UNIVERSITE EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2
Comue Université Bretagne Loire

Ecole Doctorale n° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Chloé RIBAN

L'École dans le quotidien de mères de familles populaires ethnicisées

Interdépendance des sphères d'expérience et enjeux de subjectivation

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 7 juillet 2020
Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

Rapporteures avant soutenance :

Sandrine Garcia	Professeure des Universités en Sciences de l'éducation - Université de Bourgogne Franche-Comté
Françoise Lorcerie	Directrice de recherche émérite en Sciences politiques – CNRS / Aix-Marseille Université

Composition du Jury :

Présidente :	**Agnès Van Zanten**, Directrice de recherche en sociologie – CNRS/ Sciences Po
Examinateur·rice :	**Geneviève Zoïa**, Professeure des Universités en ethnologie - Université de Montpellier
	Daniel Frandji, Maître de Conférence HDR en sociologie - Université Claude Bernard Lyon 1
Directeur de thèse :	**Pierre Périer**, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation - Université Rennes 2

Thèse de doctorat de

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Comue Université Bretagne Loire
École Doctorale n° 603
Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par Chloé RIBAN

L'École dans le quotidien de mères de familles populaires ethnicisées

Interdépendance des sphères d'expérience et enjeux de subjectivation

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 7 juillet 2020

Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

Rapporteures avant soutenance :

Sandrine Garcia	Professeure des Universités en sciences de l'éducation – Université de Bourgogne Franche-Comté
Françoise Lorcerie	Directrice de recherche émérite en sciences politiques – CNRS / Aix-Marseille Université

Composition du Jury :

Présidente :	**Agnès Van Zanten**, Directrice de recherche en sociologie – CNRS / Sciences Po
Examinateur·rice·s :	**Daniel Frandji**, Maître de conférence HDR en sociologie – Université Claude Bernard Lyon 1
	Geneviève Zoïa, Professeure des Universités en ethnologie – Université de Montpellier
Directeur de thèse :	**Pierre Périer**, Professeur des Universités en sciences de l'éducation – Université Rennes 2

Remerciements

La thèse est de ces défis que l'on se lance à soi-même et dont l'accomplissement se glisse dans la plupart des petits plis de l'existence. J'ai trouvé en parcourant ce chemin, la solitude, l'errance de la pensée, le doute, mais surtout la joie, celle des rencontres, des idées qui se répondent et des soutiens indéfectibles qui donnent le courage de continuer. La découverte du plaisir de la recherche est particulièrement marquante pour moi. Mais si l'on veut bien admettre, avec Arborio et Fournier (1999), que « l'ethnographe est le principal outil de l'ethnographie », c'est presque une équipe qui a écrit cette thèse, tant je sais combien les liens avec vous « Autres » m'ont façonnée… Merci !

En premier lieu, je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes rencontrées durant cette enquête : parents et surtout mamans – mercis tout particuliers à A. et Z. pour leur accueil chaleureux –, enseignant·e·s, chef·fe·s d'établissement, animateur·rice·s… qui m'ont reçue dans leur salon, dans leur bureau, dans leurs classes et acceptée dans leurs moments partagés. Un très grand merci à Mireille et merci à Elsa d'avoir tant facilité mon entrée sur le « terrain ».

*

C'est en février 2016 que Pierre Périer a accepté de diriger mon travail, m'autorisant à penser que cette aventure était possible. Qu'il en soit très chaleureusement remercié. Je le remercie aussi pour ses conseils bienveillants, son accompagnement dans mes tâtonnements et pour son soutien dans la formalisation et la structuration de mes idées.

J'adresse mes profonds remerciements à chacun·e des membres du jury, qui me font l'honneur d'examiner et de discuter cette thèse.

Merci à l'Université Rennes 2 d'avoir financé cette recherche et de l'avoir ainsi rendue possible. Merci également : à Jérôme Eneau, pour son bel accueil ; à Nicolas Go de m'avoir rappelé que la connaissance est d'abord un chemin de joie et de rencontres, même si la lucidité nous amène à côtoyer nos ombres, et d'avoir ouvert des fenêtres dans le cadre universitaire ; à James Masy pour la complicité sociologique et l'animation de la *dream team* de la L1 ; à l'équipe du CREAD pour son accueil et au personnel de l'université, que j'ai eu plaisir à côtoyer. Enfin, merci à « mes » étudiant·e·s d'avoir donné du sens à certains aspects de mon travail et de m'avoir donné à réfléchir, encore.

Merci aux collègues et proches qui m'ont encouragée à « me lancer », m'aidant à croire que j'étais capable de relever ce défi, particulièrement à Johanna Dagorn, qui a gentiment accompagné cet élan. Merci aux chercheur·euse·s, professionnel·le·s et membres de mon entourage avec qui j'ai eu plaisir à échanger sur ma recherche ; ces temps nourrissants ont été déterminants. Et merci à celles et ceux qui m'ont donné l'opportunité de communiquer et de publier mes premiers textes, me permettant de considérablement approfondir mon travail – ces marques de reconnaissance m'ont été précieuses.

Un immense MERCI aux doctorant·e·s et jeunes docteur·e·s du CREAD : Véronique, Murielle, Jean-Michel, Anne-France, Lise, Antoine, Elzbieta, les deux Yann, Marianne, Caroline, Sacha, Nadège… pour votre présence, vos conseils et pour nos partages. Mercis particuliers à Murielle pour les encouragements et projets des débuts – les questions de genre, c'est plus facile de les poser à deux ! Murielle, Anne-France et Véro, merci d'être des modèles de femmes entreprenantes et

courageuses. Lise, merci pour ton si grand cœur et « respect et robustesse ! ». Nadège, merci pour ton affection et ton soutien.

*

Ce long chemin aurait été aride sans la présence de compagnes et compagnons de route, dont la présence est inestimable…
Merci à toute ma famille pour ce quelque chose d'inconditionnel, si doux et si porteur. J'ai une pensée affectueuse pour mes grands-parents, en particulier mes grands-mères, dont les histoires respectives avec l'École et les parcours de vie sont, je crois, pour beaucoup dans la genèse de ce travail. Merci à mes parents de m'avoir permis de grandir sur une terre stable et féconde, où la curiosité peut s'épanouir, et de m'avoir soutenue, avec délicatesse et avec cœur. À mon frérot : *kiss love peace cool flex* (mais surtout *love*). Et un salut rieur à ma Jul' !

Merci à ma Lau, « mamie » Cindy, Camille, Marion ma Paupiette, Fawouza : votre présence est lumière et joie ! Merci de m'avoir remise sur pieds à chaque fois qu'il le fallait. Merci Priscy, Oriane, les Vieilles encres moisies (merci Romain pour le fantastique « Rouge des sables »), la super bande de l'IEP d'Aix, les potes d'Erasmus, Amandine, Meri (notre amitié nouée en M2 est définitivement fondatrice de ce parcours de recherche !), Maud & Julie, Véro & Élo, Nadège – pardon de ne pas tou.te.s vous citer mais le cœur y est – pour les liens que nous tissons, autant de sourires et de respirations. Merci à Pauline, Danae, Deborah, Jessie, Marion, Laura, Jérémie… d'avoir été la légèreté de ma vie de thésarde « expatriée » et de m'avoir si amicalement fait une place dans votre quotidien. Mercis spéciaux à Laura pour notre quasi-gémellité et à Jessie, cobaye si patiente et enjouée de mes communications. Vous êtes tou·te·s tellement formidables !!!
Des mercis tout chauds à Patricia, Marie, Éléonore et Maude, qui m'aident à tenir le fil de la merveille, et toute ma gratitude à Jivan.
Henri, merci pour ta patience et la compréhension dont tu as fait preuve devant mon rythme besogneux de *hormiguita*. Merci de me rappeler à ce qui est heureux, précieux, et de me faire grandir.

Pour finir, je voudrais dire ma reconnaissance à toute la filière de production du chocolat (c'est qu'il en faut pour écrire une thèse !), à mon chat, à Couleurs Yoga, à l'énergie chantée des Zivelis, aux séquoias géants du Thabor, aux chèvrefeuilles, lapins, mésanges, rosiers du bord de la rivière... ainsi qu'à toutes les personnes qui ont pris et prennent soin de moi. Enfin, merci à celles et ceux qui m'ont accueillie pour des temps de travail (cœur sur Éléonore, sur mes « bureaux » à Villeurbanne et à Vaise et sur Saint-Julien-Vocance). Et merci à mon gang de relecteur·rice·s pour votre révision acribique de tout ou partie de ce document, ainsi que vos précieux commentaires – vous êtes en or, quel courage !

À celles qui cherchent et qui aiment
la joie de la sororité.

À Claire aussi,
qui m'avait si bien encouragée à commencer,
et dont la disparition a marqué le temps de ce travail.

« En quoi êtes-vous différente ? Voulez-vous dire qu'il n'y a jamais eu de femmes artistes ? Qu'il n'y a jamais eu de femmes indépendantes ? Qu'il n'y a jamais eu de femmes qui réclament leur liberté sexuelle ! Je vais vous dire : une immense file de femmes s'étend derrière vous, dans le passé, et il faut que vous les cherchiez, que vous les trouviez en vous-même et que vous preniez conscience d'elles. »

Doris Lessing, Le Carnet d'Or

Avertissement aux lectrices et lecteurs

Cette thèse a été rédigée, autant que faire se peut, en « écriture inclusive », par souhait de rendre les femmes plus présentes dans l'écriture. La règle du « masculin qui l'emporte » les invisibilise sur le plan grammatical et est éminemment politique. Instaurée au XVIIème siècle par l'Académie française, elle repose sur l'idée que « le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » (Beauzé, *Grammaire générale*, 1767).

Suivant les recommandations du « Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe », publié par le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes[1], nous userons donc du féminin et du masculin à chaque fois que les membres du groupe évoqué appartiennent à des genres différents. L'accord de proximité, qui consiste à accorder les mots avec le terme le plus rapproché, sera également utilisé.

Pour de plus amples informations à ce sujet, vous pouvez consulter par exemple la vidéo « Les garçons et les filles sont belles », réalisée en 2017 avec Murielle Gerin, dans le cadre du festival de court-métrage de vulgarisation scientifique *Sciences en court* : https://www.youtube.com/watch?v=8X45yYIF1Gw

[1] http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_pour_une_communication_publique_sans_stereotype_de_sexe_vf_2016_11_02.compressed.pdf

Sommaire

Remerciements 5

Sommaire 13

Introduction 15

PARTIE 1 – Du questionnement initial sur les mères à la réciprocité heuristique dans l'enquête : itinéraire de la recherche 17

Chapitre 1. Prémices conceptuelles et méthodologiques 18

A) Contexte et problématique de la recherche 18

B) Cadre théorique et méthodologie de l'enquête 34

Chapitre 2. Du pointillisme de l'enquête aux défis de l'analyse 53

A) Entre regard ethnographique et regard sur soi : déroulement de l'enquête et réflexivité 53

B) Un travail d'analyse « ancré » dans l'enquête 82

PARTIE 2 – Attentes institutionnelles et épreuve du quotidien dans les familles 91

Chapitre 3. Les parents du quartier face au rôle de parent d'élève 92

A) Les attentes à l'égard de parents en « décalage » 92

B) Les formes du lien avec les parents : descriptions et controverses 128

Chapitre 4. Le quotidien des mères : centralité du *care* et vulnérabilités 163

A) Un quotidien qui fixe dans l'espace et dans le temps 164

B) Une vulnérabilité omniprésente 190

PARTIE 3 – La rencontre avec l'École : enjeux émotionnels et interstices dans le quotidien . 225

Chapitre 5. Entre espoirs et incompréhensions : les oscillations face à l'École 226

A) Attentes et obstacles 227

B) Le lien avec l'École, vaille que vaille 259

Chapitre 6. S'affirmer dans le rapport à l'institution 293

A) La dignité face à l'École 293

B) Être une femme pour soi, parfois 307

Conclusion 329

Bibliographie 335

Liste des sigles et des acronymes 351

Table des illustrations 352

Table des matières 353

ANNEXES 361

Introduction

« Car écrire c'est rester assis ici dans le lieu étrange d'une rencontre dont nous ne décidons rien à part notre juste présence. J'ouvre un cahier et j'ouvre les mains en fait. Mon souffle. Mon regard du dedans. Je m'ouvre avec toi si tu l'acceptes. »

Dominique Sampiero, extrait de « Juste éveillé », Pour avoir vu un soir la beauté passer

C'est une « plongée » dans un quartier populaire et ses écoles, dans la vie de familles et de femmes, que nous proposons dans ce travail. Ce sont les rythmes, les croyances, les doutes et les espoirs d'une quarantaine de mères, ainsi que les représentations et les attentes de presque autant de membres de la communauté éducative qui s'expriment dans ces pages. Ce que nous cherchions à savoir, avant de commencer l'enquête ethnographique, est difficilement dicible. Il y avait cette intuition que les mères sont celles qui reçoivent, majoritairement, les préconisations des professionnel·le·s qui prennent en charge leurs enfants, dont découlaient des interrogations sur ce que cela leur « fait ». Il y avait, en toile de fond de nos questions, des éléments tirés de la littérature existante, le « différend » entre les familles populaires et l'École (Périer, 2005), l'ethnicisation des rapports sociaux (Lorcerie, 2003), l'importance du travail de *care* dans les journées des femmes (Laugier, Molinier & Paperman, 2009) et les travaux de chercheuses féministes, comme Ilana Löwy (2006) ou Christine Delphy (2001). Ce sont les mois passés sur le terrain qui ont nourri le raisonnement sociologique et donné forme au questionnement. C'est dans le contact avec les acteur·rice·s du quartier enquêté qu'a émergé l'entremêlement des « sphères d'expérience » des femmes, lesquelles évoquent leur passé, leur vie familiale ou leur emploi pour expliquer parfois les attentes et les ressentiments nichés au cœur de la scolarité de leurs enfants.

Le travail a, en effet, pris peu à peu la forme d'une ethnographie, caractérisée par une présence régulière dans les écoles enquêtées et des liens suivis avec certaines mères, nous donnant accès à des discours, des réflexions, des habitudes et des détails qui informent sur leur rapport au monde et qui fondent l'analyse présentée ici. C'est un voyage dans un monde social généralement méconnu que nous proposons dans ce texte. Nous cheminerons des équipes éducatives et de leurs projets pour faire venir les parents à l'École, à la vie quotidienne des mères de familles qui en sont « récipiendaires ». Il faudra entrer dans les détails des représentations des équipes éducatives pour appréhender les raisons du travail effectué en vue de favoriser la coéducation, de même qu'il faudra se laisser conduire, dans les trajectoires de vie des mères et dans les récurrences de leurs journées, pour saisir ce qui se joue pour elles, dans le rapport avec l'institution. Nous avons fait le choix de prendre au sérieux le quotidien, son aspect trivial et parfois banal pour le donner à voir, en partant du principe qu'il constitue la trame dans laquelle vient se tisser le rapport aux institutions et à l'École en particulier. Loin d'une approche dogmatique, il sera question, dans la description aussi précise que possible des situations rencontrées, de montrer ce que nous avons perçu du travail maternel, de son poids immense pour celles qui l'accomplissent et des interstices qui se créent parfois, au sein même de configurations de rapports sociaux qui enferment ces femmes à bien des égards.

Nous progresserons donc avec différentes questions : pourquoi la relation avec les parents est-elle si importante pour les enseignant·e·s ? Qu'en attendent-ils et que véhiculent les projets visant à les faire venir dans l'enceinte scolaire ? À quoi ressemble le quotidien des mères de familles auxquelles ces projets s'adressent ? Que ressentent-elles face à l'École et que font-elles des diverses sollicitations qui leur parviennent ? C'est guidées par les réflexions des enquêté·e·s que nous construirons des esquisses de réponse et une thèse plus générale, car il nous tenait à cœur de rendre visibles leurs paroles et d'ancrer l'analyse dans leurs discours. Dans une première partie, nous aborderons ainsi la construction de notre questionnement, ses jalons théoriques et méthodologiques, puis nous livrerons une description réfléchie et raisonnée du déroulement de l'enquête et de l'analyse des matériaux recueillis. Dans une deuxième partie, nous rendrons compte, d'une part, du travail mené avec les équipes éducatives, en mettant en avant leurs attentes parfois déçues et les objectifs de leurs projets relatifs à la coéducation, et d'autre part, du quotidien des mères de familles concernées par ces dispositifs, en mettant en exergue les vulnérabilités dont elles témoignent. Enfin, nous analyserons dans une troisième partie les enjeux de la relation avec l'institution scolaire pour elles, au gré de leurs espoirs et incompréhensions, en pointant les oscillations qui caractérisent leurs tactiques de distanciation/participation, avant de discuter les effets de leurs rapprochements, en termes de reconnaissance notamment.

PARTIE 1 – Du questionnement initial sur les mères à la réciprocité heuristique dans l'enquête : itinéraire de la recherche

Ce travail de recherche s'est construit dans une temporalité longue, le questionnement initial, la problématisation, comme l'enquête, s'étant fondés sur des hypothèses et des imprégnations avec les logiques d'action des acteur·rice·s, qui ont nécessité du temps. Le constat empirique d'un contact noué le plus souvent avec les mères et non avec les pères, effectué dans mes emplois précédents au sein d'institutions publiques dédiées à l'enfance, m'a amenée à m'interroger sur ce qui se joue pour elles dans le rapport aux institutions. Le projet de recherche s'est ainsi construit entre réflexion sur les liens que les institutions initient avec les usager·ère·s – ainsi que les attentes qu'elles véhiculent – et les organisations familiales, qui exposeraient davantage les mères aux relations avec ces institutions prenant en charge leurs enfants.

À la recherche de l'impact de l'institution scolaire sur le quotidien des mères de famille, il s'agissait de créer un étayage théorique permettant d'observer les tensions et les affects qui jalonnent les rapports entre les familles et l'École, mais également de créer des relations sur le terrain permettant d'observer effectivement les effets et les rythmes de ces rapports entre professionnel·le·s et parents. C'est ce travail de construction de l'objet, au sein d'une littérature déjà conséquente et en lien avec les possibilités offertes par l'enquête ethnographique, que nous proposons d'aborder dans cette première partie. Nous présenterons d'une part les éléments de réflexion qui ont fondé la recherche (questionnement initial et évolution vers la problématique à travers la revue de littérature, cadre théorique) et d'autre part le déroulement de l'enquête, avec l'interdépendance entre ces prémisses théoriques et le travail de terrain, ainsi que les relations nouées avec les enquêtées elles-mêmes.

Parce que la démarche ethnographique adoptée dans cette recherche est particulièrement « mobilisatrice » de la personne qui enquête, parce que les relations qui se nouent avec les acteur·rice·s rencontré·e·s sont d'abord des rencontres faisant appel à la capacité de créer du lien du·de la chercheur·euse, le « je » est utilisé à diverses reprises, rompant quelque peu avec l'usage traditionnel d'une première personne du pluriel plus impersonnelle. Ce pronom traduit la mobilisation régulière de dimensions subjectives dans la construction et le déroulement de l'enquête, mais témoigne également du travail de réflexivité engagé pour analyser les biais et les affects qui parcourent ce travail.

Chapitre 1. Prémices conceptuelles et méthodologiques

La recherche en sciences sociales repose traditionnellement sur une alliance entre la revue de littérature qui permet de construire un cadre théorique, des explorations de terrain qui testent d'éventuelles hypothèses préfigurant l'enquête et des choix méthodologiques justifiés par le cadre théorique et par les résultats exploratoires. Si l'on ne peut pas dire que cette enquête a pris racine dans une approche positiviste, reposant sur la vérification d'hypothèses préalablement formulées, différentes étapes peuvent cependant être identifiées pour rendre compte de l'élaboration de l'objet de recherche et de la problématique générale autour de laquelle s'articule la thèse, qui s'inscrit dans une forme de théorisation ancrée.

A) Contexte et problématique de la recherche

Le questionnement à l'origine de la recherche a évolué au fil des lectures mais aussi et surtout, dans les premières approches du terrain. Ce début de chapitre s'attache à montrer comment l'interrogation initiale s'est resserrée autour d'une question et d'un quartier en particulier, en articulant les travaux de recherche qui ont nourri la problématisation.

1- Genèse du questionnement

Au commencement, c'est une interrogation sur le genre, plus particulièrement sur le genre de la parentalité, qui a fondé la recherche, incluant la question du rôle de l'institution dans cette construction sociale, ainsi que sur les organisations familiales qui en découlent. Cette base s'est à la fois affinée et approfondie en prenant en compte les questions sociales et ethniques, ce qui a débouché sur un questionnement relatif aux familles populaires ayant connu un parcours migratoire et à leurs rapports aux institutions.

a- Les mères dans les relations aux institutions

En tant que chargée de mission au pôle « défense des enfants » du Défenseur des droits[2], puis à la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire (Direction générale de l'enseignement scolaire - DGESCO), je constatais que le parent qui, le plus souvent, prenait contact avec l'institution était la mère. Dans les rapports que j'entretenais alors avec les usager·ère·s du service public – et donc surtout les usagères - en tant que représentante de l'institution, je pressentais, en parallèle, les diverses normes et incitations que nous transmettions implicitement à travers les recommandations que nous pouvions formuler. Au cours des quarante dernières années, l'enfance est en effet devenue, dans l'imaginaire collectif – promus notamment par les professions médicosociales – « une forme de parenthèse enchantée ». Cela génère « une plus grande pression sur les parents », censés tout mettre en œuvre pour prévenir les risques (quitte à « médicaliser » des problèmes sociaux) mais aussi « veiller [au] bien-être global » de l'enfant (Le Pape in Martin, 2014, p. 40-41).

[2] https://www.defenseurdesdroits.fr/

L'École a notamment créé « une idée particulière de l'enfance », qui « se prolonge tout le long de la scolarité » (Singly de, 1993, p. 18). C'est ce point de départ qui m'a amenée à m'interroger sur les effets du rapport entre les femmes et l'institution : renforce-t-il l'attribution de la responsabilité éducative aux mères ? Les normes transmises sont-elles des normes de classe ?

L'État et les familles

Les travaux portant sur le contrôle de l'éducation familiale par l'État sont légions et révélateurs de la pertinence de cette question (Bastard, 2006 ; Cardi, 2015 ; Commaille & Martin, 1998 ; Donzelot, 1977 ; Le Pape, 2012 ; Martin, 2014 ; Neyrand, 2014 ; Pothet, 2016 ; Sellenet, 2009 ; Serre, 1998). Ils s'intéressent aux enjeux de la relation entre les parents et les professionnel·le·s du travail social, de la protection maternelle et infantile, etc., questionnent les effets d'une approche de la parentalité par « compétences »[3], soulignent la responsabilisation des parents induite par les politiques publiques de prise en charge des difficultés enfantines. Le caractère normatif du contrôle exercé indirectement sur les familles est unanimement constaté, particulièrement pour les familles populaires. La notion de parentalité est, à cet égard, significative des évolutions en la matière, en opérant « une disjonction entre le parent "naturel" et le parent "capable" » (Le Pape, 2012, p. 37). Le terme désigne initialement, dans le champ de l'anthropologie,

> l'ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et des actes d'hostilité qui sont attendus ou exclus de la part d'individus qui – au sein d'une société caractérisée par un système de parenté particulier […] – se trouvent, vis-à-vis d'autres individus, dans des rapports de parents à enfant. (Godelier, 2004)

Puis, d'une acception reflétant une préoccupation sociale (difficultés liées à la monoparentalité, etc.) dans les années soixante-dix, la parentalité a changé de sens pour devenir plus normative depuis les années quatre-vingt-dix, en désignant un « ensemble d'initiatives […] qui toutes mettent l'accent sur la question des relations enfants-parents, dans le souci de renouveler et de préserver l'institution familiale » (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004, p. 157).

Souvent, toutefois, ces recherches abordent sans véritablement l'approfondir la question du genre des parents concernés par ces discours et interventions diverses. Comme le souligne Muriel Darmon, « aucun des auteurs [Boltanski & Donzelot, qui évoquent la normalisation des familles notamment populaires] ne constitue véritablement en objet la question du sexe des destinataires de l'imposition normative sur la famille » (1999, p. 11). Évoquer et mieux comprendre la réception éventuellement différenciée de ces injonctions étatiques dans le cadre familial nous a donc semblé pertinent, compte-tenu du rôle traditionnellement central

[3] « Si c'est un art d'être parent, peut-on l'enseigner ? Comment développer des habiletés parentales ? Comment transmettre des "savoirs efficaces" (Chevalier, 1991, p. 7), des savoir-faire, […] ? […] Être parent devient-il un métier ? Ne suffit-il pas d'être un parent suffisamment bon, comme aimait à le dire Winnicott (1969) ? C'est en interrogeant ce glissement du terme compétence, du champ du travail au champ de la famille, que nous y verrons un peu plus clair. » (Sellenet, 2009, p. 101)

que les femmes y occupent et dont témoignent de nombreux travaux (Bloch & Buisson, 1998 ; Cicchelli, 2001 ; Delphy, 2001 ; Guillaumin, 1992 ; Héritier, 2012a ; Löwy, 2006). Cela n'implique évidemment pas que les femmes seraient « des êtres étranges » qu'il faudrait comprendre pour mieux les contenir, comme cela a longtemps été sous-tendu par l'intérêt scientifique qui leur était porté (Gardey & Löwy, 2000, p. 11). Au contraire, comme le soulignait déjà Marcel Mauss, « la division par sexes est une division fondamentale, qui a grevé de son poids toutes les sociétés à un degré que nous ne soupçonnons pas » (cité par Théry, 2007). En occultant la question du genre, la recherche se rend aveugle à des phénomènes de hiérarchisation, à des manières variables d'être au monde et d'être en relation, résultant de socialisations différenciées (Mathieu, 2013, p. 83). À cet égard, des formes de « glissement langagier », occultant le fait « qu'il s'agit le plus souvent non pas de "parents" mais de "mères" », sont parfois soulignés, en ce qu'ils empêchent de percevoir l'empreinte des rapports sociaux de sexe dans le lien avec les institutions (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004 , p. 157-158 ; Bloch & Buisson, 1998, p. 179). C'est fortes de ce constat que des chercheuses (Garcia, 2011 ; Gojard, 2010 ; Serre, 2012) ont contribué à l'analyse des rapports entre institutions et mères. Elles démontrent que ces dernières sont particulièrement aux prises avec les visées normatives des politiques publiques et injonctions institutionnelles, en particulier lorsque leur appartenance aux classes populaires les désigne comme potentiellement déficitaires. Cela est particulièrement prégnant lorsque les approches psychanalytiques prédominent, rendant les femmes responsables du développement de leur enfant, ainsi que le montre notamment Sandrine Garcia.

Ces travaux sur l'influence des politiques étatiques et leur réception dans les familles concernent bien souvent d'autres institutions que l'École. Lorsque celle-ci est envisagée dans son rôle prescriptif, il s'agit d'approches ne distinguant pas toujours le rôle particulier des mères dans le lien avec les équipes éducatives ou ne travaillant pas particulièrement cette question (Chartier & Payet, 2014 ; Durler, 2015 ; Francis, 2000 ; Giuliani & Payet, 2014 ; Morel, 2014 ; Périer, 2005). Ainsi, il nous a semblé pertinent d'observer dans quelle mesure s'applique éventuellement le glissement entre « parents d'élèves » et « mères » dans l'institution scolaire. Qui est particulièrement « visé », au sein du couple parental, par les attentes et préconisations de l'institution scolaire ? À travers la réalisation des devoirs, l'accompagnement des sorties scolaires et les rencontres entre enseignant·e·s et parents, des attentes concernant l'éducation familiale sont-elles formulées ? Comment les mères reçoivent-elles ces demandes ? Quels sont les « processus d'altération identitaire, de reformulation et de remaniement continus de soi » (Périer, 2010, p. 176) à l'œuvre pour elles, dans le contact avec l'institution scolaire ?

Les femmes dans les familles

Ce premier volet de questions relatif aux incursions institutionnelles dans la sphère familiale a conduit en parallèle à une exploration de la littérature concernant le rôle des femmes et leurs activités dans cette sphère. Ici, la distinction entre d'une part, les rapports sociaux (et les rapports sociaux de sexe) et d'autre part, les relations sociales est importante. Il s'agit, à travers les « rapports sociaux », de rendre compte « de la tension antagonique se nouant en particulier autour de l'enjeu de la division du travail » et du pouvoir, que cela se produise à l'échelle de la

société ou du couple – tandis que les « relations sociales » renvoient aux « relations concrètes qu'entretiennent les groupes et les individus », donc à un niveau de réalité s'imbriquant avec le précédent (Kergoat, Pfefferkorn, & Cardon, 2009, p. 27). Certains travaux montrent par exemple que les politiques d'activation des parents pour prendre en charge économiquement la famille, pèsent particulièrement sur les femmes qui élèvent seules leurs enfants :

> L'accent mis sur la parentalité (*parenting*) – qui renvoie en fait la plupart du temps à la maternité (*mothering*) – s'inscrit à la fois dans le cadre d'une réaffirmation […] du lien femme/maternité, mais aussi dans celui de l'occultation des objectifs visant à promouvoir l'égalité des sexes (Jenson, 2011).

Les rapports sociaux de sexe s'avèrent ainsi centraux pour comprendre ce qui se joue au sein des familles, de manière structurelle et non seulement relationnelle.

Au-delà de la fonction économique des femmes dans certaines configurations et de la pression qui en découle, le concept de *care* s'est avéré particulièrement utile pour penser les rapports sociaux de sexe, en ce qu'il permet d'embrasser l'ensemble de leurs activités non-rémunérées, réalisées pour les autres (soins, attentions, accompagnement, marques de sollicitude, etc.). On distingue en effet « trois fonctions remplies par les pratiques d'éducation au sein de la famille », recouvrant « la fonction d'entretien et de réparation » de l'enfant, « la fonction de réconfort » et « la fonction de développement » (Singly de, 1996, p. 167-168). Or, puisque « les femmes […] tendent à dévaluer le travail qu'elles effectuent, parce qu'on leur a appris à juger de son importance seulement en termes de valeur d'échange » (hooks, 2000, p. 105) [ma traduction], il fallait adopter une approche permettant d'appréhender les soins qu'elles prodiguent à leur entourage dans leur complexité, et notamment dans leur invisibilité – nombre de ces activités ne sont pas conscientisées comme des « tâches » – donc dans leur articulation entre travail et amour.

Si traditionnellement, le « *care* a été idéalisé et placé du côté de l'amour plutôt que du travail » (Nakano Glenn in Laugier, Molinier & Paperman, 2009, p. 116), la revue de littérature permet en effet de montrer la charge que représente la gestion de la vie familiale. Celle-ci incombe essentiellement aux femmes, nous l'avons vu, et cela est particulièrement prégnant dans les milieux populaires (Haicault, 1984 ; Le Pape, 2006 ; Schwartz, 2018 ; Skeggs, 2015 ; Stettinger, 2018), où les mères constituent le « socle d'une identité sociale construite autour des enfants, "source d'être et d'avoir" (Schwartz, 1990) » (Périer, 2010, p. 93). Ainsi,

> outre les obligations professionnelles selon des horaires et avec une pénibilité qui ne laissent guère de répit, [la mère] conçoit sa fonction première au sein de l'espace domestique avec un souci premier de gestion du quotidien et des repas et tout simplement de présence et disponibilité (*Ibid*., p. 78),

tandis que le statut de *pater familias* demeure, associé à la figure de l'autorité (Le Pape, 2006, p. 17).

Ces approches ont ouvert la question de l'interdépendance entre ce quotidien empreint de sollicitations familiales (et professionnelles) et celles émanant d'une institution en particulier,

l'École. De quoi la journée des mères est-il réellement faite ? Les femmes prennent-elles en compte les injonctions scolaires et comment les intègrent-elles dans leur vie quotidienne ? Comment trouvent-elles les ressources nécessaires et s'organisent-elles pour coordonner le travail de *care*, dispenser l'attention nécessaire aux enfants, répondre aux demandes scolaires ? Les mères se sentent-elles responsables de la « réussite » ou de l'« échec » scolaire de leur enfant ? Partagent-elles ce sentiment avec leur conjoint ? Il est apparu, en miroir de ces interrogations, la nécessité de caractériser avec précisions les attentes de l'institution scolaire et de mieux cerner la nature de la relation entre équipes éducatives et parents. Il s'agissait d'orienter le questionnement vers ce qui « circule » dans les rapports entre mères et professionnel·le·s, afin de mieux comprendre cette relation et notamment ce qu'elle « crée » : une attribution de la responsabilité éducative aux femmes ? Un rappel de normes éducatives de classe ? De l'ethnicité ? Il était aussi question d'approcher ce qu'elle « fait » aux mères, dans leur quotidien : une modification des rythmes et des activités ? Des affects ?

b- Les familles face à l'École

Les travaux portant sur l'École et les familles invitent à prendre en compte l'historicité de ce rapport, tout en orientant plus particulièrement le regard vers les familles populaires qui, à l'image de ce qu'elles éprouvent face à la « police » du monde médicosocial, semblent également les plus touchées par les jugements de l'institution scolaire. Celle-ci s'est en effet construite dans une posture ambivalente à l'égard des familles, entre rejet de leur influence et attentes très fortes à leur égard.

Brève histoire des relations École-familles en France

Émile Durkheim considérait l'éducation comme une entreprise collective d'inculcation de règles et de normes à l'enfant en vue de son intégration « en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre », il s'opposait à une vision « privée et domestique » de cette forme de socialisation, dont il jugeait l'État responsable (Durkheim, 2013, p. 58-59). Ainsi, l'école publique s'est construite en tenant à distance les familles, étant entendu que « plus que les parents, c'étaient les mères qui étaient refusées dans l'école » de l'entre-deux guerres, « par crainte de l'influence de l'église » dont elles auraient été porteuses (Auduc, 2016, p. 9). « La famille développe l'esprit de tradition, l'école développe plutôt l'esprit de progrès » écrivait à cet égard le pédagogue et homme politique Paul Crouzet en 1916 (Glasman, 1992, p. 20), rappelant la visée à la fois normative et émancipatrice de l'École. Sous la IIIème République, l'école maternelle était d'ailleurs « fortement marquée par la fonction d'acculturation des classes populaires », avec « la diffusion de règles d'hygiène, de puériculture, de diététique » (Chamboredon & Prevot, 1973, p. 320), caractéristique de l'influence de l'État sur les familles et de son rejet implicite des modes de vie populaires. Il s'agissait effectivement de gommer les « privilèges des origines » tout comme « les particularismes des cultures locales […] afin de forger l'attachement à la République entre des citoyens construits comme égaux », mais aussi de « s'attribuer une mission éducative dont [l'institution] estime qu'elle est peu ou mal remplie par la famille » (Périer, 2005, p. 33). Paul Durning rappelle à ce titre que si la coopération entre la sphère familiale et les institutions publiques est de mise en Allemagne pour la prise en charge

des tâches éducatives, « la spécificité française serait peut-être à rechercher du côté d'une opposition ancienne entre parents et fonctionnaires de la République », en raison de cette tension autour de l'emprise étatique dans la sphère privée (Robin *in* Bergonnier-Dupuy, Milova, & Durning, 2013, p. 83). À travers cette mise à distance des parents, c'est cependant également une mise à distance des variations (dues à leur milieu social et à leur histoire) entre les enfants qui s'est opérée.

Dans la lignée de la conception durkheimienne, l'élève de l'école républicaine était appréhendé comme un « être sans » appartenances familiales et sociales, qu'il s'agissait de « transformer en "être pour" la société » (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani & Fernandez, 2011, p. 26). En d'autres termes, l'École refusait de « faire fond sur [les différences sociales entre les élèves] » et donc de distinguer les parents (Glasman, 1992, p. 21). Les apports de Bourdieu et Passeron notamment, avec *Les Héritiers*, relatifs aux inégalités sociales face à l'École (1964), ont remis en cause ce modèle en pointant les privilèges scolaires des étudiants bourgeois et la très grande différenciation des chances de réussite selon le milieu social d'appartenance. Dans ce contexte, la remise en cause de « l'illusion indifférenciatrice de l'école républicaine », désormais envisagée comme inique, a conduit à la formulation d'un nouveau cadre de perception de l'élève. Considéré comme « une personne singulière dotée d'un héritage génétique et culturel », il s'agissait, dans ce deuxième temps, d'enseigner à un « être avec » ses spécificités et « de l'accompagner vers la réalisation de soi, de le transformer en "être pour" lui-même » (Payet *et al*., *Ibid*.). Ce renversement s'est accompagné d'un changement de posture à l'égard des familles, la loi Haby (1975) tentant de « faire une place aux "parents" » (Glasman, *Ibid.*). La loi du 10 juillet 1989 a ainsi conforté la notion de « communauté éducative », constituée des personnels de l'établissement mais également des parents d'élèves, dans un esprit de coopération entre les acteurs.

Dans un troisième temps – celui des années 2000 –, concomitamment des mouvements de lutte pour la reconnaissance « de groupes discriminés en raison de leur genre, de leur appartenance ethno-culturelle, de leur religion, de leur orientation sexuelle, etc. », l'École a fini par accueillir des « "êtres sans" reconnaissance », vulnérabilisés par leur statut parfois incertain et par diverses difficultés. Dans ce contexte, la création des zones, puis des réseaux d'éducation prioritaire, marque la volonté institutionnelle de prendre en compte les « besoins particuliers » de populations perçues au prisme de leur « place différenciée dans une société hiérarchisée » (Payet *et al*., *Ibid*., p. 27). Ce troisième « moment », dans lequel nous évoluons actuellement, est empreint d'un retour à la famille. L' « indifférence aux différences » pour reprendre la formule de Bourdieu, n'étant plus possible, la proximité avec les parents apparaît comme une manière de collaborer avec eux (Payet & Giuliani, 2014, p. 56) et de prendre en considération la grande inégalité des élèves sur la « ligne de départ ». À travers l'incitation à la création de liens avec les familles, l'institution cherche à favoriser des formes de reconnaissance réciproque et à composer avec la diversité des trajectoires familiales, dans une logique de « partenariat ». Certains chercheurs identifient d'ailleurs la « coéducation » comme une composante essentielle de l'amélioration du « climat scolaire » (Debarbieux et al., 2012).

En parallèle de ces évolutions, il faut souligner que la « nouvelle gestion publique invite désormais tous les parents à se comporter comme des clients exigeants, mais aussi engagés dans la scolarisation de leurs enfants et plus largement dans le fonctionnement scolaire » : les participations parentales seraient devenues, selon certains auteurs, des « indicateurs d'efficience » et l'École amorcerait une mue en intégrant des logiques « d'*accountability* ». Celles-ci conduisent à la responsabilisation des professionnel·le·s quant à la « stimulation de l'engagement des parents », dans un écho aux logiques de « soutien à la parentalité » hors du champ scolaire (Monceau & Larivée, 2019, §12,14 &15). Différents mots désignent ces relations nouvelles – « collaboration, coopération, partenariat, participation, implication, coéducation, alliance éducative » – connotées positivement mais renvoyant, selon les acteurs, à des significations divergentes (*Ibid*., §21-22). L'avènement de la coéducation et le mouvement vers les parents qui en découle ne semblent d'ailleurs pas uniformément répartis entre les établissements : ils se poseraient avec plus d'acuité pour les parents adoptant des modèles éducatifs qui n'apparaissent pas congruents avec ceux prônés par l'institution scolaire.

Parentalité en milieux populaires et « différend » avec l'institution scolaire

Les travaux portant sur la parentalité pointent la diversité des modèles éducatifs, car si « l'éducation commence par la contrainte et s'achève par l'autonomie », les « modalités de ce cheminement » divergent selon les familles, dont les objectifs ne sont pas identiques (Gayet, 2004, p. 11). À cet égard, de grands « types » familiaux sont distingués par les travaux de Jean Kellerhals notamment, en fonction des relations au sein du groupe familial et avec l'extérieur. On observe que les familles « parallèles » – marquées par la fermeture et l'autonomie (division du travail entre hommes et femmes) – et « bastion » – qui sont repliées sur elles-mêmes – sont, par exemple, plus présentes dans les milieux populaires (tandis que le modèle du « compagnonnage » et de « l'association » sont caractéristiques des cadres) (Kellerhals & Montandon, 1991). Ce pan de la littérature sur les familles démontre que leur place sur l'échiquier social détermine, au moins en partie, leur fonctionnement et leurs pratiques. Les objectifs éducatifs notamment varient de manière significative entre les milieux sociaux. On distingue ainsi, dès les années soixante-dix avec Le Vine, trois formes d'objectifs parentaux : le premier porte sur la « survie de l'enfant » en situation de grande vulnérabilité ; le deuxième se fonde sur « des stratégies lui permettant de subvenir à ses besoins dans un avenir plus ou moins lointain » pour les familles faisant l'expérience d'un risque de pénurie ; le troisième, propre aux sociétés développées, est axé sur « la maximisation des valeurs culturelles » (Gayet, 2004, p. 72). Les variations de normes éducatives résultent de « représentations de l'enfance » différenciées ; les enfants seraient « d'abord considérés comme des adultes en devenir qu'il conviendrait de former » dans les familles des classes supérieures, tandis qu'ils « peuvent être avant tout perçus comme devant être protégés des difficultés et des soucis du monde des adultes » lorsque les contraintes économiques sont plus importantes (Henri-Panabière *in* Bergonnier-Dupuy et al., 2013, p. 388).

Or, certaines formes éducatives s'avèrent plus congruentes que d'autres avec les pratiques en vigueur dans le monde scolaire. Cela a « des conséquences sur l'adaptation de l'enfant » lors de sa scolarisation et bénéficie aux enfants des milieux favorisés, pour lesquels « la continuité

des normes familiales et scolaires » est un atout (Le Pape & Van Zanten *in* Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 189). En effet, si « l'inquiétude à l'égard du développement normal de l'enfant et de sa scolarité s'est diffusée dans l'ensemble des classes sociales », elle « emprunte des formes très différenciées » (Payet & Giuliani, 2014, p. 59). La répartition, inégale selon les milieux, de formes de communication encourageant par exemple « la constitution d'un rapport pédagogisé au monde » (Durler, 2015, p. 166), ou l'étendue relativement vaste du « champ du contrôlable » (travail, émotions, corps, etc.), aux niveaux supérieurs de la hiérarchie sociale (Millet & Thin, 2005, p. 85-86), apparaissent ainsi déterminantes pour la réussite de la scolarité. En contrepoint, des formes d'hédonisme ou des modes d'exercice de l'autorité, davantage fondés sur la contrainte que sur l'intériorisation de formes d'auto-régulation, s'avèrent moins « rentables » sur le plan scolaire pour les enfants des familles populaires (*Ibid*., p. 87). Empruntant « un mode de contrôle plus direct, assorti éventuellement de punitions », typique d'un « style "maternaliste" […] caractérisé par l'affection et la chaleur des relations entre parents et enfants, sous l'influence expressive de la mère » (Périer, 2005, p. 172-173), c'est généralement le modèle traditionnel de la « mère nourricière » (Gojard, 2010, p. 165) qui domine dans les classes populaires.

