



L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille

*When School Becomes a Resource for Migrants' Families. Crossed Views of
Institutions and Parents in Marseilles' City Center*

*La escuela como recurso para las poblaciones migrantes. Miradas cruzadas de la
institución y de padres de familias en el centro de la ciudad de Marseille
(Francia)*

Gwenaëlle Audren, Virginie Baby-Collin et Marguerite Valcin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/remi/11751>
DOI : 10.4000/remi.11751
ISSN : 1777-5418

Éditeur

Université de Poitiers

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018
Pagination : 93-118
ISBN : 979-10-90426-63-4
ISSN : 0765-0752

Référence électronique

Gwenaëlle Audren, Virginie Baby-Collin et Marguerite Valcin, « L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 34 - n°4 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/remi/11751> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/remi.11751>

L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille

**Gwenaëlle Audren¹, Virginie Baby-Collin²
et Marguerite Valcin³**

« Ici, tout est compliqué car les gens ne savent pas lire, on a des difficultés à faire passer les informations [...]. C'est beaucoup d'oral, de relations, les gens viennent souvent demander des choses ici : on est très accaparés et je suis un peu tout : assistant social, écrivain public... C'est vraiment spécifique à la pauvreté et à l'origine des gens... »

Dans les quartiers sud il n'y a pas du tout ce problème-là. »

(Directeur d'école élémentaire dans le quartier de Belsunce, Marseille, 2016)

En France, la sectorisation scolaire tend à faire des écoles les miroirs sociaux des quartiers dans lesquels elles sont implantées. Dans les quartiers populaires, où se concentre une part importante de populations d'origines étrangères, la diversité des publics en situation précaire, qui ne sont pas toujours familiarisés avec le monde de l'école, constitue un environnement particulier auquel les acteurs du monde éducatif doivent s'adapter. La présence d'élèves primo-arrivants⁴ constitue pour l'institution scolaire un enjeu supplémentaire en matière d'accompagnement et de suivi socio-éducatif, tant des élèves que des familles.

1 Géographe, Maîtresse de conférences, Aix Marseille Université, TELEMME, 5 rue Château de l'Horloge, 13090 Aix-en-Provence ; gwenaëlle.audren@univ-amu.fr

2 Géographe, Professeure, Aix Marseille Université, TELEMME, 5 Rue Château de l'Horloge, 13090 Aix-en-Provence ; virginie.baby-collin@univ-amu.fr

3 Diplômée de Master 2 de géographie, École Normale Supérieure de Lyon, 58 avenue des Puits, 78170 La Celle-Saint-Cloud ; marguerite.valcin@ens-lyon.fr

4 Pour le ministère de l'Intérieur, les familles primo-arrivantes sont considérées comme arrivées en France depuis moins de cinq ans. Pour l'éducation nationale, les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA), bénéficiant de dispositifs spécifiques à partir de l'école primaire, sont arrivés en France depuis moins d'un an. Dans la mesure où nous nous intéressons dans cette recherche aux élèves et aux familles, nous avons ici considéré les familles primo-arrivantes comme résidant depuis moins de cinq ans en France et leurs enfants. Bien que les situations sociales de ces familles soient diverses, parmi les treize parents primo-arrivants rencontrés lors de l'enquête conduite à Marseille, onze sont sous le seuil de pauvreté (défini au seuil de 60 % du niveau de vie médian).

Qu'elles soient allophones, en situation financière, résidentielle et/ou administrative précaires, ces familles ont en effet des besoins particuliers qui requièrent une plus grande attention de la part des équipes pédagogiques, afin d'assurer aux enfants de bonnes conditions de scolarisation. L'extrait d'entretien placé en exergue souligne en ce sens les rôles multiples du directeur d'école, amené à s'adapter à son public. Il interroge la manière dont les équipes pédagogiques gèrent ces besoins spécifiques, mais aussi la façon dont l'institution scolaire peut représenter une ressource pour les familles — les enfants, mais aussi les parents — qui dépasse le strict cadre éducatif. La ressource est classiquement définie en géographie comme mise en valeur de capitaux mobilisables (qu'ils soient matériels ou immatériels), selon les besoins des groupes ou des sociétés⁵, et leurs capacités à s'en saisir. Nous envisageons ici la manière dont l'école peut devenir une ressource mobilisée par les familles, et un lieu où puiser des ressources qui vont au-delà des fonctions éducatives classiquement dévolues à l'école : par exemple, gérer des difficultés administratives ou financières, obtenir des informations, apprendre le français, créer des sociabilités nouvelles.

Alors que des travaux de recherches relativement récents dans les domaines des sciences de l'éducation, du langage ou de la sociologie de l'éducation s'intéressent aux dispositifs spécifiques à destination des élèves allophones nouvellement arrivés (Rigoni, 2017), aux difficultés administratives de scolarisation des enfants primo-arrivants (Schiff et Fouquet-Chauprade, 2011 ; Mendonça Dias, 2016 ; Armagnague-Roucher *et al.*, 2018), les publications restent encore peu nombreuses en France, et envisagent rarement le rôle que peut jouer l'école au-delà de ses fonctions éducatives. La distance des parents à l'école, produit historique d'une institution scolaire qui les a tenus à l'écart (Périer, 2012 ; Payet et Giuliani, 2014b), est décrite dans la littérature comme plus forte pour des populations à faibles capitaux culturels, et pour des familles immigrées. L'obstacle de la maîtrise de la langue, de la distance culturelle à l'école, voire un sentiment d'illégitimité vis-à-vis de l'institution scolaire, en sont les premiers facteurs (Sayad, 2014). Toutefois, quelques travaux récents font état d'initiatives encourageant le dialogue entre parents et école autour de la scolarisation des enfants, mais parfois aussi au-delà (Payet et Giuliani, 2014a ; Bernardot, 2017). C'est dans cet au-delà que se situe l'enjeu de la ressource que peut constituer l'école, et de l'école comme lieu ressource, ou comme espace de médiation entre les familles et la ville (Turkieltaub, 2011), au travers de l'engagement de professionnel-le-s de l'éducation, dimension peu présente dans la littérature en sciences sociales.

C'est en géographes, soucieuses de comprendre les interactions diverses qui se nouent entre l'école et son public, enfants et parents d'élèves, et entre l'école et l'espace urbain dans lequel elle s'inscrit, que nous nous positionnons. Notre étude cible les écoles élémentaires (maternelle et primaire), dans lesquelles, en raison du jeune âge des enfants, les interactions entre l'univers scolaire et la sphère familiale sont particulièrement étroites, rythmées au quotidien par des mobilités familiales puisque les parents accompagnent fréquemment les enfants à l'école à ce niveau scolaire. Après Oppenchain et Le Méner (2016), qui ont montré le rôle de « point fixe » de l'école pour des familles sans logement, nous

⁵ Voir par exemple le glossaire du site Géoconfluences (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/>).

nous interrogerons sur le rôle de l'école dans le quotidien des familles migrantes et/ou en situation précaire : si l'institution scolaire devient une ressource, peut-elle constituer un point d'ancrage dans la ville, c'est-à-dire un lieu qui facilite le processus d'installation, l'attachement aux lieux, qui passe aussi par les liens sociaux qu'on y a tissés ?

Le choix de porter notre regard sur le centre-ville de Marseille est mû par ce qui nous semble constituer des spécificités de cet espace. Bien que connaissant depuis près de trente ans d'importantes opérations de renouvellement urbain suivies de formes de gentrification partielle (Péraldi *et al.*, 2015 ; Bouillon *et al.*, 2017), le centre-ville de Marseille reste un quartier populaire et un espace d'accueil, largement investi par des générations successives de migrants qui y trouvent travail, logement à bas coût, lieux de sociabilités et de solidarités. Les écoles publiques y scolarisent une majorité d'élèves d'origines diverses, nouvellement arrivés en France et/ou en situation précaire, dans des conditions difficiles, accrues par la faiblesse de l'investissement municipal dans la gestion des établissements dont la municipalité a la charge (scolarisation élémentaire), fréquemment dénoncée dans la presse⁶. Vingt ans après le travail de Mazzella (1997), qui a montré comment une école privée, par la mise en œuvre de dispositifs spécifiques en direction des enfants et des parents, pouvait devenir un pôle social dans le quartier de Belsunce, nous questionnons la place de l'école au sein du quartier pour les familles défavorisées, en particulier récemment arrivées.

En croisant les points de vue des acteurs et actrices du monde scolaire et/ou périscolaire, mais aussi ceux des parents d'élèves, il s'agit de comprendre comment et dans quelle mesure l'école devient et représente une ressource pour les familles, favorisant leur ancrage dans la ville. Des données statistiques diverses (RGP, INSEE 2012, pour les données socio-économiques, Rectorat d'Aix Marseille et AgAM⁷ en 2015, pour les données scolaires) nous permettent de caractériser le contexte (urbain, social et scolaire) dans lequel se situent les écoles du centre-ville marseillais. Des entretiens qualitatifs semi-directifs menés auprès d'acteur·trice·s institutionnel·le·s du monde scolaire⁸ et de parents d'élèves primo-arrivants⁹, ainsi qu'un travail d'observation dans les écoles du centre-ville de Marseille et au sein de différentes associations impliquées dans le suivi et la prise en charge de familles nouvellement arrivées¹⁰, constituent la

6 Plusieurs articles de presse par exemple en janvier/février 2016 : Harounyan Stéphanie et Piquemal Marie (2016) Marseille : école primaire, gestion secondaire, *Libération*, 01/04/2016, [en ligne]. URL : http://www.liberation.fr/france/2016/02/01/marseille-ecole-primaire-gestion-secondaire_1430436 ; Rof Gilles (2016) Écoles insalubres à Marseille : la mairie dénonce une « manipulation des faits », *Le Monde*, 08/02/2016, [en ligne]. URL : https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/08/la-mairie-de-marseille-refute-toute-responsabilite-dans-le-delabrement-de-ses-ecoles_4861364_1473685.html

7 Agence d'urbanisme de l'Agglomération Marseillaise.

8 Neuf entretiens auprès de directeurs·trices d'écoles maternelles (deux), écoles élémentaires publiques (cinq) et privées (deux) ; deux entretiens auprès de représentant·e·s de l'Éducation nationale (Inspection académique des Bouches-du-Rhône, centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, CASNAV).

