il est en décoration alors que je n'y connais rien justement* ». Ces quelques exemples montrent clairement la volonté de Madeleine de lutter contre toutes les distinctions sur base de la classe, de l'origine, de la religion, etc. afin qu'elles ne prennent pas le dessus dans une école qui devra viser des conditions les plus égalitaires possibles. Même si l'exemple d'une école qui favorise des politiques éducatives basées sur des idéaux universels de l'égalité des élèves, n'est pas la norme à Bruxelles, retenons tout de même que l'idéal égalitaire est assez important pour les parents. Une mixité plus ou moins bien équilibrée où l'école est un facteur devant permettre une plus grande égalité entre enfants, qui est facteur de réussite sociale est donc le critère de la majorité des parents pour désigner la « bonne école ». Nous allons voir dans la suite que les possibilités d'accueil extra-scolaire et la communication sont d'autres arguments.

Tandis que la réussite scolaire est assez importante pour tous les parents, une seule femme de notre enquête pense que la logique de la réussite sociale devient centrale dans l'éducation à travers un investissement dans une « école d'excellence ». Célestine est certes fière que son fils de six ans ait ramené le meilleur bulletin de l'année à la maison dans une des écoles les plus élitistes de Bruxelles, mais elle est partagée entre ces sentiments : « *Non ça me stresse aussi... parce que je l'ai vécu moi et je sais très bien que rien n'est jamais acquis. Il n'est qu'en première et donc il y a le stress de devoir garder le cap minimum pendant 12 ans, si pas 15 ou 18, et donc la pression est énorme. Oui, c'est très bien, mais maintenant quand on a atteint les hautes sphères, il faut y rester parce que les institutions sont nettement moins tolérantes surtout dans ce type d'école. Ça me met la pression parce que je ne peux pas faillir... C'est comme ici [au travail], je ne peux pas m'arrêter, je ne peux pas être malade...* ». Le projet de réussite sociale commence déjà à l'âge de six ans, la mère a choisi une école d'excellence où le rythme est plus soutenu, et moins « compréhensif » que dans d'autres écoles : « *il faut être conscient que ce sont des écoles où si l'enfant suit et s'intègre, il n'y a pas de soucis, mais si l'enfant ne suit pas ou ne s'intègre pas, il faut arrêter tout de suite parce que ce sont des écoles qui cassent... S'ils apprennent et qu'ils réussissent à rester dans ce parcours, ils apprennent à ingurgiter une grosse quantité de matière, à apprendre la matière et à anticiper la matière. Maintenant ce sont des écoles où il n'y a pas de remédiation, il n'y a pas de soutien...* ». Pour Célestine, l'investissement dans la réussite scolaire de son fils va de pair avec un fort investissement d'elle-même, mais il étonnant de l'entendre dire qu'elle est déjà stressée dès la première année de l'école fondamentale que son fils ne puisse pas réussir (en étant le meilleur de la classe). C'est comme le soulignent de Singly et Giraud (2012, p.38), « *le souhait d'une bonne scolarité peut mener à une centration quasi exclusive sur cet objet de la part des parents* ». En étant elle-même d'origine plutôt modeste, elle a dû faire des efforts importants pour réussir ses études universitaires, et elle se tracasse beaucoup pour l'avenir scolaire de son fils. En tant que directrice d'une crèche associative, elle fait part de sa vision sur la mixité sociale dans cette école d'élite : « *ils ont toujours pris des sociaux défavorisés, mais qui en avaient les capacités, ils ont toujours soutenu ceux-là parce que ce n'est pas qu'avec l'argent. Ce n'est pas vrai, c'est un élitisme intellectuel, ce n'est pas un élitisme financier. C'est pour ça d'ailleurs que tous les rejetés friqués [de cette école] étaient très mal traités dans d'autres écoles, ils étaient mal traités parce qu'ils avaient toutes les tares, ils avaient la tare d'avoir trop d'argent et ils avaient la tare d'être cons...* ». Elle est en faveur d'une certaine méritocratie de l'intellect où les enfants les plus intelligents vont dans des écoles spécifiques pour parvenir au plus haut niveau de la société. Concernant les autres écoles, elle soutient un investissement pour relever leur niveau : « *Mais pourquoi vouloir déniveler vers le bas tout le monde parce que c'est ce qui se passe avec leur décret à la noix de coco là<sup>4</sup>. Pourquoi vouloir déniveler tout le monde vers le bas et faire des moyennes partout et pourquoi ne pas investir dans ces écoles en difficulté pour leur donner les moyens de s'en sortir [...]* ». Elle s'oppose aux différents décrets liés à la mixité sociale, car ils enfreignent la liberté des parents à choisir des écoles d'excellence, tout en décrivant le « nivellement vers le bas ». Il est clair que ces résultats concernant les