Au-delà de ces aspect culturels et symboliques, pour les familles les plus pauvres « contraintes à vivre au jour le jour, [...] les conditions matérielles d'existence entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement les conditions d'une scolarité "réussie" » (Millet & Thin, *Ibid*, p. 19-20). Celles-ci exigent notamment un rapport au temps programmatique (Périer, 2010, p. 73). Les mères qui élèvent seules leurs enfants se montrent, à ce titre, particulièrement vulnérables, lorsqu'elles « ne peuvent compter que sur elles-mêmes pour faire face aux charges éducatives » (*Ibid*.). Dans un contexte de précarité financière et sociale, la culture scolaire se présente pour ces parents non plus comme une « menace », comme cela a pu être le cas sous la IIIème République, mais parfois comme l'objet d'une relative « indifférence » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008, p. 6). Ces familles adoptent pourtant « des relations de plus en plus "pédagogisées" » (Périer, 2010, p. 65) et les mères interviennent dans le suivi des devoirs. En somme, les familles populaires « développent des modes d'éducation et une représentation des rôles, de parent et d'enseignant, qui divergent plus nettement de ceux dominant à l'école, et dominant également dans les classes sociales dont sont originaires la plupart des enseignants » (*Ibid*., p. 66).

Aussi, le milieu familial est « perçu par la très grande majorité des enseignantes comme la cause principale des difficultés scolaires des élèves » (Deshayes, Payet, Pelhate, & Rufin, 2019, §1). Or, la « logique du partenariat, promue par l'institution » constitue désormais le socle de la relation entre l'institution scolaire et les parents. Cette modalité du rapport fait passer pour « absent » tout parent ne parvenant pas à s'inscrire dans cette norme de l'échange (Périer, 2010, p. 85). Elle omet « la dualité d'attitudes entre confiance et défiance, entre investissement et distance, entre reconnaissance et critique » à l'égard de l'École et de ses agents (Périer, 2005, p. 75) et débouche le cas échéant sur une volonté de « formation des parents concernant des compétences pédagogiques, psychosociales, institutionnelles, linguistiques », etc. (Monceau & Larivée, 2019, §6).

Le « différend » entre l'École et les familles de milieux populaires apparaît alors comme la résultante du « conflit de légitimité et d'intérêts » qu'éprouvent ces parents. Dépendants de l'institution scolaire pour l'avenir de leurs enfants, ils ne parviennent pas toujours à répondre aux attentes du système éducatif, à être ainsi reconnus et à ce que leurs enfants le soient. Cela résulte de « désaccords » culturels (et non seulement communicationnels), autrement dit, de difficultés à « s'accorder sur un bien commun » fondateur du partenariat attendu (Périer, 2005, p. 15). C'est dans ce cadre que le mot « famille » semble avoir progressivement désigné, dans les zones d'éducation prioritaire, les parents qui ne remplissent pas un rôle précis, celui de « transformer les enfants en élèves ». Ils sont alors appréhendés au prisme d'une « étrangeté » liée à leur mode de vie et de fonctionnement, les faisant passer pour désintéressés de la chose scolaire (Glasman, 1992, p. 22). À travers ces désignations différenciées, le différend prend tout son sens, les demandes formulées variant entre visées « missionnaire » et « coopérative » : aux « parents », la participation aux organes de l'école, aux « familles » la nécessité de démontrer leur intérêt (*Ibid*.), ce qui souligne le « hiatus » présupposé avec les familles populaires[4].

Notre projet de recherche initial projetait de comparer les rapports des mères à l'institution scolaire en fonction de leur milieu social. Il s'est cependant avéré impossible de conjuguer une analyse aussi étendue sur le « spectre » social avec un travail minutieux sur la place des femmes dans les familles et sur leur manière d'agir et réagir face aux sollicitations de l'École, qui nécessitait un temps long sur le terrain. L'ensemble de ces travaux nous a incité à un resserrement de la focale sur les familles populaires, aux prises avec des logiques institutionnelles qui les désignent dans leurs spécificités : que disent-elles, dès lors, de ce qui les oppose, ou non, à l'École ? Dans quel quotidien leur attitude vis-à-vis de l'École s'enracine-t-elle ? Comment perçoivent-elles le regard posé sur elles ? Qu'attendent-elles de l'institution scolaire ? Le déploiement du questionnement dans un quartier populaire s'est alors imposé, afin de comprendre, à une échelle locale, les mécanismes à l'œuvre dans les rapports entre familles et École. Nous avons donc choisi d'enquêter dans un quartier « prioritaire » d'une ville moyenne de l'Ouest de la France (qui compte cinq territoires désignés ainsi dans le cadre de la politique de la ville).

2- La relation aux parents en réseau d'éducation prioritaire

Les quartiers prioritaires de la politique de la ville ont été fixés par le décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 et sont déterminés en fonction de critères fixés par le décret n° 2014-767 du 3 juillet 2014, liés notamment au revenu médian par unité de consommation. Celui-ci permet de mesurer l'écart de développement économique et social par rapport au territoire national et à l'unité urbaine de rattachement du quartier. Le quartier choisi pour l'enquête relève de cette disposition. Deux collèges et trois écoles élémentaires publiques, ainsi qu'une école privée y sont situés. La délimitation de ces quartiers et l'existence parallèle de réseaux d'éducation prioritaire rappelle que les « ségrégations spatiales ne sont pas sans conséquences sur les structures scolaires avec d'une part, des effets induits de creusement des inégalités dans

[4] Dans ce travail, le vocable « famille » est régulièrement utilisé, non pour marquer cette distinction implicite entre les parents des différentes classes sociales, mais par commodité – dans le but d'éviter les répétitions –, ou bien pour désigner les familles en tant que groupe.

l'école et hors d'elle et, d'autre part, une accentuation des ségrégations ethniques (Van Zanten, 2001 ; Felouzis et al., 2005) » (Périer, 2010, p. 35-36). Nous nous attarderons sur ces phénomènes, après avoir détaillé la place du travail de l'institution en direction des parents, dans les réseaux d'éducation prioritaire.

a- Esprit des réseaux d'éducation prioritaire

Prenant la suite des zones d'éducation prioritaires, existant depuis 1981, et de divers dispositifs (ECLAIR, RAR, etc.), les réseaux d'éducation prioritaire (REP), créés en 2014, permettent une concentration de moyens dans les établissements accueillant des élèves considérés comme défavorisés. La création de ces réseaux découle de la prégnance des inégalités de réussite scolaire : « Le déterminisme social, c'est-à-dire la relation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire des élèves, n'a jamais été aussi fort en France et est le plus élevé des pays de l'OCDE » (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 Refondation de l'éducation prioritaire). L'objectif des REP est, à l'heure actuelle, de « réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire », selon le site gouvernemental dédié[5]. Les établissements bénéficiant de ce dispositif sont identifiés par les recteur·rice·s « sur la base des indicateurs de difficulté sociale » (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 Refondation de l'éducation prioritaire). Selon les acteurs de terrain, les catégories socioprofessionnelles des parents des élèves et les résultats de ces derniers aux examens sont pris en compte. Il faut préciser que « l'ethnicisme » de ces politiques compensatoires n'est pas écarté, puisque « le taux d'élèves étrangers » serait pris en compte comme « indice des handicaps des élèves et des difficultés de l'enseignement » : en tout état de cause, ces « dispositifs semblent rencontrer plus souvent un public issu de l'immigration » (Payet & Henriot-Van Zanten, 1996, p. 102).

Quelques statistiques sur le quartier enquêté

Le quartier est divisé en six « îlots » classés « politique de la ville ». La population (15-64 ans) comporte 18,5% de chômeur·euse·s et 16,4% d'inactif·ve·s (2014). Les personnes ayant un diplôme inférieur au CAP ou BEP représentent en outre 43,3% de la population – contre 23,7% pour l'ensemble de la commune (2014). Conséquence, en 2014, le revenu médian varie sur ces îlots entre 993 et 1246 euros – il est de 1691 euros en 2015 pour la France tandis que le seuil de pauvreté monétaire s'établit à 1015 euros mensuels (données INSEE). Les salarié·e·s en contrat à durée déterminée ou en intérim représentent 18,6% des actif·ve·s, tandis que 63,8% des actif·ve·s occupé·e·s sont ouvriers/employés, soit le taux le plus élevé sur la commune.

Les familles monoparentales sont sur-représentées sur le terrain d'enquête (15,7% des ménages, contre 7,2% pour la commune), lequel concentre en outre une part importante de familles nombreuses, comptant 3 enfants et plus (entre 28 et 41,4% des familles selon les îlots). Sur le quartier, les personnes immigrées représentent 22,4% de la population

[5] https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html (site consulté le 27 novembre 2019)

en 2014 et la part de personnes de nationalité étrangère s'élève à 19,9%. Il s'agit de la concentration la plus importante sur la commune qui compte 7,7% d'étranger·ère·s.

L'indice de vulnérabilité sur le plan socio-éducatif, conçu par le COMPAS-TIS (bureau d'étude spécialisé dans l'observation des territoires) avec la ville de Dijon, a été appliqué aux différents quartiers de la commune où se situe le terrain d'enquête. Cet indice établit qu'un enfant est vulnérable et pourrait nécessiter du soutien scolaire lorsqu'il cumule au moins quatre des sept facteurs suivants :

- Vivre dans une famille monoparentale
- Vivre dans une famille nombreuse (3 enfants au moins)
- Vivre dans une famille où « tous les parents » ont un bas niveau de formation (BEPC ou brevet des collèges au plus)
- Vivre dans une famille où au moins un parent se déclare au chômage ou occupe un emploi précaire
- Vivre dans une famille sans adulte actif en emploi
- Vivre dans une famille locataire du parc social
- Vivre dans un logement surpeuplé

Sur le quartier enquêté, il a été établi en 2013 que 36,1% des moins de 18 ans étaient en situation de vulnérabilité socio-éducative, contre 18,1% pour la commune dans son ensemble. Ce taux atteint quasiment 50% sur l'un des secteurs du quartier où les enfants dépendent de l'école REP et dépasse les 40% dans trois autres secteurs alimentant l'école REP, ainsi que l'école et le collège REP+.

Le fonctionnement en réseau de ce dispositif repose sur le classement en REP (ou REP+ lorsque la concentration des difficultés sociales est accrue) d'un collège et des écoles primaires qui en dépendent, afin de favoriser la formation du personnel, la transmission des informations et un travail collectif des équipes éducatives. Le « Référentiel de l'éducation prioritaire »[6] fixe les six priorités de ce travail, faisant de la relation avec les parents un élément déterminant. L'axe 3 du référentiel est en effet intitulé « Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ». Il décline sept actions à déployer : création d'un espace dédié à l'accueil des parents et organisation de rencontres avec l'équipe éducative, entretiens individualisés avec les parents avant la rentrée en petite section, CP et 6ème, organisation de journées « classe ouverte en activité », remise des bulletins en main propre, formation des personnels à la communication avec les parents, formation des parents élus sur leur rôle dans les instances et organisation d'échanges entre les parents, afin de favoriser leur compréhension du parcours scolaire[7]. Ces actions caractérisent le mouvement institutionnel vers les familles et dénotent le changement de paradigme : « Confrontée à des missions et épreuves nouvelles qu'elle ne parvient plus seule à surmonter et à négocier, l'institution scolaire en appelle à la coopération des familles et promeut le modèle du partenariat visant à

[6] https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf
[7] https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/cooperer-avec-les-parents-et-les-partenaires.html

associer les parents mais aussi implicitement à les responsabiliser – présupposant qu'ils ne le seraient pas – face à l'enjeu de la scolarité et de la "réussite" de leurs enfants » (Périer, 2005, p. 81).

Cette bascule vers les parents, très explicite dans l'éducation prioritaire, s'inscrit dans la conviction – étayée par certains travaux de recherche comme ceux de Joyce Epstein aux États-Unis – que des liens positifs entre les différents milieux de vie de l'enfant favorisent la réussite scolaire (Conus, 2017, p. 17). Dans ce contexte, « le registre de la séparation n'est […] plus une alternative possible dans la construction de la relation entre les parents et l'école » (*Ibid*., p. 19). La relation aux parents est ainsi envisagée par l'institution comme « profitable et donc "à favoriser" » (Rufin et al., 2015, p. 73-74). Différents modèles de relation sont pourtant identifiés par la recherche, reflétant des degrés d'implication divers des parents : le modèle de la séparation entre familles et École, le modèle du partenariat – « basé initialement sur les notions d'égalité des chances, de mérite, de compétences académiques et qui a dérivé sur des concepts comme "apprentissage" et "efficacité" » –, le modèle de l'usager participant (plus démocratique) et le modèle du choix laissé au parent, dans un marché scolaire concurrentiel (Feyfant, 2015, p. 9). Dans le cas spécifique de familles migrantes, plusieurs formes relationnelles sont également analysées – de « l'implication assignée » à la « collaboration en quête de visibilité » – et corrélées au contexte local, mais aussi à la situation socioéconomique des familles, ainsi qu'à leurs capitaux, sociaux et culturels (niveau scolaire des parents, etc.) (Vatz Laaroussi et al., 2008). À travers ces différentes modalités relationnelles, se dessinent des conceptions différentes du rôle et de la place des acteur·rice·s éducatifs, entre coéducation, collaboration et coopération (Feyfant, 2015, pp. 11-13), qui suscitent de nombreuses questions :

> Qu'est-ce que coéduquer ? Est-ce éduquer ensemble ? Dans des espaces séparés, communs ? Avec des interfaces, intersections ? Est-ce reconnaître la légitimité et les actions des autres éducateurs ? Est-ce mettre en place des actions partagées, un agir commun à travers des contextes ou des dispositifs particuliers ? La co-construction de valeurs, de règles, de pratiques ? (Asdih, 2017, p. 32).

L'injonction au partenariat dans les REP semble balayer ces interrogations. Elles forment pourtant la trame du questionnement auquel Durkheim avait apporté une réponse fondatrice de l'École de la IIIème République. Le mouvement vers les parents, amorcé en REP, semble s'inscrire en contrepoint d'une forme de relativisme culturel, lequel accréditerait l'idée d'une distance irréductible entre les groupes sociaux (Grignon & Passeron, 1989, p. 39). Il s'agirait en effet, en cherchant à faire œuvre commune avec les parents, de ne pas « [laisser] les choses en l'état, les uns avec leur culture (ou leur langue) réellement cultivée […], les autres avec leur culture ou leur langue dépourvues de toute valeur sociale ou sujettes à de brutales dévaluations » (Bourdieu, 2003, p. 111). Serait-il cependant question, en filigrane, d'imposer « universellement […] les mêmes exigences sans s'inquiéter de distribuer aussi universellement les moyens de les satisfaire » (*Ibid*.) ? N'appréhender la coopération entre parents et équipes éducatives qu'au prisme des effets sur les résultats scolaires ne permet pas de « saisir ce qui

s'y joue réellement » (Monceau, 2014, p. 79) et ce qui côtoie ces objectifs de réussite. Que « dit » l'institution scolaire à ces parents très fortement invités à participer ? Que manifeste-t-elle à travers ses agents, en termes de normes et d'attentes socialement situées et comment cela est-il « reçu » ? En faisant un pas de côté par rapport à la question de la réussite scolaire, nous souhaitons nous interroger, dans la lignée des travaux existants (Payet, 2016 ; Périer, 2005, etc.), sur la manière dont les actions proposées par le référentiel de l'éducation prioritaire sont réappropriées au niveau local et sur les objectifs du rapprochement avec les parents, tels qu'ils sont conçus par les équipes éducatives. Il s'agit en outre de prendre en compte le fait que

> des sous-groupes et sous-mondes populaires ou immigrés se forment sur une base micro-locale, construisant […] un type de rapport au monde scolaire médiatisé par le lieu habité et inégalement approprié […] car [ces] espaces perçus comme dégradés, relégués ou disqualifiés sont aussi habités et investis, chargés d'une histoire, producteurs et supports d'identité (Périer, 2010, p. 36).

Nous entendons donc développer une approche aussi fine que possible pour comprendre comment les projets visant à coopérer avec les parents en REP sont perçus et (ré)interprétés par les mères du quartier choisi pour l'enquête.

b- Des rapports de classe à l'ethnicisation des rapports

Les prémisses posées jusqu'ici concourent à désigner la question du partenariat et de la coéducation, dans le cas des familles populaires et de l'institution scolaire, comme un rapport social. Cette notion permet de dépasser une vision naturaliste de la société, laquelle postulerait une harmonie de l'ordre social avec un ordre « providentiel » fondé sur la « biologie » ou « les lois immanentes du monde » par exemple. Dans ce cadre de pensée, les inégalités et les hiérarchies au sein des groupes humains s'expliquent par des « facteurs sociaux » (Simon, 1997, p. 29). Ce sont en effet les rapports sociaux, caractérisés par des formes d'antagonisme entre groupes, « qui déterminent les classes, leur nombre, leurs frontières ou leur unité plus ou moins grande » mais aussi « les conditions objectives d'existence des membres de ces classes et tout un ensemble de dispositions subjectives (facultés, capacités, projets, etc.) qui leur sont propres » (Pfefferkorn, 2007, p. 193).

La notion de classe sociale a fait l'objet de controverses parce qu'elle revêt « une dimension *économique* et *politique* » (*Ibid*., p. 43). Les notions d'individualisation et de moyennisation de la société, défendues par Habermas et Mendras notamment, sont en effet venues questionner la conflictualité entre les groupes sociaux, en considérant que « les phénomènes dits d'exclusion » ne s'analysaient pas « en termes d'aggravation et de renouvellement des formes d'exploitation et de domination » (*Ibid*., p. 127). À ce titre, la question de la classe sociale dans le monde académique a été jugée « inutile en un temps où l'on croit se mouvoir avec agilité au travers des différences, libéré du poids des structures ou des inégalités » (Skeggs, 2015, p. 46). Pourtant, la société semble bien demeurer segmentée, composée de « groupements d'individus partageant des manières de vivre, de faire, de penser […] qui les différencient

d'autres groupements », et « inégalement dotés en ressources sociales » (Pfefferkorn, *Ibid*., p. 43). La littérature existante, ainsi que le dispositif des REP, dépeignent différemment mais simultanément les familles populaires dans la spécificité de leur lien aux institutions, invitant à une analyse des rapports sociaux à l'œuvre.

Différents regards sur les classes populaires cohabitent tout en confirmant l'existence d'une forme d'unité de ce groupe « polymorphe » (Périer, 2005, p. 21)[8]. Les familles qui en sont issues « se distinguent des "autres", surtout des familles des cadres, enseignants et professions intellectuelles supérieures » mais aussi entre elles, leur position sociale étant déterminée par l'articulation de différentes variables : monoparentalité ou non, lieu et type d'habitation, origines migratoires, accès à l'emploi, etc. (Cayouette-Remblière, 2015, §33). Toutes partagent une relative faiblesse de leurs moyens financiers. La pauvreté serait, pour certains, caractérisée par « un *défaut d'avoir*, un *défaut de pouvoir* et un *défaut de savoir* », renvoyant les groupes concernés à une « faible capacité […] à se construire une représentation cohérente du monde, à s'y repérer et à s'y orienter de manière à pouvoir le transformer à son avantage » (Pfefferkorn, *Ibid*., p. 152-153). Pour d'autres, « les familles populaires ont des manières différentes de "faire avec" ou de "faire sans", qui ne sont pas pour autant des signes de honte culturelle, de privations ou d'exclusion » (Périer, 2010, p. 32). Ces approches traduisent le caractère « bivalent » de la « catégorie du "populaire" », qui « désigne à la fois des spécificités culturelles et des positions sociales » (Schwartz, 2011b, p. 6). Dans ce contexte, parler de classes et de milieux populaires au pluriel permet, sans nier les dimensions de privation qui les traversent, de prendre en compte tout à la fois l'hétérogénéité et la relative « unité des groupes dominés », perceptible notamment à travers « l'immense importance de la sociabilité locale dans les modes de vie des classes populaires, qui constitue peut-être l'une de leurs spécificités les plus incontestables » (*Ibid*., p. 38). En outre, comme nous l'avons esquissé précédemment, les travaux sur les rapports entre l'institution scolaire et les familles populaires montrent que ces dernières adoptent « une position plus en retrait de l'école » et font preuve d'une « implication séparant nettement instruction et socialisation », avec

> d'un côté, le domaine pédagogique et cognitif où la plupart des parents se jugent incompétents mais aussi confiants vis-à-vis des enseignants. De l'autre, celui de la socialisation des élèves et des normes éducatives à l'école où ils se jugent légitimes et ne manquent pas de souligner leurs divergences et désaccords quant à la manière dont l'école et les enseignants composent avec les enfants (Périer, 2007, p. 100).

La distance entre les classes populaires et les classes moyennes et supérieures semble également persister à travers la question « culturelle », omniprésente lorsqu'il est question des quartiers prioritaires, et ambivalente, en ce qu'elle semble désigner tant des dimensions ethniques que sociales. Le questionnement sur les rapports sociaux qui se nouent autour de la scolarité des enfants de milieux populaires est effectivement accentué par l'enjeu ethnique, car les minorités ethniques « occupent une place relativement désavantagée dans la société »

[8] Auquel peuvent être assimilés « des paysans, des ouvriers, des employés, des agents de maîtrise, de petits artisans ou commerçants, des salariés d'une entreprise […], des jeunes marginalisés, etc. » (Schwartz, 2011b, p. 26)

(Goffman, 1975, p. 168-169)[9]. Ainsi, s'il a été démontré que les « difficultés scolaires des enfants d'immigrés, par rapport aux enfants de natifs, sont très largement, si ce n'est entièrement, dues à la position dominée de leurs parents dans la structure sociale, en particulier du fait de leur faible volume de capital scolaire » (Ichou, 2013, p. 8), force est de constater que « les immigrés sont fréquemment assimilés aux exclus des banlieues [...] [et] dans l'imaginaire collectif, l'exil et l'exclusion semblent se conjuguer » (Costa-Lascoux *in* Paugam, 1996, p. 158-159). La sociologie de l'immigration elle-même est encline, selon les termes d'Abdelmalek Sayad, à « percevoir l'immigré, le définir, le penser ou, plus simplement, en parler toujours en référence à un problème social » (Santelli, 2016, p. 3-4).

Or, dans le quartier enquêté, les enfants fréquentant les écoles et établissements sont, en grande partie, issus de groupes minoritaires et perçus comme étrangers ou immigrés[10]. L'ethnicisation constitue une dynamique relationnelle à travers laquelle les groupes se représentent et font ainsi perdurer, malgré leurs contacts, « des processus sociaux d'exclusion ou d'incorporation par lesquels des catégories discrètes se maintiennent » (Poutignat, Streiff-Fénart, Barth & Bardolph, 2008, p. 204). À ce titre, « l'ethnicisation comprend indissolublement les "autres" désignés, souvent des groupes minoritaires, et les "uns", qui désignent souvent les groupes majoritaires, dominants » (Lorcerie, 2003, p. 116). Cet aspect du rapport social nécessite d'être abordé, en dépit de la gêne qu'il suscite dans la société française – dont témoigne l'interdiction des statistiques ethniques – car cet « embarras de nature à la fois éthique et pratique, n'est pas un obstacle à la connaissance de ces réalités, il en est la condition » (Fassin & Fassin, 2006, p. 33)[11]. Refuser d'inclure la question ethnique dans la compréhension des rapports sociaux conduirait notamment à « une occultation des mécanismes inégalitaires qui imbriquent inégalités sociales et économiques et appartenance à des groupes minorisés en fonction de leur origine » (Payet, 2006, p. 208). Cette occultation pourrait amener à nouer ensemble « l'idée de différence et celle d'hérédité pour essentialiser [...] des inégalités sociales » (Belkacem, Direnberger, Hammou et Zoubir, 2019). Certain·e·s auteur·e·s recommandent l'usage du mot « race » pour caractériser ces rapports (Fassin & Fassin, 2006 ; Guillaumin, 1992 ; Belkacem, Direnberger, Hammou et Zoubir, 2019) car elle est explicite de la naturalisation de la hiérarchisation entre les populations. Nous privilégions cependant l'ethnicité et l'ethnicisation des rapports, en partant du principe que

> la catégorisation raciale est le mode de catégorisation ethnique dans lequel les acteurs sociaux s'emparent de certaines caractéristiques physiques d'un individu ou d'un groupe pour

[9] Goffman considère la question ethnique comme un rapport social, au même titre que l'appartenance de classe – dans les interactions entre classes supérieures et populaires, les représentants de ces dernières « peuvent à l'occasion se retrouver pareils à des stigmatisés, anxieux de l'accueil qui les attend ».

[10] Cette réalité s'inscrit dans un phénomène décrit en termes statistiques : « En 2012, on dénombre un peu plus de 6,8 millions de descendants d'immigrés, soit 11% de l'ensemble de la population résidente en France (Bouvier et Breem, 2014). […] Près de la moitié (48%) des descendants d'immigrés ont une origine européenne (qui, pour les deux tiers, est une origine sud-européenne – Portugal, Espagne, Italie), 30% ont une origine maghrébine, 9% une origine subsaharienne et 13% d'autres origines (dont un tiers sont d'origine turque) (Bouvier et Breem, 2014) » (Santelli, 2016, p. 11)

[11] Cette tendance au malaise est typiquement française : « à la différence des États-Unis, la France ne se conçoit pas comme pays d'immigration, ce qu'elle est pourtant de façon massive et structurelle depuis la seconde moitié du XIXème siècle. La représentation unitaire de la nation, jointe à l'exaltation de la civilisation française, conçue comme modèle universel, explique en partie le faible développement de la réflexion sur la diversité culturelle dans les sciences sociales en France pendant longtemps » (Cuche, 2010, p. 31).

les constituer en signes ou en preuves de non-appartenance (ou d'appartenance) au *Nous* des gens de même origine. La catégorisation ethnique peut partir aussi de toutes sortes d'autres traits : la religion, les mœurs, l'accent voire l'intonation, le patronyme, le domicile, l'appartenance de classe éventuellement, ou toute combinaison de ces traits (Lorcerie, 2003, p. 9).

Nombre de travaux prennent ainsi acte de l'ethnicisation des rapports au sein de l'institution scolaire (Barrère & Martuccelli, 1997 ; Bonnéry, 2006 ; Lorcerie, 2003 ; Payet, 2002, 2016), en miroir de celle à l'œuvre dans la société française :

> l'opposition entre des *Nous* et des *Eux* à travers laquelle les dominés et les dominants du système pensent leur position est dite en termes ethniques, alors qu'avant les différences évoquées étaient des différences de classe ("sociales" dit-on couramment, comme si les différences et les inégalités ethniques étaient hors du social […]). Ce qui a changé, ce sont les catégories qu'utilisent les acteurs pour donner un sens à leurs comportements et à leurs relations mutuelles. Ces catégories sont désormais ethniques (Lorcerie, 2003, p. 154-155).

Dans le cas de l'École, le caractère dynamique de l'ethnicisation est cependant souvent impensé, l'immigration étant seule perçue comme porteuse d'ethnicité – « l'ethnicité, c'est les autres » selon les équipes éducatives (Payet, 2002). L'acteur étatique a pourtant un caractère ethnique :

> Il est comme dans la nature même de l'État de discriminer et, pour cela, de se doter préalablement de tous les critères de pertinence nécessaires pour procéder à cette discrimination, sans laquelle il n'y a pas d'État national, entre les "nationaux" qu'il reconnaît comme tels et en lesquels il se reconnaît aussi, comme eux-mêmes se reconnaissent en lui […] et les "autres" (Sayad, 1999, p. 6).

Tout se passe également comme si les minoritaires n'étaient confirmés dans leur existence « que dans et par le regard classant du majoritaire », alors que « le vécu et l'agentivité des membres de groupes minorisés » sont également déterminants dans les processus d'ethnicisation (Bertheleu, 2007 §31-32).

L'inclusion de l'ethnicité dans le raisonnement conduit à un renforcement de l'interrogation sur les rapports sociaux puisque

> les "relations de races", comme on dit, ne sont jamais que des relations établis-marginaux d'un type particulier. […] Que les groupes auxquels on se réfère en parlant de "relations de races" ou de "préjugé racial" diffèrent ou non par leur ascendance et leur apparence "raciale", l'aspect saillant de leur relation est que l'un des groupes hérite de pouvoirs bien plus grands (Elias, 2001, p. 55-56).

Dès lors, quel pouvoir les familles populaires ethnicisées ont-elles face à l'École et comment les mères composent-elles avec les contraintes imposées par l'institution ? Si « l'appartenance ethnique ne constitue pas l'unique discriminant de la communication » et que divers facteurs (appartenance sociale, sexuelle, âge) se conjuguent (Payet, 1992, p. 83), quand l'ethnicité est-elle plus particulièrement mobilisée ? À partir de quand la catégorisation ethnique au sein des écoles et établissements enquêtés « enclot [-t-elle] des personnes dans une communauté de référence au mépris de leur […] liberté d'appartenir ou de ne pas appartenir à tel ou tel groupe, liberté de changer d'appartenance ou de ne se réclamer d'aucune, liberté d'en posséder plusieurs » (Costa-Lascoux & Hily, 2001, p. 127) ? En d'autres termes, cette catégorisation est-elle systématique à l'égard des parents ? Sous-tend-elle les logiques de certains projets ? Les mères en usent-elles également dans leurs rapports avec l'institution ?

Dans un contexte où la question de l'immigration est fréquemment associée (en particulier dans les médias) aux travailleurs ou aux « groupes socialement stigmatisés » (Varro, 2000), ainsi qu'aux jeunes garçons évoluant dans des espaces urbains disqualifiés (Santelli, 2016, p. 38-39) – dans des formules derrière lesquelles les femmes disparaissent – , la prise en considération de l'expérience des femmes minoritaires dans un quartier prioritaire nous a semblé pertinente. Elle consiste à porter le regard sur la vie quotidienne de personnes relativement invisibilisées dans les travaux de recherche existants. À la croisée de la sociologie de la famille et des enquêtes sur le rapport des classes populaires à l'École, **notre questionnement s'articule donc autour de l'organisation du quotidien des mères de ce quartier prioritaire, afin de mieux comprendre comment celui-ci détermine leurs rapports à l'institution scolaire. Nous cherchons à saisir comment les sollicitations de l'École se tissent, ou non, dans les organisations familiales existantes, ainsi que ce qu'elles provoquent et la manière dont elles sont interprétées par ces femmes.** Cette problématique générale invite à adopter une perspective théorique permettant de relier différentes sphères d'expérience et de développer une méthodologie au plus proche des rythmes quotidiens.

B) Cadre théorique et méthodologie de l'enquête

Le cadre théorique de cette recherche est un maillage d'approches complémentaires, qui nous ont permis de penser notre objet et de l'appréhender dans sa globalité. Il s'est agi de construire un socle, susceptible de mettre en exergue l'interdépendance entre les acteur·rice·s et entre les différentes « sphères » de vie des mères de famille, en prenant en compte leur manière subjective de percevoir leur rôle et leurs activités. Cela nous a semblé nécessaire pour mieux comprendre les ressorts des rapports sociaux et des sentiments éprouvés face à l'institution, dans leur complexité et leur éventuelle ambivalence. Cela nous a conduit à la sociologie de Norbert Elias, qui permet de considérer l'interdépendance comme fondement de l'expérience humaine, mais aussi au paradigme de l'intersectionnalité, qui constitue un arrière-plan théorique pour envisager l'expérience de la domination et de ses « interstices ». Ces jalons ont été posés conjointement avec les explorations de terrain, lesquelles ont très rapidement confirmé la nécessité de mener un travail qualitatif et de développer en particulier les aspects ethnographiques. Ceux-ci se sont révélés utiles afin de faire émerger des paroles et des

hypothèses relatives à la question de recherche, qui se centrait sur des dimensions personnelles voire intimes, difficilement appréhendables par questionnaire.

1- Une interdépendance paradigmatique

En cherchant à mieux comprendre la manière dont l'École prend place – ou non – dans le quotidien des mères de familles populaires, il a été nécessaire d'une part, de mettre en exergue les relations entre l'institution et ses usager·ère·s, c'est-à-dire leur interdépendance. Il a également été question de mettre en lien les expériences familiale et scolaire des mères, donc leurs formes d'interdépendance. Enfin, la volonté de saisir ce qu'elles vivent au quotidien et dans leur rapport aux institutions nous a amenées à penser, de manière imbriquée, les rapports sociaux qui fondent les logiques de domination.

a- Des acteu·rice·s

Afin d'appréhender ce qui se passe dans un quartier, autour d'une école, et dans une famille autour de l'École, il nous a été utile de penser l'ensemble des acteur·rice·s en présence – enseignant·e·s, parents – comme liées les un·e·s aux autres. Il nous a semblé en effet que comprendre ce qui se joue entre les enseignant·e·s et les parents nécessitait de comprendre le « terreau » dans lequel sont déposées les sollicitations institutionnelles. Celui-ci comprend les organisations familiales et conjugales, qui désignent le·la dépositaire du lien avec l'institution et dessinent un rythme quotidien. Puis, pour appréhender ce que l'École implique, dans les ressentis maternels en particulier, il était nécessaire de saisir le sens et les raisons des attentes institutionnelles. C'est ce mouvement circulaire qui nous a invitées à considérer le paradigme de l'interdépendance entre les individus, développé par Norbert Elias, comme un socle pour la pensée. Selon lui en effet, « le comportement qu'adoptent les individus est toujours déterminé par des relations anciennes ou présentes avec les autres » (Elias, 1997, p. 56). En effet, « l'existence de l'homme en tant qu'être individuel est indissociable de son existence en tant qu'être social » (*Ibid*., p. 241). Il s'agit donc de considérer les personnes comme inévitablement liées les unes aux autres, leur existence en tant qu'individu·e étant adossée au regard d'autrui, qui les fonde en tant que tel·le.

À ce titre, les individus forment des « configurations » (« le point de départ de toute enquête sociologique »), c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans des liens d'interdépendance faisant exister la configuration (la famille, l'équipe éducative, etc.) et les faisant exister eux-mêmes (Elias, 2001, p. 311). Ces configurations « limitent le champ des décisions » de ceux qui les constituent par une force qui « résulte simplement de l'interdépendance des individus » (*Ibid*., p. 314). Autrement dit, les enquêté·e·s peuvent être représenté·e·s comme des « joueurs » qui, engageant « toute leur personne » dans les diverses relations qu'ils entretiennent – dans le cadre de règles sociales apprises –, produisent des configurations évoluant en permanence au gré de leurs liens les uns avec les autres et des « tensions » qui les traversent. Ces tensions manifestent l'aspect agonistique de certaines positions au sein des configurations. Dans ce cadre, « ce que nous appelons le pouvoir n'est dans le fond rien d'autre que l'expression d'une marge de décision individuelle particulièrement étendue qui va de pair avec certaines

dispositions sociales » (Elias, 1997, p. 94) : les individus qui, dans une configuration donnée, dépendent le moins de leurs liens avec les autres pour y évoluer sont en position dominante[12].

La notion de configuration, telle qu'elle est proposée par Elias, fait écho à d'autre grilles d'analyses, telles que le travail de Bourdieu avec la notion de champ (où l'habitus pourrait s'apparenter au passé relationnel incorporé des individus) (Azuelos, 2009). Cependant, « si l'on considère [à l'instar de Norbert Elias] que les êtres sociaux se constituent – construisent leurs structures mentales ou cognitives – de façon continue à travers leurs relations d'interdépendance, on échappe alors à l'opposition entre acteur et structure » (Lahire, 2012, p. 425) et on replace la compréhension des comportements dans « le tissu d'imbrications sociales » qui façonne les individus (*Ibid*., p. 31). On peut alors observer avec plus de finesse ce qui se joue pour les acteur·rice·s, au gré des évolutions relationnelles, qui viennent moduler et activer/désactiver les dispositions acquises (Lahire, 2011). Loin de nier l'importance des conditions matérielles d'existence et les déterminismes qu'elles construisent – largement abordées dans le chapitre 4 –, notre mobilisation de la notion de configuration vise à introduire une dimension processuelle, afin de ne pas figer les rapports sociaux. La notion de configuration permet ainsi de laisser aux enquêté·e·s la possibilité d'exprimer leur perception de leur place dans ces « espaces » , ici à la jonction entre les mondes familial et scolaire, où les « rapports de coexistence » se déploient dans des mouvements plus ou moins stratégiques (Certeau, 1990, p. 173). Le regard porté sur les « relations d'interdépendance insérées dans des rapports de pouvoir, social et symbolique » propres au monde scolaire permet également de se rendre disponible à l'interprétation que chacun·e peut donner de son « monde social » (Périer, 2010, p. 15).

C'est à ce titre qu'il nous a semblé nécessaire de considérer les mères de famille dans les différents rôles qui composent leur vie, dans un maillage entre la trame conjugale, leur rôle maternel, domestique, familial, éventuellement leur expérience professionnelle et l'interface qu'elles incarnent auprès de l'institution scolaire. La coopération souhaitée entre équipes éducatives et parents – et l'interdépendance que cela génère entre ces « polarités » de la configuration – dépend en effet des contraintes et du pouvoir des mères dans les autres configurations auxquelles elles appartiennent. Au-delà de l'interdépendance entre les individus, c'est la question des liens entre les sphères d'expérience qui s'avère ici déterminante.

b- Des sphères d'expérience

L'idée de « sphères » d'expérience s'inscrit, d'une part, dans un questionnement sur l'interdépendance des « espaces » sociaux que chacun·e investit quotidiennement, et d'autre part, sur la volonté de prendre en compte l'expérience que font les mères de ce passage de l'un à l'autre. Le vocable « sphère d'expérience » fait référence à différents modèles d'analyse : le champ de la sociologie bourdieusienne (Bourdieu, 2013), les Cités de Boltanski et Thévenot (Boltanski, 1991), ou encore les sphères de justice de Walzer (1997). Notre perspective se présente comme un moyen de penser les « domaines » qui constituent l'existence et se nourrit

[12] En d'autres termes, selon Robert Chartier, Elias « dessine une définition en négatif du pouvoir, entendu comme une moindre soumission aux obligations de la contrainte sociale » (*Ibid*., p. 17).

de ces modèles d'analyse, bien qu'elle s'en distingue. Elle se démarque de la notion de champ en ce qu'elle prend acte des « incessants passages opérés par les agents appartenant à un champ entre le champ au sein duquel ils sont producteurs, les champs dans lesquels ils sont de simples consommateurs-spectateurs et les multiples situations qui ne sont pas référables à un champ » (Lahire, 2001). Certains pans de la vie humaine, tels que le couple ou la famille sont en effet constitutifs de configurations non dépourvues de relations de pouvoir, mais qui ne peuvent véritablement répondre à la définition que Bourdieu donne du champ.

Les « sphères de justice » de Walzer, quant à elles, recouvrent les grands domaines de l'existence et recensent les différents aspects de la vie en société : appartenance au groupe, assistance, marché, éducation, accès aux charges publiques, travail, parenté et amour, pouvoir politique, etc. Elles sont définies de manière à mettre en exergue la pluralité des principes de justice qui les gouvernent, en fonction des « particularismes historiques et culturels » et des « conceptions différentes que l'on peut avoir des biens sociaux eux-mêmes » (Walzer, 1997, p. 26-27). Dans ce modèle, les « frontières » entre des sphères dont les principes de justice sont différenciés apparaissent comme nécessaires pour éviter la « tyrannie » et préserver les équilibres internes aux sphères identifiées par Walzer (*Ibid*., p. 56). Cette pensée de la complexité, qui souligne l'autonomie voire la disharmonie des sphères de justice (*Ibid*., p. 441), a une portée théorique et politique très importante. Il nous est forcé d'admettre que notre usage du terme « sphère » renvoie bien davantage à un besoin d'outils pour séquencer la vie quotidienne, qu'à une théorie de la justice – bien que la pluralité des conceptions du juste, également présente chez Boltanski et Thévenot, soit probablement généralisable à notre objet.

Nous ne l'avons pas opérationnalisée de manière empirique toutefois, puisqu'il s'agit plutôt, à travers les « sphères d'expérience », de mettre en exergue les différents espaces sociaux, identifiés au cours de la recherche auprès des familles. Les sphères d'expérience se caractérisent par un domaine d'activité (souvent un travail), généralement corrélé à une forme relationnelle (relation éducative, de couple, etc.). Nous avons identifié six sphères, qui nous semblent recouvrir une grande partie de la vie des femmes rencontrées. Elles recoupent globalement les quatre polarités des « territoires du féminin » identifiés par Olivier Schwartz, qui met en exergue « le foyer conjugal », « l'espace de cohabitation » entre femmes, le rapport à la mère et le « travail salarié » (2012, p. 281)[13] :

- la sphère éducative, qui englobe le soin et l'attention donnés aux enfants, les enjeux scolaires, ainsi que les contacts avec l'École ;
- la sphère conjugale, qui renvoie à la relation avec le conjoint et/ou avec les hommes ;
- la sphère domestique, concentrée sur le travail que nécessite l'entretien du foyer, les achats, la préparation des repas, etc. ;
- la sphère professionnelle pour les mères salariées ;
- la sphère des solidarités familiales et de quartier, très présente chez certaines femmes ;
- enfin, la sphère des blessures biographiques, c'est-à-dire des liens avec le passé et des préoccupations qu'ils construisent dans la vie présente. Il s'agit d'une sphère

[13] Il souligne plus loin « le passage d'une sphère à l'autre » pour les hommes qui accèdent, avec les loisirs, à un « espace nettement séparé de l'usine » (*Ibid*., p. 382), réaffirmant la juxtaposition des espaces sociaux dans la vie quotidienne.

particulière en ce qu'elle ne représente pas nécessairement une plage horaire délimitée dans l'emploi du temps, ni ne concerne une catégorie de personnes particulière (enfants, époux, etc.). Davantage qu'un espace social, elle constitue un espace mental, parfois très visible dans les discours de certaines femmes. Nous l'intégrons ici toutefois car elle a des conséquences matérielles et notamment des effets sur la santé de certaines mères (certaines souffrent des conséquences d'accidents ou de somatisations diverses qui les ralentissent au quotidien ou les inquiètent).

C'est la question de l'expérience et du ressenti des individus face à la cohabitation des espaces qu'ils traversent que nous avons souhaité placer au centre de cette réflexion. À ce titre, la sociologie de l'expérience proposée par François Dubet met en avant la pluralité des logiques d'action, au gré des situations qui se présentent – dans une oscillation entre des formes d'accomplissement d'*habitus* intériorisés, des stratégies réfléchies et des élans de subjectivation ou d'auto-détermination (Dubet, Lebon, & Linarès, 2008 ; Marie, 1995, p. 173). L'expérience est comprise comme la nécessité pour les acteurs de recomposer constamment à la fois leur identité mais aussi un sens à ce qu'ils vivent au sein de ces configurations toujours mouvantes (Marie, 1995). Cela ouvre sur la subjectivité. Pour comprendre la nature des relations entre École et parents, il est question de « voir comment les acteurs la perçoivent et ce qu'ils en font », étant entendu qu'ils « sont dans un système qu'ils interprètent » et dont ils peuvent parfois mettre en exergue « les mécanismes et les dimensions pertinentes » (Dubet et al., 2008). Autrement dit, les déterminismes structurels constituent selon nous une trame dans laquelle se tissent des modulations liées aux interdépendances au sein des configurations, ainsi qu'aux « rencontres » (ou « carambolages ») entre des sphères d'expérience également déterminantes.