9 Treize entretiens auprès de mères d'élèves nouvellement arrivées en France, parmi les cinquante-et-un conduits au total auprès de divers parents d'élèves dans le cadre d'une enquête réalisée à Marseille en 2016.

10 En particulier RESF (Réseau Éducation Sans Frontières) et EPFF (Espace Pédagogie Formation France).

chair de notre analyse. Nous avons recueilli les discours des directeurs-trices d'établissements sur leur public et leur métier, sur la manière dont les personnels enseignants et non enseignants s'adaptent à leur environnement en dépassant parfois le cadre strict de leur profession (voir aussi Schiff, 2012), mais aussi sur la façon dont sont surmontées les difficultés de communication avec les familles en situation précaire (Goï, 2008), et sur les dispositifs inclusifs qui font que l'école peut devenir une ressource. Nous avons été attentives aux discours et aux pratiques de parents d'élèves, d'origine étrangère, fréquemment en situation précaire, et récemment arrivés en ville, face à l'école, ressource pour l'installation, possible point d'ancrage¹¹.

Notre propos est organisé en deux volets. Dans un premier temps, après avoir présenté le contexte urbain local dans ses dimensions socio-résidentielles, nous envisageons la manière dont il affecte le travail des professionnel-le-s, et dont ces dernier-e-s y font face, entre engagements et ajustements. Dans un second temps, nous questionnons la manière dont l'école peut être perçue et saisie (ou non) comme une ressource par les parents d'élèves, devenir un lieu où puiser des ressources plurielles, permettant de s'ancrer dans la ville.

Contexte local et ajustements professionnels : la fabrique de l'école comme espace de ressources potentielles

Le contexte social et scolaire propre au centre-ville de Marseille conditionne le type de public accueilli dans les écoles des quartiers et affecte le travail quotidien des directeur-trice-s et des équipes pédagogiques, qui s'y adaptent. Les ajustements auxquels les équipes ont recours, en direction des élèves et des parents, permettent à l'école de devenir un espace de ressources.

Des écoles en tension dans un environnement populaire

Un centre-ville aux formes multiples de précarité

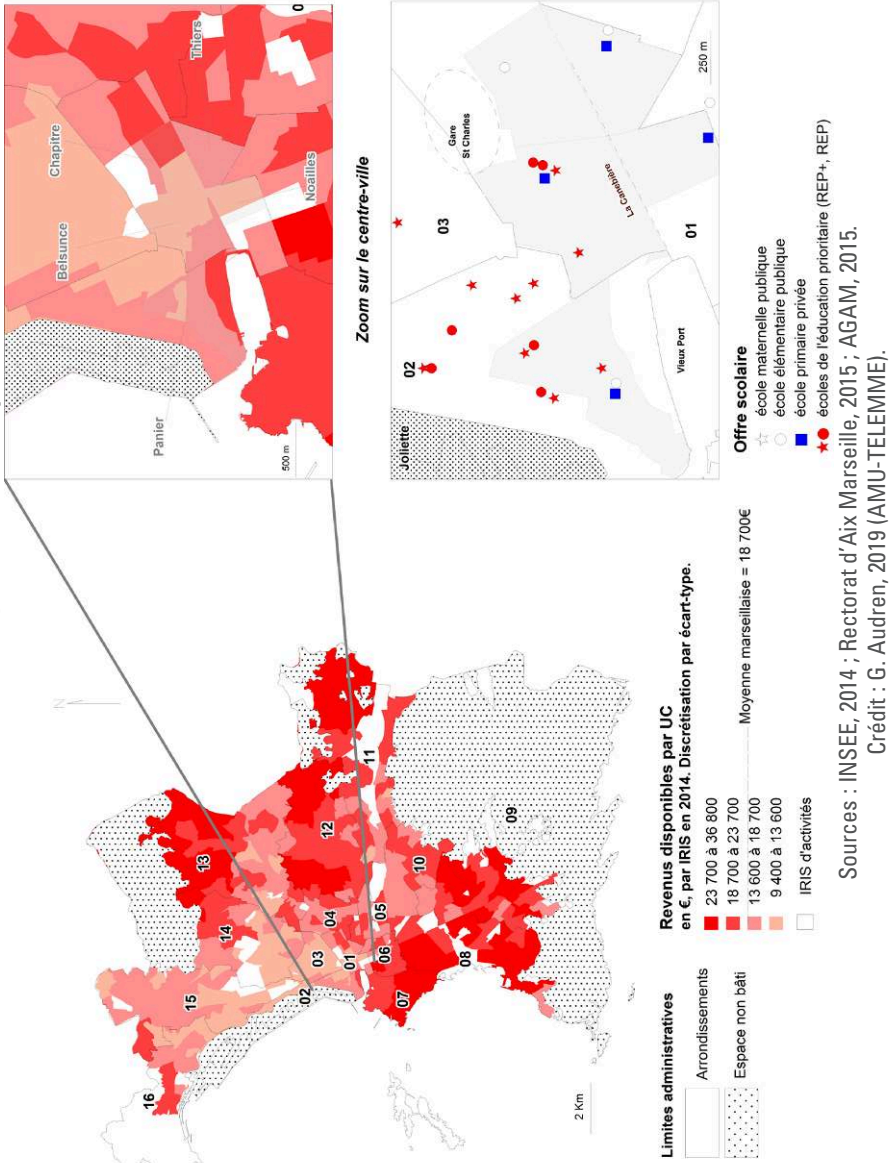
Marseille est souvent présentée comme une ville duale (Donzel, 2005), marquée par l'ampleur des inégalités socio-économiques entre les quartiers favorisés du Sud, et le Nord de la ville, beaucoup plus populaire (cf. Carte 1) ; mais aussi comme une ville pauvre : avec un taux de pauvreté¹² de 25,8 % (contre 14 % à l'échelle nationale), elle se trouve au vingtième des 100 plus grandes communes de France les plus pauvres (INSEE, 2014 ; Maurin et Mazery, 2014).

Grande ville portuaire jusqu'à la moitié du XXe siècle, Marseille a connu une double crise économique et sociale à partir des années 1970, liée au déclin de

11 Ce travail, conduit entre 2015 et 2017, a été réalisé dans le cadre du programme de recherche *Ville ordinaire, citoyens précaires. Transition ou disparition programmée des quartiers-tremplins ?* financé par le Plan Urbanisme Construction Architecture (PUCA), dont nous mobilisons ici certains résultats (Bouillon et al., 2017).

12 La pauvreté est définie ici au seuil de 60 % du niveau de vie médian.

Carte 1 : Contexte d'étude : Marseille, Inégalités de revenus et précarité du centre-ville, en 2014



sa fonction maritime et à une désindustrialisation violente¹³. Malgré une reprise de la croissance au début du XXI^e siècle, et de nombreuses opérations de revitalisation urbaine¹⁴, le centre-ville, entre la gare Saint-Charles et le Vieux Port, reste un espace largement populaire, relativement peu touché par les processus d'embourgeoisement ou de gentrification qui caractérisent de nombreux centres urbains anciens (Clerval, 2013). Certains parlent d'une « gentrification ratée » (Péraldi *et al.*, 2015 : 93). La tendance à l'augmentation de la part des cadres et professions intellectuelles supérieures dans la composition socio-professionnelle du centre-ville coexiste en effet avec le maintien durable de nombreux indicateurs de précarité, dont rend compte le tableau 1 (Baby-Collin et Bouillon, 2017, à partir de données INSEE, 2012). Dans les arrondissements centraux (1^{er} et 2^{ème}), le taux de pauvreté (inférieur au seuil de 60 % du revenu médian) concerne 43 à 44 % de la population (selon les données INSEE traitées par COMPAS, voir Maurin et Mazery, 2014).

Tableau 1 : Un centre-ville populaire

	Médiane des revenus (€)	Chômeurs (%)	Salariés précaires (%)	Non diplômés (%)	Familles monoparentales (%)	Population étrangère (%)*	Population immigrée (%)**
Quartier de Belsunce	5 770	38	11,3	45,4	32,1	31	42
Quartier du Panier	11 682	26,9	12,5	25,7	27,9	12	19
Quartier de Noailles	6 060	38,1	13,8	40,8	26,8	29	34
1 ^{er} arrondissement	12 476	27,5	12,3	27,4	29,5	18,6	25,6
Marseille	17 800	18,4	8,5	23,3	23,1	8	13

* Selon les définitions de l'INSEE, un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France.

** En France, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient Français par acquisition.

NB : Belsunce et Noailles sont deux quartiers du 1^{er} arrondissement, le Panier est dans le 2^{ème} arrondissement.

Source : INSEE, 2012.

Faiblesse des revenus médians, fort taux de chômage, salariés précaires nombreux, importante population de non diplômés, forte proportion de familles monoparentales souvent plus vulnérables, autant d'indicateurs révélateurs des difficultés persistantes du centre-ville, en particulier dans les quartiers de Noailles et de Belsunce, qui se font face de part et d'autre de l'axe de la

13 On assiste alors à une quasi-disparition de l'appareil industriel local, fortement lié à la fonction portuaire — savonneries, huileries, construction et réparation navale, agro-alimentaire, métallurgie, etc.

14 Parmi lesquelles une opération phare au niveau national, Euroméditerranée, en lisière du centre-ville, qui a contribué à un profond remodelage des quartiers du front de mer (<http://www.euromediterranee.fr/>).

Canebrière (cf. Tableau 1 et Carte 1). Les familles nombreuses sont aussi très largement surreprésentées dans ces quartiers (près de 20 % des familles, soit près du double de la moyenne marseillaise de 11 %), qui concentrent aussi une large part de population étrangère et immigrée (20 à 40 % de la population, bien au-dessus des 13 % de la commune). Cette population est en grande partie d'origine maghrébine : elle est algérienne pour un tiers, mais également d'origine d'Afrique subsaharienne, en particulier à Noailles (Bouillon *et al.*, 2017).