4 Elle parle du décret inscription qui a voulu promouvoir une plus grande mixité sociale dans les écoles en établissant des critères de proximité géographique et des critères sociaux. WILLEMS T., SERHADLIOGLU E., LEYENS S., 2011.

« bonnes » et « mauvaises » écoles renvoient plus largement vers la politique scolaire et les différences entre les réseaux scolaires, mais cela dépasse cette analyse. Voyons ce qu'il en est dans le domaine de la communication pour mieux comprendre les rapports à l'école des familles monoparentales.

## La communication avec l'école

Une thématique essentielle pour les parents est l'instauration d'une communication adéquate entre les parents, l'école et les professeurs. Gaëlle explique la difficulté de suivre les attentes de l'école dans un système de garde partagée : *« Je pense que les structures aussi, pour les écoles par exemple, ne se rendent pas compte toujours des réalités des parents. Par exemple, elles prévoient des activités pour les enfants, on est prévenus quasiment la veille, ou deux jours avant, ou la semaine précédente, mais comme on est en garde alternée, mon mari ne me remet pas toujours l'information. Et donc tout d'un coup je découvre que ma fille doit partir à tel ou tel endroit. Mais le problème, c'est que je prévois mes courses une semaine à l'avance, pour pouvoir m'organiser correctement, pour pouvoir passer du temps avec mes enfants. Et donc, dès qu'il y a des imprévus comme ça, il faut prévoir le pique-nique, etc. Je suis alors complètement désorganisée, parce que ça veut dire que je dois courir dans les magasins avec les deux petits bouts en dernière minute pour aller chercher à manger. Ce qui n'est justement pas faisable à 6h du soir! »* Il est clair que la communication entre parents autour de la garde partagée a aussi un effet ici, mais le propos de Gaëlle va plus loin puisqu'il exprime la nécessité de connaître assez longtemps de l'avance des activités scolaires. Les imprévus de dernière minute rendent caducs tout effort d'une meilleure planification et articulation de ses activités. Gaëlle nous exprime les difficultés que cela comporte autour d'un imprévu : *« une fois qu'il y ait un imprévu, ça peut encore arriver, mais un planning qui soit établi en début d'année, qu'on sache exactement quand les enfants partent à quel moment et qu'on puisse le noter dans nos agendas. Aujourd'hui, je suis partie à la piscine, on a appris avant-hier qu'il fallait donner le sac piscine, mais on n'a pas de bonnet ! Je veux dire, c'est la première fois qu'elle allait à la piscine avec l'école, on n'a rien. Donc, j'ai dû y aller à la place de mon mari, parce que mon mari était occupé avec mon fils qui était malade... Heureusement qu'on s'entend bien, si on ne s'entendait pas, je ne sais pas du tout ce que ça donnerait »*. Pour pouvoir mieux rendre compte de l'articulation de la multiactivité des parents, il faut que l'école tienne mieux compte des autres exigences des parents : *« j'ai toujours l'impression de devoir pallier à leur mauvaise organisation, à leur manque de souplesse. Moi je dois être souple mais eux surtout pas ! »*. Elle est loin d'être la seule qui se plaint d'une mauvaise communication entre l'école et les parents. Une mère lors d'un débat collectif fait le parallèle entre l'école et la crèche : *« la communication entre la crèche et l'école, c'est le jour et la nuit. Et alors aussi les heures: les crèches sont ouvertes de sept heures trente à dix-huit heures. L'école, c'est ouvert à huit heures trente et ça ferme à trois heures et demie... Et en plus, les réunions de parents, c'est toujours pendant qu'on travaille. Et on se demande, est-ce qu'on doit tous être chômeurs pour pouvoir mettre nos enfants à l'école? Et en plus, on doit payer les garderies avant et les garderies après et encore les garderies pendant le repas du midi.*