Il est en effet apparu, au cours du travail de terrain, qu'au-delà de l'existence de ces sphères, c'est ce qui circule de l'une à l'autre, ce sont les événements qui, se produisant dans l'une, impactent d'autres pans de l'existence, qui expliquent certaines postures maternelles. Ce constat d'une interdépendance entre les domaines de l'existence transparaît dans différents travaux. Il est notamment suggéré par Monique Haicault, lorsqu'elle remarque que les ouvrières apportent à l'usine les préoccupations de la sphère familiale et domestique, et qu'elle souligne la « "non séparabilité" des deux sphères » (1984, p. 275). C'est également ce que constatent des chercheur·euse·s travaillant auprès de mères précaires, en soulignant « l'enchevêtrement des différents niveaux de difficulté possibles » (Neyrand & Rossi, 2007, §107). Walzer relève pour sa part que « certains hommes et femmes entreront dans les sphères de l'éducation, de l'argent et de la politique avec toute la confiance, l'affection parentale et le respect possibles, alors que d'autres avanceront de manière hésitante » (*Ibid*. p. 324). Il admet ici implicitement que les « biens » acquis dans la sphère familiale ont des conséquences sur d'autres domaines. En outre, les « frontières » entre les sphères sont, dans ce modèle, « vulnérables à des changements des significations sociales » (*Ibid*., p. 442). En d'autres termes, elles sont susceptibles de varier au gré des tâtonnements pour trouver leur juste place. Or, l'enquête nous a montré combien la sphère éducative pouvait être affectée par des préoccupations d'autres natures, et combien certaines femmes investissaient dans une sphère

donnée bien plus que les enjeux qui lui sont propres. L'idée d'une interdépendance des sphères d'expérience vise donc, dans notre travail, à souligner que certains cloisonnements peuvent parfois se révéler artificiels.

Comme nous l'exposions précédemment, le *care* fourni par les femmes dans la sphère familiale nous semble d'ailleurs mériter une attention particulière car il est souvent peu visible, peu revendiqué : « plus les personnes qui font le travail de *care* en ont l'expérience, moins elles sont en mesure de discerner, pour elles-mêmes comme pour les autres, la complexité de ce travail qui, réellement, n'apparaît que quand il n'est pas fait ou mal fait » (Laugier et al., 2009, p. 19). Pour saisir cela, il faut entendre ce que les personnes expriment à ce propos, ce qu'elles décrivent de leurs journées, de ce qui se croise dans leurs vies, nécessitant éventuellement adaptations et réinterprétations. Il nous semble pertinent, dès lors, de considérer les enquêtées comme le point d'intersection des divers espaces dans lesquels elles évoluent. Cette approche ouvre sur la possibilité d'identifier, au-delà des sphères qu'elles traversent, ce qui s'échange entre ces espaces sociaux. C'est ainsi que l'on pourra plus particulièrement appréhender les détails dans lesquels se logent les grandes décisions, ainsi que les interstices qui, à la jonction des sphères, assouplissent la trame du quotidien. Il nous semble en effet que l'imbrication de ces espaces sociaux offre, à la marge, des opportunités pour certaines femmes : aux confins de la sphère éducative, dans la participation à la vie de l'école, peuvent se trouver des formes d'ouverture qui viennent adoucir des aspects plus rigides ou enfermants propres à d'autres sphères (professionnelle, conjugale...).

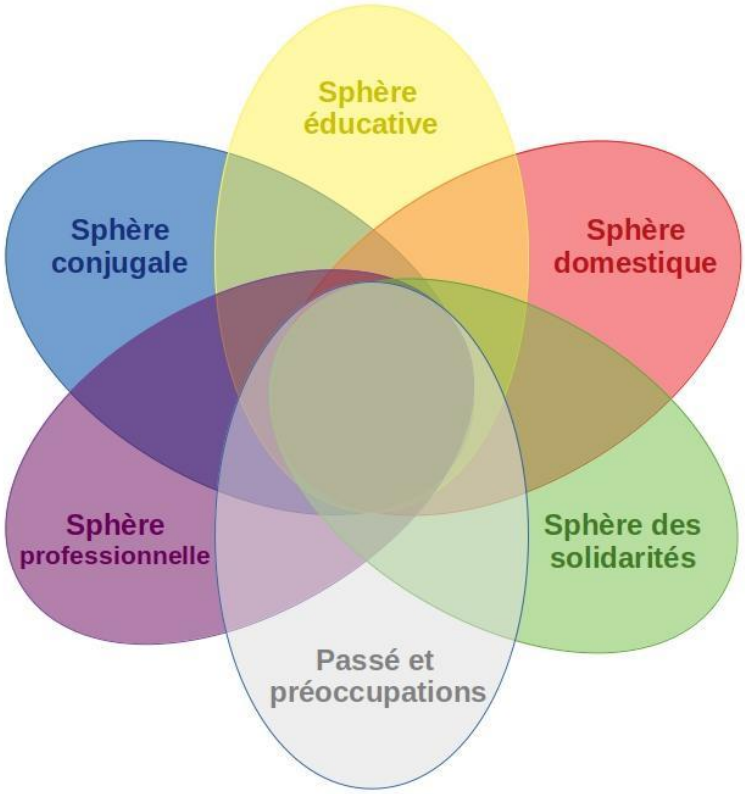

Figure 1 Schéma des "sphères d'expérience"

La prise en compte de l'expérience vécue au quotidien, dans ses imbrications et dans la pluralité de ses logiques nous apparaît nécessaire pour mettre en lumière et analyser des réalités souvent négligées lorsque l'on se contente de n'aborder qu'un seul « domaine » de la vie. La question de l'interdépendance des pans de l'existence amène à penser, également, celle des formes de hiérarchie sociale. En effet, ce que les femmes éprouvent dans la sphère familiale

et dans leur rencontre avec l'École ne peut être entièrement dissocié. Les rapports sociaux ne sont pas seulement coexistants, séquencés, selon les lieux où ils s'exercent :

> Les oppressions ne s'ajoutent pas les unes aux autres de façon mécanique, successive dans le temps et dans l'espace. […] Les deux (ou plus de deux) systèmes d'oppression coexistent dans le même temps et dans le même espace pour les individu·e·s. Ils se combinent (Delphy, 2006, p. 79).

Il s'agit donc d'une invitation à penser la vie quotidienne des mères de familles populaires ethnicisées dans sa globalité, c'est-à-dire dans l'interdépendance des sphères d'expérience mais également des rapports de domination qui la structurent.

c- *L'intersectionnalité comme toile de fond théorique*

"never
trust anyone
who says
they do not see color.
this means
to them
you are invisible.

- is"
nayyirah waheed, Salt.

L'article fondateur de l'intersectionnalité démontre que lorsque la théorie féministe cherche à décrire l'expérience des femmes dans les différentes structures sociales au sein desquelles elles évoluent, elle sous-estime souvent le rôle de la race – au sens américain du terme – et rend incomplète la compréhension des situations vécues par les femmes noires notamment. Celles-ci peuvent subir des discriminations liées à leur genre, à leur appartenance ethnoraciale mais aussi à l'intersection de ces hiérarchies (Crenshaw, 1989, p. 154)[14]. L'intersectionnalité nous a semblé nécessaire pour appréhender l'expérience des mères de familles populaires ethnicisées avec lesquelles ce travail était mené, d'autant plus que c'est dans l'analyse de la condition des femmes qu'est née l'intersectionnalité – or, c'est précisément le quotidien des femmes qui nous intéresse ici.

En France, les travaux féministes n'ont pas ignoré cette question (Delphy, 2006 ; Galerand & Kergoat, 2014; Guillaumin, 1992), mais les analyses de la condition féminine se sont généralement construites au sein du courant matérialiste, expliquant l'oppression en termes économiques, en tant que rapport social comparable à d'autres. Or, « si cette pensée critique a largement fécondé les théories de la domination, elle n'a pas pour autant permis de poser la question de la diversité de la classe des femmes de façon aussi explicite que dans le mouvement féministe américain» (Jaunait & Chauvin, 2012, p. 9). Les travaux de Danièle Kergoat ou

[14] L'intersectionnalité est apparue avec la deuxième vague du féminisme (Bilge, 2010, p. 46). Elle est marquée par « l'abandon des explications unidimensionnelles de l'inégalité sociale, qui la réduisaient aux rapports de classe, et un gain d'intérêt pour les questions de l'inégalité complexe » (Bilge, 2009, p. 76).

Christine Delphy ont néanmoins montré qu'une articulation entre les différents facteurs de domination était nécessaire, en affirmant que

> les femmes d'un groupe racisé sont victimes du racisme tout autant que les hommes. Certes, le racisme, se combinant avec l'oppression de genre, est modifié par cette dernière ; il prend des formes genrées, de même que le genre prend des formes racisées (Delphy, 2006, p. 72).

Cela induit une remise en cause de la conception moniste des rapports de pouvoir comme étant, de façon centrale, les rapports de classe (dans une logique marxiste) ou les rapports de genre (dans une logique féministe différentialiste), auxquels ne feraient que s'ajouter des rapports périphériques (Bilge, 2010, p. 52). Il s'agit d'une invitation à considérer la consubstantialité des rapports sociaux, définie par Kergoat comme une manière d'observer « la pluralité des systèmes de domination et de leur enchevêtrement » et notamment « d'articuler » le sexe et la classe (Galerand & Kergoat, 2014, §6).

L'expérience intime d'être une femme est en effet intrinsèquement « habitée » par d'autres formes d'appartenance : « la superposition des catégories implique que le terme de "femme" se confond toujours avec une forme spécifique de message de classe » (Skeggs, 2015, p. 323). De même, « l'appartenance ethnique ou nationale demeure largement hypostasiée » (Varikas, 1998, p. 91) dans la compréhension des rapports de pouvoir, qui confèrent pourtant des valeurs différentes aux femmes en fonction de leurs appartenances. Aussi, le paradigme intersectionnel invite à penser l'expérience de la domination non comme une addition de processus de hiérarchisation sociale fonctionnant « en silo », mais comme un phénomène qui ne peut être « sectionné », l'enjeu étant de saisir les axes des rapports de domination « dans leur co-formation [et] co-construction » (Bacchetta, 2015). L'intersectionnalité se présente comme une analyse « des entremêlements, des structurations et des organisations du pouvoir à travers une série de vecteurs de pouvoir coconstitutifs et en interaction », ces vecteurs étant essentiellement les rapports sociaux de genre, de classe et ethnoraciaux (Bilge, 2015, pp. 15-17). Ce paradigme ne peut être réduit à un cadre d'analyse, car il repose sur une théorisation mais aussi sur l'expérience subjective des femmes, qui sous-tend sa portée critique et émancipatrice (*Ibid*.).

Notre attrait pour ce cadre de pensée s'est cependant heurté à la difficulté d'organiser sa rencontre avec le « terrain », l'enjeu n'étant pas uniquement de raisonner avec plusieurs formes du rapport de pouvoir mais de les penser conjointement pour chaque interaction observée ou évoquée. Si l'on reprend la notion de sphère d'expérience, symbolisée par le schéma précédent, il était question de saisir, pour chacune d'elle, l'entremêlement des rapports de pouvoir dans lesquels sont pris les femmes. Or, cela devait s'effectuer en tenant compte de leurs ressentis au sein de chaque espace social, mais aussi des croisements entre eux, puisque nous avons vu que les sphères ne sont pas indépendantes. Cela s'avère complexe. De plus, cette difficulté nous a semblé de nature à produire des formes d'essentialisation des femmes ethnicisées (Bacchetta, 2015, §21), lorsqu'on les considère systématiquement au prisme de leur altérité. Des critiques pointent d'ailleurs que certains textes se revendiquant de

l'intersectionnalité vident le concept de son contenu, en se contentant « d'un énoncé de principe » (Bilge, 2009, p. 78). À cet égard, les théoriciennes de l'intersectionnalité admettent que la « question épistémologique », consistant à définir la manière dont on regarde ce paradigme, reste sujette à « controverses » : « nombre d'auteurs soulignent l'importance de "maintenir des dissociations analytiques" entre les catégories de différence [...], tout en reconnaissant que "dans la réalité, les individus vivent ces catégorisations simultanément"» (Bilge, 2009, p. 77-78). Le « problème abyssal » que constitue l'appréhension des rapports de pouvoir « en dehors des termes ou des catégories [que la domination] impose au monde » (Dorlin, 2005, p. 93) s'est donc imposé à nous, en dépit de notre volonté de considérer conjointement l'ensemble des rapports de pouvoir auxquels les mères font face dans leurs différentes sphères de vie.

Il nous a finalement semblé préférable d'inclure ce paradigme, dans cette élaboration sur l'interdépendance, comme une toile de fond et non comme un véritable outil d'analyse. L'intersectionnalité est envisagée ici comme « ce vers quoi il faudrait tendre », sans que nous ayons la prétention d'être parvenues à opérationnaliser, dans la synthèse des éléments empiriques, l'étendue des potentialités que contient un tel renouvellement de la pensée de la domination. Nous considérons, de fait, les rapports sociaux observés ou racontés, ainsi que de leurs éventuelles imbrications – car ces rapports sont à l'origine des « catégories » structurant les systèmes de domination (Galerand & Kergoat, 2014, §16). Nous mobilisons ainsi les rapports de genre, ethniques et de classe, car même si « les gens réels sont toujours au croisement de plusieurs catégories », celles-ci « ne sont pas dénuées de sens » et demeurent « utiles à l'analyse » (Delphy, 2008, p. 172). Cette volonté de tenir compte, autant que possible, de la manière dont les personnes vivent leurs interactions, ainsi que des intersections entre les vecteurs de pouvoir dans les rapports sociaux, s'ajoute alors à une approche globale de l'interdépendance, entre les membres d'une configuration donnée ou entre les sphères de la vie quotidienne. Elle induit une manière de mener la recherche, assurément qualitative, afin de favoriser l'expression subjective des enquêté·e·s et de permettre une description aussi fine que possible de leur quotidien et de ses enjeux.

2- Choix du travail ethnographique et description du « terrain »

La problématique générale à l'origine de la thèse et les choix théoriques qui l'accompagnent ont préfiguré une manière d'aborder l'aspect empirique de la recherche. Nous allons voir qu'elle repose sur une enquête qualitative, conduite au sein d'un quartier « prioritaire » de la politique de la ville. Les choix méthodologiques et la présentation du territoire de l'enquête, en particulier des écoles et établissements concerné,s permettront d'affiner la contextualisation de ce travail.

a- Pourquoi l'ethnographie ?

« Parabole – Les penseurs, selon lesquels tous les astres se meuvent de façon cyclique, ne sont pas les plus profonds : qui regarde au-dedans de soi-même comme à l'intérieur d'un immense univers et porte en soi des voies lactées, sait aussi combien irrégulières sont toutes les voies lactées : elles conduisent jusqu'au fond du chaos et du labyrinthe de l'existence. »

Friedrich Nietzsche, Le Gai savoir

Une fois formulée la question de recherche et après avoir posé les jalons du cadre théorique, le choix du travail ethnographique s'est imposé progressivement, en raison de l'importance accordée aux configurations singulières. Celles-ci présentent une complexité qui échappe en partie à des approches normées ou préétablies. Il importait en effet de comprendre à la fois les attentes des équipes enseignantes, ainsi que leur perception des familles, mais également le vécu et le ressenti des parents. Ce type de réponses ne pouvait pas être apporté par un questionnaire, ni dans le cadre d'une approche statistique. La compréhension des rapports sociaux qui entourent l'École nécessitait de réaliser des entretiens semi-directifs avec l'ensemble des acteur·rice·s, afin de mettre à jour empiriquement les interrelations entre les personnes, ainsi que les rythmes quotidiens. Mais la volonté d'entrer dans le détail des relations, de considérer les « parties » en présence, ainsi que le contexte des écoles et établissements rendait le travail sur des « instantanés » peu satisfaisant : une simple déambulation dans le quartier choisi pour l'enquête n'était pas suffisante pour saisir les dynamiques à l'œuvre (Elias, 2001, p. 142) et les rencontres avec les enquêté·e·s gagnaient à se répéter. Il nous est donc rapidement apparu qu'un temps long sur le terrain serait indispensable pour comprendre le quotidien des familles et accéder à des pratiques considérées « comme trop peu "légitimes" par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer eux-mêmes » (Schwartz, 2011a, p. 338-339). Cependant, la stabilisation de la problématique générale s'est effectuée alors que le travail d'enquête était déjà amorcé et il faut reconnaître que c'est finalement davantage sur une intuition ou sur une envie, que s'est initialement fondée l'approche ethnographique.

Ce « flou » autour du commencement de l'ethnographie s'explique par le besoin de « comprendre où sont, dans l'univers des enquêtés, les problèmes et les enjeux, et de parvenir à une perception suffisante de leur vie pour dégager ce qui vaudrait la peine d'être étudié » (*Ibid*., p. 353-354). Dans ce cadre, la théorisation ancrée c'est-à-dire « la découverte de la théorie à partir des données » (Glaser & Strauss, 2010, p. 83) s'est imposée à nous. Dans cette méthode de recherche inductive, « la plupart des hypothèses et des concepts non seulement proviennent des données mais [...] sont systématiquement élaborés en rapport avec les données au cours de la recherche » (*Ibid*., p. 89). Les hypothèses sont relativement faibles, elles se fondent sur un travail permanent de lien entre les observations sur le terrain et la catégorisation des phénomènes observés, en vue de construire l'analyse, laquelle est ensuite réévaluée à l'épreuve du terrain (Jacobs *in* Payet, 2016, p. 100). La théorisation ancrée explique le processus d'ajustement progressif de la méthodologie, au gré de ce qui s'est noué avec les

enquêté·e·s. Ce travail prenant la forme d'un mouvement « circulaire » s'est donc enraciné dans les apports empiriques de l'ethnographie, qui ont grandement contribué au modelage de l'objet de recherche et à la compréhension des phénomènes du point de vue des enquêté·e·s.

Cette élaboration méthodologique, tissant temps d'observation et entretiens, a pris racine dans une approche du terrain initialement fondée sur des activités bénévoles d'accompagnement à la scolarité. Il nous a en effet semblé que la rencontre avec les parents serait facilitée par des relations s'établissant progressivement, ce qui paraissait plus probable si les demandes d'entretien étaient faites sans l'intermédiaire de l'institution scolaire. J'ai, d'une part, participé à l'accompagnement proposé par le centre social, à partir de la rentrée 2016 et je me suis rapprochée, d'autre part, de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV)[15]. Cela devait me permettre de faire la connaissance des habitant·e·s du quartier et de légitimer, d'une certaine manière, ma présence sur le territoire, en acquérant une identité de bénévole. J'espérais ainsi, à l'instar d'Olivier Schwartz,

> trouver accès à des régions du corps, des affects, de l'être relationnel qui, sans m'ouvrir le monde intime dans ses parties les plus protégées, puisse au moins m'en révéler des fragments de "moyenne profondeur", ceux qui peuvent se laisser voir et se communiquer dans le cadre d'une parole fondée sur la familiarité et la confiance (2012, p. 36).

Les élèves fréquentant le centre social sont répartis entre trois écoles du quartier : une école classée REP, une classée REP+ et une école privée sous contrat d'association avec l'État. Dans la perspective de mener des entretiens avec les enseignant·e·s ayant en classe les élèves dont j'aurai également rencontré les parents, je me suis basée sur cette « donne » de départ pour choisir les écoles enquêtées. Cette entrée sur le terrain, par le biais des familles, s'est donc doublée de contacts noués avec les directrices et cheffes d'établissements des trois écoles concernées et des collèges REP et REP+, qui ont débouché sur des entretiens et des observations répétées, parfois relativement longues. Celles-ci sont venues alimenter la construction de la problématique et apporter des éléments de compréhension inattendus, en particulier à travers l'appréhension de temps interstitiels et les échanges informels.

Le choix de l'ethnographie est ainsi devenu de plus en plus assumé au fil de la recherche, parce qu'il ouvrait de nouvelles perspectives : « en tant qu'immersion corporelle et sensible dans le quotidien de l'institution » et des mères de familles, cette approche permettait d'appréhender l'expérience du contact avec l'École « comme série d'événements qui font suite » et non comme un bloc aux structures déjà définies (Laforgue *in* Payet, 2016). En outre, là où l'entretien « reconstruit, met en ordre », ce que l'on observe dans le cadre ethnographique permet davantage d'expérimenter, aux côtés des enquêté·e·s et dans leur réalité, la signification d'éléments tels que « le temps, l'espace, le pouvoir » (Payet, 2016, pp. 64-67). Or, parce que « le lien entre notre manque d'attention à des réalités négligées et le manque de théorisation […] de ces réalités sociales "invisibilisées" » est central dans notre questionnement, l'enjeu résidait dans le fait « de chercher non à découvrir l'invisible mais à voir le visible » (Laugier,

[15] http://afev.org/

Molinier, & Paperman, 2009, p. 187). En d'autres termes, il s'agissait de percevoir ce qui affleure, d'entendre ce qui se dit déjà. Pour cela, il a fallu m'intégrer dans le quartier et nouer des liens avec les familles, dans un contexte marqué par « la coupure croissante [des] habitants avec l'extérieur […] la très forte division sexuelle de l'espace et l'asymétrie croissante des rôles masculins et féminins » (Beaud, 2003, p. 28). Cependant, avant de décrire plus avant l'enquête ethnographique dans le prochain chapitre, c'est une brève visite du quartier que nous proposons désormais.

b- Portrait du quartier et des écoles et établissements enquêtés

Le quartier enquêté, le plus pauvre de la commune où s'est déroulée cette recherche, fait l'objet d'une anonymisation puisque l'ensemble des enquêté·e·s ont été assurés que leur identité ne serait pas dévoilée. La description des lieux s'avère donc utile pour donner à voir le cadre de vie des personnes, l'atmosphère dans laquelle s'est déroulée l'enquête mais aussi quelques grands indicateurs sur les écoles et établissements retenus pour l'analyse. L'ethnographie est en outre mobilisatrice de dimensions « sensibles » – elle en appelle à une approche compréhensive des situations et des acteur·rice·s, impliquant des sensations, des intuitions[16], des sentiments. Aussi, rendre compte de la réalité perçue sur le terrain permet de « poser le décor », tel qu'il a été appréhendé au cours du travail de terrain.

Esquisse d'un portrait « sensible » du quartier

Accessible par le métro, situé à quinze minutes de la gare à vélo, le territoire choisi n'en demeure pas moins caractérisé par une forme de clôture ou de retrait vis-à-vis du reste de la commune[17]. D'une part, les habitant·e·s du centre-ville ne s'y rendent pas ou peu. D'autre part, les équipes enseignantes soulignent toutes, à de nombreuses reprises, la faible mobilité des familles et leur tendance à rester dans le quartier, en dépit de la commodité d'accès aux transports en commun. Hafsa, l'une des mères enquêtées qui a grandi ici, indique d'ailleurs que les autres quartiers de la ville, sont *« un autre monde* » et regrette la mauvaise réputation du territoire, alors que « *c'est pas le Bronx quand même !* ». Le regard posé par certain·e·s habitant·e·s du centre-ville sur ce quartier dans lequel ils n'ont, *a priori*, aucune raison de se rendre, est en effet parfois marqué par « l'équation jeunes des cités = Maghrébins = délinquants » (Santelli, 2016, p. 34). Du reste, des cadres de l'AFEV expliquent qu'il arrive que des parents d'étudiant·e·s refusent que leur enfant accompagne un élève vivant dans cette partie de la ville. Pourtant, « on ne saurait réduire les conditions de vie dans ces quartiers à ce qui se déroule dans les cages d'escalier » (*Ibid.*, p. 45) et les deux ans et demi passés sur le terrain ont permis de mieux saisir ses différents visages.

Le quartier s'organise de manière générale en petits groupements d'habitations – parfois des « tours », pouvant compter plus de quinze étages, parfois de plus petits immeubles de quatre étages. Ils sont répartis autour de « squares », petits espaces verts éventuellement pourvus de

[16] Glaser et Strauss soulignent que « toute théorisation significative trouve sa source originelle dans l'intuition de l'observateur » (2010, p. 384)

[17] Il est intéressant de noter que les noms des rues du quartier se distinguent de ceux du reste de la commune, constituant une forme de traduction symbolique de la « différence » de ce territoire, construit à la fin des années soixante.

quelques installations pour les enfants et de bancs publics. Le quartier, plutôt familial, dégage une apparence de calme. Aux beaux jours, on croise souvent, après l'école, des groupes d'enfants jouant dans les squares, surveillés par des adultes qui vont et viennent en bas des immeubles. Ces espaces publics sont le plus souvent peu fréquentés en journée. Quelques-uns, rapidement repérables, sont toutefois marqués par la présence d'adolescents et de jeunes adultes qui « traînent » ostensiblement et sont connus pour être des lieux de trafic en tous genres. De petits « centres commerciaux » sont répartis en plusieurs points du quartier, avec quelques commerces. Le quartier est globalement dépourvu de lieux de sociabilité tels que des cafés. Un bar existe bien dans l'un des îlots, aux pieds de plusieurs tours, mais seul des hommes y sont attablés. Le centre social ouvre d'ailleurs en son sein un café associatif, comme pour pallier ce manque.



Figure 2 Carte anonymisée du quartier

Le centre social et la maison de quartier sont situés au cœur du territoire. Installé dans un bâtiment hébergeant également une annexe de la mairie, ainsi que le centre départemental d'action sociale, le centre social propose diverses activités et plusieurs services à destination des familles : une garderie, un centre de loisirs, des sorties à la journée pendant les vacances ainsi que l'accompagnement à la scolarité des élèves en élémentaire, proposé deux fois par semaine. La maison de quartier, toute proche, propose les mêmes services, ainsi que des ateliers sociolinguistiques pour les adultes et des temps d'échanges sur la parentalité notamment. Une animatrice de la maison de quartier souligne d'ailleurs sa perception « *positive* » du territoire, qui bénéficie d'un « *maillage associatif extrêmement important et développé* ». Elle constate toutefois « *une précarité qui augmente* », avec les difficultés sociales et les fragilités qui en découlent. Cela explique, selon elle, le développement de solidarités locales. La coordinatrice du REP rappelle d'ailleurs qu'en dépit de l'amélioration sensible de la

qualité de l'accompagnement proposé aux familles depuis dix ans, notamment pour la prise en charge des devoirs, le manque de places demeure très problématique.

Les habitant·e·s rencontrées dans le quartier, à qui l'on demande un renseignement, avec qui l'on prend l'ascenseur, sont généralement très serviables et désireux de renseigner la personne de passage que je suis. Les immeubles sont globalement bien tenus, malgré des exceptions notables – ascenseur sentant l'urine dans un immeuble par exemple, interphones cassés et plusieurs tours d'habitations faisant l'objet de traitements systématiques contre les cafards, dont témoignent les courriers du bailleur social affichés dans les espaces communs. Certaines enquêtées se plaignent de la présence de ces parasites, de jets de détritus par les fenêtres et de l'incivilité du voisinage (nuisances sonores, vols de véhicules, etc.). Nos échanges réguliers laissent percevoir de nombreuses frontières internes au quartier, sur une base ethnique notamment. En outre, des incendies volontaires ont ponctué l'été 2017, après le décès d'un jeune homme impliquant la police, ce qui rappelle le caractère « sensible » du territoire, classé « zone de sécurité prioritaire ». Les clips de rap tournés dans le quartier (dans lesquels des enseignant·e·s indiquent reconnaître parfois leurs élèves) mettent d'ailleurs en scène bon nombre de codes de la « cité » – paroles dénonçant l'injustice sociale, mise en scène de véhicules de luxe et d'armes, etc. Ils semblent manifester la révolte d'une partie des jeunes habitants, associée à leur sentiment d'appartenance à la « ZUP », comme certain·e·s continuent de l'appeler.

Focus : Les espaces domestiques

L'enquête ethnographique a permis de découvrir une partie des « intérieurs » de vingt-deux des familles enquêtées, lorsque les entretiens ont pu être menés au domicile, généralement dans le salon (plus rarement dans la cuisine). Ce monde particulier, « dont les usages sont déterminés par la structure des inégalités, la nature des ressources possédées et l'appartenance de classe ; mais [qui est] aussi un espace d'oubli de ces contraintes et de parenthèse hors des rapports de domination » (Gilbert, 2017, p. 6-7), nous semble dire beaucoup à propos des familles.

Plusieurs « styles » ont pu être observés, correspondant à des formes d'organisation de l'espace et à des choix de mobilier parfois « importés » du pays d'origine (matelas au sol dans l'une des familles afghane, salons « marocains », notamment). Certaines familles possèdent toutefois des organisations à l'européenne, avec canapés en « cuir » et tables basses. La télévision trône d'ailleurs dans tous les salons, généralement dotée d'un grand écran.

À quelques exceptions près, c'est visiblement avec soin que les intérieurs sont entretenus. Toutefois, certains meubles montrent parfois des signes de fatigue et des venues imprévues ou des confidences maternelles laissent à penser que dans des périodes de surcharge de travail ou de maladie, des formes de relâchement peuvent s'installer (deux entretiens ont d'ailleurs eu lieu, pour l'un, dans une relative pénombre et un peu de désordre, pour l'autre, dans une pièce dont les volets n'avaient pas été ouverts et Virginie nous a envoyé pour plaisanter – probablement aussi pour témoigner – la photo de la grande pile de linge à repasser qui encombrait sa chambre).

Notons la présence d'éléments religieux dans un certain nombre de foyers, qu'il s'agisse d'un petit autel bouddhiste chez la famille mongole, d'une représentation d'un guide spirituel musulman pour une famille sénégalaise, d'icônes catholiques chez une mère d'origine rwandaise ou encore de la télévision allumée sur des chaînes diffusant des images de la Mecque dans différentes familles.

Description des écoles et collèges

L'école REP est située au cœur du quartier, au milieu de plusieurs squares et de logements sociaux. Elle s'organise autour d'un grand hall, dont partent plusieurs couloirs menant aux salles de classes. Cet espace est accueillant et bien aménagé, décoré par des travaux d'enfants, par quelques documents d'information à destination des parents, ainsi que des « bonne année » dans différentes langues, punaisés sur un tableau d'affichage. Réputée « *dure* », ainsi que le souligne une enseignante en entretien, l'école est située au croisement des îlots les plus pauvres du quartier et accueille environ 250 élèves en élémentaire. La fréquentation du café des parents bi-mensuel – au cours duquel les classes viennent tour à tour présenter des travaux devant les parents, conviés pour l'occasion –, permet de constater que les élèves sont majoritairement porteurs de marques susceptibles de produire des formes d'ethnicisation (on se réfère ici essentiellement à la couleur de peau). En 2017, les résultats aux examens nationaux, pour les classes de CE2, montrent des compétences très variables parmi les élèves[18] : le taux de réussite pour les exercices impliquant d'« écrire et comprendre l'écrit » est de 22,7%, tandis qu'il s'élève à 62,2% pour les compétences orales. En mathématiques, la multiplication est très peu maîtrisée (avec un taux de réussite de 8,1%) mais le taux de réussite pour le traitement de l'information est de 50,5%. Les élèves de l'école sont orientés à la fin du CM2 dans leur collège de secteur, le collège REP (16 élèves sur 31 l'ont rejoint en 2016, 22 sur 30 en 2017). Quelques-un·e·s s'inscrivent dans le collège REP+ ou, à la marge, dans d'autres établissements publics de la ville. On compte quatre départs vers le secteur privé au moment du passage en 6ème en 2016.

L'école REP+ est également située dans le cœur du quartier, particulièrement défavorisé, et accueille environ 260 élèves en élémentaire. Ceux-ci sont majoritairement scolarisés après le CM2 dans leur collège de secteur, le collège REP+ (27 d'entre eux sur 41 en 2016 et 19 sur 23 en 2017). Quelques-un·e·s rejoignent le collège REP. On compte seulement deux départs vers l'enseignement privé à la fin du CM2 en 2016. En 2017, les examens nationaux ont été menés auprès des élèves de CP, uniquement en français[19]. Les résultats montrent des niveaux particulièrement hétérogènes au sein des classes, avec des taux de réussite variant entre 3,8% et 92,1%, et un taux de réussite moyen pour les cinq classes de CP s'élevant à 50,2%. Dans cette école, le travail ethnographique a été limité, les cafés des parents étant rares – organisés par une animatrice du projet de réussite éducative (PRE) et non par l'équipe enseignante.

[18] La directrice de l'école nous a permis de consulter les résultats pour l'ensemble des classes de CE2, par item évalué. Nous n'avons donc pas de comparatif avec le niveau académique.

[19] Pour cette école, nous avons eu accès aux résultats nominatifs des élèves, pour les cinq classes de CP concernées et n'avons pas eu accès aux résultats académiques.

Consistant en des échanges entres mères, ils se déroulent soit dans le hall de l'école maternelle, assez chaleureux, pourvu de canapés et décoré de travaux enfantins, soit dans « l'espace parents ». Situé du côté de l'école élémentaire, celui-ci est assez peu aménagé au moment de l'enquête, bien qu'il s'agisse d'une grande salle lumineuse, donnant sur la cour de récréation. Elle est également peu accessible puisqu'il faut sonner à l'école pour y accéder (elle ne dispose pas d'un accès direct depuis la rue) mais c'est ici que se déroulent les temps collectifs lors des temps de « classes ouvertes en activité », sur lesquelles nous reviendrons.

L'école privée sous contrat d'association avec l'État, a été créée en 1970 et accueille les enfants du quartier. La directrice indique qu'environ 70% des familles de l'école sont « *issues de l'immigration* ». Si elle se refuse à demander aux parents leur catégorie socio-professionnelle afin de ne pas être intrusive, elle indique que les résultats aux examens nationaux sont équivalents à ceux des écoles publiques du quartier. Nous apprenons que les tarifs sont dégressifs à partir de trois enfants inscrits – la présidente de l'APEL dit s'être « *battue* » avec le précédent directeur pour obtenir cette avancée. Les effectifs sont passés de 273 en 2009 à 330 en 2017 mais sont en baisse à la rentrée 2019, avec 290 élèves (la directrice l'explique par des cohortes peu nombreuses en maternelle et plus importantes en cours moyen, avec de nombreux départs au collège). Dans les halls de l'école élémentaire et maternelle, le mot « bonjour » est écrit dans de nombreuses langues, sur de grandes bulles colorées collées autour d'un planisphère et des canapés sont installés. On recense également une annonce de l'association de parents d'élèves pour la vente de gâteaux le vendredi, ainsi que quelques affiches informatives (Stop harcèlement, 119, catéchisme, etc.). Dans cette école, un café des parents hebdomadaire regroupe des mères pour un temps convivial dans le hall de l'école maternelle.

L'école REP+ V. ne faisait pas partie des écoles initialement ciblées pour l'enquête, en raison de l'absence de familles connues *via* le centre social dans cette école et de la nécessité de circonscrire le terrain. À l'invitation de la coordinatrice du REP, nous avons toutefois assisté à quelques classes ouvertes en activité et projets impliquant les parents dans cette école située plus en bordure du quartier, qui accueille environ 170 élèves en élémentaire. L'équipe éducative n'a cependant pas été rencontrée dans le cadre d'entretiens. Les données disponibles sur les écoles publiques du quartier sont peu nombreuses, mais la caractérisation des établissements de l'enseignement secondaire est plus éclairante des caractéristiques scolaires.

S'agissant du collège REP, qui accueille environ 460 élèves, il est bien entretenu et les locaux sont agréables. Quelques travaux d'élèves, datant des années 2000, sont affichés dans le hall, où des chaises permettent aux visiteur·euse·s d'attendre leur rendez-vous. C'est dans le hall qu'ont lieu, au mois de juin, les inscriptions pour l'année suivante – on y croise alors des parents attablés notamment avec la conseillère principale d'orientation. La section d'enseignement général et professionnel adaptée (SEGPA) est intégrée au collège. En SEGPA, 50% des parents en 2016 et 61,29% en 2017 sont ouvriers et inactifs, tandis qu'on relève entre 5 et 8% de parents cadres moyens. Pour ce qui concerne le collège, les données fournies par le Rectorat donnent un taux d'élèves boursiers de 66,4% en 2016 (27,61% au taux 3) contre 42,35% pour

l'ensemble des collèges publics de la commune. Hors SEGPA, le taux de parents ouvriers et inactifs est de 45,64% en 2016 (contre 14% de parents cadres moyens et supérieurs) et 54,38% en 2017 – contre 49,97% pour l'ensemble des collèges de la commune (en 2017)[20].

En 2017, à l'entrée en classe de 6ème, 21,69% des enfants sont « en retard », contre un peu plus de 9% pour l'ensemble des établissements publics de la commune. Les redoublements au sein du collège REP s'avèrent ensuite plus rares (cette même année, le taux de passage dans la classe supérieure le plus faible pour tout l'établissement est de 93,83% et concerne les élèves de 6ème). En 2016, le taux de réussite au Diplôme national du brevet (DNB) est de 71,43% pour les élèves issus de familles défavorisées, contre 77,63% pour l'ensemble de l'établissement – et 89,15% sur l'ensemble des établissements publics de la commune. S'agissant de l'orientation des élèves à la fin de la classe de 3ème, 52,78% des enfants en 2016 et 59,79% en 2017 ont rejoint une seconde générale et technologique, contre plus de 72% des élèves sur l'ensemble des établissements publics de la ville. 40,28% en 2016 et 32,99% des élèves en 2017 ont été orientés en seconde professionnelle, contre moins de 20% des enfants sur l'ensemble de la commune. Il y a très peu d'orientations en CAP, apprentissage, etc. dans le collège REP, en dépit des résultats au DNB.

Le collège REP+, qui accueille environ 550 élèves, est bien tenu et agréable, le hall d'accueil est décoré de dessins sur le racisme et la tolérance ; y figurent également la charte de la laïcité et la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Le collège REP+ est classé comme tel depuis 2014. Comme l'explique la cheffe d'établissement, il bénéficiait d'une relative mixité sociale jusqu'aux années 2000, qui ont été marquées par la construction d'un autre établissement dans une commune proche, drainant alors la plupart des élèves issus de familles aisées. L'école la plus favorisée du quartier, dont les enfants dépendent du collège, n'apporte aucun élève en 6ème. La principale, qui a essayé sans succès de rencontrer les parents de cette école, déplore que les dérogations qu'ils demandent pour éviter son établissement soient acceptées. La non-mixité sociale s'est donc progressivement instaurée, jusqu'au classement, jugé tardif, du collège en REP+. D'après la principale, « *les personnels […] ont mis du temps avant d'acter ce qui était évident, c'est-à-dire que leur public scolaire avait changé* ». La SEGPA est, ici aussi, intégrée au collège. En SEGPA, 57,42% des parents en 2016 et 47,37% en 2017 sont ouvriers et inactifs, tandis qu'on relève seulement 3% de parents cadres. Les données fournies par le Rectorat montrent que le collège REP+ semble, à certains égards, légèrement moins en difficulté que celui en REP. Le taux d'élèves boursiers est néanmoins de 67,96% en 2016 (27,69% au taux 3) – la principale souligne cette proportion « *énorme* ». Hors SEGPA, le taux de parents ouvriers et inactifs est de 47,5% en 2016 et 42% en 2017. On dénombre également 17,5% en 2016 et 19% en 2017, de parents cadres moyens et supérieurs. La cheffe d'établissement évoque à ce propos des « *caractéristiques sociales particulières* » et beaucoup de « *précarité* ».

En 2016, le taux de réussite au Diplôme national du brevet est de 80,49% (82% pour les élèves issus de familles défavorisées). À l'entrée en classe de 6ème, 12,90% en 2016 et 13,98% en

[20] On notera ici que les deux catégories sont associées pour les statistiques de l'Education nationale.

2017 des enfants sont « en retard ». Les doublements au cours des années collège sont en revanche légèrement plus importants dans cet établissement que dans le collège REP. S'agissant de l'orientation des élèves à la fin de la classe de 3ème, 67,07% d'entre eux en 2016 et 65,93% en 2017 ont rejoint une seconde générale et technologique. 19,51% des élèves en 2016 et 18,68% en 2017 ont été orientés en seconde professionnelle. Quelques élèves bénéficient d'une orientation en CAP, en apprentissage, dans la filière agricole ou d'un doublement de la classe de 3ème. La cheffe d'établissement expérimente le dispositif du « dernier mot aux parents », les familles sont donc en position de refuser l'orientation conseillée par le collège[21]. Elle reconnaît toutefois que cela revient à « *repousser* » certaines décisions, estimant qu'en fin de seconde générale et technologique, bon nombre d'élèves sont orientés en filière technologique, science et technologie du management et de la gestion (STMG), moins prestigieuse que les filières générales.

Cette caractérisation des écoles et établissements du quartier pose le cadre de l'enquête et permet de situer les configurations familiales et scolaires dans le tissu social qui les englobe. Cette description explique également en partie le déroulement de l'enquête ethnographique qui, parce qu'elle visait une compréhension du quotidien des mères de famille, a nécessité des rapprochements se déroulant sur un temps long, grâce à une familiarisation réciproque avec les usager·ère·s de ces établissements. Il s'agissait en effet, pour appréhender les interdépendances, les relations et les tensions entre les parents et l'École, d' « entrer sur le terrain » avec suffisamment de finesse et de profondeur pour saisir ce qui circule d'une sphère d'expérience à une autre, ce qui fait poids, ainsi que la manière dont les sollicitations scolaires peuvent être reçues.

21 https://www.education.gouv.fr/cid96254/l-experimentation-d-une-nouvelle-procedure-d-orientation-en-fin-de-college.html

Chapitre 2. Du pointillisme de l'enquête aux défis de l'analyse

Faire le choix de l'ethnographique a eu des implications diverses et pas toujours – c'est un euphémisme – anticipées : variabilité du temps de présence sur le terrain, implication personnelle, questionnements éthiques et théoriques, ont marqué le temps de l'enquête, qui s'est déroulée du mois d'octobre 2016 au mois de juillet 2018 (avec quelques temps supplémentaires en 2018-2019). L'implication sur le terrain est en effet décisive, comme cela s'est révélé, puis confirmé chemin faisant. C'est en particulier le lien avec les enquêté·e·s qui sera mis en relief ici, en ce qu'il est déterminant à la fois des données empiriques « récoltées », de manière pointilliste, mais aussi d'une posture de recherche construite par tâtonnements, modélisante pour le travail d'analyse.