Le centre-ville demeure en effet un espace d'accueil pour les familles nouvellement arrivées. Outre la concentration des institutions et des associations avec lesquelles les primo-arrivant-e-s peuvent traiter, cet espace se distingue par la densité des fonctions et des aménités urbaines. La présence d'un parc de logements vétustes et bon marché géré par de nombreux marchands de sommeil¹⁵, l'accès à une offre commerciale abordable et l'informalité d'une partie des activités (Bouillon, 2007), constituent des ressources pour l'installation de populations souvent précaires (Baby-Collin et Dahdah, 2017, Bouillon *et al.*, 2017, Dahdah *et al.*, 2018). Dans un entretien mené au CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) de Marseille, le directeur académique adjoint des Bouches-du-Rhône et le coordinateur académique rappellent que les quartiers centraux sont le point d'arrivée privilégié des migrant-e-s à Marseille : « *L'accès aux quartiers nord, c'est une deuxième étape, l'arrivée se fait d'abord dans le centre-ville, et ensuite il y a des déplacements* ». Ces arrivées récentes font apparaître de nouvelles nationalités au sein de la population scolaire, sur lesquelles il est difficile d'obtenir des statistiques, mais que les discours des directeurs des écoles aident à appréhender.

Un contexte scolaire en tension

Dans le centre-ville, l'offre scolaire est massivement publique et relève des réseaux de l'éducation prioritaire (REP), définis à partir d'un indice social, recalculé en 2015¹⁶, qui identifie les collèges où sont concentrées les familles qui rencontrent le plus de difficultés sociales, et par ricochet, les écoles élémentaires qui constituent leur bassin géographique de recrutement. Des moyens supplémentaires leur sont alloués afin de renforcer l'action pédagogique et éducative. Les écoles élémentaires classées REP+ représentent 40 % et 87 % de l'offre scolaire dans les 1^{er} et 2^{ème} arrondissements, où se situent nos terrains d'enquête (Rectorat Aix Marseille, AgAM, 2015).

15 En novembre 2018, deux immeubles de la rue d'Aubagne, au cœur de Noailles, se sont effondrés, entraînant la mort de huit personnes, étudiants, artistes, travailleurs, immigrés (une mère comorienne, un Tunisien, un Algérien, un italo-sénégalais, un franco-péruvien), déclenchant un mouvement citoyen de grande ampleur pour dénoncer les conditions du logement indigne à Marseille. On assiste à une multiplication soudaine des arrêtés de péril dans le périmètre de cet hypercentre fragilisé, suite à une prise en considération tardive d'une urgence sociale pourtant ancienne : plus de 1500 personnes ont été évacuées de leurs logements un mois après le drame. Le média Marsactu en ligne (<https://marsactu.fr/>) propose des analyses très complètes de cette actualité. Voir aussi <https://marcelle.media/2018/11/23/rue-daubagne-et-apres-2/>

16 <https://www.gouvernement.fr/partage/1731-l-indice-social-pour-evaluer-la-difficulte-scolaire>

En France, les enfants entrés sur le territoire national depuis moins de douze mois sont considérés comme élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) devant bénéficier d'une prise en charge spécifique dans l'école au sein des dispositifs UPE2A – Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants¹⁷, complétés par des dispositifs plus légers et flexibles (volants d'heures complémentaires dans le second degré, enseignants mobiles sur plusieurs établissements dans le premier degré). En 2015-2016, l'académie d'Aix Marseille bénéficiait de soixante-dix-sept dispositifs UPE2A dans le premier degré, dont près de la moitié (trente-cinq), dans les écoles de la ville de Marseille (et trente dispositifs UPE2A second degré, dont vingt-trois à Marseille). La répartition de ces dispositifs – envisagée ici pour le premier degré uniquement – est toutefois spatialement très inégale. Ils sont beaucoup plus nombreux dans le centre-ville, notamment dans les 1^{er} et 2^{ème} arrondissements (plus de 60 % des écoles), et dans les quartiers nord, plus particulièrement les 14 et 15^{ème} arrondissements (près de 25 % des écoles), alors qu'ils sont complètement absents des quartiers sud et est (7, 8, 9, 12^{ème} arrondissements)¹⁸. Leur présence est ainsi le reflet de la géographie ségréguée d'une ville dans laquelle les espaces de l'immigration sont souvent ceux des quartiers aux indicateurs de précarité les plus marqués.

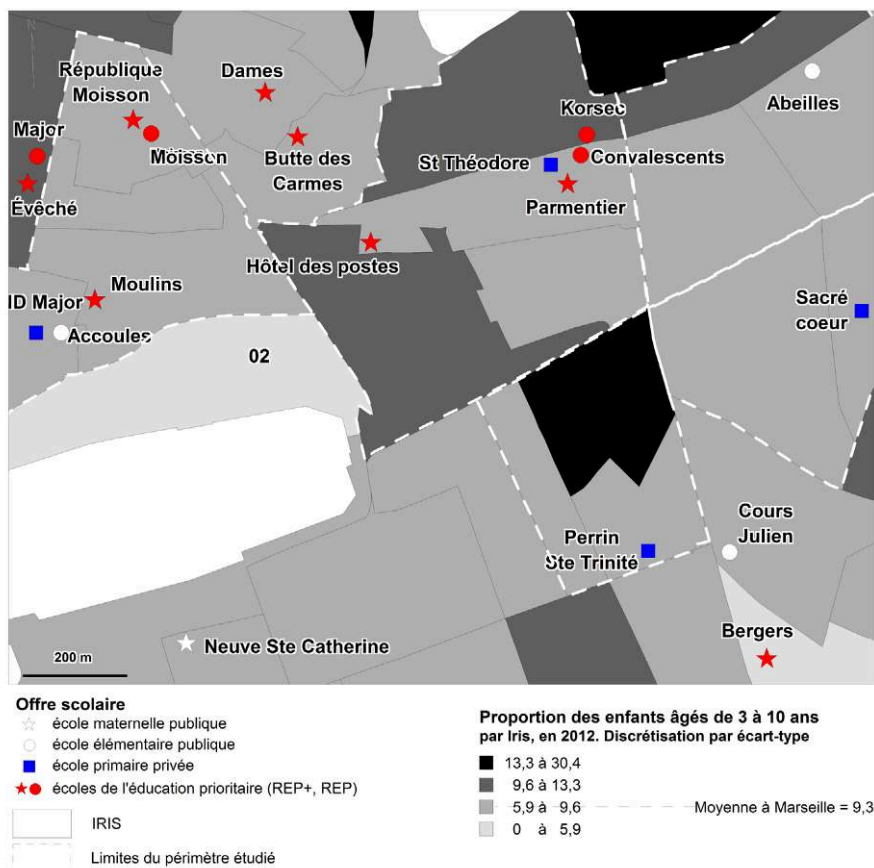
L'offre scolaire du centre-ville est ainsi ajustée à la lumière de son public. Le nombre relativement important de dispositifs spécifiques aux élèves nouvellement arrivés ne signifie cependant pas que les écoles soient en mesure d'absorber l'ensemble des entrant.e.s. Les équipes scolaires sont en effet confrontées à divers problèmes relatifs aux capacités d'accueil et à la gestion des effectifs.

Alors qu'en moyenne 165 enfants sont accueillis par école à Marseille, ce ratio est plus faible dans les quartiers sud (7, 8 et 9^{ème} arrondissements), plus élevé dans les quartiers nord (14 et 15^{ème}) et il existe une pression sur le centre-ville, notamment le 1^{er} arrondissement (notre terrain d'enquête) où le ratio atteint 360 élèves par école. Cette saturation est largement pointée par les directeurs-trices (huit sur neuf révèlent une pression sur leur école, mais plus généralement pour le centre-ville), confirmée par l'AgAM (Agence d'urbanisme de l'agglomération marseillaise) qui met en évidence des taux d'occupation (ratio effectifs élèves/capacités d'accueil) des écoles très élevés, supérieurs à 94 % dans les écoles du centre-ville (Audren *et al.*, 2017). Cette situation est

17 Absents en classe de maternelle, mais mis en place dès le CP et se retrouvant dans le second degré, ces dispositifs permettent aux élèves d'être à la fois inscrits en classe ordinaire et de bénéficier de plusieurs heures par semaine pour apprendre le français langue seconde et langue de scolarisation (neuf heures de cours sont obligatoires pour les élèves non francophones dans le premier degré). Dans le premier degré, après avoir passé dans les écoles des tests auprès d'enseignants spécialisés de la circonscription, les élèves sont orientés dans les écoles accueillant ces dispositifs, au plus proche de leur lieu de résidence.

18 Source : Rectorat d'Aix Marseille, 2015-2016.

Carte 2 : Offre et demande scolaire de premier degré dans le centre-ville de Marseille



Sources : INSEE, 2014 ; Rectorat d'Aix Marseille, 2015 ; AGAM, 2015.
Crédit : G. Audren, 2019 (AMU-TELEMME).

d'ailleurs largement médiatisée¹⁹. Le directeur d'une école élémentaire au Panier impute la responsabilité de cette saturation structurelle à une mauvaise gestion municipale :

« On est en saturation. La Ville n'a pas construit assez d'écoles depuis vingt ans, ça fait que ça coince au niveau de l'accueil des enfants [...]. Elle n'a pas entretenu suffisamment, tout est lié. Après c'est la qualité d'accueil des écoles, les enfants ne sont pas accueillis dans de bonnes conditions à Marseille ! »

Les directeurs-trices pointent la mauvaise gestion municipale des établissements scolaires, la piètre qualité des locaux (taille, organisation), les défaillances dans le système d'affectation et d'inscription de la Ville. Selon eux/elles, l'année 2015-2016 a vu un nombre particulièrement élevé d'enfants non scolarisés à la rentrée, indiquant une aggravation de la situation. Le directeur d'une école élémentaire au Panier affirme ainsi que :

« Cette année ça a pris des proportions considérables, plus de 150 élèves n'ont pas trouvé de place à la rentrée et ont passé près d'un mois sans être scolarisés... Après finalement on arrive plus ou moins à absorber les surnuméraires, mais mal, tous ne sont pas à proximité de leurs logements, ça fait vivre des situations ubuesques pour les familles [...]. Sans parler de tous les autres gamins qui passent à travers les mailles du filet. »

De cette saturation scolaire générale dans le centre-ville résultent donc à la fois des retards voire des défauts de scolarisation ; et des scolarisations « par défaut », en décalage avec les besoins des familles.