*Comme si on devait encore aller les rechercher, quoi, allez c'est... Donc vraiment on doit être des chômeurs, mais ce n'est pas du tout logique par rapport à notre vie active. Je crois que les écoles, elles sont encore au Moyen-Âge : « Les mères sont à la maison et les papas travaillent », mais désolée, on travaille tous !*». L'extrait résume bien la difficulté qu'ont les couples à deux revenus et les familles monoparentales qui travaillent à suivre l'accompagnement scolaire peu adapté à leurs autres exigences. Un des reproches le plus souvent formulé est le manque de compréhension de la situation monoparentale à travers les attentes exprimées par les professionnels de l'éducation.

Quand on questionne Béatrice, mère d'un garçon en première classe de l'enseignement fondamental, sur la communication à l'école : *« ça va encore, je dois dire, il y a de la communication à l'école, c'est justement que moi je la fuyais à la maternelle parce que chaque fois c'était la seule chose que j'entendais c'est: « Thomas, il est fatigant, Thomas, il est insupportable, Thomas, il est hyperkinétique, ... il lui faut ceci, il lui faut cela et... » (soupir)... et on me disait « oui, il est hyperkinétique » et des choses comme ça. Je n'y ai pas cru. Dès qu'un enfant a de la joie de vivre en lui, il est hyperkinétique, ça moi, j'ai su tout à fait trier. Je veux dire avec un enfant hyperkinétique on ne sait pas rester à regarder pendant 3 heures devant une fourmilière qui est en train de travailler ... Thomas, il peut regarder pendant 30 minutes tout ce qu'une fourmi va faire avec une miette de pain ... Arrivé en première primaire, il me fait des 90 % partout, c'est la tête de la classe et je suis super-heureuse et, pour moi, c'est essentiel pour le bien-être... Bon, il faut que ça se passe bien aussi à la maison, mais franchement, c'est un poids en moins quand ça se passe bien à l'école... Mais, en comportement, je mords sur ma chique, il me ramène une liste comme ça (montre) : Thomas saute en classe - 1 point, Thomas chante en classe - 1 point. Donc en fait, il a eu toute la colonne en rouge, c'est comme ça. Il ne fait rien de méchant, il est trop content en fait, c'est tout. Il exprime sa joie, mais il doit la canaliser et c'est pour ça qu'on l'a inscrit au judo aussi. Parce qu'il y a des moments où l'on maîtrise son corps et je crois que le judo l'a vraiment aidé et maintenant il y a aussi cette mode où on veut que les enfants soient des plantes... on m'a demandé de lui donner un médicament quand il était en maternel... la ritaline... Tous les profs rêvent d'en avoir, pour qu'ils puissent donner à leurs élèves pour que ce soient des plantes en classe ».*

Azmia a aussi été confrontée au « diagnostic » de l'hyperkinétisme: *« et après j'ai été chez la psychologue de l'école, qui l'a vu et qui lui demandait de dessiner, il dessinait calmement et gentiment et après on a été voir un pédo-psychiatre à Saint-Pierre parce que moi, j'imaginai que c'était grave et qu'il fallait qu'il passe par là et il m'a dit qu'il est « tout à fait normal ». Il m'a dit en fait que c'était la directrice qui devrait être soignée et pas lui [rire]. Contrairement à sa prof, qui me disait que c'était quelqu'un d'épanoui, il rigole, il pose des questions, il est très éveillé et je me disais si c'est comme ça tant mieux. Mais d'un côté, vous avez un son de cloche et d'un autre côté vous ne savez pas quoi faire et je me suis dit « je vais m'en remettre au médecin qui me disait qu'il n'avait rien du tout »». Azmia lie ce « diagnostic » avec certains préjugés sur l'éducation qu'une mère seule peut assumer : *« mais il jouait sur ça en fait « ah madame vous êtes toute seule avec votre enfant, alors il faut qu'il soit encadré »». Le diagnostic « c'est un enfant hyperkinétique, il lui faut prescrire de la ritaline » est revenu à plusieurs occasions dans nos entretiens. Parfois comme dans le cas d'Azmia, un accompagnement**