Parce que « l'idée d'une science neutre » est « inconcevable », la construction d'un savoir se faisant nécessairement par l'intermédiaire d'une personne ayant une « position sociale/politique » singulière (Delphy, 2001, p. 131), ce chapitre vise à mettre à jour, autant que possible, la construction des liens sur le terrain. Il ne s'agit pas d'une complaisance nombriliste à l'évocation de soi, mais d'une nécessité scientifique, puisqu'il faut bien « admettre que l'amour de la vérité […], comme toute autre espèce de disposition, doit nécessairement quelque chose aux conditions dans lesquelles il s'est formé, c'est-à-dire à une position et à une trajectoire sociales » (Bourdieu, 2003, p. 12). Nous sommes alors invité·e·s à envisager comment le parcours de recherche s'est ancré dans une manière d'être au monde située socialement. Cette navigation, entre le regard porté sur le terrain et ce qu'il dit de la manière de mener l'enquête, devrait permettre d'éclairer la construction de la thèse, et le statut de la parole des enquêté·e·s dans ce travail.

A) Entre regard ethnographique et regard sur soi : déroulement de l'enquête et réflexivité

Le choix du travail ethnographique, à la croisée d'un cadre théorique et d'une problématique est une chose, son déploiement sur le terrain en est une autre : il renvoie à des pratiques, des rencontres, la construction de liens, bref, à des enjeux humains qui prennent le pas sur le calendrier prévu, sur l'idée que l'on se faisait de l'enquête et sur la neutralité affective prétendument nécessaire à l'étude des rapports sociaux. C'est, d'une certaine façon, le terrain qui dicte le rythme de l'ethnographie et l'on est forcé de faire corps avec lui, de se laisser porter, puisque comme l'énonce Henri Peretz en 2000 lors de son habilitation à diriger des recherches, « l'analyse des relations entre les personnes suppose que le chercheur entretienne un rapport flottant avec elles et qu'aucune ligne de conduite puisse être décrétée par avance » (Peneff, 2009). L'une des caractéristiques de cette enquête est de reposer sur l'étude de configurations prises, autant que possible, dans leur globalité, ce qui implique de composer avec deux temporalités et deux grandes polarités : les familles et les équipes enseignantes. Nous

aborderons ces deux aspects de façon distincte, en raison de leurs spécificités et de leur caractère également disjoint sur le terrain, en commençant par la rencontre avec les professionnel·le·s, laquelle a été la plus rapide lors de l'entrée sur le terrain et également la moins « problématique ».

1- Enquêter auprès d'enseignant·e·s : enjeux et stratégies

L'enquête auprès des équipes éducatives a pu se mettre en place dans les premiers mois de la recherche. Le lieu de scolarisation des enfants rencontrés au centre social a permis de déterminer trois écoles du quartier[22] avec lesquelles entrer en contact. Dans une suite logique, les deux collèges (REP et REP+) du secteur ont été approchés, sur les recommandations de la coordinatrice du réseau d'éducation prioritaire et parce que certaines familles, rencontrées par l'intermédiaire de l'AFEV, avaient leur enfant scolarisé au collège. Dans ce volet de l'enquête, il s'est agi essentiellement d'entretiens semi-directifs, mais également de temps d'observation des dispositifs visant à faire venir les parents à l'École, qui nous ont été présentés durant les entretiens. Les échanges informels ont eu lieu plutôt à la marge et ont principalement concerné la coordinatrice du REP, Maryse, avec laquelle un lien particulier a été créé, ainsi que les directrices d'école et une enseignante de l'école privée.

a- Les conditions de possibilité de l'enquête

L'enquête auprès des professionnel·le·s a été volontairement large : j'ai souhaité rencontrer, outre les équipes enseignantes, des animatrices des structures du quartier accueillant les enfants et les familles (centre social, maison de quartier), ainsi que les assistantes sociales scolaires lorsque cela était possible, et des représentant·e·s du programme de réussite éducative (voir le tableau récapitulatif des entretiens avec les professionnel·le·s, annexe 1). Il s'agissait, à travers la diversification des points de vue, d'appréhender les configurations dans leur ensemble et, en faisant un pas de côté avec des intervenant·e·s extérieurs à l'Éducation nationale, d'entendre ce qu'ils perçoivent des familles et de leurs rapports avec l'École, sachant qu'elles entretiennent avec les structures de quartier un lien parfois étroit, différent de celui noué avec l'institution scolaire.

La réalisation de l'enquête auprès des professionnel·le·s a reposé sur le respect de « conditions » plus ou moins explicites. En premier lieu, il convient de souligner le sentiment très récurrent des équipes d'être « débordées ». La directrice de l'école REP a notamment indiqué que l'école était mobilisée sur de nombreux projets, liés au numérique par exemple, et elle souhaitait protéger ses collègues de sollicitations extérieures jugées nombreuses. Cette attitude peut être analysée au regard des « dispositifs » et « projets » qui incombent aux écoles et établissements scolaires classés en REP (Barrère, 2013). Une nouvelle demande d'entretien au printemps 2017 a été accueillie plus favorablement. Dans les écoles REP et REP+, j'ai donc dû patienter durant quelques mois avant d'être reçue en entretien par les directrices respectives – ce n'est pas le cas de l'école privée, où j'ai rencontré Valérie, la directrice, dès le mois de février 2017. Dans tous les cas, il a fallu me montrer peu avide du temps et de l'énergie

[22] Pour rappel, deux écoles publiques, l'une REP, l'autre REP+ et une école privée sous contrat d'association avec l'État.

qui pouvaient m'être accordées. Les premiers entretiens avec les directrices d'école et cheffes d'établissement ont donc été négociés sur la base de rencontres d'une heure.

C'est lors de ces premiers échanges que j'ai pu prendre connaissance des dispositifs mis en place pour faire le lien avec les parents d'élève, bien que j'en ai parfois eu des échos par les femmes que je rencontrais, dans le même temps, au centre social. J'ai donc demandé, à l'issue de l'entretien, profitant du fait d'être désormais identifiée, à assister en tant qu'observatrice à ces temps de coéducation. Cette demande a toujours reçu un accueil positif, compte tenu probablement de son caractère peu chronophage et parce que, m'ayant vue et ayant mieux appréhendé le cadre de l'enquête, les professionnel·le·s se montraient moins méfiant·e·s. J'ai en outre, au cours de cette phase d'approche, bénéficié de l'aide de la coordinatrice du REP, Maryse, qui a joué un rôle d'« informatrice », se situant « à la frontière du groupe », dans une posture « d'entre-deux » caractéristique des « allié·e·s » de l'ethnographe (Beaud, 2003, p. 31).

Enseignante de formation, Maryse se consacre depuis onze ans à la coordination du REP, ce qui la place en-dehors des équipes éducatives des écoles et collèges. Je l'ai rencontrée lors d'une formation au Rectorat au mois d'avril 2017, à laquelle j'avais été conviée en tant qu'observatrice par l'association ATD-Quart-Monde[23], et alors que je venais de la contacter pour un entretien. Particulièrement investie dans ses missions et intéressée par la question de la relation aux familles, qu'elle présente comme un élément central de son travail et comme une partie de « *l'ADN de l'éducation prioritaire* » (extrait du carnet de terrain, 28.4.17), elle a volontiers facilité ma démarche, me proposant immédiatement d'assister aux temps de « classe ouverte en activité » organisés à son initiative dans les écoles du quartier – dont elle m'a donné les dates tout au long de l'enquête, ainsi que pour toutes les initiatives de ce type[24]. Elle a également accepté sans réserve le principe d'un entretien. Dans les semaines qui ont suivi, nous nous sommes vues à plusieurs reprises, dans les écoles où je me rendais pour des observations participantes, souvent à son invitation, et dans un cadre plus informel, à l'issue de ces rencontres notamment. Une relation de confiance, propice à des échanges ne mobilisant pas nos « rôles » respectifs mais des dimensions plus intimes s'est progressivement instaurée : parce que je suis presque du même âge que ses enfants, que j'ai suivi le même parcours universitaire que son aîné, que nos familles respectives se ressemblent sur le plan socioéconomique, des connivences nous ont rapprochées, favorisant la relation d'enquête.

Fine connaisseuse de ses collègues, elle porte un regard réflexif, voire critique, sur les habitudes en vigueur en matière de lien avec les parents. Elle me confie d'ailleurs, après quelques semaines d'échanges réguliers, éprouver parfois de la lassitude dans son travail et une forme de solitude dans ses interrogations sur les pratiques institutionnelles dans le quartier,

[23] L'association intervenait pour témoigner du vécu des parents issus des milieux populaires. J'avais été mise en lien avec elle dans le cadre d'un projet sur le quartier, piloté par le Rectorat, auquel j'ai été associée dans sa phase initiale, ce qui m'a permis de réunir quelques contacts.

[24] Elle m'a notamment conviée à plusieurs reprises dans l'école RP+V., que je n'avais pas choisie pour mener l'enquête. J'ai cependant intégré à l'analyse les données récoltées dans ce cadre, en raison de la convergence des pratiques entre les écoles – j'ai observé des classes ouvertes en activité conduites par Maryse et un temps dédié au sommeil – et du classement de cette école en REP+, qui assure une similarité des publics. Je n'ai toutefois pas mené d'entretien avec le personnel de cette école et les mères que j'y ai rencontrées n'ont pas été identifiées très précisément, car il s'agissait de rencontres collectives.

appréciant par contraste nos échanges qui lui font « *travailler les neurones* » (extrait du carnet de terrain, 23.6.17). Désireuse de m'aider dans cette recherche dont les résultats l'intéressent, Maryse ne m'a pas seulement prévenue des temps de présence de parents dans les écoles et collèges du quartier, elle m'a également présentée au principal adjoint du collège REP et a œuvré en coulisse, durant plusieurs semaines, pour que je sois reçue par la principale du collège REP+ et que cette dernière autorise le contact avec les professeur·e·s de l'établissement – alors qu'elle était peu convaincue de l'intérêt de ce travail. Nous avons, en outre, organisé ensemble un entretien collectif avec des mères du quartier, à la fin du mois de juin 2017, afin d'évoquer la question du passage en 6ème – Maryse s'interroge sur ce moment, qui marque selon elle, un retrait parental. Enfin, elle a spontanément proposé de m'inviter à des groupes de travail (GT) sur le quartier (« Parentalité » et « Vivre ensemble », qui réunissent l'ensemble des acteurs institutionnels et associatifs et auxquels j'ai assisté deux fois pour chacune des thématiques), considérant après plusieurs mois d'enquêtes, que j'étais légitime à y prendre part[25]. Elle m'a transmis les comptes-rendus de réunions auxquelles je ne pouvais pas assister, m'aidant considérablement à « entrer » sur le terrain. J'ai accepté ces propositions parfois « tous azimuts » par intérêt, bien que plusieurs de ces temps n'aient pas de lien direct avec la recherche, afin de m'imprégner des discours et des logiques des acteurs du quartier et de ne pas rester étrangère à leurs préoccupations, qui tissent la trame des configurations observées.

Au sein des écoles et établissements, le lien avec les enseignant·e·s s'est ensuite noué selon diverses modalités. Dans l'école REP, j'ai rencontré quelques un·e·s d'entre elles·eux lors des cafés des parents, puis un entretien collectif m'a été proposé par la directrice, sur un temps de conseil des maîtres. J'ai ensuite contacté directement celles et ceux qui avaient en classe les enfants dont je connaissais les mères. La directrice m'a, en outre, conviée à trois conseils d'école et m'a toujours transmis les dates des spectacles et réunions impliquant les familles. En ce qui concerne l'école REP+, la directrice m'avait été présentée par plusieurs interlocutrices comme un « *personnage* », sévère et peu amène. Malgré mon appréhension le jour de l'entretien et plusieurs demandes d'interruption du magnétophone à sa demande, la rencontre a pu se dérouler sans encombre. Toutefois, en dépit de l'acceptation sans réserve de ma présence lors des temps de coéducation, elle ne m'a jamais prévenue de leur tenue, malgré mes demandes. Finalement, une rencontre avec deux enseignantes ayant en classe des enfants dont j'avais rencontré les parents a été organisée à la fin de l'année scolaire par la directrice, après plusieurs relances de ma part. Dans l'école privée, j'ai été essentiellement en lien avec les enseignantes organisant le café des parents (Isabelle et Josiane), Isabelle ayant fait, à quelques reprises, le relais de mes demandes d'entretien auprès de ses collègues, sans grand succès toutefois (je n'ai rencontré que deux d'entre elles, en plus de la directrice). J'ai donc essentiellement assisté aux temps de présence des parents organisés par l'association de parents d'élèves, en plus des cafés des parents. S'agissant des enseignant·e·s de collège, je les ai contactés par email, soit directement lorsque j'avais eu connaissance de leur adresse *via*

[25] Elle m'a également sollicitée, au mois d'avril 2018, pour présenter à un groupe d'enseignant·e·s du REP mes résultats provisoires s'agissant de la vie quotidienne des familles. Ces équipes étaient identifiées comme relativement récalcitrantes à mettre en place des actions favorisant la coéducation. Maryse espérait, à travers cette journée de formation, encourager un changement de pratiques. Il est intéressant de noter que le directeur de la maison de quartier croit savoir, à la fin de l'enquête, que je « *seconde* » Maryse, ce qui témoigne du phénomène d' « enclicage » avec elle.

l'AFEV, soit en la demandant aux secrétariats, avec l'accord des chef·fe·s d'établissement. J'ai également pu mener quelques observations dans le collège REP, à l'invitation d'une professeure d'allemand et du principal adjoint lui-même qui m'a notamment informée de l'accueil des parents à la rentrée des élèves de 6ème.

Pour résumer, l'accueil des professionnel·le·s s'est révélé ambivalent, oscillant entre acceptation de l'enquête –dans une relative indifférence ou bien pour « m'aider » – et une forme de méfiance au premier abord. Il semble effectivement qu'outre la question du temps à accorder à l'enquêtrice, les équipes éducatives sont également soucieuses de l'image qu'elles pourraient renvoyer. Cela se manifeste notamment à travers une maîtrise du discours parfois très visible, passant par un choix des mots soigné et de longues hésitations ou une réticence face à l'enregistrement de l'entretien, les personnes insistant alors sur la « *confiance* » qu'elles témoignent en acceptant le magnétophone (principale du collège REP, 16.6.17). Cette mise à distance est également perceptible à travers la manière dont certain·e·s professionnel·le·s m'ont abordée : la sensation d'être accueillie comme une « petite étudiante » quelque peu naïve, ou le registre presque paternaliste de certaines explications fonctionnaient, semble-t-il, comme une mise à distance. Dans ce contexte, les entretiens menés avec plusieurs collègues d'une même équipe ont permis la production d'un discours plus spontané, comme si le groupe pouvait à la fois protéger et libérer la parole, en actionnant la levée d'un filtre.

Cependant, l'acceptation de l'entretien, notamment par les professeur·e·s de collège, a été très nette et semble reposer sur différents facteurs. D'une part, il s'agissait d'une sollicitation très ponctuelle et assez peu chronophage, s'inscrivant de surcroît dans un imaginaire partagé : les jeunes enseignant·e·s en particulier, probablement habitués à l'exercice du « mémoire » et familiers du monde universitaire, semblaient vouloir rendre service à l'étudiante que je suis. D'autre part, je partage de façon assez évidente des codes communs avec la plupart du personnel, ce qui facilite les interactions. J'ai pu ainsi envoyer des signes de connivence et j'ai fait explicitement intervenir mes caractéristiques sociales (origine familiale, parcours professionnel, etc.[26]) pour créer un climat de confiance. J'ai pu évoquer spontanément ma connaissance du monde scolaire et du travail social, mobilisant parfois les sigles employés dans le « milieu », ou ma connaissance des « circuits » (de certaines procédures de signalement d'élèves par exemple, ou à travers le respect de la hiérarchie au sein des établissements). Enfin, il est important de souligner que contrairement aux familles, mobilisées sur des dimensions plus intimes, les équipes éducatives étaient sollicités dans le cadre de l'exercice de leur métier, donnant à l'échange une teneur avant tout professionnelle et donc protectrice.

Le guide d'entretien avec les professionnel·le·s

Le guide d'entretien s'est formalisé non pas sous la forme d'une liste de questions mais plutôt d'un ensemble de thématiques à aborder au fil de l'échange. Généralement, l'introduction, la demande d'enregistrement de l'entretien et les explications rapides sur le

[26] Cela renvoie à mes emplois précédents, notamment au sein de la DGESCO, mais également à mon histoire personnelle, en tant que fille d'un cadre de l'Éducation nationale (ce qui a semblé particulièrement rassurant pour M. Thomas par exemple).

travail engagé permettaient d'initier l'échange autour des occasions de rencontres avec les parents. La suite se déroulait avec plus ou moins de relances et dans un ordre variant au gré des logiques discursives. L question de l'ethnicité n'était pas abordée frontalement, j'ai seulement effectué des relances sur cette base lorsque le sujet était amené par l'enquêté·e. De même, la question du genre des parents était abordée de façon naïve, afin d'ouvrir sur des formes d'explicitation par les enseignant·e·s. La figure du parent d'élève « idéal » n'était pas une question en tant que telle, mais se dessinait plutôt en creux.

- Relations avec les parents d'élèves

> Quelles occasions / situations ?
> Projets / dispositifs particuliers mis en place
> Bonnes ? / conflits ?
> Enjeux ? (relation à construire ? pourquoi ?)

- Perception des parents (volontaires / impliqués dans le suivi de la scolarité ?)
- Attentes *concrètes* vis-à-vis des parents ?

- Parent rencontré le plus souvent (F/H) / stratégies éventuellement associées ?
- Spécificités des familles fréquentant l'établissement ?

> Éventuelles adaptations des routines professionnelles
> Éventuelles pratiques familiales qui questionnent

- Définition du rôle de l'enseignant.e.s auprès des parents / objectifs de la relation
- Priorité éducative en tant que professionnel·le / définition de la réussite

- Orientation

> Ambition des familles / orientation en 3ème
> Lien CM2/collège

- Parcours professionnel
- Rapport au quartier
- Les familles connues dans le cadre de l'enquête : perception et relations avec elles

La grille a été adaptée pour les chef·fe·s d'établissement, pour les assistantes sociales scolaires, dont la place au sein des équipes, et le métier parfois très différent ont été pris en compte, ainsi que pour les animatrices des structures du quartier.

J'ai également veillé à rendre ma présence, dans les écoles notamment, aussi peu dérangeante que possible et à rendre service lorsque cela m'était possible, afin de manifester ma gratitude pour le temps qui m'était accordé, ainsi que pour la confiance témoignée en me laissant assister à diverses réunions. J'ai ainsi tenu un stand dans l'école REP lors de la fête de fin d'année se déroulant un samedi après-midi, afin d'observer ce type de moment de convivialité mais également de signifier ma reconnaissance à l'équipe. Lors de ma venue aux cafés des parents, je suis souvent restée pour aider à ranger, prêtant ainsi une oreille attentive aux commentaires « à chaud » tout en contribuant, à ma mesure, aux activités quotidiennes. Au cours des entretiens, il m'est arrivé d'être interrogée, en miroir, sur des familles que je

connaissais. Madame Muller, par exemple, m'a demandé mon avis sur la situation de son élève, que j'accompagnais dans le cadre de l'AFEV. Ces situations se sont révélées délicates en raison de l'engagement pris auprès des familles enquêtées de ne pas divulguer les informations confiées. Il s'agissait alors de trouver un équilibre entre la satisfaction de la curiosité des enseignant·e·s, à laquelle il était difficile de ne pas donner suite puisqu'eux-mêmes se livraient parfois à des confidences, tout en veillant à ne pas trahir les parents. Ce type de situation est emblématique de la difficulté inhérente au travail dans des configurations, où il n'y a d'autre choix que de naviguer d'un « bord » à l'autre et de n'en « froisser » aucun.

b- La rencontre avec un besoin d'être écouté·e

L'enquête auprès des professionnel·le·s a également été permise, voire facilitée, par des caractéristiques propres au milieu enquêté, que l'on peut globalement identifier comme un besoin d'être écouté·e. En premier lieu, il faut souligner que plusieurs enquêté·e·s se livrent à des formes d'auto-critique de la profession et de remise en cause du système scolaire, voire de leurs collègues. Il s'agit notamment du personnel du programme de réussite éducative (PRE), des animatrices des structures du quartier, du médiateur scolaire[27] et de l'une des assistantes sociales scolaire, qui sont plus en périphérie de l'École, mais aussi de membres plus intégrés. Ainsi, à l'instar d'une demi-douzaine d'enquêté·e·s parmi les enseignant·e·s, Monsieur Lafont (professeur, collège REP+) suggère par exemple que le système éducatif français favorise le maintien des inégalités sociales, à travers des pratiques insidieuses et des programmes expérimentaux qui pénalisent les enfants du quartier. Les enseignantes les plus impliquées dans les dispositifs visant à faire venir les parents à l'école se plaignent pour leur part de leurs collègues, jugés parfois peu investis dans les projets et peu conscients de ce que vivent les familles au quotidien (carnet de terrain, 17.1.18 et 23.2.18). L'oreille de l'enquêtrice, celle d'une « tierce personne » (Schwartz, 2011, p. 352), disponible tout en étant extérieure, attentive sans exprimer de jugement, semblait de fait tout indiquée pour ce type de confidence.

À cet égard, le plaisir de parler, et de parler de soi en entretien, semblait constituer une forme de contrepartie au temps qui m'était accordé. Un « bonheur d'avoir à dire, de pouvoir dire et de dire bien » (Kaufmann, 1996, p. 63) transparaît dans les échanges, qui même lorsqu'ils n'étaient pas accordés de très bonne grâce, ont toujours vu le goût de la conversation l'emporter sur la réticence. Être à la place de celui ou celle que l'on écoute, que l'on consulte, qui a la parole et dont la parole est utile à autrui crée vraisemblablement un sentiment positif. Il est ainsi notable de soulever qu'une enseignante de l'école REP me remercie pour mon travail car « *ça fait du bien de se sentir entendu* » (carnet de terrain, fête de l'école, 24.6.17) : le sentiment d'isolement des professionnel·le·s, face à des situations parfois difficiles, dans un quartier disqualifié dont bien des logiques leur sont étrangères, créait un terreau favorable à la prise de parole.

[27] Le médiateur circule entre les écoles et collèges du quartier. Employé par la commune, il travaille avec les équipes pour contribuer à l'apaisement des relations entre enfants, mais également entre les familles et l'institution.

Le fait d'exercer auprès de familles vulnérables, dans des conditions parfois difficiles, serait ainsi un facteur expliquant en partie le « succès » de l'enquête. À de très nombreuses reprises, j'ai ainsi recueilli des interrogations parfois fortes des équipes éducatives face aux modes de vie des familles, à leur propre rôle, aux injonctions institutionnelles, etc. Madame Créale explique par exemple avoir été « *choquée* » en arrivant dans l'école REP – « *je pensais pas que c'était À CE POINT un ghetto en fait* » –, Christine, la directrice, rend compte de la difficulté liée à l'accueil d'enfants sans domicile et à la recherche de solution pour leurs familles lorsque l'école est la première institution informée, Madame Loire déplore le manque de traducteurs dans l'Éducation nationale pour assurer le lien avec les parents et Madame Muller reconnait la nécessité de s'endurcir face aux histoires familiales très douloureuses des enfants – « *la première année on prend des gifles en entendant la situation de nos petits élèves* ». En outre, Madame Avon constate avec fatalisme l'évitement du collège REP+ par les « *familles blanches* » et Maryse confie sa lassitude à réclamer, sans succès, davantage de places d'accompagnement à la scolarité dans le quartier. Dans ce contexte, l'enquête se présente comme un espace où il est possible de dire la difficulté, en espérant, soit être entendu, soit contribuer à une réflexion qui pourrait, peut-être, apporter des changements. L'entretien est alors saisi comme une potentielle caisse de résonnance ou, au contraire, comme un espace de confidentialité où l'on peut dire ce qui tracasse et ce qui heurte sans trop de risque. Dans les deux cas, c'est l'accès à une écoute bienveillante qui semble déterminant.

Maryse et Isabelle semblent d'ailleurs se saisir de l'enquête pour montrer le travail important qu'elles effectuent dans le lien avec les familles et le fait que j'ai pu assister à un ensemble d'événements dans les établissements du quartier traduit cette ouverture. Une présence longue et récurrente dans les écoles et établissements pourrait bien constituer un élément favorable à l'enquête, dont témoignent les trente-sept entretiens menés avec les professionnel·le·s : un entretien collectif, un entretien avec deux enseignantes, dix-huit entretiens individuels avec des enseignant·e·s, huit entretiens individuels avec des directrices, chef·fe·s d'établissements et directeurs de SEGPA, trois entretiens individuels avec des assistantes sociales scolaire ou conseillères techniques, six entretiens avec des animatrices socioculturelles et représentants du PRE. Ces temps d'échange ont parfois été suivis de propositions de participation à des réunions ou de moments informels, certain·e·s professionnel·le·s considérant après quelques mois de présence sur le terrain que je fais *« partie du paysage* » (Maryse, 16.4.18). Il est arrivé que ceux-ci me demandent mon avis sur certains sujets, voire mon aide, ou sollicitent des nouvelles de leurs collègues d'autres établissements. Un tableau en annexe 3 rend compte de tous les temps d'observation conduits, notamment trente et un cafés des parents dans l'école privée et dix-huit cafés des parents dans l'école REP, six séquences de classe ouverte en activité dans les écoles REP, REP+ et REP+V., ainsi que lors de diverses formes de participations parentales à la vie scolaire.

L'ouverture, avec l'enquête, d'un espace de parole, n'est toutefois pas sans poser question pour l'enquêtrice elle-même. Si au cours de l'entretien, je faisais corps avec les propos tenus – maîtrisant d'éventuelles réactions personnelles par la convocation d'une empathie réelle, encourageant la parole –, leur réécoute et leur analyse distanciée m'apportaient parfois des surprises. Que faire des propos parfois virulents, probablement tenus grâce à la familiarité

progressivement créée sur le terrain ? Quel statut accorder aux paroles enregistrées avec l'accord de l'enquêté·e puis transcrites, avec le risque de réification associé à la disparition de la labilité propre à l'oralité ? Si certains déconseillent la transcription des enregistrements car le mot écrit « devient une chose à part, […] détaché du flux de la parole » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 125), il n'en demeure pas moins que le passage à l'écrit est utile pour analyser les discours. C'est alors à l'honnêteté intellectuelle qu'il faut se raccrocher, pour ne pas céder à la tentation du verbatim cru mais peu représentatif. Cela nécessite de s'interroger sans cesse sur la couleur générale des discours afin de réduire le risque d'erreur interprétative. De ce point de vue, la proximité avec Maryse et la possibilité de la questionner de manière assez directe se sont révélées précieuses, afin de confirmer certaines analyses. La relation avec ces enquêté·e·s assez familiers, a cependant été relativement « simple », en raison du rapport professionnel structurant de l'interaction et de la finalité de la rencontre – elle visait à comprendre les représentations sur les parents et les attentes à leur égard, ce qui s'inscrivait dans une méthodologie assez classique. Il en va tout autrement pour les familles, avec lesquelles la connivence a dû se construire progressivement afin de répondre à un questionnement beaucoup plus large.

2- Approcher les familles : implication personnelle et enjeux de reconnaissance

« Ce qui vient des autres, qui passe par mon corps et s'en va je ne sais où. »

Nastassja Martin, Croire aux fauves

Le travail ethnographique a plus particulièrement concerné les mères de famille, au cœur de cette recherche. Une enquête de ce type suppose de passer du temps sur le terrain enquêté car c'est au cours de moments informels, dans les interstices de l'emploi du temps, dans les confidences échangées sur le seuil de l'école, ou lorsqu'on se promène dans le quartier que l'on s'imprègne d'un rythme, d'une atmosphère, rendant possible une compréhension objective et subjective de certaines configurations. Un mouvement continuel d'ajustements et de négociations a donc défini la relation d'enquête, sur lequel nous nous attarderons dans cette partie.

Alors que j'avançais dans l'enquête, rencontrant des mères, prenant soin du lien créé avec elles, j'ai éprouvé un malaise croissant face à la question que des collègues ou des proches m'adressaient : « *sur quoi tu travailles ?* ». Je ne parvenais à répondre qu'en reformulant l'interrogation pour répondre que je travaillais « *avec* » des mères de familles populaires ethnicisées. Cette anecdote me semble exemplaire de ce qui s'est joué sur le terrain. Le travail ethnographique s'effectue en effet *avec*, voire *à partir* des enquêté·e·s : l'enquêtrice n'est dans cette posture que parce que des personnes l'y autorisent. Dans cette perspective, dire ce que l'on a fait et ressenti sur le terrain, c'est matérialiser l'enquête dans sa dimension « incarnée ». C'est aussi renverser le prisme habituel, pour montrer ce qui est là : nos choix, nos doutes. Le positivisme scientifique invite à ne pas accorder de crédit à nos expériences intimes au cours de l'enquête et l'injonction à l'objectivation pousse à mettre de côté, voire à mettre en doute,

son caractère sensible, les affects de l'enquêteur·rice faisant l'objet d'une méfiance. Pourtant, l'invisibilisation des dimensions sensibles du terrain contribue à créer « l'illusion qu'existe une "vérité", une "essence" des pratiques, des représentations, des opinions, des enquêtés qu'il faudrait pouvoir observer *in situ* […] et à leur insu » (Mauger, 1991, p. 129). Or, c'est bien dans le lien créé avec les familles enquêtées qu'a pu se dire la trame de leur quotidien et c'est dans le cadre de la recherche que la parole des mères s'est affirmée comme un matériel empirique de première importance.

a- Une enquête au long cours : rencontres et ajustements

L'enquête s'est construite dans des tâtonnements successifs et s'est raccrochée à des logiques d'opportunités, face à un « public » en partie difficile à « saisir ». N'ayant aucun lien préalable sur le terrain, il a fallu en effet déterminer une manière d'approcher les familles, puis composer avec elles, avec leurs absences, leur réserve et parfois leur « invisibilité ». Cette première sous-partie, essentiellement descriptive, rend compte, dans une perspective chronologique, de la constitution du groupe enquêté et de ses caractéristiques.

Construction du groupe enquêté

À la rentrée 2016, j'ai choisi de m'intégrer progressivement à la vie du quartier en tant que bénévole au Centre Social pour l'accompagnement à la scolarité[28]. C'est ainsi que j'ai pu rencontrer les premières mères de famille fréquentant trois écoles primaires alentours. Dans le même temps, je me suis engagée comme bénévole pour l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), afin de multiplier les possibilités de rencontre avec des familles.

En ce qui concerne ma présence au Centre Social, j'ai commencé en faisant faire leurs devoirs à des enfants scolarisés en école élémentaire. Il me fallait donc profiter du temps de goûter, avant les devoirs, au cours duquel certaines amènent leurs enfants, et du temps de fin de séances, lorsque les parents viennent les chercher, pour me faire connaître des mères[29]. Or, pour la vingtaine d'enfants présents (tous ethnicisés), seules cinq mères se présentaient régulièrement à la sortie. Il existe de surcroît un effet « de seuil » : les mères ne passaient que rarement la porte de la salle du goûter – deux d'entre elles (Zakia et Hinda) le faisaient régulièrement mais sans s'avancer dans la pièce, saluant de loin, et à la fin de l'accompagnement, elles n'entraient pas systématiquement dans le centre social, sauf lorsqu'elles arrivaient en avance. Les autres bénévoles – des personnes du quartier et/ou des retraité·e·s –, assez peu enclin·e·s à discuter avec les parents, se contentaient généralement d'un bref salut. Dès lors, le rapprochement avec les mères devait s'effectuer dans un équilibre entre présence bienveillante, visibilité et discrétion, pour ne pas donner l'impression de sortir du cadre. Cette phase « d'approche » a nécessité plusieurs mois : passer du statut de visage inconnu à celui de personne de confiance a requis une régularité de présence, mais également

[28] Année scolaire 2016-2017 : participation 1 fois/semaine ; année scolaire 2017-2018 participation 1 fois/semaine à partir de novembre 2017 puis 2 fois toutes les deux semaines à partir de février 2018. Ce désinvestissement progressif résulte de la difficulté à rencontrer de nouvelles enquêtées par ce biais et de mon malaise, toutefois, à mettre fin à cet engagement bénévole auprès de familles que je connaissais alors depuis plusieurs mois.

[29] Durant mes deux années de bénévolat au Centre Social, je n'ai rencontré qu'un seul père venant chercher sa fille, les autres parents présents de temps à autre n'étant que des femmes.

un « travail » discret auprès des mères – saluer systématiquement, dire quelques mots de l'enfant avec lequel les devoirs avaient été faits, etc.

Au premier abord, l'accès au quartier et aux familles m'a donc semblé difficile. Les premiers entretiens réalisés après quelques mois de présence au centre social, avec les mères régulièrement présentes à la sortie de l'accompagnement à la scolarité, ne me semblaient pas très réussis : Zakia et Hinda qui avaient accepté sans problème l'entrevue semblaient intimidées – Zakia est même venue avec une autre mère, Siam –, gardant leur manteau et leur sac à main sur les genoux, comme des marqueurs symboliques de préservation d'un « territoire du moi » (Goffman, 1973). Je m'interrogeais : que représentait pour elles la demande d'entretien, effectuée en marge des séances d'accompagnement à la scolarité ? Est-il stigmatisant ou valorisant d'être « choisie » pour un entretien ? Les questions posées pouvaient-elles être intrusives ? Dérangeantes ? Mes interrogations sur ce qui se jouait dans ces interactions ont été à l'origine d'une évolution de ma manière d'appréhender le travail de terrain, pour aller vers une approche plus informelle. Cela a été favorisé par mon arrivée progressive dans les écoles, où j'ai pris part, à partir du printemps 2017, à différents événements et situations routinières impliquant les parents. J'ai retrouvé, au café des parents de l'école REP, Zakia et Siam, et au café des parents de l'école privée, Virginie et Hinda, que je connaissais par le biais du centre social. Ces connaissances se sont révélées précieuses : désormais identifiée par ces femmes comme une « étudiante » – c'est ainsi que je me suis présentée, évoquant un travail sur les relations entre l'école et les familles[30] – , j'ai pu, sans trop de difficulté, m'intégrer aux groupes de mères dans les cafés des parents, bénéficiant de leurs réseaux d'interconnaissance[31].

Dans l'école privée, Hinda et Virginie ont facilité ma participation en me présentant comme une « bénévole de l'aide aux devoirs », justifiant ainsi ma présence. Virginie, visiblement flattée d'être un sujet d'attention – j'ai évoqué mon intérêt pour leurs relations avec l'école – et heureuse de trouver une oreille attentive à ses réflexions, m'a introduite auprès de femmes que je ne connaissais pas, certaines d'entre elles ayant d'ailleurs des enfants inscrits au centre social. C'est ainsi qu'à la fin du mois de mars 2017, j'ai été sollicitée par les mères de l'association de parents d'élèves pour les aider à préparer le « repas des familles » organisé au sein de l'école et pour surveiller les enfants durant la soirée[32]. Ma participation s'est avérée déterminante, en me permettant de rencontrer de nombreuses mères. Dans l'école REP, Zakia et Siam, avec lesquelles un entretien avait déjà eu lieu, sont venues me saluer lors de ma venue

[30] À l'image de Séverine Kakpo dans son enquête sur les devoirs à la maison « Nous avons systématiquement déconstruit toute appartenance présupposée à l'Éducation nationale, et nous nous sommes résolument présentée comme une étudiante. Nous prenions soin d'en adopter manifestement la posture, l'apparence (jeans, baskets, sac à dos, cahiers de brouillon, trousse, etc.) et l'univers de référence (souci du calendrier universitaire, de l'évaluation, […]) » (Kakpo, 2012, p. 12)

[31] Il n'est d'ailleurs probablement pas fortuit que les mères rencontrées au centre social parce qu'elles venaient régulièrement chercher leurs enfants, étaient également des femmes plutôt investies dans les écoles de leurs enfants et donc identifiées par d'autres familles.

[32] Organisé par l'association de parents d'élèves, ce repas préparé dans les cuisines de l'école par les mères de l'APEL, a vocation à réunir des fonds (pour financer notamment des voyages scolaires) mais aussi à fédérer les familles, invitées à le partager au sein de l'établissement, un vendredi soir. Les enfants sont bienvenus mais accueillis dans une salle distincte de celle où se déroule le dîner, surveillés par les adolescent·e·s et aîné·e·s.

au café des parents. Nous avons ainsi progressivement sympathisé et échangé de plus en plus régulièrement sur la scolarité de leurs enfants et sur l'organisation de leur vie quotidienne. La confiance que Zakia m'a témoignée a peu à peu influé sur quelques-unes de ses amies et connaissances, avec lesquelles des échanges ont également été rendus possibles, au fur et à mesure de l'année scolaire. Au cours de ces rencontres, j'ai eu l'occasion d'adapter ma posture : c'est par une relation suivie, entre cafés des parents et centre social, et la démonstration d'un intérêt sincère pour ce qu'elles vivent, ainsi que pour leurs enfants, que j'ai progressivement construit un lien avec elles. C'est dans ces interstices, au détour des conversations, que j'ai gagné la confiance de certaines mères et glané des informations qui, une fois rassemblées, commençaient à dessiner une image intime de ces familles.

Dans le cadre des cafés des parents et du centre social, j'ai ainsi été amenée à rencontrer, au premier semestre 2017, quinze des mères avec lesquelles un entretien enregistré a pu avoir lieu (parfois bien plus tard). Il s'agit pour l'école REP de : Zakia, Siam, Madame Akchour, Nasrin, Hafsa et Samia ; pour l'école REP+ de Madame Kibal ; pour l'école privée de : Hinda, Virginie, Faiza, Madina, Akila, Sibel, Selma, Sevim et Soundous. Avec certaines d'entre elles, c'est un long travail de création du lien qui a été nécessaire avant de déboucher sur un entretien[33]. J'ai donc fréquenté les cafés des parents, classes ouvertes en activités – au cours desquelles de nouveaux visages apparaissaient régulièrement – durant deux ans, afin de m'imprégner des logiques et des objectifs structurant ces temps de coéducation, mais également de nourrir le lien informel avec les mères que je croisais régulièrement et qui se révélaient parfois prolixes sur leur vie quotidienne lors de ces temps informels. Le choix des femmes pour les entretiens a donc résulté des interactions sur les temps de cafés notamment, ainsi qu'à la marge, au centre social : j'ai pu demander des entrevues à celles que je croisais régulièrement, que l'on me présentait, ou avec lesquelles je parvenais à amorcer une discussion parce qu'elles étaient avenantes (remerciant à la cantonade à la fin de l'accompagnement à la scolarité ou parce que je leur parlais de leur enfant, dont j'avais accompagné les devoirs) ou désireuses d'échanger.

Ces femmes, en dépit de leurs difficultés diverses, sur lesquelles nous nous attarderons dans la présentation des résultats de l'enquête, appartiennent cependant aux parents qui viennent à l'école, que l'on « voit », voire « impliqués », pour reprendre les propos des enseignant·e·s. J'ai progressivement constaté que je n'atteindrai pas, par le biais du centre social et la fréquentation des temps de dédiés à la coéducation, les « invisibles », ceux qui ne se déplacent pas et qui passent pour désinvestis aux yeux des institutions (Périer, 2019). Mon implication au sein de l'AFEV, en parallèle, m'a permis sur un temps plus long et selon d'autre modalités, de pallier cette difficulté. L'AFEV organise en effet la rencontre entre des étudiant·e·s et des élèves repéré·e·s dans les écoles et collèges, pour bénéficier d'un accompagnement hebdomadaire d'ordre non seulement scolaire mais aussi relatif à l'ouverture culturelle et l'imprégnation avec

[33] À titre d'exemple, je n'ai réalisé l'entretien avec Soundous qu'en mars 2018 soit un an après notre première rencontre. À cet égard, il est intéressant de noter qu'à l'issue de la première année sur le terrain, aucune famille d'origine turque n'avait été rencontrée dans le cadre d'un entretien formalisé, alors que la « communauté turque » est, d'après les équipes éducatives, particulièrement présente sur le quartier. Mes demandes d'entretien avec des femmes d'origine turque n'ont abouti que lors de la deuxième année sur le terrain.

la langue française. Les familles concernées sont généralement perçues comme plus fragiles, voire insuffisamment « intégrées ». J'ai, dans ce cadre, accompagné un petit garçon durant l'année 2016-2017. Il n'était pas scolarisé dans le quartier enquêté, mais dans une autre école REP de la commune. Un entretien a toutefois été mené avec sa mère (Mme Chingis) et avec son enseignante (Mme Muller), en raison de la grande proximité des caractéristiques sociales de la famille avec celles des habitant·e·s du quartier enquêté, et du classement en REP de son école. La venue très régulière au domicile a également nourri l'approche ethnographique et la compréhension du quotidien des familles.

Au printemps 2017, je me suis par ailleurs portée volontaire pour participer au « projet familles » de l'AFEV. Celui-ci consistait, d'une part, à organiser des sorties familiales – auxquelles je n'ai pas pu assister et qui se sont révélées, aux dires des bénévoles, peu fréquentées. Le second volet du projet consistait à rencontrer des parents du quartier dont les enfants étaient suivis par un·e étudiant·e, afin de les mettre en valeur et de mieux comprendre leurs attentes quant à l'accompagnement à la scolarité. L'objectif était de réaliser une exposition de portraits des parents (photographie et portrait chinois[34]), avec une rencontre-inauguration au centre culturel du quartier prévue au mois de juin 2017. J'ai prêté main forte aux volontaires de l'association dans ce travail, ce qui m'a permis de rencontrer huit familles établies dans le quartier : Madame Dione, Monsieur et Madame Mayroj, Monsieur Dioula, Madame Abedid, Monsieur Khayre, Monsieur Aouame, Monsieur et Madame Kilani et Monsieur et Madame Boussaïd. Ces contacts m'ont été donnés par les volontaires de l'AFEV, en fonction de critères qui n'étaient pas clairement établis : il s'agissait de familles du quartier jugées « intéressantes » et parlant suffisamment français pour que la rencontre soit possible – cela n'a toutefois pas toujours été le cas. Durant les mois d'avril et mai 2017, j'ai donc rencontré ces parents, me présentant comme une étudiante bénévole de l'association. Il a été facile, de manière générale, d'obtenir des rendez-vous avec les parents, à leur domicile : la seule difficulté a été parfois de conserver les rendez-vous fixés (il a fallu composer avec plusieurs absences à l'heure dite). Lors de ces rencontres, j'ai commencé par répondre à la demande de l'AFEV, en effectuant le bilan de l'accompagnement à la scolarité tout au long de l'année scolaire et en détaillant le projet d'exposition. J'ai ensuite demandé à poursuivre l'échange, cette fois dans le cadre de ma recherche, en tant qu'étudiante. Les thématiques étant proches, il était assez naturel de passer à ma grille d'entretien. J'ai ensuite été amenée à revoir ces familles dans le cadre du projet, pour leur montrer la photographie prise pour l'exposition notamment, puis pour la leur remettre une fois l'exposition terminée, ce qui a permis la consolidation de liens parfois durables, puisque j'ai rappelé et revu certains parents l'année suivante.