Enfin, pour les directeurs-trices, ces dysfonctionnements poussent à une plus grande responsabilisation des familles dans leurs démarches d'inscription, surtout après un refus d'affectation : elles doivent alors « *se débrouiller pour trouver des places dans les écoles* ». Ces situations compliquent les démarches administratives des familles nouvellement arrivées, ne parlant pas ou peu français et ne connaissant pas les ressorts du système, ce qui augmente les difficultés d'accès à la scolarisation. C'est ici que les directeurs-trices, équipes enseignantes et différents soutiens locaux jouent un rôle primordial dans l'accompagnement et l'insertion scolaire de ces familles (Dahdah *et al.*, 2018).

19 Voir par exemple : Harounyan Stéphanie et Piquemal Marie (2016) Marseille : école primaire, gestion secondaire, Libération, 01/02/2016, [en ligne]. URL : http://www.liberation.fr/france/2016/02/01/marseille-ecole-primaire-gestion-secondaire_1430436 ; De Broqua Aliette (2016) Délabrement des écoles : Gaudin dénonce le « Marseille-bashing », Le Figaro, 08/02/2016, [en ligne]. URL : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/08/01016-20160208ARTFIG00311-polemique-sur-les-ecoles-gaudin-denonce-le-marseille-bashing.php> ; ou les nombreux articles du journal en ligne Marsactu sur le délabrement des écoles et les problèmes d'inscriptions (<https://marsactu.fr/dans-le-centre-de-marseille-on-va-finir-par-ouvrir-une-ecole-clandestine/>). Le délabrement de certaines écoles de Marseille a aussi été mis en évidence lors d'une réunion de travail le 18 avril 2016 entre la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la secrétaire d'État chargée de la Ville, le sénateur-maire de Marseille et différents représentants des services de l'État, des enseignants et des parents d'élèves : http://www.education.gouv.fr/cid101147/point-d-etape-sur-la-situation-des-ecoles-de-marseille.html#Les_engagements_de_la_Ville_de_Marseille

Public scolaire et fonctionnement des établissements

Les caractéristiques de la population des quartiers centraux se retrouvent dans les écoles étudiées. À l'image du centre-ville, l'ensemble des directeurs-trices souligne la présence d'une part importante d'enfants issus de familles d'origine étrangère parmi leur public :

« Ici c'est 80-90 % qui sont d'origine étrangère. L'année dernière j'avais dix-sept nationalités différentes. Principalement du Maghreb, du Maroc jusqu'à l'Égypte, on commence à avoir des Syriens depuis cette année, mais pas beaucoup. Après il y a les Arméniens, les Russes, pas en grande proportion... Des Chinois, quelques-uns [...] »
(Directeur d'école)

Ils/elles déclarent accueillir une majorité de « familles du quartier », aux origines diverses (principalement issues du Maghreb) en lien avec les différentes vagues de migrations marseillaises, mais aussi des élèves venus d'Asie²⁰, des Comores, d'Afrique de l'Ouest²¹, ainsi que des primo-arrivants venant majoritairement d'Algérie, d'Europe de l'Est (Ukraine, Russie, Albanie, Serbie, Kosovo, Monténégro, Roumanie, Bulgarie), plus récemment de Syrie.

Le public des écoles élémentaires que nous avons étudiées²² est, comme dans la population du centre-ville, majoritairement défavorisé. Le directeur d'une école maternelle à Belsunce évoque différents niveaux de précarité :

« Ici y a les pauvres et les très pauvres, y a seulement 10 % de bobos [...]. Des familles populaires : on a des petits artisans, des femmes avec petites qualifications, mais avec du boulot, des femmes de ménage [...]. À la fin du mois c'est dur, mais après c'est encore différent dans la misère : nous on a des parents qui ne savent pas où ils vont dormir le soir. »

Un autre chef d'établissement, dans le quartier du Chapitre, mentionne des cas d'enfants qui ne mangent pas le matin et signale que « *maintenant il y a une plus grosse précarité, et ça se voit* », soulignant la croissance de ces situations difficiles.

Cinq des neuf directeurs-trices d'écoles interrogé-e-s insistent sur la pauvreté monétaire, sociale, professionnelle, mais aussi la précarité résidentielle des familles, dont on sait qu'elle a des conséquences sur la gestion des effectifs et sur la scolarisation des enfants. Ils/elles font état de « *situations tendues lorsqu'il s'agit d'inscrire des enfants en cours d'année* » et insistent sur l'important *turnover* de leurs effectifs tout au long de l'année. Phénomène particulièrement important dans l'hypercentre, il est lié à des situations résidentielles transitoires : la présence de nombreux hôtels meublés, de foyers pour des popula-

20 La présence d'élèves venant de Chine et du Vietnam a été évoquée dans cinq écoles étudiées, notamment à Belsunce et au Panier.

21 La présence d'enfants originaires d'Afrique de l'Ouest, a été évoquée dans quatre écoles, notamment celles de Belsunce, de Noailles et du Panier.

22 Les écoles étudiées sont celles de l'hypercentre marseillais, dans les quartiers de Belsunce, du Panier et du Chapitre. Ce choix s'est effectué en lien avec le programme de recherche dans lequel s'inscrivent ces enquêtes, qui interrogeait l'évolution de la population, des formes et des fonctions des quartiers tremplins dans le centre-ville de Marseille.

tions en difficulté ou encore de CADA (centre d'accueil des demandeurs d'asile), participent à la concentration d'un public mobile dans les écoles (Baby-Collin et Dahdah, 2017). La fragilité des situations résidentielles se traduit par des changements fréquents de domicile, d'un hôtel meublé à un squat ou un logement privé, par exemple. Lorsqu'elles accèdent à un logement social, les familles quittent le centre-ville, généralement pour les quartiers nord où les logements sociaux sont plus nombreux, libérant ainsi des places dans les écoles, rapidement comblées par les enfants primo-arrivants logés notamment dans les hôtels meublés du quartier. Ce *turnover* n'est toutefois pas suffisant pour inscrire l'ensemble des enfants, comme en attestent des situations d'attente et de refus de scolarisation d'enfants nouvellement arrivés.

De nécessaires ajustements locaux : actions et adaptations des acteurs scolaires

Ajustements relatifs à la scolarité des enfants

Afin de permettre l'inscription de tous les enfants en âge d'aller à l'école, les directeurs-trices interrogé-e-s doivent composer avec le manque de places : trois d'entre eux disent procéder à des inscriptions en contournant le système classique (inscription des enfants dans l'école avant la validation du dossier scolaire par la municipalité), une majorité fait « marcher son réseau » (expression qui revient dans plusieurs entretiens avec eux/elles), en contactant d'autres directeur-trice-s d'écoles pour trouver des places disponibles dans d'autres établissements.

Ils/elles soulignent le rôle déterminant de l'origine sociale sur la scolarité des enfants — que ce soit sur l'apprentissage, le niveau scolaire, l'ouverture culturelle ou la pratique d'activités extrascolaires. Ils/elles lient la prégnance des élèves issus de familles en situation défavorisée à des apports culturels ou éducatifs limités à la maison, qui les engagent à faire le maximum en classe :

« Ce qui nous fait du baume au cœur c'est qu'on se sent utile à quelque chose. [...] Les élèves en difficulté ils ne font rien à la maison [...]. Ici on le sait très bien, du coup on fait le maximum à l'école, pour les aider. » (Directeur d'une école élémentaire au Chapitre)

Comme dans la plupart des écoles, l'hétérogénéité du public peut donner lieu à différents types d'adaptations : pédagogie différenciée selon les types d'élèves, décroissements, ou mise en place d'ateliers Montessori²³. Des partenariats de soutien scolaire sur le temps scolaire, mais aussi en dehors, notamment pendant les vacances, sont organisés afin de favoriser apprentissages et activités hors du cadre familial, et pour les « sortir de la rue ». Le directeur d'une école élémentaire au Panier rapporte ainsi :

« Nous ici on a 7 dispositifs différents le soir dans l'école, c'est un peu l'usine ! On fait ça en même temps que l'étude, de 16 h 30 à 18 h 30²⁴. »

23 Les ateliers Montessori ont été évoqués dans une école maternelle de Belsunce tandis que le « décroissement » qui propose une gestion plus individualisée de la scolarité de l'élève (possibilité de suivre des cours dans une classe supérieure à la sienne selon son niveau) a été évoqué dans une école primaire du Panier.

24 Cette école propose différents dispositifs de soutiens scolaires en mathématiques et en français, mais aussi des ateliers sportifs comme la danse, le basket, etc.

Les écoles semblent donc se constituer en des espaces ressources pour les enfants, et au-delà de sa fonction éducative, l'institution scolaire devient « *aussi un lieu de vie* », comme l'ajoute ce même directeur, pour les enfants, mais aussi pour les parents.

Dispositifs de rapprochement entre équipes et familles

Les directeurs-trices relèvent que les relations qu'ils/elles ont avec les parents d'élèves dans le centre-ville sont différentes de celles qu'ils/elles ont pu avoir dans d'autres quartiers plus favorisés où les parents sont davantage « consommateurs », ou clients de l'école : cette idée est présente dans trois des neuf entretiens mobilisés.