avec le PMS<sup>5</sup> s'est mis en place pour remédier aux difficultés de concentration de son fils. D'autres femmes ont dit qu'elles se sentaient jugées comme monoparentales dans leurs capacités éducatives ; elles mettent alors parfois en place des comportements d'évitement. Cela fait appel à une volonté bien plus large d'être traitée avec respect afin d'échanger sur d'éventuelles difficultés. Quand les mères se sentent jugées dans leurs capacités parentales, elles risquent fort de se retirer de la communication avec l'école. De même, les parents de l'UPP (2013)<sup>6</sup> mettent dans leur recherche l'accent sur la question de l'accueil et du dialogue avec les professionnels et les parents pour permettre une plus grande ouverture des lieux d'accueil et une plus grande implication des parents.

\*\*\*

L'école est d'abord une thématique essentielle pour les parents, puisqu'elle permet, sous certaines conditions, une réussite sociale et une intégration dans la société. La majorité des parents bruxellois sont assez en faveur d'une mixité sociale qui permettrait aux enfants de maîtriser les différences. Mais c'est aussi autour du libre choix de l'école que l'on peut repérer les traces de toutes sortes de stratégies que les parents de toute origine ou classe sociale mettent en œuvre pour éviter les « mauvaises écoles », ce qui renforce à son tour les logiques de ségrégation (Serhadliogu et Delvaux. B., 2011 ; Willems et coll, 2011). En termes de classes sociales, nos résultats sont proches de ceux de de Singly & Giraud (2012), mais le fort investissement des parents des classes moyennes pour faire advenir les enfants aux plus hautes sphères n'a été rencontré qu'une seule fois. Les enfants sont donc rarement pris dans des projets parentaux qui priorisent l'école avant leur bien-être (cf. « des bêtes à concours »). Cela renvoie selon nous aussi à la moindre importance des concours dans le système éducationnel belge. Le souhait de faire advenir un enfant à une formation supérieure est plus ou moins partagé, mais les parents soutiennent en même temps une « norme d'épanouissement » (Singly & Giraud, 2012) en cherchant à ce que l'enfant devienne lui-même, qu'il trouve sa voie.

En regardant les chances de réussite de ces projets scolaires, à l'évidence ce sont souvent les enfants des parents les plus instruits qui parviennent le mieux à avancer dans le système scolaire. C'est moins une question d'être famille monoparentale ou non, mais cela renvoie aux inégalités en termes de classes sociales et d'attitudes envers l'école qui sont constatées depuis longtemps en sociologie (Bourdieu, 1966). Les différentes situations d'échec scolaire que nous avons retrouvé dans notre enquête ne peuvent pas être simplement décrites par la situation monoparentale des parents. Trop nombreux sont les exemples où les enfants ont réussi l'école, l'université et des formations qualifiantes avec brio. L'explication concernant le décrochage scolaire ne devra pas être cherchée selon nous auprès de la seule variable « monoparentale », mais selon les rapports sociaux à l'œuvre dans le décrochage. Ce travail dépasse cependant cette analyse.

Plus largement, nous avons abordé différentes situations où les parents expriment les difficultés de communication qu'ils entretiennent avec l'école. À plusieurs occasions, ils ont dit qu'ils se sentent jugés par certains enseignant(e)s par rapport à leurs capacités

---

5 Les Centres PMS (Psycho-médico-sociaux) peuvent à la demande des parents mettre en place un projet d'accompagnement du jeune pour l'aider devant différentes difficultés liés à la scolarité.