Enfin, au cours de l'année 2017-2018, j'ai à nouveau aidé les bénévoles de l'association pour effectuer les bilans de fin d'année avec des parents, toujours dans la perspective de rencontrer des familles plus éloignées des institutions[35]. Une nouvelle fois, l'AFEV m'a fourni une liste de

[34] Il s'agit de questions du type « si j'étais un plat, je serais... », « si j'étais un vêtement, je serais... », etc.

[35] Pour justifier ma présence au sein de l'association durant l'année 2017-2018, j'ai également fait l'accompagnement individuel d'un jeune garçon, scolarisé en classe de 6ème au collège REP. Cela a donné lieu à de nouvelles observations au sein de la famille, qui ne sont toutefois pas mobilisées directement, sa mère (et lui-même) n'étant pas ethnicisés. J'ai pu

contacts correspondant aux écoles et établissements enquêtés, dans laquelle « choisir » des élèves accompagnés par l'association. J'ai ainsi rencontré huit nouvelles familles : Madame Traoré, Madame Edra, Samia, Madame Fofana, Monsieur et Madame Altikan, Madame Tayfun, Monsieur et Madame El Aziz et Madame Satsat. Ces familles n'ont été rencontrées qu'une seule fois, dans le cadre d'un entretien enregistré, à l'exception de Samia, que j'ai revue également à l'école REP. J'ai recouru au même procédé, en faisant d'abord passer le questionnaire de l'AFEV et en demandant à poursuivre l'échange pour l'entretien enregistré.

Au cours de cette deuxième année sur le terrain, j'ai poursuivi le travail ethnographique dans les écoles et établissements et les rencontres informelles avec les mères qui fréquentent ces lieux. J'ai ainsi rencontré Mesdames Moindjie et Adama lors d'une réunion d'information pour un voyage scolaire au collège REP. Je les ai directement sollicitées pour un entretien alors qu'elles discutaient toutes les deux, en retrait du « pot » offert à l'issue de la réunion. Il a fallu toutefois plusieurs relances (et quelques mois) avant que la rencontre n'ait lieu. J'ai enfin fréquenté, au cours de l'année 2017-2018, les cours de français langue seconde donnés dans l'école REP+V. par une maman française à d'autres mères de l'école, ainsi que l'atelier sociolinguistique sur l'éducation (ASL éducation) organisé par la maison de quartier[36] . J'ai aussi pris part à la fête du quartier avec les mères que je connaissais (20.6.18). Ces temps m'ont permis de m'imprégner de la teneur des échanges et des demandes de mères en difficulté avec la langue française, mais également de mener quelques entretiens collectifs ou plus individuels, non enregistrés, qui sont venus nourrir l'analyse, au même titre que l'ensemble des discussions informelles avec des mères parfois familières, parfois tout à fait inconnues, au cours des cafés, classes ouvertes en activité et autres temps d'échange informels.

On ne peut donc pas parler, à propos de cette enquête, d'un « échantillonnage » raisonné ou aléatoire, mais bel et bien d'une construction du groupe au gré des opportunités et des rencontres, dans une perspective tenant compte, néanmoins, de la diversité des postures face à l'École et des familles qui ne s'y rendent pas, ou peu. J'ai fait le choix, après quelques mois sur le terrain, de mener les entretiens avec des parents ayant un parcours migratoire, forte du constat que je rencontrais principalement des femmes ethnicisées et que les discours des professionnel·le·s faisaient régulièrement allusion à cette spécificité du quartier. J'ai donc décidé de me concentrer sur des familles de ce type et de ne pas solliciter les quelques familles populaires « françaises » ou blanches croisées dans les écoles et établissements (elles sont une douzaine). Cette décision, qui repose sur la volonté de tenir compte des processus d'ethnicisation, amène à questionner les processus de catégorisation de l'enquêtrice et rappelle que la recherche n'est pas exempte d'une part de subjectivité. Je souhaite donc préciser ici les signes d'ethnicisation pris en compte dans la constitution du groupe enquêté : il s'agit de l'accent, la non maîtrise de la langue française, le port du voile ou d'un foulard – pour les femmes – et/ou d'une tenue vestimentaire traditionnelle, la couleur de la peau, qui fonctionnent pris isolément ou en interaction comme autant de marqueurs visibles d'une

cependant, par cet intermédiaire, rencontrer quelques enseignant·e·s et faire deux observations de « bilan » des accompagnements au sein du collège.

[36] Cet atelier s'ancre dans le constat que les parents rapportent souvent des problèmes de communication et des récriminations de l'institution, qui trouvent leur source dans leur difficulté à comprendre le système scolaire.

origine étrangère – et, pour le voile, d'une appartenance religieuse qui n'est pas celle des majoritaires[37].

Si cela ne permet pas de postuler une représentativité du groupe, on peut néanmoins considérer qu'un panel assez large de postures et configurations familiales est représenté. Ajoutons que le mode d'enquête, à travers une présence longue sur le terrain, auprès de différents acteurs, favorise la « finesse dans le recueil et la maîtrise des variables » (Cayouette-Remblière, 2015, §6). À cet égard, la présence au long cours s'est révélée intéressante à différents niveaux. D'une part, pour interagir avec les familles parlant peu français : la régularité des rencontres avec Madame Chingis, par exemple, a permis une demande progressive de l'entretien et l'anticipation de la présence d'un interprète. D'autre part, la communication a été rendue possible avec certaines familles par le partage de connaissances communes sur l'établissement scolaire de l'enfant, sur les activités qui s'y déroulent, etc. facilitant des échanges reposant parfois en partie sur des gestes, des regards. En outre, le fait de connaître au moment de l'entretien, parfois depuis plusieurs mois, certaines enquêtées, a permis une évocation plus libre des organisations familiales et des problématiques scolaires.

Le guide d'entretien avec les familles

De la même manière que pour les équipes éducatives, le guide pour les entretiens de type semi-directif était plutôt constitué de thématiques à aborder (je ne fais pas figurer ci-après les relances, ni les questions plus particulières posées lorsque je connaissais déjà certaines caractéristiques des familles). Il a cependant légèrement évolué au tout début de l'enquête, face au constat que certaines questions pouvaient s'avérer – bien malgré moi – maladroites en faisant apparaître des normes implicites. J'ai ainsi compris, après les premiers entretiens, que les demandes portant sur les « activités » réalisées avec les enfants, ou celles relatives au parcours scolaire des mères en particulier, constituaient un renvoi explicite à leur absence dans certaines familles. Cela n'est pas sans rappeler l'expérience de Beaud & Pialoux – placés à l'occasion de questions sur la lecture « dans la position du professeur qui teste des connaissances et mesure la conformité à la norme du "devoir lire" » (2012, p.233). J'ai donc appris à amener ces questions de manière moins frontale, à attendre que cela émerge dans la discussion, à les poser à la fin de l'échange, etc.

Il faut également préciser que les entretiens se ressemblent parfois assez peu, entre ceux menés dans le cadre des rencontres permises par l'AFEV, avec des familles que je n'avais jamais vues et parlant très peu le français, et ceux conduits avec des mères fréquentées depuis plusieurs mois dans le cadre des cafés des parents, avec lesquelles la communication était plus fluide – en dépit d'un niveau de langue parfois peu élevé – grâce à la confiance préalablement acquise.

- Nombre d'enfants dans la fratrie + âges et classes/établissement

[37] Précisons que tous ces critères n'ont visiblement pas la même portée dans les processus d'ethnicisation par les équipes enseignantes. Ainsi, deux mères parlant très bien le français et ayant toutes les deux atteint le niveau du baccalauréat en France semblent considérées différemment par les équipes éducatives : Sibel, qui porte le voile, paraît, bien qu'elle ait grandi dans la commune où s'est déroulée l'enquête, davantage « altérisée » que Virginie, qui est noire et arrivée en France à l'âge de 17 ans, mais est de confession catholique.

- Relations avec l'école/les enseignant·e·s : Occasions d'aller à l'école/Participation aux activités de l'école ? Ce que cela procure ?

Le cas échéant : pourquoi l'engagement comme parent d'élève ?
Sentiment d'être bienvenue à l'école ?
Déjà eu des désaccords ? Conflit ? Raconter.

- Prise en charge des devoirs (ressources pour aider, suivre ? Disponibilité ?)

Rythme particulier de l'école ? Journée-type en tant que parent ?
Activités et loisirs avec les enfants

- Attentes vis-à-vis de l'école ?

Quelle orientation souhaitez-vous pour votre enfant ?
Le plus important dans l'éducation de votre enfant (transmission)
Définition de la réussite + importance de la réussite scolaire ? / de l'école ?

- Relations avec le collège ? Différences avec l'élémentaire ?

Choix de l'établissement, de la filière ? du privé ?

- Interpellation père ou mère par l'école ?

Répartition tâches avec conjoint/Responsabilité/répartition de la prise de décision

- Parcours migratoire ? Scolaire ? Professionnel ?

+ celui du conjoint

- Perception du quartier (est-il apprécié ?)

Sollicitations diverses de soutien/aide dans l'entourage ? Entraide entre parents ?

Points communs et hétérogénéité du groupe enquêté

À l'issue des deux années passées sur le terrain, j'estime à environ quarante le nombre de familles avec lesquelles j'ai pu échanger, dont trente-quatre avec lesquelles un entretien a été enregistré – ainsi qu'un entretien collectif portant sur le passage au collège. Le tableau en annexe 2 recense les familles avec lesquelles un entretien a été mené, avec leurs caractéristiques socio-démographiques. Nous ne tenons pas compte ici d'un entretien enregistré avec la présidente de la Fédération des Conseils de Parents d'élèves (FCPE) du collège REP, en raison de son statut particulier au sein du corpus – il s'agissait de rencontrer, à travers elle, les quelques parents des classes moyennes et supérieures qui scolarisent leur enfant dans cet établissement –, et d'un entretien enregistré avec la mère française qui donne bénévolement des cours de français langue seconde aux mamans de l'école REP+V. et dont le statut est également à part.

Les grandes différences qui parcourent le groupe enquêté sont, de manière immédiatement visible, la participation ou non aux activités proposées aux parents au sein des écoles et établissements, ce qui permet de distinguer les familles rencontrées sur ces temps de coéducation de celles rencontrées par le biais de l'AFEV. Par ailleurs, le niveau d'études des parents interrogés est relativement contrasté, variant entre l'absence de scolarisation (4) et une courte fréquentation de l'université en France (2), en passant par l'obtention d'un baccalauréat en France ou à l'étranger (10). Cependant, nombre de parents ont été scolarisés uniquement en élémentaire, ou jusqu'au collège, parfois jusqu'au lycée, sans être diplômés

toutefois. À cet égard, si les mères les plus diplômées se retrouvent parmi celles qui s'impliquent le plus dans les temps de coéducation, la réciproque n'est pas vraie : parmi les mères qui participent à l'école, sont également présentes des femmes très peu diplômées. Les origines auto-déclarées des familles rencontrées, très diverses, sont les suivantes : Maroc, Algérie, Rwanda, Turquie, Sénégal, Guinée, Congo, Djibouti, Somalie, Comores, Mayotte, Mongolie, Afghanistan, Pakistan, Russie, Albanie. Certains parents sont arrivés récemment en France, tandis que d'autres y résident depuis leur plus jeune âge – là encore, il n'y a pas de corrélation directe avec la participation et si les femmes ayant grandi en France participent visiblement plus souvent au sein de notre groupe, des femmes arrivées récemment sont également très impliquées. Notons, enfin, la présence de familles traditionnelles (25), monoparentales (8) et d'une famille recomposée, c'est-à-dire d'une diversité de configurations familiales.

En ce qui concerne les points communs, le plus important concerne la position des familles dans l'espace social : hormis trois pères entrepreneurs, tous les parents appartiennent aux franges les plus précaires des classes populaires (travail en intérim, chômage ou arrêts maladie de longue durée, femmes restant au foyer, emploi dans des filières dévalorisées – ménage, etc.). On peut également soulever le nombre important de familles nombreuses et très nombreuses (28). Pour les familles rencontrées dans le cadre du travail ethnographique, avec lesquelles un échange informel et non-enregistré a eu lieu, il n'a pas été possible de recueillir toutes les informations socio-démographiques usuelles dans une enquête de ce type, ou bien de façon marginale. Cependant, leur fréquentation d'établissements classés REP et REP+ et la domiciliation dans le quartier laisse supposer une origine sociale commune, tandis que l'appartenance à un groupe minoritaire était généralement explicite.

Les prénoms et patronymes ont été modifiés pour respecter l'anonymat des personnes, dans le respect des consonances originelles (cela vaut également pour les professionnel·le·s). Dans l'écriture, le recours au prénom ou la désignation par le nom de famille est le reflet de la relation qui s'est nouée avec les enquêté·e·s : en fonction de la manière dont nous nous sommes rencontrés et des liens que nous avons tissés, l'usage du prénom, éventuellement associé au tutoiement, s'est parfois imposé. Il ne s'agit pas ici de « dénier la distance sociale et refuser la distanciation nécessaire », en recourant de manière « complaisante » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 103) ou « condescendante » (*Ibid*., p. 23) au prénom, mais d'être fidèle à la manière dont l'enquête s'est élaborée. À cet égard, force est de reconnaître que les mères parlant le français, fréquentées régulièrement au cours de l'enquête, ont probablement un poids plus important non pas dans l'analyse, mais dans ce que l'on peut montrer de l'enquête et notamment les verbatims mis en valeur dans les chapitres suivants. Certains entretiens ont effectivement été difficiles à mener en raison d'une faible maîtrise de la langue française et s'avèrent, de fait, moins riches que les échanges conduits avec des mères francophones. On peut d'ailleurs s'interroger sur la place de ces données dans le corpus, lorsqu'il a fallu recourir à la gestuelle ou aux mimiques pour échanger, ou lorsqu'un fils a traduit une partie de l'échange – sans garantie de fidélité. Cependant, si certains points demeurent flous à l'issue de ces entretiens, d'autres ont pu faire l'objet d'une vraie discussion ou de revendications très claires des parents, qui précisent des aspects particuliers de la vie quotidienne et de la relation à

l'École, rendant précieux ces échanges plus parcellaires. En outre, le travail ethnographique, les échanges informels et les informations délivrées par d'autres familles ou des acteurs associatifs du quartier permettent de confirmer des propos dont la compréhension n'est pas toujours aisée au premier abord. Ces questions entourant la description de l'enquête et du groupe constitué, amènent à une interrogation sur les enjeux de ces relations ainsi que sur la posture de l'enquêtrice, face à ces familles avec lesquelles je partage, en apparence, si peu.

b- Ce qu'être une enquêtrice veut dire

La relation d'enquête est apparue comme une co-construction car il s'agit avant tout de rencontres, dont il est parfois malaisé de distinguer les fils, entre le travail de « terrain », marqué du sceau de l'exigence méthodologique, et la manière d'être au monde de l'enquêtrice, bien plus subjective – le choix d'une thématique de recherche n'est d'ailleurs pas neutre au regard de l'histoire personnelle et familiale de la chercheuse. Parce que « l'ethnographe est le principal outil de l'ethnographie » (Arborio et Fournier, 1999 cités par Payet, 2016, p. 214), que sa sensibilité et ses identités sont mobilisées, il semble nécessaire de révéler ses « liens et ses réactions » sur le terrain (Bizeul *in* Payet, Rostaing, & Giuliani, 2010, p. 178). Certain·e·s évoquent les relations d'amitié ou de soutien qui ont pu se nouer avec leurs enquêté·e·s (Beaud, 1997 ; Beaud & Pialoux, 2012 ; Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997), tandis que Geneviève Zoïa s'interroge – « Que se passe-t-il entre eux et nous ? » – en évoquant le « sevrage réciproque » qui a suivi le temps de l'enquête, soulignant la nécessité de « réfléchir à un statut décent pour les "acteurs faibles" dans la recherche » (*in* Payet, Rostaing, & Giuliani, 2010, p. 120-121).

La restitution des postures et ressentis sur le terrain est une démarche particulière, dans la mesure où « l'expression singulière est […] vulnérabilisante » (Laugier et al., 2009, p. 181). Ne pas dire les émotions que fait naître la rencontre avec l'autre – et ce que cela comporte de remise en cause et d'ajustements – apparaît plus confortable. Pourtant, assumer la vulnérabilité inhérente à toute pratique humaine et faire le choix du dévoilement éclaire le déroulement de l'enquête, dans une dialectique entre « heuristique et éthique » (Payet et al., *Ibid*., p. 7). Cela permet d'appréhender les contraintes et les modes de résolution qui se sont imposés au cours du travail, ainsi que le processus d'écriture qui s'ouvre ensuite.

Du malaise à l'engagement

Mon entrée sur le terrain a été marquée par un fort sentiment de culpabilité d'être celle qui interroge, potentiellement intrusive et parfois insistante, parce que mes demandes d'entretien lorsqu'elles étaient acceptées, nécessitaient parfois du temps avant de se concrétiser (il fallait rappeler les enquêtées, relancer après des rendez-vous manqués, etc.)[38]. Renforcé par le fait que ma position sociale me semblait susceptible de reproduire des rapports de domination

[38] Les mères rencontrées dans les écoles ou au centre social n'ont pas toutes accepté le principe de l'entretien au premier abord. Mener ce type d'exercice a parfois nécessité un travail de persuasion et de désacralisation, puis de relances, qui est source de questionnements : à partir de quel moment faut-il cesser les relances en considérant que l'évitement vaut refus ? Face à des femmes qui ont visiblement peur de l'entretien, quand la rassurance bascule-t-elle dans la demande pressante ? J'ai eu la sensation régulière d'évoluer sur le fil de la relation et de ne pouvoir m'en remettre qu'à des formes d'intuitions relationnelles.

auxquels j'aurais souhaité échapper (mon *hexis* et mon langage trahissaient de toute évidence mon appartenance aux classes moyennes), ce sentiment faisait écho au fait que les « normaux » (dont je croyais faire partie) agissent généralement avec les personnes « affligées d'un stigmate » de manière particulière (Goffman, 1975, p. 15). Or, bon nombre de mes enquêtées, en raison de leur place sur l'échiquier social – donc selon le « point de vue » duquel on les observe (*Ibid*., p. 161) – peuvent être considérées comme « stigmatisées » : le simple fait de porter le voile (c'est le cas de plus de la moitié des femmes rencontrées dans le cadre d'un entretien) est un stigmate dont les débats politiques de l'automne 2019 rendent compte. Parce que je travaille sur les relations de ces mères avec l'institution, parce que je participais à l'aide aux devoirs de leurs enfants – qu'elles-mêmes ne peuvent pas prodiguer –, parce que je ne vivais pas dans le quartier, il me semblait pouvoir apparaître, dans un premier temps, comme une représentante de la domination sociale et scolaire, telle qu'elle transparaît dans ce travail[39].

Face à la distance sociale

Si l'on considère qu'en raison de leur place dans la hiérarchie sociale, les mères enquêtées occupent une position « vulnérable » (Paveau, 2017 ; Payet, Rostaing, & Giuliani, 2010) – marquée par des processus d'ethnicisation, du racisme, pas ou peu de diplôme, pas d'emploi ou peu valorisé –, la présence et les questions de l'enquêtrice semblent « indécentes » en ce qu'elles « mettent à vif » ce qui fait poids, dans le cadre d'une relation asymétrique (Payet et al., *Ibid*., p. 14-15). Le risque de « viol de l'intimité », doublé d'un « vol social », pour reprendre l'expression d'Olivier Schwartz (2012, p. 51), était palpable. Il renvoie à la notion d'exploitation épistémique, définie ainsi :

> Epistemic exploitation occurs when privileged persons compel marginalized persons to produce an education or explanation about the nature of the oppression they face. […] Epistemic exploitation can take many forms. It can be perpretated through well-intentioned requests to help one learn about oppression. […] Such responses demand that the victim do the emotionaly exhausting work of reliving their experience and defending their interpretation of it[40] (Berenstain, 2016, p. 570-571).

[39] Cela est particulièrement prégnant dans ma relation avec la famille Chingis, dont j'accompagnais le petit garçon dans le cadre de l'AFEV. Le fait de venir au domicile pour faire des « sorties » avec l'enfant m'a parfois mise mal à l'aise, notamment au début, alors qu'il refusait de venir avec moi, visiblement effrayé, tandis que sa mère ne parvenait pas à le rassurer, probablement parce qu'elle-même ne comprenait pas véritablement cet accompagnement proposé par l'école (elle l'expliquera d'ailleurs quelques mois plus tard au cours de l'entretien). Séverine Kakpo explique ainsi, dans une enquête qui, par certains aspects, ressemble à celle évoquée ici : « En dépit des efforts que nous avons consentis pour proposer une définition claire et rassurante de la situation d'enquête et pour en réduire au maximum la violence symbolique, nous ne sommes pas parvenue à éviter complètement la production d'effets de légitimité poussant les enquêtés à sous-évaluer ou à taire des pratiques qu'ils jugent illégitimes de même qu'à surévaluer les pratiques qu'ils perçoivent comme les plus légitimes (Bourdieu & Chartier, 1985/1993) » (Kakpo, 2012, p. 13).

[40] « L'exploitation épistémique apparaît lorsque des personnes privilégiées sollicitent des personnes marginalisées pour enseigner ou expliciter la nature de l'oppression à laquelle elles font face. […] L'exploitation épistémique peut prendre plusieurs formes. Elle peut être présente dans des demandes bien intentionnées, visant à mieux comprendre ce qu'est l'oppression. […] Ce type de demande nécessite [cependant] que la victime fasse le travail, émotionnellement éprouvant, de se remémorer son expérience et de défendre son interprétation de la situation » (ma traduction).

Ce concept me semblait opérant, en ce que je créais une situation dans laquelle les mères étaient amenées à expliquer à une femme blanche, *a priori* située dans une position plus valorisée, leurs habitudes de vie et les difficultés qui sont les leurs. La position de « chasseur de données » (Bourdieu, 1993) traduit également ce risque du terrain, celui de s'approprier la parole des enquêté·e·s, sans véritablement se préoccuper des effets de ces pratiques sur les personnes rencontrées. En dépit de la tentation et des tentatives de redresser l'asymétrie relationnelle de l'enquête, il faut bien admettre que « la définition officielle de la situation est formulée par l'enquêteur avant que ne commence l'enquête proprement dite » (Mauger, 1991, p. 130).

Très « accrochée » à la grille d'entretien au début de l'enquête, désireuse de bien faire sur le plan méthodologique, j'éprouvais toutefois de la difficulté à recueillir davantage qu'un discours convenu[41], tout en craignant de brusquer les mères qui avaient accepté de me rencontrer. Il fallait en réalité mettre à distance le guide d'entretien et, d'une certaine façon, oublier l'enquête pour mieux y entrer. Comme le soulignent Grignon et Passeron, « c'est l'oubli de la domination, non la résistance à la domination, qui ménage aux classes populaires le lieu privilégié de leurs activités culturelles les moins marquées par les effets symboliques de la domination » (1989, p. 104). La crainte d'incarner une norme sociale dominante rendait nécessaire le développement de relations susceptibles, si ce n'est de faire oublier ce risque, de le faire passer au second plan. Créer une situation « aussi dédramatisée que possible » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 42) a alors exigé une implication personnelle. Il fallait, concrètement, participer avec les mères aux activités qui leur sont proposées dans le cadre (péri)scolaire pour commencer à tisser des liens : au centre social, profiter du temps « flottant » au cours duquel certaines amènent leurs enfants et viennent les chercher, pour échanger quelques mots, être présente chaque semaine aux cafés des parents des écoles enquêtées, prendre des nouvelles des familles, surveiller les nourrissons quelques minutes lorsqu'une mère s'absentait, souligner les ressemblances au sein des fratries, évoquer les vacances à venir, m'inquiéter de la guérison d'un enfant malade, compatir lors des moments difficiles du Ramadan, faire la vaisselle après le café… autant de micro-interactions relevant, si ce n'est d'une éthique du *care*, d'une volonté sincère et manifeste de m'intéresser à ce que vivent les personnes rencontrées.

Pour dépasser le « malaise inhérent à la situation où un inconnu réclame de l'interviewé qu'il veuille bien confier des éléments de sa biographie qu'il ne lui viendrait jamais à l'idée de confier ainsi à n'importe qui » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 41), il fallait laisser jouer l'intuition et la sensibilité, comme conditions de la rencontre. Pour gagner la confiance des parents rencontrés, j'ai dû parfois revenir plusieurs fois et répondre à leurs demandes (pour Hinda, Mme Abedid, Soundous…) ; parfois aussi, accueillir le besoin de parler, même si cela débordait du cadre de l'enquête (avec Virginie, Faiza, Zakia). Ce sont ces interactions répétées qui ont construit la familiarité et permis la récolte d'une grande partie des données empiriques, en

[41] Aussi parce que « les femmes rencontrées ont à cœur de répondre à un impératif implicite de présentation de soi : se présenter comme mère face à une enquêtrice, c'est construire une image de soi comme mère respectable » (Gojard, 2010, p. 200).

rendant ma présence moins « plaquée ». J'ai ainsi morcelé mon guide d'entretien et appris à récolter les informations en plusieurs fois, ainsi qu'à retenir ces échanges non-enregistrés pour les consigner ensuite dans le carnet de terrain. J'ai aussi appris à faire un pas de côté par rapport à l'identification à mon groupe social d'appartenance pour sortir, autant que possible, du paradigme normaux/stigmatisés et créer des rapports fondés sur une curiosité assumée. Cette façon d'appréhender l'enquête au rythme des personnes rencontrées, en évoluant, au moins dans un premier temps, dans les interstices des journées des femmes, en amenuisant autant que faire se peut les effets de distance – voire de dissonance – sociale, a nécessité un engagement personnel important, mobilisateur de dimensions intimes, parce qu'il ravive ou révèle la sensation d'être au monde *dans* une position sociohistorique particulière.

J'ai effectué, d'une part, un travail sur mon rapport au temps, initialement marqué par une volonté d'efficacité et d'anticipation – liée notamment à la durée prévue de la recherche et de son financement, tous deux limités. Or c'est de manière informelle, à la sortie d'un café des parents ou du centre social, que des liens se sont tissés, loin de rendez-vous pris à l'avance. Ma présence régulière encourageant progressivement la prise de parole, il fallait du même coup, amorcer un assouplissement de mon rapport au temps afin de me rendre disponible lorsque la parole se présentait. J'ai fait resurgir une partie de ma socialisation familiale, plus populaire et rurale, et ses pratiques familières mais un peu oubliées : passer « dans l'après-midi » sans fixer d'heure[42], prévoir les rendez-vous du jour au lendemain, toujours prendre le temps de discuter de « tout et de rien » … Ne pas imposer d'horaire ni de lieu de rendez-vous, proposer de venir au domicile des personnes était aussi un moyen de laisser l'enquêtée choisir ce qui s'avérait le plus confortable, dans un emploi du temps souvent contraint, ou dans le cadre d'une mobilité limitée. Dans cette perspective, les rendez-vous fixés à la maison peuvent s'interpréter comme une tactique (Certeau de, 1990) permettant de « jouer à domicile », l'enquêtrice étant alors l'invitée qui doit se plier aux règles en vigueur et composer avec ce rôle d'intruse dans un univers qui n'est pas le sien[43]. Il était donc question d'accepter de ne pas avoir la maîtrise du temps de l'enquête, d'être dépendante de ces parents, de leur méfiance, de leur confiance, de leurs (in)disponibilités et de leurs hésitations à parler.

Il s'est agi, d'autre part, de travailler ma posture, en veillant à adopter une « *hexis* corporelle surveillée et maîtrisée autant que possible » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 35), permettant de « [mettre] l'accent sur ce que l'on peut avoir en commun avec l'interlocuteur » (Delcroix in Payet *et al., Ibid*., p. 134). Je me suis présentée comme une étudiante, tant sur le plan vestimentaire – je circulais à vélo, avec mon sac à dos et adoptais une tenue que je jugeais relativement neutre – que dans ma manière de présenter ma thèse – « un travail pour l'université » portant « sur les familles et les écoles du quartier » –, mais également lorsque cela était approprié, dans ma manière d'évoquer ma vie privée – avec quelques allusions à ma vie personnelle, à ma famille. Donner de soi en réponse à la curiosité des enquêtées, en dire

[42] Comme le souligne Elias, « les visites impromptues » dans la classe ouvrière, notamment entre femmes, sont courantes, contrairement à ce qui se pratique dans les milieux bourgeois (Elias, 2001, p. 134)

[43] Je pense notamment à la famille Mayroj, dans laquelle on m'a immédiatement demandé de me déchausser car l'entretien initial et nos rencontres ultérieures ont toujours eu lieu en tailleur sur des matelas posés au sol.

assez mais pas trop, trouver la juste mesure pour ne pas être extérieure à la situation observée sans toutefois en faire totalement partie, constituait un équilibre précaire, propre aux enjeux de l'observation participante.

J'ai été aidée, dans la construction de cette posture d'enquête, par mon rôle auprès des enfants, dans la mesure où je suis entrée sur le terrain à travers des activités d'accompagnement à la scolarité. Je me suis en effet retrouvée entourée de jeunes élèves au centre social et dans une relation duelle privilégiée avec le petit garçon de cinq ans que j'accompagnais *via* l'AFEV, lors de ma première année sur le terrain. Aider à choisir un livre, faire répéter des tables de multiplication, apprendre à traverser la rue, accompagner à un spectacle, définir des mots, sont autant de tâches, à la fois pédagogiques et de *care*, qui ont constitué l'essentiel du travail de terrain durant les premiers mois de l'enquête. Si tout cela peut sembler anecdotique, la relation avec les enfants en a représenté une condition de réussite. Il me fallait en effet légitimer ma présence au centre social et dans les écoles, or les professionnelles rencontrées (animatrice du centre social, enseignant·e·s des enfants que j'encadrais) ne m'auraient pas fait confiance si je n'avais pas eu le comportement attendu avec eux. En outre, cela s'est révélé déterminant dans le lien que j'ai pu construire avec leurs mères. Ces dernières se montrent en effet soucieuses de l'attention accordée à leurs enfants dans les lieux d'accueil collectif tels que le centre social. Dès lors, être « bien vue » des parents était une condition *sine qua non* du lien avec les familles.

En dépit de mon malaise face à l'intrusion que pouvait constituer l'enquête – en particulier lorsqu'elle était menée dans le cadre de l'AFEV, avec des parents choisis aléatoirement –, il n'en demeure pas moins que les mères enquêtées ont accepté de créer ce lien, en consentant à l'entretien. Il faut noter d'ailleurs, quoique que cela fut rare, quelques refus – de la rencontre ou de l'enregistrement de l'entretien –, quelques esquives de question aussi, au cours des deux ans de travail dans le quartier. Ces marques de distance épisodiques disent la possibilité restée ouverte, pour les femmes sollicitées, de ne pas répondre à la demande de l'enquêtrice. Elles soulignent l'importance de ne pas considérer les personnes appartenant à des « catégories sociales discréditées » uniquement comme des « idiots culturels » (Garfinkel) : « résumer le rapport intervieweur/interviewé dans ce type de situation à un rapport de domination [constituerait] une simplification grossière » (Delcroix in Payet et al., 2010, p. 134).

Une question de genre ?

> *« Au commencement je ne sais pas que j'ai un corps. Que mon corps et moi on ne se quittera jamais. Je ne sais pas que je suis une fille et je ne vois pas le rapport entre les deux. »*
>
> *Brigitte Giraud,* Avoir un corps

Cette mobilisation de dispositions particulières pour mener l'enquête s'appuie également sur des caractéristiques qui imprègnent fortement ce travail, notamment mon appartenance au genre féminin. Le fait d'être une jeune femme, dans la seconde moitié de la vingtaine –

généralement un peu plus jeune que les enquêtées mais nettement plus âgée que leurs filles – , a grandement facilité mon entrée sur le terrain, notamment à travers les micro-interactions évoquées précédemment (prise de nouvelles, etc.), typiques de certaines formes de sociabilités féminines. Pourtant, « il ne suffit pas d'être femme pour avoir pleine communication avec les femmes […], la question première – aussi étrange que cela puisse paraître – est de savoir ce qu'est un homme et ce qu'est une femme dans la société où arrive l'ethnologue » (Mathieu, [1991] 2013, p. 45-46). C'est donc dans ma position sociale, informée par mon genre, qu'il convient de chercher les conditions de réalisation de l'enquête.

C'est, corrélée à mon statut d'étudiante sans enfant, que mon appartenance de genre a contribué à diminuer les effets de légitimité : certaines mères m'ont en effet discrètement questionnée sur ma vie personnelle, comme pour me « catégoriser » et me donner une place. Il est intéressant de souligner, à cet égard, combien l'échelle de la hiérarchie sociale communément admise – et sur laquelle se fondaient mes premières appréhensions - est dépendante des représentations socialement situées des acteur·rice·s. Sur ce terrain d'enquête, le statut d'étudiante à l'université faisait l'objet d'une valorisation relative, tandis que le fait d'être mariée et mère de famille confère visiblement, *a contrario,* un statut qu'une jeune femme célibataire n'atteint pas. J'ai d'ailleurs plusieurs fois reçu des encouragements à trouver un mari (et des conseils pour le garder), voire des propositions de mères volontaires pour jouer les entremetteuses[44]. Suffisamment âgée pour être considérée comme une des « leurs », des confidences sur les relations conjugales ont également été glissées dans certaines conversations d'un air convenu, reposant sur l'implicite qu'*entre femmes*, on se comprend *forcément*. Un temps d'observation participante dans la cuisine de l'école privée est, de ce point de vue, significatif : des mères turques de l'association de parents d'élèves préparaient un repas dans la cuisine de l'école afin de récolter des fonds, plaisantant entre elles, jusqu'à se moquer les unes des autres au moyen de plaisanteries sexuelles, sans que ma présence ne dérange (carnet de terrain, 2.2.18). J'ai donc explicitement mis en avant mon identité de genre au cours de l'enquête, puisqu'elle semblait faciliter l'évocation de l'intimité. J'ai notamment régulièrement demandé des précisions, ou l'explicitation d' « évidences », en faisant valoir mon statut de jeune femme sans enfant, ignorante de certaines réalités. Certains propos relatifs à la sphère familiale ont ainsi été tenus *parce que* je suis une femme, notamment les allusions à ce qui semble dérisoire et de peu d'importance dans l'espace public, mais qui (pré)occupe nombre de mères rencontrées – les maladies et petits soucis des enfants, la fatigue liée à l'entretien du foyer, le poids que représente parfois le conjoint ou la (belle-)famille, etc.[45]

Cet enjeu de genre est probablement à mettre en lien avec le contexte de l'enquête, puisque dans les quartiers urbains disqualifiés « les relations hommes/femmes sont particulièrement sexuées et ces espaces se caractérisent par une non-mixité » (Santelli *in* Payet et al., 2010, p.

[44] Selma et Sevim notamment m'ont demandé lors de notre entretien si j'avais une religion, m'expliquant à moitié en plaisantant que si je souhaitais me convertir à l'Islam, elles pourraient m'accompagner dans cette voie et me trouver un mari turc.

[45] Ce constat est aussi celui de certaines équipes de recherches mixtes, qui constatent que les « protestations féminines explicites contre la répartition des tâches domestiques dans leur couple » ont toujours été récoltées par des enquêtrices (Cartier, Letrait, & Sorin, 2018, p. 77)

64)[46]. Ainsi que le souligne Simona Tersigni, la présence au monde en tant que femme a donc des « implications épistémologiques, psychologique et affectives » (*in* Payet et al., 2010, p. 76) et constitue ici une condition de réalisation de l'enquête, sous cette forme en tout cas. Ces ajustements, passant souvent par la révélation d'une caractéristique personnelle plutôt qu'une autre, requièrent une forme de « présence à soi » et à l'autre (Terestchenko, 2005). Ils ont permis, à travers une approche la plus respectueuse possible des enquêté·e·s, de nourrir des occasions de rencontre assez variées. Cet engagement sur le terrain, mobilisateur de dimensions intimes, génère cependant des affects dans le lien avec les enquêté·e·s, qui se sont avérés déterminants dans la construction et la négociation de l'enquête.

Négociation et réciprocité dans l'enquête

En ouvrant un champ d'étude ne se limitant pas au moment de l'entretien, mais prenant en compte le temps nécessaire à la création d'un lien suivi lorsque cela était possible, deux modalités principales d'appropriation, voire de négociation de l'enquête, sont apparues. L'une se manifeste par une mobilisation de l'enquêtrice pour une aide administrative notamment, l'autre se traduit par le recours à la recherche comme un lieu d'écoute et de reconnaissance.

De la relation empathique aux « services » rendus

Dans la mesure où « la situation d'enquête peut être définie comme la rencontre entre une "offre de parole" […] et une "disposition à parler" » (Mauger, 1991), elle ne peut être uniquement perçue au prisme de la reproduction de la domination, bien que cette grille de lecture soit légitime et nécessaire. Elle peut également – d'abord ? – être appréhendée comme un « lieu » d'écoute. Comme le souligne Gérard Mauger en référence à Goffman, « les enquêtés n'acceptent de [se] prêter [à l'enquête] que s'ils pensent être en mesure d'y "revendiquer un moi acceptable"» (*Ibid*., p. 134). La relation d'enquête est donc possible lorsque le regard que l'on pose sur les personnes enquêtées leur permet de dire leur dignité. Il s'agit d'une forme d'échange, comme un don et contre-don : l'enquêtrice en demande d'informations, de ressentis, de parole, offre en retour, un espace où il est possible de se raconter. Cette approche, très largement fondée sur la pratique d'une empathie sincère et d'une suspension du jugement, a permis l'ouverture de discussions au sein desquelles la mise à disposition de l'enquêtrice, de son espace mental en particulier, agissait comme le point de départ de l'échange, davantage que le guide d'entretien en tant que tel. Le tâtonnement pour trouver la « juste » relation d'enquête a alors produit d'autres formes de rapports, moins officiels, plus affectueux et à vrai dire, inattendus.

Il importe de souligner les nombreuses marques de complicité et de confiance ainsi partagées avec certaines mères[47], qui montrent que la difficulté initiale a pu être vaincue par le biais des

[46] Par ailleurs, il m'a semblé que les deux pères célibataires rencontrés avaient tenté, à un moment de la relation d'enquête, d'entrer dans des rapports de proximité particuliers. Ce sont notamment les seuls à m'avoir envoyé des messages (parfois nombreux) sur mon téléphone portable sans but explicite (comme celui de fixer un rendez-vous). Les pères vivant en couple se sont montrés, pour deux d'entre eux, plus paternalistes, Monsieur Mayroj prenant par exemple régulièrement des nouvelles de mes parents, dans un renvoi explicite à mon statut de femme célibataire.

[47] Mais ne concernant pas l'ensemble des enquêtées, les parents rencontrés *via* l'AFEV, en 2018 notamment, n'ayant pas fait l'objet de rencontres régulières.

affects. Certaines des femmes rencontrées ont clairement pris soin de notre relation. Plusieurs d'entre elles pensaient à m'informer de la tenue des cafés parents par exemple, visiblement heureuses de pouvoir m'aider dans mon travail et de me voir à l'école (Zakia, Virginie, Hafsa) ; Madame Dione m'a appelée de temps en temps pour me donner des nouvelles ; d'autres m'ont accueillie chaleureusement, en préparant une collation ; nombreuses sont celles à m'avoir remercié à l'issue de l'entretien, ou en fin d'année scolaire. Des marques de sympathie ont jalonné l'enquête – échange de conseils sur les maux du quotidien, compliments, voire invitations lors de réunions de familles (chez Virginie et dans la famille Mayroj) – et les mères ont régulièrement exprimé leur « plaisir » à échanger, Madame Dione affirmant par exemple que « *ça [lui] fait du bien* » de parler avec moi.

Au cours ou en marge des entretiens, des demandes diverses ont également été émises. D'abord surprise, j'ai compris que ce besoin de soutien révélait les difficultés parfois quotidiennes des enquêté·e·s. Ces demandes montraient aussi, en creux, les représentations des parents à mon égard : vraisemblablement catégorisée comme proche du travail social ou des équipes éducatives, j'étais perçue comme une aide potentielle[48]. J'ai ainsi été régulièrement sollicitée pour de menus services – régler un problème de carte SIM, expliquer le fonctionnement des activités au centre social, etc. – et d'autres plus conséquents : un père m'a demandé de lui trouver du travail, Madame Abedid a souhaité que je l'aide à comprendre des prélèvements sur son compte bancaire et à trouver un stage pour son fils et plusieurs femmes m'ont sollicitée pour trouver un moyen de garde pour leur enfant, ou fournir une aide aux devoirs. À de nombreuses reprises, j'ai aidé à la lecture et à la compréhension de courriers (du bailleur social, de la Caisse d'allocation familiale, du Trésor public) ainsi qu'au remplissage de formulaires administratifs divers. J'ai pris des rendez-vous à la préfecture pour des familles ayant un statut de réfugié. En outre, Virginie m'a demandé d'écrire certains de ses courriers administratifs, de l'aider à rédiger son *curriculum vitae* et une lettre de motivation, de lui prêter un sac à dos pour les vacances, etc.

J'ai fait le choix de répondre favorablement aux demandes qui m'étaient faites, lorsque cela était possible (Beaud, 2003 ; Beaud & Pialoux, 2012) –à la manière parfois d'une écrivaine publique – considérant qu'il s'agissait d'une forme de négociation des termes de l'enquête par les personnes rencontrée. Je dois également reconnaître que le fondement empathique de l'enquête me rendait souvent incapable de refuser ce soutien et mon éthique personnelle a parfois pris spontanément le pas sur les aspects méthodologiques. J'ai notamment accepté de rendre régulièrement visite à la famille Mayroj, à la demande du père, afin d'enseigner quelques notions de français à son épouse, dans ce qui relevait davantage d'un élan du cœur que d'une stratégie d'accès au terrain[49]. Ce lien dans la durée a toutefois permis de compléter l'entretien par un travail ethnographique. C'est donc incidemment que j'ai constaté que mon inscription dans des rapports de réciprocité, en revenant voir les parents avec les éléments sollicités le cas échéant, était de nature à créer et confirmer un rapport de confiance (Luhmann,

[48] Quelques micro-interactions montrent en effet que les personnes rencontrées m'ont parfois associée à l'Éducation nationale ou à l'équipe du centre social.

[49] J'ai par contre refusé de donner des cours particuliers aux enfants, lorsque cela m'a été demandé, car il était inconcevable d'être rémunérée par mes enquêté·e·s.

2006) – une forme de prévisibilité non-menaçante. Agir conformément à ce qui était attendu des personnes enquêtées a renforcé significativement la relation. Lors des échanges suivants, connaissant désormais les fratries, il était plus facile de demander des nouvelles, de mobiliser ma connaissance des établissements pour aborder les liens avec l'institution scolaire, sur un ton plus léger.