Les problèmes liés au profil social, au manque de connaissances du système éducatif, à la non-maîtrise des codes sociaux et/ou de la langue que rencontrent nombre de parents d'élèves, impliquent pour les directeurs-trices un temps accordé aux « relations publiques » bien plus important que dans d'autres écoles :

« Y'a un aspect relations publiques dans mon boulot bien supérieur à d'autres écoles [...] [sur le dialogue avec les parents], on a mis en place des entretiens individuels tous les trimestres. Ça a tout changé ! Du fait qu'on ne convoque plus les parents que quand y'a un problème on demande à tout le monde de passer, ce n'est pas stigmatisant et les enfants sont contents. » (Directeur d'une école élémentaire au Panier)

Les directeurs-trices sont amené-e-s à jouer des rôles multiples, au-delà de leur position hiérarchique. À travers différentes formes de dialogue, ils/elles jouent un rôle social, qui peut devenir un soutien administratif. La majorité estime consacrer beaucoup de temps aux familles, par exemple en s'adaptant aux difficultés sociales et linguistiques des parents d'élèves :

« La mairie ne comprend pas à qui elle a à faire, et encore moins dans ce quartier : elle fait tout par écrit ! [...] Pour leurs affiches, personne ne les lit. [...] Ce qu'on fait nous, on oralise ! Il faut dire à l'oral et répéter. »

La répétition des messages à l'oral, le recours parfois à la traduction orale informelle via d'autres parents, ou des frères et sœurs maîtrisant mieux le français que certains parents, sont des tactiques quotidiennes. Le personnel scolaire joue ainsi le rôle d'intermédiaire entre des parents d'élèves qui ne maîtrisent pas les normes locales (qu'elles soient administratives ou linguistiques) et la Mairie qui les incarne.

Outre ces ajustements informels pour s'adapter quotidiennement aux besoins, des dispositifs socio-éducatifs plus encadrés sont parfois mis en place dans les écoles à l'image du projet de « l'arbre du village » développé dans une école maternelle de Belsunce. D'origines culturelles et géographiques variées, les familles de cette école découvrent souvent le système éducatif français avec la scolarisation de leurs enfants. Cette méconnaissance des pratiques scolaires peut être source d'incompréhensions entre l'école et les parents : elle requiert un travail de pédagogie. Le projet mis en place par la directrice consiste en un dispositif de rencontres qui vise à comprendre et à tenir compte des différences culturelles des familles, afin de s'en rapprocher et d'accueillir au mieux

les enfants. Encadré par le pôle de médiation ethno-clinique de Marseille, il a pour objectif d'établir un dialogue entre l'école, ses représentants et les parents d'élèves autour de thèmes variés, comme l'enfance, la famille, l'éducation, l'exil, les croyances, etc. La prise de parole des parents allophones est favorisée par la présence de traducteurs. De l'avis de l'équipe enseignante, ce projet les a aidés à mieux comprendre ce que vivent les parents et à adapter leur manière de s'exprimer avec eux (bilans annuels de l'école, projet arbre du village, 2009-2015).

Ces témoignages traduisent l'importance des ajustements exercés à l'échelle locale par les équipes pédagogiques pour répondre au mieux aux besoins de familles qui sont souvent en situation précaire et/ou dont l'arrivée récente en France nécessite une attention spécifique. Ces ajustements évoluent : ils peuvent se faire à une échelle individuelle ou, comme c'est le cas pour « l'arbre du village », être plus institutionnalisés. Dans tous les cas, dans la mesure où ces professionnel-le-s de l'éducation dépassent de fait les missions traditionnelles de leur métier, on peut parler de pratiques engagées.

L'engagement au cœur de la fabrique de la ressource scolaire : des acteurs scolaires et associatifs imbriqués

La notion d'engagement, définie comme une « participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps »²⁵, est centrale dans ces établissements où la stabilité d'équipes enseignantes engagées (constatée dans les écoles étudiées) est aussi appuyée par un tissu associatif dense, qui trouve certains relais dans l'école, et institue cette dernière en ressource.

En effet, de nombreuses initiatives qui répondent aux problématiques propres à la présence de populations vulnérables (situation d'extrême précarité, demandeurs d'asile) dans le centre-ville émanent d'acteur-trice-s associatif-ve-s, souvent en coopération avec les responsables scolaires — et ces acteur-trice-s sont parfois les mêmes. Il est vrai aussi que le centre-ville de Marseille dispose d'un secteur associatif particulièrement dense, en raison certes de sa situation centrale privilégiée (on trouve par exemple la Cité des associations sur la Canebière), mais aussi des besoins du territoire²⁶. Le réseau éducation sans frontières (RESF) est particulièrement actif dans les écoles étudiées. Il milite pour les droits des personnes « régularisables » et prend en charge des familles avec enfants scolarisés ou des jeunes scolarisés, mineurs comme majeurs, à partir de ses « comités de soutien » constitués dans chaque établissement où un élève ou une famille est menacé d'expulsion. Les membres en sont généralement des enseignant-e-s, ex-enseignant-e-s, des parents d'élèves. Leur engagement concerne le suivi et le soutien à la constitution de dossier administratif en vue de l'obtention d'un titre de séjour, la collecte de vêtements ou de nourriture,

25 Source : CNRTL. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/engagement> (consulté en 06/2018).

26 Le département des Bouches-du-Rhône est l'un des plus denses du pays en termes de création d'associations, comme le montre le bilan annuel réalisé par l'association Recherches et solidarités (Bazin *et al.*, 2017). À l'échelle de la ville de Marseille, sur 16 à 20 000 associations, plus de 2 800 sont localisées dans le 1^{er} arrondissement, soit près de 15 % d'entre elles, alors que l'arrondissement ne représente qu'un peu moins de 5 % de la population de la ville (données INSEE et <https://www.laprovence.com/article/edition-marseille/4100410/le-veritable-poids-des-associations.html>).

l'organisation de « goûters solidaires » (permettant de collecter de l'argent pour les familles les plus vulnérables) dans les écoles, la circulation de pétitions, mais aussi parfois un accompagnement quotidien.

Toutes les initiatives associatives qui ont lieu au sein des écoles doivent avoir l'autorisation du chef d'établissement — il y a là aussi une coopération, si ce n'est une proximité, entre acteurs scolaires et acteurs associatifs. C'est dans les ajustements locaux des responsables scolaires et grâce à leur engagement que l'école peut se constituer en ressource pour des parents d'élèves en situation précaire et/ou nouvellement arrivés.

L'école entre les migrant-e-s et la ville. De la ressource à l'ancrage

La notion de ressource pose la question de son accessibilité, c'est-à-dire de la manière dont chaque individu peut s'en saisir. Nous venons de montrer que l'école se construit ici comme une ressource en réaction directe à la forte présence de besoins spécifiques, les familles concernées y ont donc a priori accès. La question demeure toutefois de savoir dans quelle mesure elles la mobilisent comme telle et quelle importance la ressource scolaire revêt alors pour elles sur les plans social, administratif, financier mais aussi en matière d'ancrage dans la ville. Nous apporterons des éléments de réponse à ces interrogations à partir des discours des treize parents d'élèves primo-arrivantes interrogées (il s'agit exclusivement de femmes²⁷). Dans une démarche d'observation rapprochée, on s'arrêtera en particulier sur le parcours de certaines d'entre elles.

L'école, un lieu de ressources pour les familles

L'école, lieu de conseils et de soutien

Les parents d'élèves de tous profils peuvent trouver dans l'école de leurs enfants une ressource pour s'appropriier le quartier (Valcin, 2016). A fortiori, pour des parents d'élèves primo-arrivants qui ne maîtrisent pas nécessairement les normes (linguistiques, administratives et sociales) de l'environnement dans lequel ils s'insèrent, l'importance de l'école peut être redoublée. Elle peut représenter pour eux un repère dans la ville, au sens d'un lieu qui permet de s'orienter dans la ville, au sens propre comme au sens figuré. C'est parfois l'un des seuls lieux à être investis d'une forme de confiance, parce que ce lieu est connu d'eux et qu'ils y sont connus. C'est ce qui ressort de l'entrevue réalisée auprès de Naïma²⁸, une mère au foyer algérienne en situation économique précaire, arrivée en France depuis moins de cinq ans au moment de l'entretien, mais ayant obtenu la nationalité française. La manière dont elle a réagi à un accident domestique survenu dans son appartement peu après son arrivée à Marseille montre que l'école est pour elle un point de repère crucial dans la ville :

27 Au sein des cinquante-et-une personnes interrogées au total dans le cadre de cette enquête, quarante-cinq étaient des femmes.

28 Tous les prénoms ont été modifiés.

« Parce que dans l'ancien appartement, tout était resserré, les meubles étaient près de la fenêtre et un jour la cuisinière est à moitié tombée sur ma fille : j'ai eu très peur. Heureusement, la cuisinière n'était pas allumée, elle ne s'est pas brûlée. Je ne l'ai pas emmenée à l'hôpital de peur qu'on pense que je la battais, et qu'on me l'enlève. Elle a été soignée par le médecin scolaire qui la surveillait régulièrement. »

La méfiance exprimée envers les services publics méconnus — l'hôpital — fait ressortir en creux la confiance accordée par Naïma au personnel scolaire, qui est connu et qui connaît la famille, ou a minima l'enfant en question. Le statut de lieu du quotidien qu'a l'école pour elle en fait donc d'emblée un repère.