6 Université Populaire de Parents. Pour en savoir plus sur les UPP, voir [www.riep.be/upp](http://www.riep.be/upp)

parentales en tant que famille monoparentale. Les femmes éprouvent une forte injustice d'être traitées de manière stéréotypée comme « mère avec de moindres capacités éducatives ». Les parents, qu'ils soient monoparentaux ou non, disent que l'organisation des activités de l'école prend rarement en compte les autres exigences des couples bi-actifs, ou les exigences en termes d'articulation des multiples sphères d'activité que connaissent les femmes monoparentales qui travaillent. Une meilleure communication plus respectueuse pourrait aider à rétablir les rapports entre l'école et les parents. Les parents se sentent concernés par l'école, mais ils regrettent que la participation des parents à celle-ci se restreigne souvent à un « bonjour-au-revoir » au moment de la reprise des enfants et des deux ou trois rencontres annuelles. Pourtant, nous avons pu constater que beaucoup de femmes développent une sociabilité à partir des rencontres autour de l'école. Aussi l'école pourrait être, idéalement, un lieu qui permettrait de favoriser un meilleur vivre ensemble des parents et des enseignant(e)s.

## Références

- Beboosere P., Eggerickx E., Van Hecke B., Wayens B. « Thématique 3/16 - La population bruxelloise : un éclairage démographique », in : Etats généraux de Bruxelles, *La société civile se mobilise*, Bruxelles, Le Cri éd., 2009, p. 61-80.
- Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». In: *Revue française de sociologie*, 7-3, Les changements en France, 1966, pp. 325-347.
- Corijn E., Vloeberghs E., Corijn E., Vloeberghs E., *Brussel !*, VUBpress, Bruxelles, 2009, pp. 19-46.
- Humblet P., « Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle », *Brusselsstudies*, n° 51, 2011, 13p.
- Janssens r., Carlier D., Van de Craen P., « Thématique 5/16 - L'enseignement à Bruxelles », in : Etats généraux de Bruxelles, *La société civile se mobilise*, Bruxelles, Le Cri éd., 2009, p. 99-123
- Martuccelli, D., *La société singulariste*, Armand Colin coll. "Individu et société", Paris, 2010.
- Rey B., « La ville et l'école » in : Djemeppe P., Mouchart C., Piersotte C., Raynaud F., Van de Putte D., *Bruxelles [dans] 20 ans*, Bruxelles, ADT, 2009, p.243.
- Serhadlioglu E., Delvaux. B., « Mythes et réalités de la mixité sociale dans les écoles bruxelloises : inclusion et exclusion », *BrusselsStudies Institute*, « Vers un enseignement bruxellois ? », 30 mai 2012, 6 p.
- Serhadlioglu, E., «Ségrégation résidentielle et scolaire dans un contexte de pression démographique. De l'action publique fragmentée au fédéralisme de coopération», recherche doctorale en cours, UCLouvain, à publier.
- Singly F. de, Giraud C., *En famille à Paris*, Paris, Armand Colin, 2012.
- Université Populaire de Parents (UPP) « Parents et enfants solidaires et citoyens » d'Anderlecht, « La situation du manque de places à Bruxelles en milieu d'accueil : conséquences sur la vie des parents et des familles et stratégies d'adaptation », *WorkingPaper du CriDIS*, UCLouvain, 2013.

Wagener, M., *La monoparentalité à Bruxelles - Première esquisse des données statistiques disponibles*, CriDIS, workingpaper n° 27, 2011, 21p.

Wagener, M., *Trajectoires monoparentalités à Bruxelles : les femmes face aux épreuves de la parentalité*, Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences sociales et politiques (option sociologie), Louvain, UCL, 2013.

Wagener, M., Defever C., Mortelmans D., « Les familles monoparentales en Belgique : une approche par les trajectoires professionnelles ». In : Vranken J., Lahaye W., Geerts A. Coppée C., *Annuaire Fédéral de la Pauvreté - Annuaire 2014*. Accoutgeverij, Leuven.

Willems T., Serhadlioglu E., Leyens S., « Comment concilier liberté de choix parental et mixité sociale ? Analyse critique de la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires en Communauté française de Belgique sur base de l'approche par les capacités (Sen) », *Education & Formation*, e-295, 2011.

Tout dans ce texte peut être cité ou mentionné librement, à condition d'en citer la source de la façon suivante :

Wagener, M., Les femmes monoparentales face au choix d'une école, Analyse n° 14/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, décembre 2013.

Ce texte est téléchargeable gratuitement sur [www.riep.be](http://www.riep.be)