Un exemple paradigmatique de l'importance de la réciprocité pour la qualité de l'enquête est celui de Madame Abedid, rencontrée *via* l'AFEV. Lors du premier entretien, elle indiquait entretenir d'assez bonnes relations avec le collège où est scolarisé son fils. Elle m'a demandé, à cette occasion de lui expliquer comment son neveu, vivant à Djibouti, pourrait venir étudier en France. Ayant pris la question au sérieux, je suis revenue la voir avec les informations demandées. Elle m'a alors expliqué que son fils était régulièrement orienté vers une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) depuis son arrivée en France, quelques années auparavant. Lors de ce deuxième échange, elle a souhaité que je lui explique les orientations envisageables après l'ULIS. Durant la rencontre suivante, elle m'a fait part de sa colère face à l'institution scolaire, qui ne prenait pas correctement en charge les difficultés de son fils et ne lui expliquait pas les enjeux de son orientation.

Il est assez évident que les effets de légitimité sont ainsi mêlés à des externalités plus positives, ce dont témoigne Virginie, qui s'est saisie de l'enquête de manière singulière. Plaisantant d'abord sur le fait qu'elle aimerait connaître un « *nègre* » (*sic*) pour raconter sa vie et celle des femmes du quartier, elle m'a ensuite demandé d'écrire son histoire. Cette entreprise, à laquelle j'ai accepté de m'associer, est à l'origine d'un lien particulier, entre relation d'enquête, soutien amical et récit d'une intimité, Virginie exprimant le désir de « *poser ses bagages* » auprès de moi (carnet de terrain, 12.12.2017)[50]. Cette relation dépasse assez nettement le cadre de la recherche, m'obligeant à créer un nouvel « espace », à la jonction entre l'enquête et l'intimité. Cette proximité a néanmoins apporté nombre d'éléments de compréhension de la vie des familles, de la vie du quartier, des relations avec les équipes éducatives[51]. S'il s'agit d'une situation isolée, il faut souligner qu'une dizaine d'enquêtées a rapidement évoqué, en entretien ou lors de discussions plus informelles, des événements personnels très intimes que je n'avais pas sollicités. Tout se passe donc comme si le désir que je manifestais de les connaître et de les entendre, dans le cadre d'un « statut d'égal dans une réciprocité de perspectives » (Payet et Laforgue, 2008, cités par Delcroix, *Ibid*.), ouvrait un espace de confidence inattendu.

La variabilité des enjeux de reconnaissance

L'empathie a ainsi revêtu une dimension heuristique, comme si la possibilité de parler en étant écouté·e était suffisamment intéressant en soi, comme si la valeur accordée à la parole de l'enquêté·e rejaillissait sur sa personne, ainsi reconnue. Cela s'explique sans doute en partie par le fait que nombre de femmes, parmi les personnes rencontrées, disposent d'une reconnaissance limitée au cercle familial et à des activités peu valorisées. Le fait de se trouver

[50] Virginie prend régulièrement de mes nouvelles, m'offre parfois des cadeaux, m'invite à la communion de sa fille, etc. Je ne suis donc pas seule à entretenir le lien, ceci étant tout à fait partagé entre elle et moi.
[51] J'ai d'ailleurs soumis à Virginie le plan de la thèse, dans ses grandes lignes, afin de « tester » auprès d'elle le fil directeur que je souhaitais mettre en avant.

en position de me rendre service aurait donc pu parfois constituer, en tant que tel, un élément valorisant, et semble avoir agi comme un facteur de reconnaissance. L'enquête aurait ainsi procuré à certaines mères « le sentiment d'avoir de la valeur », conférant à la recherche une dimension politique immédiate (Skeggs, 2015, p. 334). En favorisant des formes de reconnaissance réciproque (Honneth, 2004), l'enquête s'est présentée comme une sorte d' « agent d'intégration sociale » (Sanchez-Mazas, Maggi et Roca I Escoda *in* Payet et al., *Ibid*., p.149). Ce constat corrobore l'idée que les personnes en position de vulnérabilité, ou appartenant à des catégories sociales discréditées, ne sont pas sans voix mais sans écoute. L'attention de l'enquêtrice représentait alors la possibilité d'être entendue sans jugement ni compassion misérabiliste[52] – à ce sujet, Virginie explique que je suis « *spéciale* » (extrait du carnet de terrain, 17.11.2017). Ainsi, Monsieur Aydin affirme « *c'est ça l'humanisme* », en me remerciant de l'avoir recontacté quelques mois après un premier échange, déplorant en creux que le lien avec l'institution scolaire soit moins nourri[53] ; Madame Abedid, pour sa part, me remercie d'avoir pris de ses nouvelles à plusieurs reprises car dit-elle, « *il faut garder le lien que nous avons créé* » ; quant à Sibel, elle semble fière que je lui demande son avis.

Ces pratiques sur le terrain, marquées par la spontanéité et créatrices de formes de reconnaissance réciproque, ne sont pas départies d'une part de doute. Ainsi, s'agissant de Monsieur Mayroj et sa demande de cours de français pour son épouse, je me suis interrogée sur l'effet de ma présence. S'il est vrai que les structures de quartier ne proposent pas de cours de français langue étrangère pour les débutant·e·s non-scripteur·euse·s, ce qui justifie cette sollicitation, le fait que je vienne presque chaque semaine au domicile familial contribue-t-il à l'enfermement de la mère dans la sphère domestique (manifeste et que je constate à chaque visite) ? Lorsque des mères me demandent de donner des cours particuliers à leurs enfants et que je leur fournis les coordonnées d'une amie étudiante, je suis également en proie à un conflit interne : connaissant le coût de ce type de soutien et son efficacité relative compte tenu des difficultés scolaires des enfants, mon éthique personnelle est mise à mal. Les dissuader pourtant, serait endosser une responsabilité qui n'est pas la mienne, si l'on admet que je n'ai pas de conseils à leur donner. Sollicitant la chercheuse pour les accompagner dans des activités ordinaires, les personnes rencontrées font ainsi surgir de nouvelles questions sur ce que peut et doit être la relation d'enquête, tout en permettant l'émergence d'éléments de compréhension que l'entretien formel ne révèle pas.

Par ailleurs, si la posture empathique a fondé le travail de terrain, elle n'a pas toujours eu les mêmes effets et quelques familles se sont montrées réservées, voire méfiantes, dès le départ ou lorsque je suis revenue vers elles dans un second temps, craignant peut-être que je ne sois

[52] Dans les récits des enquêtées, deux motifs semblent récurrents quant au statut de leur parole : certaines femmes semblent avoir l'habitude d'énoncer un discours sur elles-mêmes, en raison notamment de leur fréquentation des services sociaux, qui rend le caractère privé de leur intimité assez relatif. D'autre part, j'ai reçu des remarques soulignant que dans le cadre de l'enquête, l'absence de jugement et de suite à donner aux échanges était appréciable – en contrepoint de ce qui se produit dans le cadre du travail social.

[53] Les coordonnées de ce père de trois enfants nous ont été données par l'AFEV. Il n'a pas été possible de le rencontrer, car il était au premier abord très récalcitrant à l'idée d'un entretien, mais trois conversations téléphoniques très riches ont permis d'aborder avec lui l'objet de sa colère contre l'institution scolaire. D'origine turque, il a grandi en France et travaille désormais dans le secteur du bâtiment. Son épouse, venue de Turquie à l'âge adulte, ne parle pas le français.

« missionnée » par l'École, ou bien lassées des questions et de l'expression de soi. Une mère turque fréquentant l'école privée, amie de Selma et Sevim (qui lui auraient pourtant parlé de mon travail), a ainsi évité durant plusieurs semaines mes demandes de rencontre, me « semant » entre promesses de rendez-vous et appels sans réponse. Si cet évitement a constitué la fuite la plus visible devant ma tentative d'accès aux « coulisses » des scolarités enfantines, des réserves plus discrètes se sont également manifestées, à travers des réponses parfois lapidaires, ou démontrant un faible intérêt pour l'enquête (Mme Tayfun ou Mme Traoré lors de notre première rencontre par exemple). Elles sont venus « renvoyer l'ethnologue à son injustifiable demande » et rappeler « le droit permanent de "prendre la tangente" » (Schwartz, 2012, p. 52). Des difficultés à parler de soi dans le cadre d'un récit assumé et organisé – souvent observées dans les classes populaires (Poliak, 2002, p. 8) – ont également constitué un frein à la rencontre dans le cadre d'un entretien, qui n'a pu être levé que lorsque des fréquentations plus informelles ont pu avoir lieu. Force est de constater que les femmes qui se sont prêtées au jeu étaient probablement mues par des intérêts qui échappent en partie à l'analyse, la question de la reconnaissance ne pouvant, à elle seule, expliquer de telles différences d'implication dans la relation d'enquête. C'est alors à la question de l'intersubjectivité et des projections, probablement inconscientes de part et d'autre, qu'il faut accepter de s'en remettre, en admettant que le travail ethnographique, à la différence du simple entretien semi-directif, est profondément empreint d'une dimension sensible (bien que l'entretien n'en soit pas départi).

Affects et liens sur le terrain

> *« Qui n'éprouve pas de joie quand il apprend ne doit pas être enseigné.*
> *Se passionner pour ce qui est autre, aimer, apprendre, c'est le même. »*
>
> *Pascal Quignard,* Vie secrète

Comme le rappelle Jeanne Favret-Saada,

> le chercheur tolère de vivre dans une sorte de schize. Selon les moments, il fait droit à ce qui, en lui, est affecté, malléable, modifié par l'expérience du terrain ; ou bien à ce qui en lui, veut enregistrer cette expérience, veut la comprendre, en fait un objet de science (*in* Feldman, 2002).

Cette posture repose sur l'intime conviction qu'il existe ontologiquement un endroit où les appartenances ethniques et de classe peuvent passer au second plan, où l'échange est possible. En naviguant entre reconnaissance des affects dans leur dimension heuristique et refus d'une « rhétorique de la relation dominant/dominé », il s'agissait de construire une relation d'enquête « dans la familiarité respectueuse de l'autre et de [moi]-même » (Tersigni *in* Payet et al., *Ibid*., p. 93), permettant tout à la fois la proximité et la possibilité d'un retrait analytique. La dimension sensible est apparue non seulement comme une caractéristique, mais comme une condition de réalisation de la recherche – tout en représentant un facteur de vulnérabilité –, car « l'affectivité, avec son inévitable dimension de partialité, est au cœur même de l'acte de comprendre, en ce sens qu'une conscience parfaitement neutre et inaccessible à toute

considération de valeurs se bornerait à laisser les choses dans l'état où elles se présentent à nous » (Hulin, cité par Chollet, 2018, p. 219).

Ce sont en effet des affects qui ont déclenché des changements de posture nécessaires pour mener l'enquête, ou des réactions spontanées qui se sont avérées très importantes dans l'approfondissement des liens, favorisant la connaissance et débouchant… sur de nouveaux affects. Les émotions ont jalonné l'enquête, puisque j'étais « prise » dans la joie des relations mais également dans les questions qu'elles ne manquaient pas de susciter. Au cours des échanges avec certaines familles, tout me semblait parfois étranger : il m'est arrivé de me demander, dans un vertige, ce que je faisais « là » et ce que je représentais pour ces personnes, qui m'invitaient dans leur vie, loin des espaces où j'évolue habituellement. À d'autres moments, c'est l'impression de ne rien pouvoir dire de ces mosaïques de rencontres, représentant une partie seulement de la variété – et de la vérité – des familles du quartier qui s'est imposée à moi : qui suis-je pour écrire à partir de ces rencontres singulières, à partir des pudeurs de chacune ? Comment trouver la légitimité pour parler de ces femmes, avec lesquelles je partage si peu en apparence, comment ne pas usurper leur parole ? Parfois, c'est mon illégitimité en tant que « blanche » qui a repris le dessus, convaincue de ne jamais pouvoir me défaire de ce privilège qui me rendait étrangère. Régulièrement enfin, c'est la tristesse, la colère ou la compassion qui ont accompagné le chemin du retour chez moi : les épreuves dont nombres de femmes m'ont fait part, les douleurs évoquées à demi-mots, les doutes et les leurres de chacune me touchaient : les histoires qui avaient été déposées auprès de moi ont régulièrement envahi « l'espace mental » de l'enquête (Passeron, 1995) mais aussi celui de l'enquêtrice.

Dans le même temps, les entretiens et observations conduisaient à un « oubli de [moi-même] » (Bourdieu cité par Feldman, 2002), dans l'intensité de la présence à l'autre et de l'exercice d'empathie, et dans le plaisir de l'échange. L'écran de mes pensées passait alors au second plan, ouvrant des espaces où je m'effaçais –synonymes de répit lors de périodes difficiles. L'intensité de ces temps passés dans le quartier a préfiguré les questions entourant la fin du travail ethnographique. En effet, si l'on veut bien considérer que la relation d'enquête, lorsqu'elle inclut des formes de réciprocité, s'apparente à un travail de *care* – à travers l'écoute offerte, le soutien éventuellement apporté – , elle induit immanquablement des formes d'attachement – on ne peut « croire que le professionnalisme implique le détachement », car cela reviendrait à ignorer que l'enquête s'incarne dans des personnes, sensibles et vulnérables (Laugier et al., 2009, p. 246). J'ai ainsi eu besoin de plusieurs mois pour « quitter » le terrain : j'ai progressivement espacé mes venues aux cafés des parents, au centre social. Après la rentrée 2018, j'ai annoncé aux mères que je connaissais que je devais écrire et que je n'aurais plus le temps de venir, sans parvenir à « couper » véritablement, pétrie par la crainte qu'elles ne comprennent pas ma disparition, ou considèrent que je n'étais venue que pour « prendre des données ».

Que faire du lien tissé patiemment avec les personnes rencontrées ? Cesser les allées et venues dans le quartier pour se consacrer à l'analyse, à l'écriture, est-ce trahir les enquêté·e·s ? Leur

dire que nos échanges sont précieux pour la recherche suffit-il pour clore la relation ? J'étais renvoyée à mes propres affects, face à des formes de reconnaissance réciproque qui durant deux ans, avaient maillé le quotidien, et devaient soudain se distendre. Parce que l'on est soi, et pas uniquement une enquêtrice, lorsque l'on interroge, que l'on écoute, que l'on observe, c'est notre façon, intime, de refermer une page qui s'exprime dans la difficulté rencontrée à quitter l'enquête. Ce sont les mères elles-mêmes qui, d'une certaine façon, m'y ont aidée. Zakia, que je voyais presque toutes les semaines sur le terrain, m'a lancée, au cours d'un échange téléphonique *« tu nous manques pour discuter !* », tandis que la famille Mayroj a continué à m'accueillir à bras ouverts lorsque je passais dire bonjour, bien que j'aie cessé les « cours » de français. En juin 2019, à la fête de l'école REP où je venais saluer les mères que je connaissais, c'est avec chaleur que j'ai été reçue. Je ne rencontrais donc ni colère, ni dépit, simplement de la joie lorsque nous nous revoyions. C'est ce qui a facilité cette fin d'enquête[54].

La formation doctorale propose un module sur l'éthique de la recherche, invitant les jeunes chercheur·euse·s à faire signer des autorisations d'enquête et d'enregistrement, dans une vision assez simplificatrice de ce qu'est le consentement et assez éloignée, aussi, de la réalité des pratiques d'enquête dans un quartier disqualifié. Le travail ethnographique et les questions qui l'entourent s'avèrent plus subtils et les réponses s'élaborent en tâtonnant. La construction d'une « éthique de la situation de recherche », mariant « des questions de méthode et des questions théoriques » (Zoïa in Payet et al., *Ibid*., p. 120-121) se dessine à travers cette réflexion sur la réciprocité comme trame de la relation et sur les enjeux de reconnaissance. Cette posture réflexive n'efface pas les effets de légitimité, ni n'annule le caractère construit des liens tissés au cours du travail de terrain, mais elle a rendu plus acceptable selon moi, la collecte de données. Loin de constituer un « subjectivisme radical » (Damamme & Paperman, *in* Payet et al., *Ibid*.), la prise en compte des affects constitue, dans ce cadre, un élément de compréhension de la manière dont elles ont été recueillies et éclaire le travail d'analyse qui s'en est suivi.

B) Un travail d'analyse « ancré » dans l'enquête

Au cours et à l'issue de ce travail de terrain, l'analyse des données s'est échelonnée sur un temps long et a nécessité des va-et-vient entre la dimension empirique et des aspects plus théoriques. Nous reviendrons, dans cette partie, sur les opérations concrètes de la phase d'analyse, dans le sillage de la théorie ancrée et des principes de l'ethnométhodologie, afin

[54] Au moment de la rédaction de la thèse, entre les mois de mai 2019 et mars 2020, quelques liens demeurent avec certaines femmes : je suis en contact avec Virginie, en raison du lien que nous avons noué autour de l'écriture de son histoire et elle me sollicite régulièrement pour certaines démarches administratives ou lorsqu'elle a envie d'échanger, je la vois donc à de multiples reprises. Zakia m'envoie aussi un message en juin 2019 puis en novembre pour me suggérer de venir au café des parents car « *ça fait longtemps* » que nous ne nous sommes pas vues. Je me rends donc à la fête de l'école REP fin juin 2019 – où je retrouve aussi Mme Akchour, Hafsa, etc. –, ainsi qu'à la kermesse de l'école privée, où je discute notamment avec Sibel. J'appelle de temps à autre la famille Mayroj, qui me sollicite parfois, et que je vais saluer à la fin de l'été 2019. J'échange quelques SMS avec Akila à l'automne 2019 et je me rends au café des parents de l'école REP le 11 décembre 2019, afin de voir Zakia et de saluer les autres mères que je connais. Durant le « confinement » du printemps 2020, alors que je finalise le manuscrit, j'échange enfin quelques messages avec les mères que j'ai rencontré à plusieurs reprises durant l'enquête, pour prendre de leurs nouvelles.

d'éclairer la construction de la thèse défendue, ainsi que la place du recueil ethnographique dans l'écriture.

1- Face au corpus

À l'issue des deux ans passés sur le terrain, le matériel recueilli était conséquent : plus de soixante-dix entretiens enregistrés et intégralement retranscrits et une dizaine de « carnets de terrain » manuscrits, remplis consciencieusement après chaque passage dans le quartier et les écoles, recensant les rencontres, les propos échangés, le déroulement des séquences d'observation et des éléments plus subjectifs. Un important travail de tri et de classification s'est avéré nécessaire. Celui-ci a immanquablement mis à jour l'« impureté» des matériaux, ainsi que les approximations et les hasards qui ont jalonné l'ethnographie (Schwartz, 2011, p. 337) et dont nous avons tenté de rendre compte dans la partie précédente. Il s'agit désormais de mettre en avant ce qui a sous-tendu l'« empirisme instruit » cher à Olivier Schwartz (*Ibid*., p. 343).

a- L'analyse des carnets ethnographiques

Les notes ethnographiques sont constitutives de la toile de fond de l'analyse, en ce qu'elles rappellent la trame des événements et « cérémonies » diverses qui ont rythmé le travail de terrain (cafés des parents, etc.) ainsi que la tonalité générale des observations effectuées. Les apartés saisis sur le vif, la structure des réunions observées, le décompte des personnes rencontrées puis recroisées, les informations glanées sur plusieurs séquences d'observation représentent, en effet, le contexte général du travail d'enquête. Certaines femmes sont présentes d'une semaine à l'autre dans les notes, apportant à chaque fois une « touche » complémentaire à la description de leur quotidien, tandis que d'autres apparaissent ponctuellement avec de longs échanges ou permettent des compréhensions en filigrane. L'analyse des carnets ethnographiques s'est échelonnée sur plusieurs mois, tout en poursuivant leur écriture aussi longtemps qu'a duré le travail de terrain. Il a tout d'abord été nécessaire de les synthétiser de manière informatisée, afin de pouvoir naviguer plus facilement d'une description à une autre, et de les « découper » par thématiques. Les interactions relevant par exemple du conseil de professionnel·le·s aux parents lors de temps de coéducation ont ainsi été réunies, de même que le comptage systématique du nombre de mères et de pères présent·e·s lors des réunions, ou que les interactions informelles entre mères lors de leur participation à des événements de la vie scolaire, etc. Ce découpage a permis de trier et généraliser des observations effectuées de manière linéaire sur le terrain.

L'une des difficultés du travail d'analyse est de rendre compte de l'ensemble de ces perceptions et compréhensions qui s'imbriquent les unes avec les autres, notamment lorsqu'il s'agit de relater une scène ou une anecdote jugée significative, mais qui mobilise les connaissances accumulées lors de précédentes séances d'observation ou échanges. Une autre difficulté réside dans le fait que l'ensemble des demandes formulées par les personnes rencontrées a nourri la relation et a donné l'occasion d'alimenter ce carnet de terrain. Pourtant, si les enquêtées savaient qui j'étais, en particulier lors de l'entretien enregistré avec leur accord, j'ai eu l'impression que mon statut d'étudiante-enquêtrice a parfois été oublié chemin faisant,

d'autant plus qu'il était, dès le départ, très flou pour bon nombre de parents, non familiers du système universitaire. Pour reprendre l'expression d'Olivier Schwartz à propos de ses enquêté·e·s du Nord de la France : « se sachant observés, savaient-ils à quel point ils l'étaient ? » (2012, p. 51). Dès lors, le fait de collecter des données lors des services rendus, des échanges informels, voire à tonalité amicale, m'a renvoyée au « risque de livrer des informations qui n'ont pas été produites par les agents eux-mêmes à cette fin de publicité » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 92)[55].

Ces interrogations, constitutives de l'« affaiblissement du chercheur » caractéristique de l'enquête auprès d'individus « affaiblis » (Payet et al., 2010, p. 14), soulignent le potentiel embarras lié à l'observation ethnographique. Celle-ci, en effet, « n'est pas bornée par un début et une fin qui délimitent ce qui est pertinent pour le chercheur et dont il a la maîtrise » (Payet, 2016, p. 212), rendant parfois imprécis le découpage des temps de l'enquête. J'ai cependant décidé de tenir compte de l'ensemble des échanges avec les parents, car on ne peut nier que cette recherche repose en partie sur ces dimensions informelles, d'autant plus qu'elle vise à montrer l'intrication des sphères d'expérience et donc l'importance de la vie privée et familiale, pour la compréhension du rapport à l'École. Au moment d'utiliser les informations recueillies, l'exigence de conscience et de discernement, pour distinguer ce qui étaye la réflexion de l'anecdote, est centrale. La garantie de l'anonymat se présente également comme une exigence, non seulement parce qu'il a été promis aux familles lors de l'entretien, mais également parce qu'il permet de mobiliser des observations faites sur ces temps plus interstitiels.

La prudence est aussi de mise pour évaluer la mesure dans laquelle la présence de l'enquêtrice peut avoir modulé la scène observée. S'il est évident que « les perturbations déclenchées par l'observation ne peuvent […] jouer que dans certaines limites » lorsque les enquêté·e·s sont « immergés dans leur vie quotidienne » (Schwartz, 2011, p. 350), on ne peut nier que la situation peut induire des formes de mise en scène, susciter des propos qui ne seraient pas nécessairement tenus en l'absence d'un tiers, créer des formes d'intimidation, ou d'autocensure. Dans la relecture des notes ethnographiques, le contexte et le « bain d'interactions » apparaissent de fait comme des éclairages majeurs pour donner du sens aux données, à travers une évaluation de la place de l'enquêtrice dans la scène observée. À titre d'exemple, ma position lors des temps de classe ouverte en activité, discrète (sans prise de parole), « noyée » dans la masse des parents présents, diffère de celle que je devais adopter lors des cafés des parents, au cours desquels il aurait été incongru – et inutile – que je reste silencieuse dans un coin. Cette évaluation est toujours incertaine et ne peut être complètement objectivée, mais elle permet le développement d'une connaissance qui fait le pari de la proximité.

Enfin, il faut reconnaître la frustration devant des notes prises avec sérieux dès la « porte » du terrain franchie, mais souvent imparfaites, les approximations de la mémoire ainsi que les

[55] En ce qui concerne la situation de Virginie, qui a livré des informations très nombreuses et détaillées sur sa vie personnelle dans le cadre de l'écriture de son histoire, elle avait bien compris que cela s'intégrait à un travail universitaire, même si son récit n'est pas utilisé ici en tant que tel.

informations glanées en dehors d'un contexte discursif explicite apportant des informations précieuses, mais pas toujours conformes au formalisme méthodologique attendu de la recherche scientifique. Que faire de ces matériaux, à la fois nécessaires et presque embarrassants ? Que faire des discours dont on ne peut rien préciser d'autres que le cadre dans lequel ils ont été énoncés ? J'ai pris le parti de leur laisser une place dans l'analyse, d'une part parce qu'ils sont irremplaçables dans l'appréhension de la trame des vies quotidiennes, dans la compréhension de la teneur des interactions, mais aussi parce qu'ils sont « imprégnés de l'expérience et du savoir des enquêtés » (*Ibid*., p. 356), lesquels étaient précisément au cœur de cette recherche. Le lien permanent entre le travail ethnographique et le travail par entretien a permis d'évaluer progressivement les « dires » les plus significatifs sur le terrain.

b- L'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens s'est effectuée, pour une première part, dans le long travail de transcription, lequel a permis une écoute très fine des propos et une véritable imprégnation avec les logiques des acteur·rice·s. À cet égard, le corpus a été scindé entre les entretiens menés avec les professionnel·le·s et ceux conduits avec les familles, en ce qu'ils renvoient à des positionnements distincts au sein des configurations et donc à deux « polarités » de l'enquête. À l'été 2017, une première vague d'analyse s'est déroulée crayon en main, pour synthétiser en marge des entretiens les propos tenus par les enquêté·e·s et créer ainsi des thématiques générales en recoupant les ressentis, expressions et narrations communes, en lien également avec la revue de littérature – ce que Glaser et Strauss appellent le « codage », avec des « catégories » qui peuvent englober de manière analytique les propos tenus (2010, p. 208). Précisons ici que les entretiens avec des pères seuls (deux entretiens avec des pères célibataires et un entretien avec un père en couple) ne sont pas particulièrement mis en avant dans l'analyse, d'une part parce que deux d'entre eux se sont avérés assez pauvres, mais également en raison de la quasi-absence des hommes sur les temps de coéducation et de leur retrait généralisé lorsque le couple parental demeure, ce qui nous a poussé à privilégier une forme d'uniformité du corpus mobilisé. Ils sont cités lorsque leur situation apporte un éclairage sur certains points.

Ce premier découpage des entretiens par thématiques a servi de base à une analyse de l'ensemble du corpus au moyen du logiciel RQDA (R package for Qualitative Data Analysis), utilisé comme outil de séquençage des textes : les « catégories » créées ont été appliquées progressivement à l'ensemble des entretiens d'une même « polarité ». Cela a débouché sur diverses possibilités de travail : d'une part, apprécier plus facilement les thématiques les plus importantes en termes de poids dans les discours ; d'autre part, observer les croisements entre thématiques par le biais d'extraits d'entretiens « classés » à deux endroits différents ; enfin, il a été très facile de retrouver l'ensemble des verbatims relatifs à une thématique, ce qui a considérablement nourri cette phase de l'étude. Au cours du défrichage du corpus, j'ai effectivement détaillé, pour chaque thématique, les ramifications internes et les axes récurrents dans les verbatims.

À partir de ces analyses thématiques, des cartes mentales ont été réalisées, préalablement à la constitution du plan de la thèse, afin de visualiser les liens entre les éléments recueillis et de pouvoir « théoriser ». Ces représentations schématisées de la recherche étaient marquées par les liens d'interdépendance entre les thématiques et par l'aspect concentrique des formes géométriques, soulignant le caractère très imbriqué des sujets abordés. Il aurait été possible de pousser plus avant l'analyse du corpus d'entretiens à condition de disposer d'une temporalité plus longue. Une analyse textuelle au moyen du logiciel IRAMUTEQ pourrait par exemple être intéressante pour poursuivre l'exploration sur le plan textuel et lexical notamment. Cela n'a pas été mis en place en raison de l'important travail de « nettoyage » des fichiers, nécessaire pour le passage du texte dans le logiciel, et de la nécessité d'interpréter ensuite les données qu'IRAMUTEQ fait apparaître, ce qui aurait allongé la phase d'analyse et de rédaction. En outre, en raison de la disparité entre les entretiens menés avec des femmes parlant très bien le français et celles le parlant beaucoup moins bien, la pertinence d'une analyse textuelle reste discutable, car elle ne pourrait pas donner le poids nécessaire aux entretiens ou échanges informels dont la présence numérique dans le corpus est affaiblie par les difficultés de langue. À ce titre, l'imprégnation sur le terrain avec les rythmes et les logiques évoquées par les mères semble finalement plus « parlante » qu'une analyse textuelle et « l'interaction continuelle entre le recueil des données et l'analyse » nous semble plus à même de constituer « une théorie cohérente » (Glaser & Strauss, 2010, p. 355).

Enfin, le recours à de tels logiciels pose une question épistémologique. Il implique en effet de se préoccuper de ce qui se dit « derrière » les mots, afin de mettre en relief les « représentations se cachant derrière les faits, les productions et pratiques culturelles observées » (Piolat, 2015). Or, cela équivaut à « adopter la posture de celui qui pense pouvoir penser pour l'autre » (*Ibid*.), comme si les enquêté·e·s étaient dépourvu·e·s d'une capacité d'interprétation sur eux-mêmes. Ce n'est pas la posture éthique et théorique choisie pour cette recherche, qui a précisément consisté, à travers un temps long sur le terrain, à permettre l'expression de la réflexivité des femmes rencontrées. Si l'on considère, en effet, que le·la sociologue peut « apporter quelque bien à celui qui est assis en face de lui », cela advient « en écoutant ses raisons et en les donnant à lire comme des raisons, et non comme l'expression d'un malheur » (Rancière, 2007, cité par Payet *et al*., 2010, p. 9). Il ne s'agit donc pas de justifier leurs actes à la place des enquêtées mais de leur laisser l'espace nécessaire pour qu'elles puissent livrer elles-mêmes une interprétation de leur fonctionnement familial face à l'École.

2- Une enquête qui imprègne la restitution des données

Comme nous l'avons indiqué, le recueil des données s'est poursuivi concomitamment des premières analyses, et la thèse s'est dessinée dans un mouvement pendulaire entre l'imprégnation avec les logiques des acteur·rice·s sur le terrain et un travail réflexif. Ce processus, caractéristique de la théorisation ancrée, qui renvoie également, s'agissant de cette enquête, aux principes de l'ethnométhodologie, explique la part importante que prennent les enquêté·e·s dans l'écriture et la présentation des résultats.

a- Interpréter des données postulant la capacité réflexive des enquêté·e·s

Le processus de recherche sur le terrain s'est articulé autour d'une démarche compréhensive, c'est-à-dire « visant l'explication » des modes de rencontre entre familles et École et reposant sur « une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits » (Kaufmann, 1996, p. 9), dans la droite ligne de la théorisation ancrée. Il a donc été question, par le biais du travail ethnographique, de considérer des « cas » tels que les définissent Passeron et Revel, c'est-à-dire des situations qui font « problème » – par les paradoxes qu'elles présentent par exemple –, et qu'il importe de résoudre, au moyen d'une compréhension aussi fine que possible des enjeux propres à la configuration en question (2005, p. 10-11). C'est ensuite par la comparaison entre les « cas » (Glaser & Strauss, 2010, p. 111) et par l'imprégnation avec les logiques d'action des acteur·rice·s, que les processus se sont éclairés et que les données ont permis d'approcher « comment "fonctionne" » ce « monde », par le biais d'une « description en profondeur de l'objet social, qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux » (Bertaux, 1997, p. 19).

Cette approche ethnographique a visé « la compréhension de la vie de tous les jours, telle qu'elle se manifeste à travers les accomplissements pratiques des acteurs » (Coulon, 1993, p. 15). Elle s'est notamment fondée sur le postulat de leur « capacité réflexive et interprétative » selon la formule de Garfinkel (*Ibid*.). Il s'agissait, en effet, de considérer les pratiques, la « réalité » quotidienne des mères, et non ce que les acteurs institutionnels en disent, ou ce qu'elles-mêmes présentent dans un premier temps comme une image « officielle », afin de comprendre « la façon dont différents processus engendrent de l'expérience » (Skeggs, 2015, p. 325). À ce titre, la lecture du corpus proposée ici entend prendre au sérieux les commentaires des enquêtées et la manière dont elles perçoivent les « règles » du jeu scolaire, ainsi que leur propre place au sein des organisations familiales.

Cette confiance accordée à la description par les intéressé·e·s de leur monde quotidien ne signifie pas que tous leurs propos sont pris « pour argent comptant ». Le travail de terrain de longue durée a favorisé la mise à jour des contradictions, des oppositions entre le dire et le faire et autorise finalement l'adossement de la description scientifique de ce monde social à celle produite par les enquêtées. C'est, en effet, à la faveur de l'imprégnation de l'enquêtrice par le terrain que l'apprentissage du « langage indigène » a été possible et a débouché sur des descriptions fines par les enquêté·e·s, au gré des échanges hebdomadaires ou dans le cadre de discussions plus formelles. Cela a donné lieu à un travail d'interprétation, nécessaire quoi que risqué, face à certaines logiques qui demeurent parfois opaques. Pour rendre compte des attentes et des représentations des équipes éducatives, mais aussi du quotidien des mères et de la rencontre entre ces deux « mondes », il fallait pourtant dégager les lignes de force qui parcourent les récits et les trajectoires, mais aussi s'adonner à une forme de maïeutique, pour faire naître des compréhensions à partir de ce qui s'observe ou se murmure dans les interstices de l'enquête. Il fallait donc parfois se livrer à l'interprétation, car « une ethnographie qui prend au sérieux l'ambition compréhensive peut difficilement en faire l'économie » (Schwartz, 2011, p. 372).

b- *La parole des enquêté·e·s dans la construction de la thèse*

> *« Pour la science, les faits correspondent à ce que nous appelons les "données". Mais le monde ne fait pas don de lui-même à la science comme s'il y était obligé par une forme d'engagement. Ce qui est "donné", dans la science, c'est précisément ce qui est sorti de la circulation pour devenir une sorte de résidu, débarrassé du mouvement de la vie. C'est ce résidu – pressé, trié et purifié – qui est soumis à un processus d'analyse, dont les résultats finaux apparaissent sur une page écrite sous la forme de mots, de figures et de diagrammes. La connaissance se crée ainsi sous la forme d'une couverture, à l'extérieur de l'être. […] Pourtant, nous habitons le monde en nous déplaçant à travers lui et non en parcourant sa surface extérieure. Dans cette expérience, notre connaissance ne résulte pas d'une accumulation extérieure ; elle se développe et se déploie de l'intérieur même de notre être terrestre. »*
>
> *Tim Ingold, 2013*

Si l'observation et l'écoute ont été centrales, il ne suffit pas de « voir » pour dire quelque chose du monde rencontré au cours de l'enquête. Le passage à l' « observation instruite par la parole des enquêtés et le questionnement de l'ethnographe » (Schwartz, 2011, p. 375) est, dans cette recherche, essentiellement fondé sur la mise en dialogue des quotidiens et trajectoires maternelles avec les attentes de l'institution. Les verbatims occupent une place importante dans les chapitres qui suivent, en raison de notre volonté de laisser la capacité interprétative des enquêté·e·s s'exprimer. À travers cette orientation méthodologique, c'est un questionnement plus éthique qui s'exprime. Recevoir la parole de personnes dont le vécu est peu visible dans l'espace public confère, en effet, une forme de responsabilité : il est question de saisir et restituer son importance. Cela fait écho à la « cécité perceptive » décrite par Colette Guillaumin. Propre aux problématiques impliquant des minoritaires, elle tend à les désigner comme une « question » qu'il faudrait traiter – sans considérer leur point de vue, ni pointer en miroir le « problème » majoritaire (2002, p. 208). L'émergence des affects, au sein de certaines relations, et la volonté d'en rendre compte dans l'analyse, renvoyaient également au risque d'une accusation de « sensiblerie ».

Je me suis beaucoup interrogée sur ce qu'il fallait « faire » des discours recueillis, afin de mettre en exergue et préserver leur valeur : comment ne pas « voler » ces paroles, en dépit de l'appropriation analytique nécessaire au travail scientifique ? Comment passer de la connaissance intime, sensible, à la construction d'un savoir ? Les effets d'appropriation discursive et le risque « d'énonciation ventriloque » (Paveau, 2017, p. 151) étaient réels : reformulation des points de vue exprimés, mise en récit et interprétation/évaluation de la vie des enquêté·e·s, voire « théâtralisation discursive » (*Ibid*., p. 146) me semblaient représenter des écueils permanents. Une question épistémologique se dessine ainsi en filigrane. Comme le souligne Sirma Bilge, le « blanchiment de l'intersectionnalité », c'est-à-dire le dévoiement universitaire d'une approche qui vise à prendre en compte l'expérience subjective des rapports de pouvoir, s'incarne dans nos pratiques académiques de citations, notre mépris des « savoirs assujettis » (car « non conceptuels ») et notre « fétichisme méthodologique » (2015, p. 18 et 23), lequel nuit à une compréhension subtile de l'expérience des enquêté·e·s. Pour accorder du crédit aux interprétations indigènes et laisser la parole à celles et ceux que l'on a écouté, il

nous appartient de faire réapparaitre ce « "savoir des gens" […] qui n'est pas du tout un savoir commun, un bon sens, mais au contraire, un savoir particulier, un savoir local, un savoir différentiel » (Foucault cité par Bilge, *Ibid*.). L'enjeu est alors d'identifier et mettre en exergue les processus communs qui affectent les enquêté·e·s et de trouver, au milieu des voix parfois dispersées, celles qui traduisent de manière emblématique les expériences dans lesquelles se fondent le lien entre École et mères de famille.

Dans ce contexte, la restitution des paroles dans leurs longueurs et dans leur force interprétative est apparue comme une manière de « laisser la place » aux personnes rencontrées et de dénaturer le moins possible le regard qu'elles posent sur leur quotidien, sur leurs relations avec l'institution scolaire ou avec les parents. Dans l'écriture, cela se traduit par un tissage de la dimension analytique et théorique avec le discours des personnes rencontrées. Cet entremêlement vise à valoriser les propos recueillis, tout en les mettant en perspective dans un champ de recherche. Il est une condition de mise en visibilité des affects, respectueuse de la dignité des enquêtées. Il en va de même pour le discours des équipes éducatives, pris également « au sérieux » (à l'exception de quelques formules « à l'emporte-pièce », lâchées en raison de la proximité que j'ai parfois réussi à instaurer) et appréhendé comme une vision du monde dont découlent des pratiques. S'agissant des discours des professionnel·le·s, il était également question, à travers la retranscription des discours, d'appuyer des analyses dont la formulation pouvait être « coûteuse ». Parce que j'avais été bien reçue, que l'on m'avait parfois facilité l'accès au terrain, il n'était pas toujours simple d'adopter la distanciation souhaitée. L'étayage des analyses à partir des entretiens s'est donc révélé nécessaire.

Nous faisons ainsi le pari que la description peut parfois se passer de commentaires et porte en elle des éléments analytiques. La voix des enquêté·e·s est ici « comprise tant dans son sens le plus littéral, lié au mécanisme physique de production de sons, que dans son sens le plus abstrait (en insistant sur sa dimension langagière), en tant que la parole (comme emblème, comme corps) rend présente, dans le monde sensible, une pensée » (Payet et al., 2008, p. 18). La structure de la thèse s'est ainsi construite dans une imbrication avec la parole des enquêté·e·s qui, nous l'avons vu, s'est « offerte » par « petites touches ». La voix de la chercheuse, dans ce cadre, se veut surtout celle d'une « cheffe de chœur », soulignant les harmonies et les dissonances, révélant les aspects les plus saillants d'une partition dont l'écriture s'étale dans un temps long, les relations avec l'institution étant « chargées » par des parcours souvent chaotiques ou douloureux.

PARTIE 2 – Attentes institutionnelles et épreuve du quotidien dans les familles

Les familles rencontrent l'École par l'intermédiaire de leurs enfants en premier lieu. Même lorsque les parents ne se rendent pas dans les espaces de la scolarité, ils perçoivent les effets de l'institution par leur biais, les enfants découvrant une temporalité, un rapport au monde, un champ (Bourdieu, 2003, p. 25), dont les logiques sont prédéfinies et dont ils rapportent nécessairement une trace chez eux, matérielle ou non – cahiers, préoccupations, imaginaire, etc. (Lahire, 2012, p. 218 ; Millet & Thin, 2005, p.61). Ainsi, « les parents et la mère en particulier, apprennent progressivement à parler de l'école et sont aussi transformés par elle » (Périer, 2005, p. 174). Cependant, la rencontre ne se limite pas à l'enfant et à ce que la scolarité dépose, voire institue en lui. L'ensemble des attentes relatives aux parents s'organise autour d'une certaine vision de la parentalité et du rôle de parent d'élève. Dans le réseau d'éducation prioritaire enquêté, les parents sont en effet largement sollicités pour prendre part à diverses activités, constitutives de (ou véhiculant) prescrits et normes. Ces demandes, plus ou moins explicites, trouvent leur origine dans les attentes et les représentations des équipes éducatives quant au rôle de parent d'élève. Il s'avère ainsi nécessaire de mieux comprendre le regard posé sur les familles, pour appréhender les sollicitations institutionnelles qui en découlent et qui viennent « percuter » les mères en particulier.

De même que l'enfant vit « de manière imbriquée le rapport à l'école et le rapport à la famille » (Payet & Henriot-Van Zanten, 1996, p. 109), nous faisons l'hypothèse que la possibilité de répondre à ces sollicitations scolaires et la forme de cette réponse dépendent, pour elles, de l'organisation de leur vie quotidienne et de leur histoire. Le postulat théorique de la « non séparabilité » (Haicault, 1984, p. 275) des sphères traversées par les femmes nous semble fécond, nous l'avons vu, pour mieux appréhender l'enjeu de la relation avec l'institution scolaire. Il s'agit donc dans cette partie de « réinscrire les pratiques sociales [des enquêté·e·s] dans l'espace social pertinent […] [et] de rendre compte des différentes manières d'habiter le temps selon la position dans l'espace » (Beaud, 1997, §3). En d'autres termes, nous proposons de mettre en regard les perspectives institutionnelles avec ce que vivent les mères.