Plus largement et même si elle n'est pas nécessairement le seul, l'école est un lieu où la communication avec l'institution est plus aisée pour les parents d'élèves nouvellement arrivés en France, puisque le personnel enseignant et non enseignant est habitué à recevoir ce type de public. Le directeur de l'école où la fille de Naïma est scolarisée lui a par exemple permis de ne venir en cours que le matin quand la famille a dû déménager à l'autre bout de la ville et que les trajets quotidiens étaient contraignants : il semble donc que les besoins spécifiques aux parents d'élèves primo-arrivants soient compris et pris en compte, du moins dans ce cas-là. Inversement, on s'assure au sein de l'école que ces mêmes parents comprennent bien les informations qui leur sont transmises. En effet, l'oralisation de l'ensemble des informations, mentionnée par plusieurs directeurs-trices, est également soulignée dans les entretiens réalisés auprès de parents d'élèves allophones, comme dans le cas d'Emily, une Américaine arrivée à Marseille depuis quelques semaines, qui a suivi son mari chercheur expatrié en France :

« Everybody's been so helpful. The teacher knows I don't speak such good French and she's very kind to speak slowly to make sure I understand²⁹. »

Les équipes pédagogiques informent aussi les parents d'élèves primo-arrivants sur les associations et réseaux qui peuvent les aider en cas de besoin. Ainsi, c'est souvent par l'intermédiaire des équipes pédagogiques que les personnes interrogées ont eu connaissance des dispositifs, initiatives ou associations de soutien auxquelles elles pouvaient accéder (cours de français gratuits, comme ceux du RESF par exemple). Les discours recueillis témoignent plus largement d'un suivi rapproché des parents en situation précaire de la part des responsables scolaires : Lena, une mère célibataire originaire du Turkménistan, arrivée à Marseille depuis quelques mois et en attente d'une réponse à sa demande d'asile au moment de l'entretien, précise ainsi que *« le directeur [de l'école de mon fils] est super et aide beaucoup. Il m'a dit de venir le voir si jamais j'avais un problème »*. Les écoles du centre-ville semblent, grâce à la solidarité dont font preuve, à l'échelle individuelle, les différents membres de l'équipe scolaire (directeur-trices, personnel médical et enseignant), constituer ainsi des points de repère et de ressource pour les parents d'élèves primo-arrivants. Ces solidarités n'émanent cependant pas uniquement des responsables scolaires.

²⁹ *« Tout le monde a été très compréhensif. L'enseignante sait que je ne parle pas très bien français et, c'est aimable de sa part, elle parle lentement pour s'assurer que je comprends tout ».*

Un pôle de solidarités imbriquées. L'exemple de Bilonja et Iliana

L'approche qualitative choisie ne nous permet pas de déterminer si l'ensemble des familles primo-arrivantes bénéficient des actions de solidarité, formalisées ou spontanées, qui émanent des écoles du centre-ville de Marseille. Les discours recueillis nous aident toutefois à appréhender la diversité de ces actions et la manière dont elles s'imbriquent pour constituer un système de solidarité dans certaines écoles.

Bilonja et Iliana sont deux femmes qui scolarisent au moins un de leurs enfants dans une école élémentaire du Chapitre. Elles sont Kosovares, demandeuses d'asile, et arrivées récemment à Marseille au moment de l'entretien (respectivement depuis six mois et un an et demi). Bilonja a reçu une réponse négative et une obligation de quitter le territoire français (OQTF)³⁰ et vit dans un squat sur le point d'être expulsé. Toutes deux trouvent un soutien à la fois mental, financier et administratif dans l'école de leurs enfants : l'enseignante des enfants de Bilonja a d'abord tenté de lui apporter des conseils pour gérer au mieux sa situation. Elle souhaitait également être prévenue si elle n'avait plus de logement. Puis une bénévole du RESF contactée par l'assistante sociale a commencé à suivre régulièrement Bilonja et à lui rendre visite directement à l'école des enfants ou au squat, pour l'informer sur ses droits et sur le moment propice pour constituer un dossier auprès de la Préfecture, afin d'être régularisée. Bilonja et Iliana ont toutes deux mentionné, en outre, la présence d'une assistante sociale dans une école du quartier du Chapitre, qui aide à constituer les dossiers pour la Préfecture. Toutes deux se trouvent en difficulté d'un point de vue financier : Bilonja n'a pas de revenus (elle exerce une activité bénévole dans une boutique solidaire) et Iliana, très peu (300 ou 400 euros par mois). Elles soulignent que, même si elles sont modestes, les recettes des goûters solidaires organisés par les écoles qui leur sont reversées sont une aide financière utile.

Enfin, au-delà des initiatives organisées, le soutien vient également des solidarités qui existent entre les parents d'élèves. L'école permet d'une part de rencontrer des parents d'élèves dans la même situation — c'est ainsi que Bilonja et Iliana sont devenues amies ; d'autre part, de trouver un soutien plus large : d'autres parents d'élèves ont par exemple déjà proposé à Bilonja de l'héberger, au vu de la situation d'urgence dans laquelle elle se trouve — même si elle a refusé, car cela la gênait. Les solidarités se jouent donc à diverses échelles : celle de l'école, ses événements et ses dispositifs, celle des réseaux associatifs, mais aussi celle des individus.

Si l'école joue ce rôle dans le soutien des familles nouvellement arrivées en France, ne peut-on pas supposer qu'elle occupe une place importante dans leur perception de l'espace urbain qu'elles habitent — et que dès lors, elle est un facteur d'ancrage dans la ville ?

30 La situation d'Iliana semblait être similaire, mais la communication était moins aisée et nous ne connaissons pas son statut administratif précis au moment de l'entretien.

De la ressource à l'ancrage

Le fait d'être primo-arrivant implique une faible ancienneté dans la ville. Parmi les treize personnes interrogées, cette ancienneté s'élève en moyenne à 1,7 année. Leurs cercles de sociabilités locaux sont généralement restreints, et le fait de se rendre à l'école quotidiennement n'est dès lors pas anodin : en tant que lieu qui réunit d'autres parents d'élèves dans la même situation familiale et parfois dans la même situation sociale, économique ou administrative, l'établissement offre une possibilité de se constituer ou de renforcer son cercle de sociabilités dans la ville. Sans exception, toutes les enquêtées primo-arrivantes ont rencontré des personnes grâce à l'école. Les rencontres en question sont de natures diverses, il peut s'agir de réelles amitiés comme de simples connaissances ; mais il demeure que l'école est parfois le seul vecteur de sociabilités. C'est le cas d'une enquêtée algérienne arrivée à Marseille depuis neuf mois, qui a affirmé qu'elle n'y connaissait personne, hormis les quelques parents d'élèves rencontrés par le biais de l'école de ses deux enfants, scolarisés en primaire à Belsunce, puisqu'elle sort peu de chez elle en-dehors des trajets scolaires.

Ce dernier point soulève une autre question : celle du rôle de l'école comme pôle structurant des mobilités quotidiennes des parents d'élèves. Du fait de leur faible ancienneté dans la ville, les primo-arrivants sont susceptibles d'avoir une connaissance et une familiarité limitées avec le quartier. Les mobilités scolaires quotidiennes (accompagner ses enfants à l'école³¹) deviennent dès lors un possible vecteur d'appropriation de la ville.

L'école constitue ainsi une occasion de s'approprier le quartier. Son rôle de ressource multiple pour ceux qui viennent d'arriver à Marseille et/ou en France et dont la situation administrative, résidentielle, sociale ou financière est souvent précaire génère des processus d'ancrage dans le quartier. C'est une des raisons pour lesquelles Bilonja, malgré l'urgence de la situation résidentielle dans laquelle elle se trouvait au moment de l'entrevue, a refusé une possibilité d'hébergement plus stable en-dehors de Marseille qu'avait trouvé la bénévole du RESF qui la suivait :

« L'école des enfants est très forte pour les sans-papiers. Ce serait compliqué de partir, il faudrait changer d'école... Et puis je connais plein de monde ici, je n'ai pas envie de tout recommencer à zéro. Je reste ici. J'aime bien le quartier. Ici il y a beaucoup de gens pour nous protéger. »

Ainsi, si la littérature scientifique a tendance à mettre en lumière les stratégies d'évitement résidentiel des écoles (Korsu, 2004 ; Van Zanten, 2010), il y a également lieu de s'interroger sur le rôle de l'école dans l'ancrage des parents d'élèves. À différents degrés, l'école peut être déterminante dans les (im) mobilités résidentielles des familles : en l'occurrence, elle a fortement encouragé Bilonja à rester dans le centre-ville. Notre enquête montre que l'école peut continuer à jouer un rôle de repère dans le quartier pour les parents d'élèves y compris après qu'ils en sont partis. Ainsi, une mère demandeuse d'asile

31 Ces accompagnements sont quasiment systématiques en l'occurrence, puisque l'on s'intéresse essentiellement à des parents d'élèves en bas âge, scolarisés dans l'enseignement primaire (Delalande, 2010 ; Rivière, 2014).

qui scolarisait ses enfants dans une école du 1^{er} arrondissement marseillais a choisi de les y laisser après son déménagement dans le 11^{ème} arrondissement car « *l'école et les cours sont bien* », bien que cela implique des trajets contraignants. Pour les familles vulnérables ou récemment arrivées, l'école accueillante peut constituer un véritable point d'ancrage, autour duquel se construisent des pratiques quotidiennes, un apprentissage de la vie locale, et inciter à la stabilité résidentielle des familles (Valcin, 2016).

Du lieu au dispositif-ressource : l'exemple du cours de français langue étrangère d'EPFF (Espace Pédagogie Formation France)

Nous avons mis en lumière le fait que les écoles avaient, vis-à-vis des parents d'élèves nouvellement arrivés dans le centre-ville populaire de Marseille, un rôle qui dépasse leur mission traditionnelle. Leur statut de ressource pour ces familles apparaît bien comme extraordinaire ; il est d'ailleurs tributaire d'un travail supplémentaire pour les équipes pédagogiques. Il existe aussi au sein des écoles des dispositifs institutionnalisés dont le but est précisément l'accompagnement des parents d'élèves nouvellement arrivés, comme le montre l'exemple de la « formation de base à visée parentale » (FBVP) proposée par l'association EPFF (Espace Pédagogie Formation France) dans plusieurs écoles marseillaises du centre-ville, et qui fait écho, sans qu'il s'en réclame pourtant, au dispositif interministériel inauguré à titre expérimental en 2008-2009, et généralisé depuis, intitulé OEPRE : *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants*³² (Bernardot, 2017).