Chapitre 3. Les parents du quartier face au rôle de parent d'élève

Le référentiel de l'éducation prioritaire résonne avec les préoccupations des enseignant·e·s rencontré·e·s, qui font état de leur surprise, parfois de leur dépit, souvent de leur incompréhension, devant ce qu'ils perçoivent des organisations familiales. Pour mieux saisir ce sur quoi les parents sont attendus, sollicités, il importe de comprendre la perception, par les équipes, du rôle parental et des pratiques éducatives dans les familles de leurs élèves. Du parent d'élève au parent de l'enfant derrière l'élève, il n'y a qu'un pas, que nombre d'enseignant·e·s hésitent à franchir, refusant le jugement sur les pratiques familiales. Les équipes éducatives oscillent alors entre diverses justifications des manquements identifiés. Leur regard sous-tend pourtant une grande partie des discours relatifs aux parents et des projets qui leur sont destinés. Ils pointent la nécessité de leur présence dans l'accompagnement de la scolarité, mais également dans l'inculcation de certains comportements à leurs enfants. C'est ainsi à partir des représentations identifiées dans les entretiens avec le corps enseignant que l'on pourra appréhender les objectifs des projets visant à faire venir les parents à l'École et mieux comprendre leurs attentes.

A) Les attentes à l'égard de parents en « décalage »

Les professionnel·le·s rencontré·e·s évoquent volontiers leurs attentes à l'égard des familles, qui se répartissent sur deux grands axes – le suivi individuel et la participation à la vie collective –, dessinant en creux la figure du parent d'élève idéal (Becker, 1997). Ils semblent s'inscrire dans un modèle « d'implication assignée » des parents (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 298), en établissant la norme du « bon » suivi parental. Ce sont souvent les comportements des enfants, mais également certaines attitudes parentales, qui conduisent les équipes à s'interroger sur les pratiques éducatives familiales. C'est, en effet, en cas de difficultés de l'élève qu'ils attendent des parents une disponibilité et une réactivité censées soutenir les apprentissages. Or, les parents dans les écoles enquêtées semblent parfois en décalage par rapport aux attentes institutionnelles. Les explications d'ordre social et culturel se mêlent alors pour tenter de comprendre des situations qui leur échappent, et qui justifient un travail particulier en direction des parents.

1- Ce que « suivre » la scolarité de son enfant veut dire

De nombreux discours dans le corpus montrent que « l'exigence de concertation et de dialogue entre les acteurs, le souci d'harmonisation de leurs interventions auprès de l'enfant, est une norme sociale et institutionnelle » (Garnier, 2010, p. 121) que les professionnel·le·s ont faite leur. Interrogé·e·s sur leurs rencontres avec les parents, la très grande majorité des enseignant·e·s évoquent en effet des occasions officielles et régulières, telles que les réunions de rentrée ou les remises de bulletin, mais aussi et surtout les contacts individualisés. Ainsi, « le rapprochement avec les familles dans le but de lutter contre l'échec scolaire se traduit par

une forte demande – des acteurs scolaires – d'investissement parental […] [et] les parents sont jaugés au regard de leur capacité à entrer dans cette démarche » (Giuliani & Payet, 2014, p.13). Les enseignant·e·s rencontré·e·s expriment des attentes à l'égard des parents en matière de suivi et d'intérêt pour le travail scolaire. Ils souhaitent également une implication dans la vie de l'école, traduisant la prise en compte de l'intérêt collectif.

a- Le suivi scolaire « à la maison »

L'ensemble des équipes éducatives rencontrées font part de la nécessité que les parents s'impliquent au domicile dans le suivi de la scolarité de l'enfant. Les professionnel·le·s incarnent ainsi les effets du processus amorcé à partir des années 1960, qui vise à « placer les devoirs sous la responsabilité exclusive des familles », en dépit de l'inégalité « des ressources temporelles, matérielles, culturelles et éducatives » dont elles disposent pour cet accompagnement (Kakpo, 2012, p.1). Au sein de la « masse » des attentes relatives au suivi parental, généralement évoquées à la suite les unes des autres, de manière imbriquée, on peut distinguer plusieurs tâches, que nous détaillerons dans les paragraphes suivants.

Un suivi « administratif » face aux demandes officielles

La signature des carnets et cahiers de liaison, des « mots », etc. est requise, tant en élémentaire qu'au collège. Cette activité, plutôt administrative, semble interprétée comme un témoignage de la « préoccupation scolaire [des parents] et de leur volonté de bien faire, c'est-à-dire selon les formes d'investissement que l'institution reconnaît » (Périer, 2005, p. 82). La vérification du carnet de correspondance permettrait ainsi de « *voir tout de suite les parents qui suivent ou pas* », d'après Monsieur Thomas (principal adjoint, collège REP). Les enquêté·e·s recourent en effet à l'écrit pour la communication avec les parents, y compris pour des sujets peu usuels[56]. Certain·e·s enseignant·e·s reconnaissent que la multiplication des moyens de communication écrite avec les parents (avec l'environnement numérique de travail par exemple) sert à se « *dédouaner* » (Monsieur Lafont) – en assurant que la transmission des informations a été faite par l'établissement –, mais jugent qu'elle serait peu efficace. Les enseignant·e·s déplorent d'ailleurs la difficulté à rassembler les papiers qui doivent être signés par les parents (autorisations diverses, évaluations, « mots » relatifs au comportement de l'élève). Pourtant cette exigence administrative semble s'appliquer à tous les parents, dont on présuppose qu'ils peuvent recevoir l'aide d'un enfant aîné ou d'un proche pour lire les documents. Cela est particulièrement vrai au collège, où la non-maîtrise de l'écrit en langue française semble ne pas constituer une justification suffisante à une remise en cause de l'activité de signature :

« S'ils savent pas lire, il faut quand même qu'ils le fassent... d'une certaine manière, il y a bien des gens autour d'eux qui pourront leur dire ce qui est écrit sur le carnet. Donc qu'ils laissent pas ça, qu'ils fassent pas confiance à leur enfant là-dessus, parce qu'un gamin de 13 ans, qui a des mots, il a pas envie que les parents les signent et quels que soient ses parents. Donc je pense qu'il faut qu'ils se renseignent » (Madame Avon, professeure de langue, collège REP+)

[56] Dans le collège REP, la proposition d'accompagnement de l'enfant par l'AFEV fait ainsi l'objet d'un courrier, de même que la participation à des dispositifs ciblés d'acquisition du vocabulaire se déroulant en dehors des heures de cours ; s'agissant de l'échange franco-allemand, c'est un courrier très dense qui est envoyé aux familles.

Bien que les équipes en élémentaire attendent également des parents un suivi « officiel », elles sont plus enclines à varier les modes de communication au gré du « *fonctionnement* » des familles, de manière à sortir d'un *« rapport administratif* » (M. Derien, aussi M. Lesage) – elles recourent notamment au téléphone, organisent parfois des rencontres pour expliciter les évaluations au lieu de les faire signer, etc. (c'est aussi le cas de quelques professeur·e·s de collège, essentiellement en SEGPA). Madame Créale raconte ainsi s'adapter aux parents en fonction de ce qu'elle comprend de leurs difficultés, qu'elle perçoit parfois au fur et à mesure de l'année scolaire :

« Elle [il s'agit de Zakia, l'une des mères enquêtées] m'a jamais dit qu'elle savait pas lire. […] Je m'en suis rendue compte une fois parce qu'elle avait un chèque à faire pour les photos de classe, hop elle a embrouillé le truc hop [elle fait des gestes avec les mains] et je me suis retrouvée à faire le chèque en fait. Et je me suis dit "mais c'est bizarre" […] ça faisait lien avec d'autres choses, je me suis dit "mais elle sait pas lire, ni écrire" […] [donc] je ferai en sorte de pas la mettre dans une situation où elle se sente mal » (enseignante, école REP)[57]

Pour une trentaine de professionnel·le·s, la mobilisation parentale est cependant essentiellement sollicitée lors de la rencontre d'un « problème » avec l'élève. En d'autres termes, « l'exigence de concertation entre les adultes est toute relative aux évaluations qui sont faites de la situation de l'enfant. De manière schématique, elle est forte quand il y a problème ; elle s'efface au contraire quand tout se passe bien » (Garnier, *Ibid*.). Cela apparaît de manière récurrente dans le discours des enquêté·e·s, qui signalent d'elles·eux-mêmes que leur mobilisation des parents – *via* un mot dans le carnet de liaison ou un appel téléphonique – s'effectue prioritairement « *sur des choses qui ne vont pas très bien* » (M. Derien, directeur de SEGPA, collège REP), tandis que les parents d'« *élèves modèles* » peuvent ne jamais se rendre à l'école ou au collège sans toutefois faire l'objet d'un rappel à leur responsabilité de la part de l'institution. Toni, enseignant en école élémentaire (REP) considère ainsi l'absence des parents de manière relative :

« - les parents, tu les vois à quelles occasions ? –
Quand je les convoque, parce qu'il y a des problèmes avec leurs élèves... après si eux ils ont des choses à me dire, ils savent qu'ils peuvent venir […] c'est embêtant quand tu veux les avoir parce qu'il y a un problème dans la classe et puis qu'ils répondent pas aux mots ou qu'ils disent qu'ils vont venir et en fin de compte ils viennent pas. [...] Après... ceux avec qui j'ai pas de problème, franchement, de pas voir les parents, non... ça me...
- ça te dérange pas ? –
Non. Je trouve ça dommage parce que ça veut dire qu'ils s'investissent pas dans la vie scolaire de leurs enfants, mais moi de pas avoir les parents, ça me dérange pas plus que ça »

La rencontre est donc recherchée de façon plutôt instrumentale et sur le mode de la « convocation ». Elle survient lors d'un « déficit de partenariat » (Périer, 2005, p. 82), et s'inscrit dans un objectif « pragmatique » de « transformation des actions permettant de lutter contre

[57] La directrice de l'école REP indique en entretien que Zakia est « *très représentative* » des parents de l'école « *dans le sens où c'est une maman qu'a envie, qu'est très investie, qu'est très gentille et tout ça, mais qui peut pas communiquer avec nous par les codes de l'école. parce que... par rapport à la lecture, par rapport à l'écrit, c'est pas dans ses codes*».

la difficulté scolaire » (Rufin et al., 2015, p. 86) avec une inflexion des pratiques parentales, considérées comme complémentaires de la scolarité. Outre les difficultés de l'enfant en classe, c'est tout ce qui peut faire blocage dans le déroulement jugé « normal » de la scolarité qui donne lieu à un contact avec les parents[58]. Cependant, toutes les familles ne sont pas égales face à cette demande. Les équipes éducatives estiment en effet savoir quels parents sont susceptibles de réagir à leurs sollicitations et adoptent des pratiques différenciées en cas de difficulté, dont témoigne Beverley [59] :

« Moi je conçois mon rôle de les contacter en cas de souci. Je devrais le faire systématiquement mais ça se fait pas comme ça [sourire] […] au bout d'un certain nombre de bêtises, je devrais faire la même démarche pour chaque élève, c'est sûr. Mais je le fais pas, parce que je demande à mes collègues... "je pense appeler la maman de X ou le papa de Y… est-ce que ça vaut la peine ou pas ?". C'est peut-être affreux ce que je suis en train de dire […] mais oui... Je pense que ça a commencé parce que... j'ai dû dire : "je vais appeler machin" et on m'a dit "ho ça sert à rien, toute façon..." » (*professeure de langue, collège REP)*

Il apparaît ici que les sollicitations des parents n'interviennent parfois que si l'anticipation de leur efficacité permet d'espérer un dénouement positif. Cette distinction entre les familles révèle l'importance de la perception des enseignant·e·s dans l'existence de traitements différenciés. À cet égard, les parents ne parlant pas la langue française ne bénéficient d'un interprète que dans certaines circonstances, jugées graves, comme l'explique Madame Chapié :

« En général c'est notamment quand on pense à une réorientation, par exemple en enseignement adapté, donc là on a besoin, ou quand il y a un élève qui présente de VRAIES difficultés de compréhension […] du coup il faut qu'on passe par un examen psycho-cognitif très poussé qui est mené par le COPsy […] et c'est vrai que pour faire comprendre ces résultats, on est obligé de demander à une personne de venir traduire, quand les familles ne comprennent pas exactement à quoi ça sert et ce qu'il en est. Après aussi quand il y a de très forts problèmes de discipline, où on nous dit que les enfants sont très très bien à la maison, qu'ils posent jamais de problème [sourire] qu'ils sont adorables et puis en fait en classe et au collège c'est une terreur [rire] donc là il faut aussi... mettre des mots exacts et pouvoir donner tous les exemples. Et là il faut que la famille entende, vraiment, et comprenne » (*professeure, collège REP+)*

Le suivi « officiel » est donc un aspect du rôle de parent d'élève susceptible de varier au gré des contingences. Le suivi du travail personnel de l'enfant, en revanche, s'avère plus central.

L'encadrement des devoirs

Le suivi de l'enfant inclut également le suivi des devoirs qui constitue le cœur de l'attente des enseignant·e·s : vérification de leur réalisation par l'enfant et répétition des leçons, regard porté sur les cahiers (leur tenue notamment), voire aide prodiguée en cas de besoin. En effet, « que le temps d'apprentissage soit encadré "pédagogiquement" constitue un trait

[58] Les voyages scolaires peuvent par exemple être l'occasion de rencontres, afin de faire accepter le départ en travaillant sur les représentations des parents.

[59] Il faut préciser qu'elle est nouvelle dans l'établissement et dans la profession.

caractéristique de la forme scolaire » s'imposant aux familles par le biais des devoirs (Robin *in* Rayou, 2015, p. 19). Au cours de l'entretien, Madame La Trinte reproduit le discours qu'elle tient généralement aux parents à la réunion de rentrée :
« Ce qui est bien aussi pour les enfants c'est qu'on leur demande de faire les autocorrections […] donc vous voyez : "OK" sur le haut de la page, ça veut dire tout a été vu et l'enfant il n'a plus rien à faire sur cette page mais si c'est pas marqué "OK", l'enfant il peut toujours revoir ses erreurs et éventuellement demander, à la maîtresse, etc. Donc si vous voyez beaucoup de pages sans OK, incitez-le, donnez-lui le temps. Bien sûr si ça commence à s'accumuler, n'insistez pas non plus à ce qu'il reste pendant tout un week-end à faire son travail mais incitez-le à en faire un maximum. » (enseignante, école privée)

La demande qu'elle formule est complexe – vérification page par page, autocorrection – et contient des nuances paradoxales – en faire « *un maximum* » mais ne pas trop insister non plus. Les parents sont ainsi mobilisés, quitte à ce qu'ils délèguent la tâche de suivi à des structures proposant un accompagnement à la scolarité (Madame Le Gouzec, Valérie) – ils doivent alors se tenir informés des possibilités offertes en la matière au sein de l'établissement ou dans le quartier. La prise en considération de la réalité des familles (non maîtrise de la langue française, niveau scolaire peu élevé, manque de temps – qui se cumulent dans certaines situations) par les enseignant·e·s existe : la plupart d'entre eux reconnaissent la difficulté de l'exercice demandé aux parents. Cependant, cette conscience ne vient pas véritablement moduler les attentes à leur égard. Ainsi, même lorsqu'ils ne maîtrisent pas bien le français, ils doivent tout de même s'occuper des devoirs :
« On va leur dire que même s'ils maîtrisent pas trop, l'enfant peut quand même raconter des choses sur sa leçon par exemple. […] qu'est-ce qu'on attend d'eux ? ça peut être aussi, au niveau scolaire effectivement, c'est de regarder le cahier régulièrement. Alors après il y a toujours la barrière quelques fois effectivement de l'écrit mais en tout cas, ce qu'on veut c'est que quand même ils s'intéressent à ce que l'enfant fait en classe, même s'ils le comprennent pas complètement. » (Valérie, directrice école privée)

Le suivi de l'enfant a vocation à être adapté aux nécessités scolaires et certaines enseignantes ont des attentes précises sur ce point. Ainsi, l'une explique qu'il n'est pas approprié que les enfants travaillent sur des cahiers « de vacances » pour prendre de l'avance sur les apprentissages, tandis qu'une autre déplore le suivi trop sévère des devoirs par un père (M. Aouame) ayant arraché la page d'un cahier pour que l'enfant refasse l'exercice au propre. Les méthodes « *à l'ancienne* », très « *scolaires* », plébiscitées par certains parents, ne correspondent plus aux pédagogies actuelles (échange avec Christine, 15.6.18). Ces marques de bonne volonté parentale, invalidées par l'institution, sont caractéristiques du malentendu en matière de suivi des devoirs. Les injonctions parentales doivent, en effet, être formulées dans le cadre d'encouragements et de questionnements sur le travail en classe. Les parents sont incités à faire réciter ou lire l'enfant même s'ils ne comprennent pas ce que cela signifie, encouragés dans ce cas à le questionner dans la langue parlée à la maison. On attend d'eux également qu'ils soient présents pour des tâches dont on suppose visiblement qu'elles ne nécessitent pas véritablement de compétences : aide pour la préparation du cartable,

développement d'une « *certaine exigence* » à l'égard de l'enfant sur le matériel à apporter, sur la nécessité de mettre de l'ordre dans les affaires scolaires, etc. de façon à ne lui laisser ni trop d'autonomie, ni trop peu. Cette attente est fortement imbriquée, pour les enseignant·e·s, avec l'idée que les familles doivent faire la démonstration de leur intérêt pour la chose scolaire :

« Ce que je veux c'est qu'ils [les parents] me respectent et puis qu'ils fassent leur boulot quoi [rire]

- et leur boulot ? –

Leur boulot pour moi, c'est d'être derrière, pas forcément savoir faire, juste dire "qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ?" et puis de reprendre les choses qui n'ont pas été bien faites, c'est-à-dire : il y a une mauvaise note en contrôle, "tu refais le contrôle" et puis, juste être là pour savoir si le gamin il l'a refait. Si c'est faux on s'en fout, c'est pas grave, c'est juste que le gamin sache qu'il y a quelqu'un quand même derrière lui... qui a juste un petit peu conscience de ce qu'il fait » (Monsieur Lafont, professeur de mathématiques, collège REP+)

Être « *derrière* » l'enfant, le faire travailler même si l'on n'est pas en mesure d'évaluer le résultat, montrer que l'on a « *conscience* » de son expérience scolaire relèverait du « travail » parental de base, accessible à tou·te·s, et complémentaire de celui de l'enseignant·e. L'intérêt pour l'École, troisième dimension du suivi de la scolarité, relève donc d'une dimension plus sensible ; il se manifeste aux yeux des enseignants par des actes symboliques et occupe une large place dans les attentes à l'égard des parents.

La démonstration d'un intérêt pour la chose scolaire

Se déplacer à l'école ou au collège de temps en temps, s'intéresser *« à ce que [les enfants] font pendant huit heures par jour* » (Beverley, professeure collège REP), consulter les applications en ligne sur lesquelles sont mises à disposition les notes et les devoirs apparaissent comme autant de déterminants de la réussite scolaire. Aux dires des équipes, en effet, l'enfant doit « vouloir progresser pour progresser […] [Or] si cette volonté comme condition indispensable est indépendante [des] enseignants, elle l'est bien moins de la famille de l'élève » à laquelle on attribue un pouvoir d' « entrave » à l'activité enseignante (Faggianelli, 2016, p. 10-11). De surcroît, l'intérêt pour la scolarité de l'enfant se confond, dans certains discours, avec l'intérêt porté à l'enfant lui-même. Ainsi, Toni (enseignant, école REP) pointe la nécessité que les parents discutent de la journée d'école pour « *que les enfants se sentent importants dans la vie de leurs parents parce que y en a […] ils rentrent, […] ils leur donnent à manger devant la télé et puis le gamin après il fait ce qu'il veut* ». Des formes de retrait face au monde scolaire peuvent donc être interprétées comme un manque d'intérêt pour l'enfant lui-même. Il est aussi attendu des parents qu'ils donnent suite aux demandes de l'École s'agissant de consultations auprès de professions paramédicales notamment ou de « recadrer » l'enfant. En effet, il ne suffit pas d'adhérer « *dans le discours* » à ce que propose l'institution scolaire, encore faut-il que « *ce qui va être mis en place derrière* » soit congruent (M. Derien). Faire la démarche d'aller chez l'orthophoniste, mais également accepter la constitution et l'envoi d'un dossier pour la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), ou aller visiter la SEGPA, sont des attitudes requises par l'institution, signes de la bonne volonté parentale. Les équipes

éducatives reconnaissent que les « *difficultés à vivre* » des familles peuvent être des obstacles à de telles démarches, mais en l'absence de solution alternative, la responsabilité de ces prises en charge reste attribuée aux parents[60].

Lorsque l'ensemble de ces attentes ne trouve pas satisfaction, les équipes considèrent que les parents n'accordent « *pas la même valeur au travail scolaire […] soit que le sens leur échappe, soit parce qu'elles ont arrêté très tôt leurs études et se disent que finalement elles ont réussi à rebondir* » (Mme Chapié). Ce désintérêt supposé, pour l'École qui ne « *rapporte* » rien aux yeux de certaines familles (Mme Rouage), apparaît comme une variable explicative des moindres performances scolaire des enfants :
« Le travail personnel est quand même une vraie problématique, un vrai problème. Et ce qui souvent nous amène à dire que la seconde générale, ça va être compliqué, c'est parce qu'il n'y a pas du tout eu cette habitude de passer du temps sur un travail et d'y prendre goût. […] et je pense quand même qu'une attention quotidienne des parents, […] relire la leçon avec la maman, ou juste relire ce qui a été inscrit dans le carnet ça, ça serait… et je sais que ça n'est pas fait pour plein de raisons et une majorité de nos gamins » (Madame Forge, principale du collège REP+).

L'absence de « *culture de l'effort, de travail personnel* » (Mme Chapié) émerge comme « une explication très répandue de l'échec scolaire à l'intérieur de l'école ». Ce discours permet de conjuguer la conscience des fortes inégalités qui façonnent le quotidien des élèves « sans renoncer au projet méritocratique fédérateur » (Barrère *in* Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 172-173). Les parents sont une figure centrale au sein de cette représentation, en ce qu'ils seraient à même de promouvoir le travail scolaire à la maison par la « culture de l'effort », théoriquement accessible à tou·te·s – y compris ceux qui ne maitrisent pas le français. Or, certains se montrent défaillants, ne travaillant pas eux-mêmes et refusant de promouvoir cette éthique auprès de leurs enfants (Mme Rouage). Les « *familles qui n'ont jamais regardé [le porte-vue] depuis le mois de septembre* » (Margot) se distinguent dans les discours, la disponibilité supposée des « *mamans qui ne travaillent pas* » constituant parfois une circonstance aggravante. Bien que les difficultés des parents soient prises en compte pour expliquer le manque de « suivi », ces discours des enseignant·e·s sont constitutifs d'une forme de « dénigrement par le bavardage en coulisses » et manifestent à la fois les attentes à l'égard des parents et la construction d'une « infériorité morale » des familles (Lorcerie, 2003, p. 149). S'esquisse ici le début d'une frontière entre « Eux » et « Nous » (Elias, 2001). Mesdames Rond et Triet (école REP+) expliquent par exemple accepter que des parents les appellent par leur prénom, les tutoient ou les embrassent – ce qu'elles considèrent comme une marque de « *respect* » dans ce quartier – alors que cela serait refusé dans «*une autre école où on dirait : "on n'est pas potes" […], où on se méfierait plus*». Les parents « d'ici » sont en effet moins menaçants que « *des parents des CSP+ qui, des fois, prennent un peu le pouvoir dans l'école* ». Quelques enseignant·e·s (Toni, Mme Avon, Mme La Trinte) expriment d'ailleurs leur

[60] L'assistante sociale scolaire ou l'infirmière sont mobilisées au sein des équipes lorsque les parents n'effectuent pas les démarches demandées, afin d'être des relais auprès d'eux.

satisfaction à travailler dans un territoire où ils se révèlent si peu intrusifs. Pourtant, la participation des parents à la vie de l'école constitue un autre volet du rôle de parent d'élève, bien mis en avant par les équipes.

b- Le « passage au collectif » : une autre forme d'évaluation des parents

Le suivi à la maison se distingue de la « participation parentale à la vie scolaire de l'enfant » qui relève davantage de « la collaboration avec la communauté» (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007, p. 22). Ce deuxième volet des attentes à l'égard des familles s'inscrit dans la continuité du suivi de la scolarité au domicile : la grande majorité des enseignant·e·s rencontré·e·s estime que les parents qui ne se rendent pas à l'école sont « *des parents qui ne s'investissent pas* » (Toni). Le « *partenariat* » attendu entre parents et École implique en effet « *dans la limite de [leurs] possibilités, de participer aux actions de l'école pour montrer l'intérêt que porte la famille* » à la scolarité (directrice école REP). Cette participation, que la coordinatrice du REP nomme le « *passage au collectif* » se décline selon deux grandes modalités : la participation à la vie quotidienne de l'École et la participation aux instances représentatives.

Parents, vie quotidienne et événements de l'École

L'ouverture de l'institution scolaire aux familles modifie « l'usage des frontières entre école et hors école (Rayou, 2015), elle exerce indirectement une pression normative sur les parents dont la participation ou collaboration est désormais attendue, voire requise » (Périer, 2017a). Les parents sont invités à entrer dans les lieux de l'École, à montrer à travers leur présence physique, leur intérêt pour la chose scolaire. Margot (enseignante, école REP) évoque sa joie lorsque « *des familles qui ne passaient même le portail* » arrivent au seuil de sa classe de CP en fin d'année scolaire. Les équipes se réjouissent d'observer l'évolution de parents « *en retrait* » qui « *finissent par participer un petit peu* » (entretien collectif, école REP), rappelant que « la présence physique des parents eux-mêmes joue comme outil de classement et d'évaluation sociale » (Darmon, 2001, p. 521).

Inversement, les équipes font part de leur découragement devant des salles de classe quasiment vides lors de la réunion de rentrée, dont l'organisation demeure recommandée[61]. Ces temps doivent en effet permettre la présentation du programme, des événements à venir, du fonctionnement de la classe et de l'école ou de l'établissement. Ils sont l'occasion de rencontrer l'enseignant·e ou le·la professeur·e principal·e et d'expliquer ce qui est attendu des familles. Mais ce ne sont souvent que trois ou quatre parents qui se déplacent, rendant l'exercice peu « *motivant* » pour les professionnel·le·s, qui constatent que, dans les autres écoles où ils ont exercé, personne ne manquait ce rendez-vous collectif (les rares absent·e·s s'arrangeant pour « rattraper » leur absence avec une demande de rencontre individuelle). Ce sont finalement dans les « *écoles lambda […] où les parents connaissent les codes, savent que le soir il va falloir regarder le cahier, faire les devoirs, lire les mots* » que cette demande de présence lors de regroupements institutionnalisés est le mieux satisfaite (entretien collectif, école REP).

[61] Circulaire 2006-137 du 25 août 2006. Le rôle et la place des parents à l'école. Bulletin Officiel.

Les parents sont également mobilisés, en école élémentaire, pour l'accompagnement des sorties scolaires, qui constitue un véritable enjeu : faute d'un nombre suffisant d'adultes, le déplacement des élèves à la piscine ou pour toute autre sortie peut être annulé. C'est souvent sur quelques mères, « *toujours les mêmes* » aux dires des certain·e·s enquêté·e·s, que repose la possibilité de partir en sortie. Certaines acceptent d'accompagner des classes dans lesquelles elles n'ont pas d'enfant, compensant ainsi l'absence d'autres parents dont l'indisponibilité récurrente, voire l'« invisibilité », est jugée problématique. Certaines enseignantes font l'hypothèse que tous les parents ne mesurent pas que leur absence est pénalisante et déplorent le manque d'engagement des parents pour permettre ces activités :
« Il n'y a pas de parents. Ou alors les parents s'inscrivent [pour accompagner la sortie] et en fait ils viennent pas […] J'en ai qui viennent alors qu'ils ne s'étaient pas inscrits, j'en ai qui s'étaient inscrits mais qui viennent pas. Mais j'ai toujours quelqu'un donc je peux toujours partir […] j'ai de la chance, mais la classe d'à côté il y a eu plusieurs fois où ils ont eu personne au moment de partir. » (Mme Créale, école REP)

Ce besoin de faire venir les parents lors de temps collectifs n'est pas seulement lié à l'aide qu'ils peuvent apporter. Il s'agit aussi d'animer la vie de l'école, de permettre aux enfants de présenter leur travail, de créer une dynamique autour d'activités partagées. Néanmoins, les moments de restitution du travail des enfants, par exemple lors d'une kermesse, nécessiteraient une régulation des comportements parentaux, jugés parfois impolis (carnet de terrain, 28.5.18) et rencontreraient peu de succès :
« On choisit souvent de produire quelques chansons qu'on a pu apprendre en cours d'année et assez rapidement les parents se mettent à bavarder puis ils cherchent à rejoindre les stands […] plutôt que d'écouter les productions de leurs enfants […] Ça les intéresse pas trop, à notre avis. […] Y a pas cette admiration qu'on peut voir parfois dans les petites écoles de campagne face à tout ce qu'ils peuvent produire "oui c'est joli, c'est intéressant, sympathique" […] Quand ils arrivent à se déplacer c'est vraiment parce que les autres mamans venaient ou qu'il y avait un biscuit ou... un café » (Mme La Trinte, école privée)

La faible mobilisation des parents lors des événements festifs en élémentaire est ressentie comme un désintérêt. Seules quelques mères, souvent celles *« qu'on voit déjà au portail* » jouent le jeu du spectacle offert par les classes (les pères sont perçus comme moins présents dans ces interactions routinières), qui se révèle important sur le plan symbolique. En effet, la fête de l'école constitue un temps certes non obligatoire, mais fédérateur et déterminant pour le fonctionnement de l'institution scolaire, car elle représente « *la cohésion* » de la communauté éducative et construit le sentiment d'appartenance (Maryse). La venue des parents lors des événements conviviaux est donc nécessaire en ce qu'elle les ancre au sein de ce collectif d'adultes censés œuvrer de concert autour des élèves. Accepter l'absence de participation des parents à la vie collective reviendrait à renoncer à ce volet de l'identité du parent d'élève. Or, ces moments sont un support pour encourager la participation à d'autres temps. Il est en effet attendu des parents « *qu'ils s'autorisent à se dire qu'eux aussi peuvent avoir un avis sur ce qui est fait* » (Isabelle) et qu'ils puissent ainsi participer non seulement au

suivi scolaire de leur enfant, mais à la construction de son cadre de vie de manière plus générale.

La participation institutionnelle

Les équipes éducatives rencontrées soulignent la nécessité que les parents s'investissent dans les instances participatives – conseils d'école, conseil d'administration, etc. – en tant que parents délégués. Cet investissement apparaît comme « une bonne façon de participer », qui s'oppose à une implication plus revendicative, hors cadre, non sollicitée par les équipes éducatives (Dutercq, 2001, p. 115). Cette participation institutionnelle est également encouragée par les acteurs associatifs du quartier, qui y voient un facteur d'intégration. Ainsi, l'atelier sociolinguistique (ASL) sur l'éducation, mis en place par la maison de quartier, est pensé de manière à encourager une participation plus poussée des mères dont la catégorisation ethnique préjuge de leur difficulté à prendre une place au sein de la communauté éducative :

« C'est notre mission d'animateurs socio-culturels en fait, de dire aux gens "vous pouvez vous investir" et leur expliquer comment faire […] [lors d'un café des parents dans l'école REP, qui s'est tenu quelques mois auparavant :] il y a une personne de l'association de parents d'élèves qui a pris le micro et qui a dit qu'elle laissait sa place et là, personne n'a réagi. Faut dire que le public était principalement des femmes musulmanes, enfin arabes, d'Afrique du Nord, voilées, et la personne qui parlait était une personne qui n'était pas voilée et il y avait une différence. Et du coup je sais pas si [les femmes dans l'assistance] ont capté ce qui leur était proposé. Et moi je me disais : c'est dommage parce qu'on a l'impression qu'elles sont prêtes à donner du temps, et il y en a plusieurs qui font du thé à la menthe, qui font des choses pour l'école mais finalement dans […] une vie associative dans l'école, elles s'intègrent pas [...] C'est aussi ça qu'on veut proposer dans l'ASL éducation, c'est de pouvoir... leur expliquer comment ça marche et que peut-être qu'elles peuvent s'investir aussi. » (Madame Tréguier, animatrice, maison de quartier)

S'investir dans la vie associative et institutionnelle de l'école revêt des vertus quasiment émancipatrices et serait plus porteur qu'une participation routinière. Au sein des projets dans lesquels il est possible de s'investir, on perçoit une forme de hiérarchie implicite : la présence lors des sorties, la confection de gâteaux pour des fêtes semblent en effet moins valorisée que l'engagement dans les instances. En témoigne cette citation de la présidente nationale de l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) : « J'ai souvent dit en plaisantant que je n'étais pas la présidente des organisateurs de kermesse » (Saliou & Klucik, 2017, p. 150). Cette activité plus noble, presque citoyenne, de participation à la vie institutionnelle des écoles et établissements semble être le marqueur d'une forme d'accomplissement dans le rôle de parent d'élève. Or, sans même évoquer l'acte de candidature, la participation aux scrutins des élections de parents délégués est souvent faible aux yeux des équipes éducatives, les obligeant à mettre en place des stratégies d'acculturation qui mobilisent les élèves comme incitateurs pour leurs parents :

« Le plus compliqué, c'est que les parents VOTENT. Sensibiliser les parents au fonctionnement du conseil d'école c'est compliqué, pour les inciter à voter c'est là où c'est aussi un peu

compliqué. Certains ont parfaitement compris, alors... pour que [les autres] prennent conscience que c'est important on a aussi un conseil d'élèves à l'école : il y a des représentants de chaque classe, garçon/fille et des suppléants, mixité obligatoire. Non mais... [d'un air entendu] on y tient ! [sourire] et toutes les élections se font avant celles du conseil d'école. Et les enfants ont fait un gros travail sur ce que c'est que le conseil d'école, le conseil d'élèves, […] qu'est-ce qui est décidé en conseil d'élèves, les questions qui sont transmises en conseil d'école […] Et ça discute beaucoup dans les familles et je trouve que les enfants jouent bien leur rôle, le jeu, parce que mine de rien, il y a des parents qui disent : "oui mais c'est important parce que le conseil d'école on discute, on décide pas, mais on informe de beaucoup de choses" » (Mme Lamontane, directrice école REP+)

La « citoyenneté » scolaire fait l'objet d'efforts particuliers, puisque sans parents électeurs, la légitimité du fonctionnement institutionnel n'est pas garantie. Mais les équipes ne peuvent que constater leur difficulté à mobiliser des parents pour ce type d'activité : il *« faut aller les chercher* » pour qu'ils se présentent aux élections explique Maryse (coordinatrice du REP). Les associations de parents dans les écoles enquêtées comptent peu d'adhérent, ne sont pas fédérées à des réseaux nationaux tels que la Fédération nationale des conseils de parents d'élèves des écoles laïques (FCPE) et sont « *extrêmement fragiles* ». La fréquentation des écoles et établissements par des « *parents qui sont éloignés par la langue, par la culture, par plein de choses* » expliquerait leurs « *hésitations à s'investir* » (Christine, directrice école REP). Dans l'école REP, au cours de l'enquête, des mères ont d'ailleurs manifesté leur crainte qu'en se présentant aux élections, leur portrait ne soit publié dans le journal local, traduisant ainsi le manque de connaissances sur les implications du rôle de parent élu. L'association de parents d'élèves de l'école privée montre plus de vigueur, mais elle repose sur l'investissement de quelques mères, fragile lui aussi – sur la durée du travail ethnographique, l'équipe se réduit.

En outre, les parents que l'on est allé « *chercher* » ne comprennent pas toujours leur rôle et ne « *viennent pas forcément après aux différentes réunions* » (Christine). De fait, ces temps nécessitent la maîtrise d'une multitude de codes propres à la vie institutionnelle : suivi d'un diaporama, tours de parole, prise de note, capacité à porter la voix d'un collectif, restitution auprès des autres parents, etc.[62] Il incombe également aux élu·e·s de préparer des réunions avec les autres parents, d'effectuer parfois des démarches administratives et surtout de se rendre disponible en fin de journée, voire en début de soirée pour assister au conseil d'école ou au conseil d'administration, ce qui s'avère impossible pour bon nombre de mères, qui ne peuvent s'absenter à ce moment important de la vie familiale. La vie institutionnelle se révèle donc fragile, car elle repose généralement sur « *quelques* » parents plus enclins à prendre des engagements, lesquel·le·s ont souvent grandi en France et/ou sont plus familiers de ce fonctionnement. Dans les collèges REP et REP+ enquêtés, la FCPE est présente mais « *n'est pas,*

[62] La « reprise » de l'association de parents dans l'école REP, après le départ de sa responsable, par quelques mères dont le capital scolaire et culturel est relativement peu élevé, s'est soldé par un échec, le renouvellement des statuts de l'association n'ayant pas pu être effectué dans les temps.

et le reconnaît elle-même, représentative de la population » (Madame Forge)[63]. Les équipes éducatives dénoncent ainsi une difficulté du « *passage au collectif* ».

Or, à travers la participation aux temps institutionnels, c'est la capacité des parents à se mettre au service de la communauté éducative qui est évaluée, le rôle de parent d'élève requérant de savoir prendre en compte l'enfant en tant que membre d'un groupe et non seulement comme un individu isolé[64] :

« - vous dites qu'à 99%, les parents viennent ? –

Oui ils viennent parler de LEUR enfant, c'est-à-dire qu'on est plus là sur de la relation individuelle que sur... une prise en compte de l'espace collège et de l'établissement en tant que tel et de ce qu'ils pourraient éventuellement y apporter ou en comprendre, en participant aux différentes instances. » (Mme Forge, principale du collège REP+)

Les parents paraissent partagés entre l'exigence de participation et de suivi d'une part, l'impératif de distinguer ces différents aspects du rôle de parent d'élève et leur répartition dans l'espace-temps, d'autre part. À travers la mise à jour des nuances qui caractérisent le rôle de parent d'élève, c'est donc la figure de familles ayant de la peine à appréhender les codes scolaires et sociaux qui transparaît dans le discours des enseignant·e·s.

2- Des pratiques familiales qui interrogent, au prisme d'une « culture » différente

Au cours de l'enquête, la notion de « culture » a été très fréquemment mobilisée pour expliquer des attitudes inattendues ou non souhaitées des enfants et de leurs parents. Si la classe sociale a longtemps été une explication quasi-exclusive des difficultés rencontrées à l'École par certaines familles, elle ne l'est donc plus aujourd'hui que dans une moindre mesure. Autrement dit, minoritaires et majoritaires dessinent conjointement les frontières de leurs groupes, par le biais de processus relationnels qui s'observent au sein de l'institution scolaire. La « culture » semble marquer cette frontière, en fonctionnant « de plus en plus comme un euphémisme du mot "race" » (Cuche, 2010, p. 112). Cette récurrence de la culture, à la croisée de l'ethnicité et de la difficulté sociale, conduit *in fine* à voir « de l'origine là où il y a de la domination » (Lorcerie, 2003, p. 131) et confirme la perception des attitudes parentales dans un prisme relativement déficitaire.

a- Des parents décalés par rapport au cadre scolaire

Pour l'institution, comme le rappelle l'Inspecteur général de l'Éducation nationale Monsieur Auduc : le « rôle décisif » des parents s'exerce dans leur capacité à « organiser le cadre de travail grâce à la mise en place d'une heure régulière pour les révisions sans radio ni

[63] La présidente de la FCPE du collège REP admet que l'association ne fait pas particulièrement d'effort en direction des familles qui ne se présentent pas spontanément aux réunions d'information, prenant acte de la différence culturelle qui sous-tendrait leur plus faible investissement (entretien réalisé à son domicile, le 3.10.17).

[64] Plusieurs professionnel·le·s se plaignent par exemple des parents qui mettent à profit l'accompagnement d'une sortie scolaire pour parler de leur enfant avec l'enseignant·e, ou qui l'accaparent à la sortie des classes pour ces mêmes motifs, sans percevoir que ce n'est « *pas le bon moment* ».

télévision », à « rassurer l'enfant en lui montrant la cohérence entre la famille et l'école » et à « [le] soutenir en ayant confiance en ses capacités, […] en accueillant positivement toutes [ses] questions» (Auduc, 2016, p.47). Certaines de ces attitudes sont explicitées par les équipes éducatives – notamment le suivi des devoirs, lors de la réunion de rentrée – mais ce n'est pas le cas pour d'autres qui s'avèrent plus implicites, bien qu'elles constituent des préalables dans la relation avec l'institution scolaire. Ces « codes » se divisent en trois grands domaines : ceux propres au rapport avec l'institution scolaire et notamment ses rythmes, les codes relevant d'une forme d'éthique du dialogue, répandue au sein des équipes éducatives rencontrées et les règles plus générales relatives à la citoyenneté française et à la laïcité.

Les codes fondamentaux de la relation

Le « métier » de parent d'élève (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004, p. 157) repose sur la possession de codes nombreux. En premier lieu, les parents doivent maîtriser les normes d'interaction qui régissent le rapport entre usagers et représentants de l'institution. Certains parents partent cependant désavantagés aux yeux des enseignant·e·s, comme lorsqu'ils ne « *savent même pas à quoi [la maîtresse] ressemble* » (Mme La Trinte), en raison de leur méconnaissance de l'équipe enseignante. À l'inverse, quelques enquêtées soulignent leur étonnement devant des mères qui leur « *parlent un peu comme si [on] était leur copine, ont du mal à mettre de la distance, tutoient* » (Margot). Certain·e·s enseignant·e·s se disent aussi « *gêné·e·s* » de devoir interagir avec l'enfant qui traduit – sans doute imparfaitement – pour ses parents, lors d'entretiens dont il est l'objet. La communication avec l'enseignant·e doit effectivement s'inscrire dans un langage normé, relativement formel. Ces normes communicationnelles s'appliquent aussi à l'écrit. Or, outre la difficulté de gestion des « *papiers* » et le « *rapport assez compliqué à l'écrit […] [et] à l'administration en général* », c'est la « *fracture numérique* » qui se révèle dans le rapport aux familles (quelques professionnel·le·s reconnaissant que « *rien n'est fait pour simplifier les choses* »). En effet, certains parents n'ont pas accès facilement à internet, aux applications en ligne permettant de suivre les devoirs et les notes, ou aux informations relatives à l'orientation des élèves[65].