EPFF est une association qui œuvre à la formation, à l'orientation, à l'apprentissage et à l'insertion ou réinsertion professionnelle de publics divers. Parmi les dispositifs dont elle est à l'origine figure la formation de base à visée parentale, qui consiste en des cours intensifs de français langue étrangère (FLE) à destination des parents d'élèves allophones, et qui a plus largement pour but de « donner aux parents les moyens et codes de communication et la connaissance de l'institution scolaire afin de pouvoir soutenir la scolarité de leurs enfants et d'exercer pleinement leur fonction parentale »³³. Ces cours ont lieu quatre fois par semaine à raison de deux heures à deux heures et demie par jour et sont gratuits. Dans l'hypercentre, ils ont lieu, l'année de l'enquête, dans deux écoles des quartiers du Panier et à proximité de Noailles. Les parents dont les enfants sont inscrits dans d'autres établissements scolaires du centre-ville y sont bienvenus. Ayant eu la possibilité d'assister à quelques cours, nous avons par la suite interrogé huit parents d'élèves qui suivaient cette formation, dits « stagiaires », uniquement des femmes, en plus des questions que nous avons pu poser à l'ensemble des participant-e-s pendant les cours auxquels nous avons assisté.

32 <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>. Voir l'espace EDUSCOL sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

33 Source : EPFF. URL : <http://epff.eu/nos-poles-de-competences/le-pole-formation/> (consulté en 06/2018).

Un cours de français accessible pour s'adapter à la ville

Les stagiaires interrogées ont des origines géographiques variées³⁴ et sont pour la plupart dans des situations financières difficiles : six sur huit vivent sous le seuil de pauvreté³⁵. Un avantage indéniable de ce cours est d'être gratuit, donc accessible à des personnes qui n'y auraient autrement pas accès. L'enseignante souligne par ailleurs qu'elle ne propose de passer de test d'obtention du diplôme d'études en langue française (DELF) que lorsqu'elle est certaine du niveau du ou de la stagiaire concernée, l'inscription au test étant payante.

Pour l'ensemble des parents interrogés, ce cours est une ressource importante au quotidien. Elle l'est d'abord évidemment sur le plan linguistique. Ashna, une Indienne expatriée arrivée à Marseille depuis trois ans, raconte ses débuts dans le cours :

« Ça a été difficile au début les cours avec Violette parce qu'elle explique tout en français. Mais elle est très gentille. Parfois une amie à côté m'expliquait ce que je ne comprenais pas. Avant c'était difficile, ne serait-ce que pour aller au marché, au laboratoire, à l'hôpital. [...] Maintenant je parle un peu français. »

Comme le souligne Ashna, ces progrès en langue permettent progressivement d'accéder à la ville et à ses services. On retrouve ici le rôle de médiation que joue l'école (en l'occurrence, du dispositif socio-éducatif) entre les parents nouvellement arrivés et l'espace urbain dans lequel ils doivent s'intégrer.

Outre sa dimension linguistique, ce cours constitue une activité à part entière pour les stagiaires du fait de sa densité horaire : la FBVP les occupe quatre demi-journées par semaine. Bien plus qu'une contrainte temporelle, il ressort des discours de plusieurs enquêtées que cela représente pour elles une occupation précieuse : elles ne travaillent pas par ailleurs (ce serait difficilement conciliable : assister au cours suppose une grande disponibilité et implique qu'on ne parle pas ou peu français, ce qui limite de fait les possibilités d'emploi) et les cours constituent une occasion appréciable de sortir de chez soi. C'est ce dont témoigne Lena, une Russe d'origine turkmène qui attend une réponse de l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) depuis neuf mois au moment de l'entretien. En attendant, ni elle ni son fils de vingt-six ans ne peuvent travailler : ils doivent se contenter des pensions très restreintes :

*« Ça me change les idées, c'était aussi pour oublier ce stress...
À part les cours je suis tout le temps à la maison. »*

Lilia, une Algérienne qui habite à Marseille depuis trois ans souligne la même idée. Elle est parfaitement francophone et n'a pas tant besoin des cours sur le plan linguistique que sur le plan social et administratif :

*« Je continue les cours parce que c'est bien pour les papiers,
et aussi parce que je n'aime pas rester à la maison. »*

34 Ont été interrogées quatre Algériennes, une Américaine, une Géorgienne, une Russe et une Indienne.

35 La valeur de référence est de 987 euros par unité de consommation, ce qui correspond à 60 % du niveau de vie médian en 2012.

Il apparaît donc d'emblée que les cours sont non seulement une ressource linguistique, mais également administrative et sociale.

Les parents à l'école : entre sociabilités, solidarités et « aide à la parentalité »

Nous l'avons vu, l'école constitue un lieu important pour les parents d'élèves en matière de sociabilités et de possibilités de rencontres. Les cours de français le sont a fortiori, puisqu'ils réunissent un groupe restreint et défini de stagiaires (au maximum une quinzaine) de manière quasi quotidienne. Ainsi, sur les huit stagiaires interrogées, quatre affirment que le cours de FLE d'EPFF est une de leurs principales sources de rencontres dans le quartier. Parmi elles, deux ne se sont fait des connaissances que par ce biais. Ces cours créent de manière générale un réseau de personnes qui se fréquentent quotidiennement et sur lesquels Lena, par exemple, sait qu'elle peut compter :

« Si j'ai besoin de quelque chose, je peux demander aux gens du cours de Violette. »

Cette formation qui réunit des personnes aux origines géographiques très diverses produit une mixité valorisée dans le discours de la moitié des stagiaires interrogées. Lina, une Algérienne arrivée à Marseille depuis un an au moment de l'entretien pour suivre son mari ingénieur expatrié, souligne ainsi qu'elle apprécie cette diversification de ses cercles de sociabilités, plutôt communautaires à l'origine :

« C'est sympa, on découvre d'autres choses, d'autres gens. Avant je connaissais surtout des Algériens, des Arabes. »

Soraya, algérienne également et arrivée depuis quelques mois, considère aussi cette mixité comme quelque chose de positif, en des termes culturels cette fois :

« Ce qui est bien c'est que je connais des gens de toutes les langues là-bas [via les cours]. »

Cette formation représente donc une opportunité de rencontres pour les parents d'élèves et, par-là, un pôle de solidarités potentielles. Même si, comme le souligne Naïma qui assiste au cours depuis deux ans, les stagiaires ne sont généralement là que pour une année :

« Il y a beaucoup de mamans qui déménagent, qui accouchent ou qui trouvent un travail et ne peuvent plus venir. »

Enfin, à l'instar de l'école de manière générale, le cours de FLE est une ressource sociale pour les parents primo-arrivants ; mais il s'agit d'une ressource plus personnalisée, à laquelle s'ajoute une aide à la parentalité. Le début du cours auquel nous avons pu assister en mars 2016 en est une bonne illustration, comme en témoignent nos notes de terrain :

L'enseignante commence par expliquer à la classe qu'il y a des cas de varicelle dans l'école (elle demande si tout le monde sait ce que c'est, elle explique). Elle explique aussi qu'il y a une grève des maîtresses jeudi et de cantine le même jour. Il y a un café des parents à 8 h 45 le lendemain mercredi 30 mars dans l'école, si on a des questions (si les enfants ne veulent pas aller à l'école, problèmes d'autorité, etc.).

Les cours de FLE permettent une meilleure information des parents d'élèves, avec notamment l'oralisation des informations qui figurent sous forme écrite à l'entrée de l'école, et que beaucoup ne peuvent pas lire. De plus, la petitesse des effectifs permet à EPFF d'organiser des sorties : Lina, déjà citée, raconte que l'enseignante a pu emmener le groupe au MuCEM (musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée), dans un musée à Arles, dans une ferme avec les enfants et chez le psychologue, accompagné des enfants. Ces sorties avec les enfants font écho à la question de la parentalité, qui fait partie des objectifs de la formation.

L'école est donc un lieu de ressources plurielles : elle constitue une aide sociale, administrative, un lieu de sociabilités et de solidarités. Le dispositif mis en place par EPFF les renforce, puisque la fréquence des cours et les effectifs restreints permettent un suivi plus rapproché, outre un apprentissage linguistique et une aide à la parentalité.

Conclusion

L'étude conduite dans le centre-ville populaire de Marseille montre qu'au-delà de l'instruction des enfants dont elle est en charge, l'institution scolaire devient, par l'intermédiaire de l'engagement des responsables scolaires, une ressource, et un lieu de ressources, pour les familles nouvellement arrivées et/ou en situation précaire. Les caractéristiques de l'offre scolaire, ainsi que le type de public accueilli, modifient le travail des acteur-trice-s scolaires qui, par différentes pratiques et stratégies, s'adaptent à ce contexte. En analysant les modalités concrètes d'agencement des situations socio-scolaires, l'école devient un espace de ressources multiples pour les parents et pour les enfants, du soutien administratif aux familles à l'ouverture culturelle des enfants. La mobilisation des équipes pédagogiques, des acteur-trice-s associatifs et plus largement des individus (puisque'il existe une solidarité entre les familles) permet d'apporter des soutiens divers aux familles, par l'intermédiaire de l'école — même si la distinction entre acteur-trice-s scolaires et non scolaires doit être nuancée, puisque les équipes pédagogiques sont aussi souvent *engagées* dans la ville et participent, elles aussi, aux actions de soutien non scolaires.

Du point de vue des parents, l'école devient une ressource d'autant plus essentielle quand ils sont en situation précaire — ce qui est souvent le cas des primo-arrivants. Les dispositifs tels que la formation parentale de l'association EPFF montrent que l'école est aussi un espace de dialogue et d'ouverture culturelle, un lieu de convergence de différentes actions d'accompagnement social et éducatif, et de solidarités formelles, informelles, collectives ou individuelles. Cela fait écho aux dispositifs récents d'ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE), mis en place conjointement par les ministères de l'Intérieur et de l'Éducation nationale.

À l'échelle du quartier, l'école apparaît en somme comme un lieu d'accueil, un lien entre les migrants et la ville. L'institution scolaire joue un rôle de médiation : elle prend en charge, pour partie, l'insertion des nouveaux/elles venu-e-s et influence leur installation et leur ancrage dans l'espace urbain. À l'échelle de la ville, l'agencement des ressources urbaines révèle les inégalités

socio-spatiales (Michel et Ribardière, 2017) : l'importance de l'école comme ressource traduit dans le centre-ville une forte concentration de populations nouvellement arrivées et défavorisées, dont les besoins en termes d'accueil sont partiellement pris en charge par l'école, ce qui souligne, en creux, qu'ils ne sont pas satisfaits par les politiques publiques. Aussi, une question se pose : dans quelle mesure est-ce à l'école de jouer ce rôle de médiation entre les populations précaires, nouvellement arrivées, et la ville ? Que se passe-t-il dans d'autres quartiers à forte présence étrangère, où l'école ne joue pas ce rôle, par manque d'ouverture sur l'extérieur, ou en raison d'un moindre engagement des équipes pédagogiques, et où cette médiation n'est pas compensée par des politiques d'accompagnement des populations ? Au vu des expériences observées dans le centre-ville de Marseille, les politiques publiques ne devraient-elles pas aller plus loin dans la consolidation de dispositifs institutionnels, mais qui soient dotés de moyens spécifiques, permettant de s'appuyer sur l'école, ressource forte pour les familles, comme lieu de médiation à même de favoriser l'accompagnement et l'ancrage dans la ville ?

Références bibliographiques

Armagnague-Roucher Maitena, Cossée Claire, Mendonça Catherine, Rigoni Isabelle et Tersigni Simona (2018) *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, Rapport de recherche remis au Défenseur des Droits, 426 p.

Audren Gwenaëlle et Baby-Collin Virginie (2017) Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille, *Belgeo, Revue belge de géographie*, 2-3, [en ligne]. URL : <http://belgeo.revues.org/18726>

Audren Gwenaëlle, Jeanmougin Hélène et Valcin Marguerite (2017) L'école un lieu d'ancrage dans la ville, in Florence Bouillon, Virginie Baby-Collin et Agnès Deboulet Dirs., *Ville ordinaire, citadins précaires : transition ou disparation programmée des quartiers tremplin ?*, Rapport de recherche rendu au PUCA (plan urbanisme construction architecture), pp. 268-302.

Baby-Collin Virginie et Bouillon Florence (2017) Le centre-ville de Marseille 1990-2012 : embourgeoisement généralisé ou accentuation des inégalités ?, *Langage & Société*, 162, pp. 107-111.

Baby-Collin Virginie et Dahdah Assaf (2017) Miroir de la précarité sociale et (carrefour) des dynamiques migratoires. Les hôtels dits meublés du centre-ville marseillais, *Faire Savoirs, Sciences humaines et sociales en région PACA*, 13, pp. 65-74.

Bazin Cécile, Duros Marie, Legrand Floriane, Prevostat Guillaume et Malet Jacques (2017) *La France associative en mouvement*, 15e édition, MACIF, 42 p., [en ligne]. URL : https://www.recherches-solidarites.org/media/uploads/la_france_associative-25-09-2017.pdf

Bernardot Marie-José (2017) Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre, *Journal du droit des jeunes*, 366-377, pp. 17-23.

Bouillon Florence, Baby-Collin Virginie et Deboulet Agnès (Dirs.) (2017) *Ville ordinaire, citadins précaires : transition ou disparation programmée des quartiers tremplins ?*, Rapport de recherche rendu au PUCA (plan urbanisme construction architecture), 277 p.

Clerval Anne (2013) *Paris sans le peuple. La gentrification de la capitale*, Paris, La Découverte, 280 p.

Dahdah Assaf, Audren Gwenaëlle et Bouillon Florence (2018) La ville (in)hospita-lière : parcours scolaire et résidentiel d'une famille syrienne à Marseille, *Espaces et sociétés*, 172-173, pp. 73-91.

Delalande Julie (2010) Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège, *Agora débats/jeunesse*, 65, p. 67-82.

Donzel André (2005) Marseille une métropole duale, in André Donzel et Alain Moreau Eds., *Le creuset marseillais, Faire savoirs*, 5, pp. 13-19.

EVASCOL (2017) École, migration, itinérance : regards croisés, 11 p., [en ligne] consulté le 15/06/2018. URL : <https://calenda.org/418014>

Goï Cécile (2008) Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille, *Cahiers pédagogiques*, 465, [en ligne] consulté le 04/04/2019. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eleves-nouvellement-arrivees-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille>

Korsu Emre (2004) L'évitement scolaire par déménagement, *Ville-école-intégration-diversité*, 139, pp. 107-118.

Le Méner Erwan et Oppenheim Nicolas (2015) L'attachement à l'école des familles sans logement à l'épreuve de l'instabilité résidentielle, *Métropolitiques*, [en ligne] consulté le 30/05/2018. URL : <https://www.metropolitiques.eu/L-attachement-a-l-ecole-des.html>

Maurin Louis et Mazery Violaine (2014) Les taux de pauvreté des cent plus grandes communes de France, *COMPAS étude*, 11, 4 p.

Mazzella Sylvie (1997) Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique. L'école publique en butte aux stigmates et aux procédures, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, pp. 79-87.

Mendonça Dias Catherine (2016) Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants, *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)*, 2, pp. 47-62.

Michel Aurélia et Ribardièrre Antoine (2017), Identifier les ressources urbaines pour lire les inégalités socio-spatiales, *ÉchoGéo*, 39, [en ligne] consulté le 21/07/2018. URL : <http://echogeo.revues.org/14925>

Payet Jean-Paul et Giuliani Frédérique (Dirs.) (2014a) Les relations école-famille à l'heure de la proximité, *Éducation et sociétés*, 34, 208 p.

Payet Jean-Paul et Giuliani Frédérique (2014b) La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites, *Éducation et sociétés*, 34, pp. 55-70.

Péraldi Michel, Dupont Claire et Samson Michel (2015) *Sociologie de Marseille*, Paris, La Découverte, 121 p.

Périer Pierre (2012) De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école, *Éducation et didactique*, 6 (1), pp. 85-96.

Rigoni Isabelle (2017) Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France, *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle (Québec)*, 7 (1), pp. 39-50.

Rivière Clément (2014) *Ce que tous les parents disent ? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale (Paris-Milan)*, Thèse de doctorat, Paris, IEP de Paris, 470 p.

Sayad Abdelmalek (2014) *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*, textes rassemblés par Benoît Falaize et Smaïn Laacher, Paris, Le Seuil, 249 p.

Schiff Claire (2012) En marge du métier. Dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-arrivants en collège, in Chantal Crenn et Laurence Kotobi Eds., *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises*, Paris, Armand Colin, pp. 111-124.

Schiff Claire et Fouquet-Chauprade Barbara (2011) Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants, in Françoise Oeuvarard et Dominique Glasman Eds., *La Décolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 181-202.

Turkieltaub Sandrine (2011) Faire de l'école une plaque tournante des services offerts aux jeunes en difficulté et à leurs familles : une utopie ? Entretien avec Éric Debarbieux, président de l'Observatoire international de la violence à l'école, *Journal du droit des jeunes*, 308, pp. 33-38.

Valcin Marguerite (2016) *L'école, point de fuite ou point d'ancrage ? Être parent d'élève dans l'hypercentre populaire de Marseille*, Mémoire de Master 1, ENS de Lyon, 115 p.

Van Zanten Agnès (2010) Déménager ou coloniser le collège du quartier ? Les choix résidentiels et scolaires des classes moyennes dans la banlieue parisienne, in Jean-Yves Authier, Catherine Bonvalet et Jean-Pierre Lévy Eds., *Élire domicile. La construction sociale des choix résidentiels*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 428 p.

Gwenaëlle Audren, Virginie Baby-Collin et Marguerite Valcin

L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille

Cet article interroge le rôle de l'école élémentaire dans les quartiers populaires où réside une importante population de migrant·e·s primo-arrivant·e·s. Il présente les résultats d'une enquête qualitative menée entre 2015 et 2017 dans le centre-ville populaire de Marseille, qui est un espace d'accueil pour de nombreuses familles migrantes et/ou en situation précaire. À partir d'entretiens réalisés auprès de divers acteurs institutionnels, directeurs·trices d'écoles, parents d'élèves et acteurs associatifs, il interroge le statut de l'école, comme ressource et lieu de ressources, et comme facteur d'ancrage dans la ville. Il envisage la manière dont les professionnel·le·s de l'éducation s'adaptent au public spécifique des primo-arrivant·e·s, entre ajustements et engagements, et dont l'école, dépassant sa stricte fonction éducative, devient un espace de ressources multiples, jouant un rôle de médiation et de lien entre les migrant·e·s et la ville, favorisant l'installation et l'ancrage des familles dans l'espace urbain.

When School Becomes a Resource for Migrants' Families. Crossed Views of Institutions and Parents in Marseilles' City Center

This paper analyses the role of primary school in working class areas where many recent migrants and newcomers live. It states the findings of a field-research that was conducted between 2015 and 2017 in Marseilles disadvantaged city centre, which hosts many migrant and/or precarious families. Based on semi-structured interviews that were carried out with parents, school directors, institutions and associations, the paper is a reflection on school as a resource and as a reason to settle in for the families. It deals with how education professionals adjust to this peculiar public of newcomers, between adaptation and adjustment. Exceeding its educational function, school becomes a space of multiple resources for both children and parents, playing a role of mediation and linking the migrants to the city, favoring the installation and anchoring of families.

La escuela como recurso para las poblaciones migrantes. Miradas cruzadas de la institución y de padres de familias en el centro de la ciudad de Marseille (Francia)

Este artículo cuestiona el papel de la escuela primaria en barrios populares donde reside una importante población de migrantes recién llegados. Presenta resultados de una encuesta llevada a cabo entre 2015 y 2017 en el centro popular de la ciudad de Marseille en Francia, donde se insertan numerosas familias migrantes y en situación precaria. A partir de entrevistas realizadas con diversos actores institucionales, con directores de escuelas, padres de familia y actores del mundo asociativo, el artículo cuestiona el estatus de la escuela como recurso y como lugar de recursos, así como factor de anclaje en la ciudad. Discute la manera como los profesionales de la educación se adaptan al público específico de los migrantes recién llegados, entre ajustes y compromisos. Presenta la manera como la escuela sobrepasa su estricta función educativa para convertirse en un espacio de múltiples recursos, que juega un papel de intermediación y de enlace entre los migrantes y la ciudad, favoreciendo la instalación y el anclaje de las familias en el espacio urbano.