Si les enseignant·e·s s'adaptent, en téléphonant aux familles pour des communications individuelles, en ajoutant des pictogrammes sur les « mots » dans les cahiers des enfants (par exemple les images des affaires qu'il faut apporter à la piscine), la non-maîtrise de l'écrit demeure problématique, surtout qu'il semble lié à la maîtrise du temps, à travers le recours au calendrier – comme le soulignent Millet et Thin, « les temporalités familiales sont aussi fonction de leur distance aux formes objectivées et scripturales de culture » (2005, p. 83) et « le calendrier, la liste de choses à faire, l'agenda, la liste de commissions, etc., sont bel et bien des instruments de mise en forme de notre temporalité, de construction sociale du temps » (Lahire, 2008, p. 16). Madame Muller explique ainsi les problèmes rencontrés par les parents pour

[65] Cela pose aussi problème pour les demandes de bourse qui se font en ligne, comme l'explique Madame Normand, assistante sociale scolaire. Elle déplore le changement de procédure, au profit du numérique : de nombreuses familles n'ont pas pu accéder à leurs droits en raison de la complexité des démarches en ligne pour lesquelles les travailleurs sociaux ne peuvent pas apporter autant d'aide que dans la constitution d'un dossier papier.

s'inscrire dans le tableau qu'elle tient à leur disposition pour participer aux différentes activités dans lesquelles elle souhaite les impliquer :
« C'est quelque chose de culturel, le tableau à double entrée notamment, mais aussi l'usage du calendrier, je crois que c'est pas forcément [maîtrisé]…
- oui et puis ça dénote un rapport au temps, c'est-à-dire d'être dans la projection… –
La projection, puis aussi le côté cyclique qui n'est pas toujours [acquis] […] moi j'ai une famille dans ma classe, tous les mercredis c'est "il y a école ou pas cette après-midi ?" ça reste une difficulté chaque semaine pour certaines familles, de savoir à quelle heure l'école commence et à quelle heure l'école termine » (*enseignante, école REP)*

La non-maîtrise des codes temporels par les familles, en raison de leurs cultures « *tellement différentes* » (Valérie, directrice école privée), apparaît ainsi comme une difficulté majeure. Le non-respect des horaires, les absences injustifiées des élèves – lors du début des soldes, de fêtes familiales, pour des rendez-vous médicaux – leur donnent le sentiment que l'École est « *secondaire* » pour les parents, qui se contentent de se « *décharger* » sur l'institution scolaire (Mmes Rond et Triet, enseignantes école REP+). La difficulté des parents à se rendre aux rendez-vous fixés est particulièrement mise en avant par les équipes, qui ne comptent plus le nombre de « *lapins* » posés sans excuse. Cet extrait d'entretien collectif montre que les équipes éducatives sont affectées par ce qu'elles identifient comme un manque de politesse :
« Une enseignante : on essaie d'attraper les parents et on les a pas toujours […] Il y en a qui amènent tous les jours leur enfant en retard d'une heure, enfin j'exagère, mais ça arrive et on n'arrive pas à dire "mais c'est important que l'enfant soit à l'heure", c'est un échec. Et sur plein de domaines. Moi j'ai un enfant sans cartable régulièrement […]
Toni : en ce moment avec la fin de l'année, ça devient de pire en pire je trouve [plusieurs approuvent]. On a des retards tous les jours, là j'en ai un ou deux qui arrivent à 10 heures ! [...] Autre enseignante [qui s'occupe de faire entrer les élèves le matin] : et puis non mais ils ont pas du tout l'importance de l'horaire ! […] À un moment donné, il y a 10 minutes de battement, on peut quand même être à l'heure, mais ils s'en fichent […] Donc là c'est un peu... énervant aussi. [Quelqu'un prononce le mot d'échec] oui c'est l'échec parce que depuis le début de l'année [rire jaune], tous les matins on leur dit » (école REP)

Pourtant, en élémentaire, les équipes constatent que les parents cherchent souvent à rencontrer la directrice dont le statut semble rassurant. Certains sont déçus de son absence lors d'un entretien avec l'enseignant·e, ignorant sans doute l'inexistence de lien hiérarchique avec la direction. Cette figure d'autorité est largement sollicitée par les familles, à toute heure de la journée, au gré des besoins. Inviter les parents à faire état de leurs préoccupations a aussi des conséquences sur les enseignant·e·s, qui peuvent se trouver mis·es en cause. Plusieurs se disent « *déstabilisés* » face au mécontentement voire à l' « *agression* » de familles – qui au demeurant, ne se montrent pas. Ces situations les obligent à se « *remettre en question* » et peuvent générer des conflits « *difficiles à digérer* » (Mme Créale). Les parents semblent avoir compris le mot d'ordre instituant que « *ce qui se passe à l'école se règle à l'école* » (Mme Créale), mais se l'approprient sans égard pour le cadre temporel scolaire. Parce que se déplacer jusqu'à l'École est un geste important, les parents sortant de leur réserve habituelle attendent

une réactivité et une écoute. Les situations suscitant une émotion parfois vive et la nécessité d'un règlement rapide aux yeux des familles donnent donc lieu à des pratiques disruptives sur le plan des rythmes institutionnels[66] :

« [la directrice explique que les parents viennent parfois à sa rencontre de manière spontanée] Je dis "c'est pas possible, on se voit plus tard, on prend rendez-vous", etc., mais je sens que ça peut générer en fait une rupture, une coupure avec une famille, qui est pressée pour telle ou telle raison […] Et puis qui est dispo maintenant et qui se déplace jusqu'à l'école, donc vous vous rendez compte, ils se déplacent jusqu'à l'école ! donc il faudrait qu'on puisse leur répondre immédiatement ! [ton à la fois ironique et très sérieux] » (Christine, école REP)

Ces parents qui ne se déplacent pas ou peu, manquant l'occasion d'acquérir « *les codes de l'école* », ne sachant pas, de fait, *« comment on travaille et ce qu'on attend de leurs enfants* » (entretien collectif, école REP), feraient porter la responsabilité de différends (punition, etc.) à l'enseignant·e. Sollicités pour donner leur avis dans le cadre précis des temps institutionnels et des rendez-vous individuels, ils se saisissent parfois de cette proposition de manière inadaptée aux yeux des professionnel·le·s. Ces derniers rappellent alors à l'ordre des parents se plaignant de difficultés personnelles lors de réunions collectives – « *il faut que vous appreniez, Madame, à avoir un peu de discrétion* » lance ainsi Madame Lamontane à une mère qui évoque une difficulté avec une enseignante lors d'une classe ouverte en activité (école REP+, 2.5.2018). Ils interviennent aussi pour reposer le cadre lorsque les parents se permettent de critiquer certains aspects de leur pratique, leur rappelant qu'ils n'ont « *pas à faire de commentaires »* sur les rencontres organisées avec d'autres familles par exemple, ou sur des aspects plus pédagogiques. L'ensemble de ces attitudes parentales semble alors constituer une « atteinte à la professionnalité » des équipes (Faggianelli, 2016, p.6). Ces « *relations étranges* » (Mme Rond, école REP+), échappant aux normes des professionnel·le·s, traduisent la constitution du monde scolaire comme un « champ » avec sa logique, c'est-à-dire son propre « point de vue sur les choses » et son « habitus spécifique », qui « s'impose aux nouveaux entrants comme un droit d'entrée» (Bourdieu, 2003, p. 144).

La maîtrise d'une éthique du dialogue

Le champ scolaire est également fortement structuré par une forme d'éthique du dialogue, dont l'évocation est récurrente dans les entretiens. Maryse, la coordinatrice du REP considère que suivre son enfant revient à s'intéresser à ce qu'il fait mais aussi à « *être dans la relation avec l'enseignant, pouvoir s'exprimer auprès [de lui], répondre aux demandes s'il y en a* ». Il apparait dès lors que « les premières compétences parentales qui sont spontanément reconnues sont […] des compétences sociales : capacité à collaborer, à venir aux rendez-vous, à faire appel, à mettre en mots ce qui ne va pas, à tenir ses engagements » (Sellenet, 2009, p. 112). À ce titre, la non-maîtrise du français par les parents et/ou leur absence dans l'enceinte

[66]Le manque de discernement des parents sur l'usage des différentes temporalités institutionnelles peut parfois s'apparenter à un manque de retenue. Madame Lamontane évoque ainsi la gestion du blog de l'école lors des voyages scolaires, non sans ironie : *« Les collègues qui sont en classe de mer modèrent […] parce qu'on donne la possibilité éventuellement aux parents de répondre [aux articles et photos postées]. S'ils disent "super ! quelle belle activité ! bravo les enfants" ça, ça passe dessus mais "mon chéri t'as pas fait pipi au lit ?" [d'un air moqueur] ça, ça passe pas […] on a dit : "pas de message personnel". MAIS c'est plus fort [qu'eux] » (directrice, école REP+)*

scolaire constitue une barrière et nécessite la mise en place de stratégies de nature à permettre leur arrivée progressive aux comportements attendus :
« Il y a des familles à cause de la langue française notamment qui osent pas trop venir […] parce qu'elles savent que je risque d'aller les voir, qu'elles risquent de pas comprendre, que ça risque d'être gênant […] même si j'ai des choses à leur dire, au début je laissais [la mère] regarder et puis s'en aller. Parce que si j'allais vers elle, je vois très bien dans leur regard, etc., que... ça leur plaît pas du tout, parce que l'échange est compliqué. Même si moi ça me fait pas peur, on arrive toujours à se faire comprendre, mais ça les gêne, ce que je comprends tout à fait. Donc les laisser regarder et puis des fois elle entre dans la classe, elle va poser le cartable et puis voilà, elle fait un sourire et... juste la laisser s'installer, et puis on discutera plus tard, avec un traducteur […] Je l'ai laissée venir, sans forcément échanger, juste un sourire. Je pense que c'est ce qui la fait revenir » (Margot, école REP)

L'« *apprivoisement* » des parents (Valérie) se présente comme une étape nécessaire pour l'instauration d'un dialogue, d'autant plus essentiel que le temps de classe serait « *autant de la responsabilité des parents que des enseignant·e·s, c'est-à-dire qu'on est co-éducateurs et sans se parler, c'est compliqué* » (Christine). Cet impératif dialogique est sous-tendu par la nécessité de faire passer un certain nombre de messages aux parents, à commencer par ceux relevant de leur rôle d' « auxiliaire pédagogique » (Thin, 2009, p. 71). Ainsi, il serait nécessaire de communiquer avec les parents afin qu'ils *« s'approprient ce que les enfants VIVENT à l'école* » (Mme Lamontane). Madame Alaoui dit vouloir être « *alliée* », « *partenaire* » avec les parents, afin qu'elle puisse, d'une part, « *répondre à tous leurs questionnements* » dans la perspective de « *faire du bien à l'enfant* » et d'autre part, qu'ils se réjouissent ensemble des progrès de l'élève[67]. Monsieur Lesage déplore à cet égard, comme d'autres collègues, qu'une des familles enquêtées (M. Khayre) ne puisse pas répondre à cet impératif de la discussion en exprimant ses souhaits, mais aussi un soutien à l'équipe éducative :
« Ils viennent parce qu'il faut venir, ils ont visiblement un peu l'impression de nous faire confiance mais... on sait pas trop ce qu'il y a derrière, c'est-à-dire qu'il y a pas d'échange réel. L'échange réel c'est de se dire à la fin de la réunion, voilà on est d'accord, on va dans le même sens, la famille elle nous a proposé que, elle nous a dit que...» (directeur de SEGPA, collège REP+)

Les normes de cette relation s'avèrent donc complexes : il est attendu des parents qu'ils expriment ce qu'ils ressentent et désirent, y compris leurs réticences, au cours d'échanges teintés d'incitations à rejoindre le point de vue des équipes éducatives. Madame Créale préfère ainsi que les parents la contactent au lieu de « *régler les problèmes tout seuls dehors* », constatant qu'expliquer les motifs d'une décision permet d'*« apaiser et de repartir sur de bonnes bases* ». Ouvrir un espace où il est possible pour les co-éducateurs d'« *énoncer les choses* », de « *parler* », d' « *exprimer le désaccord* » et de s'interroger sur « *ce qu'on en fait* », revêt une dimension centrale – notamment dans le discours des personnels de direction, sans

[67] Elle laisse d'ailleurs transparaître une forme de déception de ne pas être reconnue dans son travail par des parents qui ne dialoguent pas.

doute plus exposés à la gestion des différends. Madame Lamontane valorise, dans cette perspective, le dialogue qui s'instaure lorsqu'un parent se plaint d'une situation :
« La première des choses à dire c'est "je vous en prie je suis là pour vous écouter, vous permettez que je prenne des notes, parce que c'est important" et si c'est un enseignant qui est mis en cause, l'enseignant vient systématiquement dans mon bureau et on met tout à plat »

Le traitement des tensions par le dialogue, qu'il mène à un apaisement ou à une « *rupture* » (le départ de la famille), est structurant, bien qu'il ne débouche pas toujours sur un changement de positionnement des parents. Il permet néanmoins « *que les choses soient dites* » (Christine) mais également, « *sur le long terme, de créer un lien de confiance* » (M. Lesage). Celui-ci est d'autant plus important que les équipes ressentent une défiance des familles à l'égard de l'institution, visible lors de départs en classe de découverte – « *ils ont peur qu'il y ait pas assez à manger, qu'on respecte pas leur régime alimentaire […] la sécurité aussi, il y a du mal à faire confiance* » (entretien collectif, école REP). Cette « *appréhension exacerbée* » (Mme Escart) constitue un obstacle dans la relation, car la confiance faciliterait l'expression des désaccords. Or, ce que les équipes ont à communiquer aux parents procure souvent à ces derniers des sentiments négatifs, *« quand les enfants ne répondent pas à la demande scolaire, soit dans le comportement, soit dans les apprentissages* » (Isabelle).

C'est alors « *dans la discussion qu'on arrive à construire des choses avec eux pour leur enfant* », car cela ouvre, selon elle, sur la possibilité de faire des remarques sans que les parents ne « *se sentent jugés en tant que personnes* ». On attend effectivement des parents qu'ils coopèrent, abandonnant le cas échéant leur « *attitude contre la maîtresse* » (Valérie, école privée). Le respect de la « *parole du prof* » (Mmes Avon et Farrugia) apparaît dans ce contexte comme une butée, représentant la limite des possibles au sein des attitudes parentales. Ce faisant, « l'École fait évoluer le droit à la scolarité des enfants en un devoir de collaborer des parents » (Périer, 2005, p. 79). Les parents qui ne peuvent s'inscrire dans cette forme de relation se trouvent en partie discrédités, la « collaboration dépendant unilatéralement des parents et de leur conformation aux instructions [de l'enseignant·e] » (Conus & Ogay, 2018, p. 57). Cette recherche d'adhésion, qui donne aux rencontres « des airs de "faux dialogues" », à travers « des propositions d'actions auxquelles les parents consentent plus facilement » (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014, p. 52), est explicitée par Madame Muller (enseignante) :
« L'enjeu c'est quand y a des difficultés, d'avoir eu une bonne relation depuis le début avec les parents pour qu'ils puissent comprendre les propositions qu'on fait pour aider leur enfant et... pour qu'ils puissent nous soutenir, ou pas d'ailleurs, s'ils sont pas d'accord, mais en tout cas […] avoir une relation sereine pour pouvoir réfléchir le plus objectivement possible aux solutions»

La capacité des parents à entendre et rejoindre le point de vue de l'École, en dissociant les affects que cela peut engendrer en eux, est en jeu. Cette manière d'être au monde, fondée sur la retenue, n'est pas une disposition spontanée. Les parents ayant eu des parcours scolaires douloureux se trouveraient particulièrement en difficulté, notamment lorsqu'il est question de l'orientation dans l'enseignement spécialisé de leur enfant :

« Malheureusement sans doute pour eux, ils n'ont pas réussi à faire que leurs enfants fassent autre chose et aillent dans des études plus générales […]. Là je pense que c'est douloureux effectivement. Donc ça peut... comment dire, provoquer du déni chez certaines familles, ou une certaine agressivité dans les rapports avec les adultes que nous sommes et qui représentons l'institution […] Il faut vraiment prendre du recul là-dessus […] si on est pas conscient de ça, je pense qu'il y a des collègues qui sont un peu blessés parfois » (M. Lesage, directeur SEGPA REP+)

Les parents ne maîtrisant pas cette éthique du dialogue tendraient ainsi à adopter des comportements jugés inadaptés, « *sautant à la gorge* » des enseignant·e·s « *avant même de discuter* » en cas de souci (entretien collectif école REP ; Mme Muller). Facilement *« submergés par l'émotion* » lorsqu'on les interroge sur leur sentiment et leurs souhaits (Laurène), ils remettraient en cause un code tacite de gradation dans l'expression du mécontentement. Ces manières de communiquer, révélatrices de la sensibilité des parents – certains n'étant « *pas capables de prendre la remarque pour la remarque* » (Mme Alaoui) ou d' « *entendre que leur enfant n'est pas parfait* » (Mme Créale) – , mettent à mal le fonctionnement prôné par l'institution. La norme relationnelle et communicationnelle est rappelée parfois aux familles, au moyen d'ateliers sur la gestion des émotions et la communication non-violente (carnet de terrain, école privée, 13.3.2017), afin de juguler leur expression « *quelque fois trop spontanée* » (Valérie) et de les faire adhérer à un fonctionnement fondé sur la discussion. Cette norme s'avère particulièrement mobilisée lorsque les familles s'inscrivent en décalage par rapport aux valeurs portées par l'institution.

« Vivre-ensemble » et laïcité : le marquage en creux du décalage

Dans les entretiens avec les professionnel·le·s, la notion de « vivre ensemble » revient régulièrement, englobant la tolérance et la laïcité notamment, qui feraient défaut dans le quartier enquêté, où la « citoyenneté » demeure un objectif à atteindre pour les équipes. Ces dernières désignent en effet, dans leurs discours, l'existence de « communautés » ethniques – « *on a quand même beaucoup beaucoup de... communautés, turques, musulmanes, arabes, marocaines* » (M. Derien) –, dont les spécificités ne sont pas toujours explicitées, mais dont l'existence semble questionner les acteurs institutionnels[68]. Leur volonté de diffuser des codes communs (ceux de l'École, de la société française) auprès des enfants et de leurs parents rappelle combien « la citoyenneté est devenue, dans les discours […], l'antithèse de la banlieue […] L'exercice de la citoyenneté permettrait de retrouver l'unité, les valeurs et les pratiques démocratiques » (Costa-Lascoux *in* Paugam, 1996, p. 168). Cette question des valeurs peut en effet avoir, aux yeux de Madame Elez, des conséquences importantes en termes d'intégration et de réussite scolaire, qu'elle expose dans un registre psychologisant (Morel, 2014, p. 101) :
« Je pense que les différences culturelles pour des enfants issus de l'immigration peuvent être ces situations de double bind *[…]. Parce que l'école représente qu'on le veuille ou non pour ces enfants, la France, les valeurs de la France, l'intégration à la culture d'accueil. Si le discours et*

[68] L'enquête a permis d'assister à la constitution d'un groupe de travail (GT) sur le « vivre ensemble », réunissant différents acteurs locaux et se fixant pour objectif de travailler sur la présence des femmes dans l'espace public ainsi que sur la maîtrise de la langue française. Les parents d'élèves présents lors de la première réunion ont été valorisés par les organisateurs, en tant que « représentants de la participation citoyenne » (réunion du GT au centre social, 30.1.2018).

le comportement des parents […] autorisent psychologiquement […] cette assimilation des éléments de la culture d'accueil, ça va se faire […] sans qu'il y ait de tensions pour l'enfant, il va pouvoir s'affilier à la fois à sa culture d'origine, à la fois à sa culture d'accueil […] Or, ça peut ne pas se passer comme ça. [Dans ce cas] il y a à la fois l'injonction d'aller à l'école parce que c'est obligatoire […], mais en même temps il y a une impossibilité en termes de loyauté, de réussir à l'école. Parce que réussir à l'école ça veut dire qu'on trahit quelque chose de sa famille, qui refuse cette intégration » (assistante sociale, conseillère technique auprès du Recteur)

Les équipes constatent aussi que les enfants répètent des propos entendus dans le cadre privé et qui peuvent être problématiques. Dans ce contexte, apprendre à « *se connaître* » à l'école permettrait de « *mieux vivre ensemble* » (Valérie) et de contrer les représentations familiales du monde social, implicitement dénoncées par les professionnel·le·s, car elles reposent sur des divisions ethniques notamment. Le « *racisme* » entre « *les Turcs et les Arabes* » (Mme Créale), les conflits entre élèves Kurdes et Turcs, la participation parentale aux projets d'école par groupe « communautaire » (carnet de terrain, 29.6.18) sont autant de comportements qui interpellent les enseignant·e·s. Cette manière d'appréhender le monde au sein des familles serait problématique pour les enfants, puisque leurs familles peuvent adopter, sur l'homosexualité par exemple, une posture « *hors la loi* » liée « *à leur culture* » (M. Lafont) :
« Les conflits, ils existent à l'intérieur des enfants, qui sont partagés entre ce qu'ils entendent à la maison, ce qu'ils entendent ici au collège... par exemple culturellement […] je vais prendre – sans vouloir du tout stigmatiser une population – la théorie de l'évolution. Il y a des enfants ici au collège, beaucoup plus qu'on ne pense, qui entendent que Adam et Eve ont été créés par Dieu et que Dieu a créé un homme et une femme pour avoir des enfants. Donc ça entraîne : difficultés à comprendre ce qu'on essaie de leur expliquer par rapport aux hommes préhistoriques… […] à l'évolution, l'homophobie… et l'homophobie est TRÈS présente […] Moi je suis intraitable là-dessus et c'est vrai que... j'entre en conflit parfois avec les enfants. Mais jamais pour l'instant je n'ai eu de parents qui sont venus se plaindre par rapport à ça. Ça pourrait, mais ça n'est pas arrivé. » (Mme Avon, professeure de langue, collège REP+)

C'est bien souvent sur des questions religieuses que les remarques achoppent finalement, marquant le « glissement depuis plusieurs années entre le marqueur ethnique, racial ou de l'origine immigrée […] vers le marqueur religieux, de plus en plus prégnant» (Asal, 2014, p. 18). Pascal, le médiateur employé dans les écoles et établissements du quartier, souligne que la laïcité est un enjeu sur le territoire. L'incompréhension de cette notion serait effectivement à l'origine de « *graves problèmes* » que les équipes éducatives détaillent : certains enfants disent à leurs camarades que manger du porc « *donne des croûtes* », d'autres expliquent à leurs copains que « [*leur] dieu est grand* » (Christine), des parents refusent de « *parler de Noël à la maison* » (Josiane) ou quittent un concert de fin d'année, sans attendre l'entracte, afin de rompre le jeûne du Ramadan (Mme Loire), etc. Les équipes éducatives font le constat qu'un partenariat sur le plan des valeurs n'est donc pas acquis, nombre de parents ne prônant pas les codes qui régissent le projet de l'École (Zoïa, 2016, p. 108). Dans ce contexte parfois tendu, les professionnel·le·s disent devoir incarner la norme républicaine et expliciter ce qui leur semble acceptable, à travers des discussions avec les parents, ou des messages transmis à leur

intention *via* les élèves. La « mission civilisatrice » de l'École (Glasman, 1992, p. 23), chargée de transmettre aux enfants des principes qui ne seraient pas portés par les familles, transparaît nettement dans les discours. Interrogé·e·s sur leurs priorités pédagogiques avec les élèves, une petite moitié des enquêté·e·s évoque ainsi la nécessité d'enseigner ce qui doit faire socle, à l'instar de Margot :

« L'enjeu aussi c'est... le vivre ensemble, les valeurs de la République, ce qu'ils n'ont peut-être pas ailleurs en fait : l'égalité filles-garçons, on travaille plein de choses comme ça

- oui, tu penses que ça manque ? –

Ça manque dans le sens où à la maison c'est pas forcément... c'est pas forcément leurs valeurs et ce qu'ils voient tous les jours donc c'est à nous de leur apprendre. » (enseignante école REP)

La capacité d' « *intégration* » des parents (Josiane), voire d' « assimilation », entendue comme « l'abandon progressif de la langue, la privatisation des pratiques religieuses […] et, au final, un lien politique avec la nouvelle nation » (Rea & Tripier, 2008, chap.5 §15), semble mise à l'épreuve dans ces situations mobilisant des dimensions intimes de la transmission familiale. Les parents dont les valeurs ne sont pas jugées adaptées, qui *« comprennent de moins en moins les codes de l'École* » (M. Gauthier), font l'objet de tentatives de rapprochement : les équipes constatent que le dialogue et la confiance permettent généralement de désamorcer les conflits. Aussi, les écoles enquêtées mettent en place des cafés des parents annuels centrés sur le vivre ensemble et/ou la laïcité, de manière à engager la discussion et à favoriser une auto-régulation. Ces particularités, avancées par les équipes éducatives, soulignent la « différence » de ces familles par rapport au « centre qui ordonne […], au Référent », c'est-à-dire à la norme et aux pratiques des équipes éducatives. La posture réprobatrice de l'institution, dès lors, « revient à considérer qu'il n'y a pas d'action réciproque » s'agissant des valeurs, c'est-à-dire à nier que la norme, constitutive du « point stable du rapport » (Guillaumin, 1992, p. 97-98), est située socialement et portée par les professionnel·le·s.

L'ethnicisation des rapports sociaux se dessine en filigrane de cet examen de la conformité des parents quant à la citoyenneté. Ainsi que le souligne Monsieur Lafont, en l'absence de collègues *« d'origine maghrébine* » ou venant du quartier, le langage de l'institution – le français, mais aussi les codes et valeurs qu'elle prône – ne serait maîtrisé que par le corps enseignant. Sans personnes susceptibles de traduire réellement, mais aussi symboliquement, le discours institutionnel, l'appartenance sociale et l'ethnicité apparaissent « comme une ressource » pour donner du sens aux incompréhensions, créant une « opposition entre des *Nous* et des *Eux* » (Lorcerie, 2003, p.154). Cette posture, face à des familles dont le fonctionnement échappe aux professionnel·le·s, débouche sur une forme d'évaluation des pratiques familiales.

b- *Du discours sur les enfants « non normés » aux hypothèses sur l'éducation familiale*

« Le langage projette des faisceaux de réalité sur le corps social »

Monique Wittig

On ne peut comprendre le discours des professionnel·le·s sur les parents qu'en faisant le lien avec ce qu'ils vivent auprès des enfants. Bien que les entretiens menés ne concernent pas les pratiques pédagogiques, ni le quotidien en classe, les enseignant·e·s ont en effet tou·te·s évoqué leur étonnement, voire leur incompréhension, s'agissant du comportement de certains de leurs élèves. Outre les rencontres avec les parents et les attentes à leur égard, souvent insatisfaites, c'est bien à travers le comportement des enfants que des interprétations sur le cadre familial sont formulées. C'est à cette occasion que la dimension ethnoculturelle a été très souvent invoquée.

Des enfants jugés non conformes

Vingt-cinq enseignant·e·s, interrogés sur les spécificités de leur métier dans ce quartier et sur les priorités de leur travail, dessinent le visage d'enfants insuffisamment adaptés au monde scolaire. En premier lieu, les équipes soulignent que leurs élèves manquent très souvent de vocabulaire, voire ne maîtrisent pas correctement la langue française. Cette situation interroge les professionel·le·s, qui ne comprennent pas toujours les raisons de ce déficit. En effet, les travaux sur le bilinguisme tendent à montrer que la pratique d'une langue maternelle autre que le français n'est pas néfaste à l'acquisition du français comme langue de scolarisation (Paradis, Crago, Genesee & Rice, 2003). Ils sont aussi particulièrement surpris que des enfants dont la mère parle couramment le français éprouvent d'importantes difficultés pour le parler à l'École. Quelques hypothèses sont parfois formulées, mettant en cause les pratiques familiales :

« Je dis pas que ce sont des mauvais parents, je dis que culturellement peut-être, enfin pour diverses raisons d'ailleurs – je veux pas non plus m'insérer dans leur foyer – mais dans un foyer privilégié où les parents échangent, discutent, lisent des livres le soir, racontent des histoires etc., on va être sur quelque chose comme ça [il dessine au tableau une courbe exponentielle d'acquisition du vocabulaire, au-dessus de la courbe beaucoup plus horizontale qui symbolise ses élèves] c'est-à-dire que d'année en année l'écart va se creuser. Et l'origine, c'est ce qui est fait à la maison. » (Monsieur Avenu, professeur de technologie, collège REP)

Face à ce constat, plusieurs dispositifs sont mis en place afin d'encourager l'acquisition de compétences langagières[69]. Ces difficultés autour de la langue, d'ordre plutôt pédagogique,

[69] Les directrices et la principale rencontrées confirment que la priorité dans les projets d'école et d'établissement est la maîtrise de la langue, de manière à rendre les enfants capables d'accéder à la « compréhension du monde » (Valérie). Isabelle s'est formée à l'enseignement du français langue seconde (FLS) et fait travailler les élèves qui le nécessitent en petits groupes, sur le vocabulaire et la syntaxe. Multipliant les projets autour des langues parlées à la maison, M. Avenu a instauré des ateliers « Fluence » et « Tacite », etc. L'enjeu est d'autant plus important que la maîtrise d'un français correct, opposé à celui parlé dans la « cité » semble constituer un marqueur identitaire. Ainsi que le souligne M. Lafont, des élèves pourtant nés en France parlent un français marqué socialement (accent, expressions) qui les conduit à

sont doublées de problèmes comportementaux, visibles en diverses occasions. Un goûter lors d'une sortie de classe apparaît ainsi comme un temps sans règles – les enfants *« prenaient tout par poignées »*, au milieu de *« cris »*, d'après Madame Alaoui. Elle explique devoir *« profiter des moments comme ceux-là pour apprendre à se tenir correctement en société »*, soulignant son rôle de transmission des *« codes »*. Elle relie ces conduites dérégulées à une incompétence plus large sur la vie en société, que Madame Loire pointe également : « *certaines règles communes sont pas évidentes […] à digérer pour certains élèves* » – le recours à l'image de la « digestion » est très évocateur de l'apprentissage « par corps » décrit par Bourdieu (2003, p. 197). Le constat de cette absence de retenue rappelle en effet combien les « techniques du corps », telles que la manière de s'alimenter ou de se tenir, traduisent un rapport au monde marqué socialement (Mauss, 2002 ; Le Pape & Plessz, 2017). Toni relève d'ailleurs que les enfants ont de la peine « *à rester assis sur leur chaise* » en classe parce qu'ils ne « *s'assoient jamais sur une chaise à la maison* ». Il avance des raisons « *culturelles* » à l'acquisition de certains comportements, faisant le lien avec les familles dans lesquelles les repas se prennent sur « *des grandes banquettes par terre* » ou « *devant la télé sur le canapé* », ne permettant pas l'acquisition de l'*hexis* attendue par l'institution scolaire (Serre, 1998, p.108-109). Lors d'une séance d'observation participante dans l'école REP+ V., une interaction entre l'infirmière scolaire et une mère d'élève (voilée) au sujet du Ramadan conforte cette analyse relative à la retenue, en introduisant la dimension ethnique. L'infirmière était effectivement très surprise d'apprendre que les repas lors de la rupture du jeûne étaient assez légers, imaginant que les musulmans « *se baffraient* » à cette occasion – et employant ce terme devant la mère d'élève (carnet de terrain, 31.5.18). L'imaginaire de l'absence de contrôle apparaît donc bien adossé, parfois, à des dimensions ethniques – ici religieuses.

Ce registre, centré sur l'absence de règles incorporées, est mobilisé pour comprendre les interactions des enfants, entre elles·eux et avec les adultes. Christine, la directrice de l'école classée REP, justifie le travail sur les émotions mené en classe par le fait que les *« élèves ont tendance à partir au quart de tour »*[70]. La plupart des enquêté·e·s se plaignent des « *bagarres, insultes, du manque de respect* » quotidien dans les établissements (M. Lesage) et de ces enfants « *très nerveux* », marqués très jeunes par les codes de la « *cité* » (Mme Créale). Les professionnel·le·s sont, pour certain·e·s d'entre eux, « *épuisés* » par les temps de classe durant lesquels il faut sans cesse « *se fâcher* » (Margot) ; mais ils sont également soucieux de la future « *intégration sociale* » de leurs élèves et de la nécessité de leur faire comprendre que leur comportement n'est pas acceptable (M. Lesage, Mme Le Gouzec)[71]. Cet enjeu de *« la maîtrise de soi, d'arriver à se dire les choses sans s'énerver »* (Christine) s'avère donc primordial.

s'adresser aux adultes de l'établissement en usant de « *vous les Français* », rappelant ce faisant la frontière ethnique que le langage contribue à signifier.

[70] Elle souligne d'ailleurs que leurs parents font de même. Cf. supra Un travail sur les émotions est également mené dans l'école privée enquêtée.

[71] À cela s'ajoute, en particulier en primaire, le comportement en classe d'enfants qui devraient bénéficier d'une notification de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) mais dont les parents refusent d'effectuer les démarches, les laissant parfois « *en crise* » au milieu des autres élèves, face à des enseignant·e·s démuni·e·s.

Monsieur Thomas, principal adjoint du collège classé REP, déplore aussi que les élèves « *parlent aux adultes comme s'ils étaient sur le même plan* » et quelques enseignant·e·s de collège notent la difficulté de leurs élèves à les vouvoyer. L'irrespect est également perçu comme un manque de confiance, les enfants ayant, semble-t-il, besoin de « *vérifier que l'adulte va être quelqu'un de sécurisant* » avant de s'engager dans les apprentissages (entretien collectif, école REP), mettant ainsi à l'épreuve le cadre. Monsieur Avenu invoque des explications « *culturelles* » à ces difficultés d'appréhension de la distance à l'adulte, auxquelles Monsieur Thomas ajoute une forme de « psychologisation » de ces problèmes comportementaux (Morel, 2014, p. 101), constatant que beaucoup d'enfants sont « *parentalisés* » car ils servent d'interprètes pour leurs parents, ce qui les empêcherait d'adopter un rôle d'élève. Ces dimensions du comportement constituent des marqueurs de la conformation ou non des élèves à l'attitude attendue. La politesse (dire bonjour au portail, etc.) fait ainsi l'objet d'une attention particulière[72]. Monsieur Lesage explique, dans ce contexte, le rôle nécessairement normatif de l'institution scolaire :

« Il y a des élèves qui arrivent ici, […] alors sans juger les familles, mais qui sont absolument pas éduqués, normés quoi. L'idée c'est pas de les normer, c'est simplement leur donner des clés […] donc ça passe par le respect, le respect des règles, le droit, les devoirs et ça c'est des choses qui sont pas forcément, en majorité, pas acquises en arrivant en 6ème » (directeur SEGPA, collège REP+)

Ainsi, une petite moitié des enquêté·e·s revendique, face à ces enfants manquant d'ambition, ne sachant pas vraiment ce qu'ils viennent faire à l'école, un rôle émancipateur – et donnent l'impression de vouloir « sauver [les enfants] contre [leurs] parents » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 52), notamment à travers le développement de « l'estime de soi » qui apparaît comme un levier majeur de la réussite pour Madame Chapié par exemple. La mise en place de projets – voyages scolaires, sorties diverses (théâtre, concerts) – se présente dans ce contexte comme une manière d'extraire les enfants de leur milieu familial[73], de « *sortir du quartier, sortir de leur vie* » (Mme Avon), « *s'ouvrir au monde […] sortir du "merdier" [elle marque les guillemets avec les mains] dans lequel ils sont*» (Mme Farrugia) et de « *développer leur esprit d'ailleurs* », comme l'explique Beverley, marquant en creux, un manque sur ces différents aspects :

« J'essaie d'ouvrir les esprits, au-delà de leur pays d'origine et la France et tous les malheurs que la France peut leur faire, c'est de dire "y a tout un monde, y a pas que la Turquie et la France,

[72] Les comportements non conformes des élèves transforment la professionnalité des équipes, corroborant la perception que la « mission » des enseignant·e·s serait d'autant plus utile qu'elle concerne « une population en besoin » (Faggianelli, 2016, p. 9). Ces enfants non « *normés* » génèrent la redéfinition des priorités éducatives : M. Lafont explique interrompre ses « *cours de temps en temps pour leur parler des codes* », Mme Le Gouzec a pour priorité de transmettre aux enfants les « *valeurs de respect de l'autre, de bien vivre ensemble […] d'empathie, parce que […] beaucoup d'élèves ont du mal à les appliquer* ». M. Thomas estime également nécessaire de « *redonner aux mômes les bons codes de posture d'élève* » – incluant le « *respect entre eux* » – , évoquant en première intention, le *« respect fille-garçon* », dont on sait qu'il s'agit d'un marqueur ethnique prégnant (Fassin *in* Dorlin, 2009, p. 299). Ces éléments représentent un « *manque* », lié selon lui à des dimensions « *culturelles* ». Nombreux·euse sont d'ailleurs les enquêté·e·s qui reconnaissent et valorisent leur rôle « *éducatif* » (M. Lesage), voire se présentent en partie comme des « *assistants sociaux* » (Mme Avon, M. Lafont), considérant que, dans leur établissement, « *les soucis scolaires dénotent des soucis qui sont autres que scolaires* » (Mme Loire).

[73] Et de les ouvrir à des pratiques culturelles qui pourraient faire *« tâche d'huile* » dans les familles (Mme Le Gouzec), ce qui souligne l'enjeu d'acculturation plus général.

y a autre chose". Donc j'essaie de faire ça, c'est mes priorités pédagogiques on va dire » (professeure, collège REP)

Le développement de l'« *envie* » et du « *plaisir* » d'apprendre (Mmes Avon et Farrugia) s'associe au travail sur les valeurs et sur les comportements non « *normés* ». La question de l'autonomie, par exemple, s'avère importante, en termes d'acquisition du « métier d'élève » (Sirota, 1993) car

> l'école développe chez les élèves et suppose de leur part le respect des règles scolaires de conduite. Le comportement de ceux qui respectent d'eux-mêmes ces règles est souvent qualifié aujourd'hui d'"autonome" […] et il est opposé au comportement de ceux à qui il faut sans cesse rappeler les règles (Lahire, 2012, p. 43).

« Donner les clés de l'autonomie », le goût du travail scolaire (Mme Avon), à des enfants n'ayant pas toujours « incorporé » la logique du champ scolaire, à travers un *habitus* les rendant sensibles au sens de cette expérience (Bourdieu, 2003, p.25), devient un objectif.

Les enseignant·e·s pointent toutefois la responsabilité parentale quant à l'acquisition d'une culture générale nécessaire aux apprentissages, les équipes remarquant un manque de « culture de base » – contes, littérature, etc. – (carnet de terrain, 23.11.17). Christine (directrice, école REP) explique insister auprès des parents pour l'inscription des enfants en centre de loisir pendant les vacances, afin d'assurer une « *continuité* » avec l'école en créant un « *bain linguistique* » en français, mais aussi une « *ouverture culturelle* », utile pour de ne « *pas retrouver des enfants complètement passifs au retour des vacances* ». Le repérage des enfants « *qui ne sont pas culturellement aidés* », qui ne *« sortent pas* » (Mme Avon, Josiane), qui effectuent avec le collège « *le seul voyage de leur vie* » (M. Avenu), est nécessaire pour mettre en place des soutiens en-dehors des temps scolaires (accompagnement de l'AFEV, etc.). Cette image d'enfants peu stimulés est présente chez plus de la moitié des enquêté·e·s, Monsieur Avenu nommant, par exemple, le manque de vocabulaire de ceux « *qui ne parlent pas avec leurs parents* » et seraient donc privés de « *la richesse des échanges, la richesse culturelle* ». Une professeure du collège REP+ associe explicitement la « communauté » d'appartenance et l'ignorance de l'actualité française pour certains élèves :

« Il y a un gamin en 3ème, il savait pas qu'il y avait eu des élections [présidentielles] en France, parce qu'il ne regarde que la télé turque, encore un petit souci avec... je pense que la communauté turque, pas tous évidemment, mais… est plus renfermée sur ses certitudes » (Mme Avon)

Dans ce contexte, les enseignant·e·s tentent de

> donner un sens "interculturel" à un ensemble de malaises professionnels qui, à défaut de pouvoir être traités en termes institutionnels, ont tendance à se transformer en questionnements personnels. Le discours ethnique s'alimente de leur difficulté […] à exercer

leur métier face à un public perçu comme étant chaque fois plus réactif vis-à-vis de l'école (Barrère & Martuccelli, 1997, p. 56).

L'acquisition de l'*habitus* de l'élève conforme, capable de retenue et stimulé « à travers des activités scolairement valorisées » (Durler, 2015, p. 184), doit en effet s'effectuer dans la famille, qui doit livrer à l'école un enfant « scolarisable » (Glasman, 1992, p.23). « L'imputation de mauvais comportements » (Rea & Tripier, 2008) à ces enfants de familles populaires ethnicisées débouche alors sur des interrogations relatives à l'éducation parentale, dont le caractère carencé est pointé du doigt.

Les pratiques parentales en question

Les discours des enseignant·e·s révèlent des représentations sur l'éducation familiale qui se nuancent lorsqu'ils évoquent une situation précise, une mère en particulier, un enfant : les propos s'adoucissent et la compréhension se fait plus fine (Lahire, 2012, p.23-24). Si certains enseignant·e·s refusent de « *généraliser* », en soulignant que bon nombre de familles *« suivent bien* » leurs enfants, ces dernières sont cependant quasiment toujours décrites comme distantes face à l'institution scolaire.

Absences et manquements parentaux

On observe trois niveaux d'attentes insatisfaites, se cumulant éventuellement. En premier lieu, les enseignant·e·s estiment que certains besoins physiologiques des élèves ne sont pas toujours pris en compte. Une enseignante explique ainsi (entretien collectif, école REP) : « *nous on espère qu'ils vont être à l'heure le matin, qu'ils vont se coucher avant 23h, qu'ils aient bien mangé, enfin c'est vraiment le rôle des parents* ». Valérie, la directrice de l'école privée constate aussi que « *de plus en plus d'enfants s'endorment d'épuisement* » ce qui les empêche d'« *être en position d'élève en classe* », sans que *« les parents ne mesurent les dégâts que ça peut faire* ». Isabelle s'étonne de l'alimentation des enfants qui « *mangent n'importe quoi* » – des chips au petit-déjeuner ou au goûter – , du temps passé devant les écrans, autant de *« petites choses […] [pour lesquelles] tu as envie de dire "bof, je vois pas ça comme ça et je pense que c'est pas super "».*

Sur un deuxième plan, les équipes éducatives espèrent que les parents tiennent le même « *discours* » que le leur, centré sur l'importance du travail scolaire, considérant, nous l'avons vu, que la congruence des valeurs est un élément favorisant le bon comportement de l'élève. Pour Monsieur Thomas, par exemple, les rares différends avec des familles sont liés à la posture oppositionnelle affichée par certains parents en présence de leurs enfants. Pour Monsieur Lafont également, les quelques conflits survenus avec des parents sont liés à des situations de décrochage scolaire où les parents ont pris la défense de l'enfant dans un premier temps, pour réclamer plus tard de l'aide à une équipe éducative désormais discréditée par eux. Madame Alaoui, évoquant une de ses élèves, détaille ses attentes à l'égard de Virginie, la mère (qui est aussi la présidente de l'association de parents d'élèves) :

« C'est une élève très très douée, pleine de capacités mais par contre si elle réussit c'est parce qu'il faut lui donner un cadre […] et il faut lui faire accepter ce cadre-là et des fois j'aimerais que

ce soit plus enthousiaste, enfin de ressentir la maman plus avec moi pour ce cadre-là […] quand je reprends [la petite élève] elle me dit : "oui ma maman elle me dit ça aussi" donc c'est qu'on a quand même le même discours ! Mais quand moi je rencontre la maman... elle le dit de manière un peu plus modérée » (enseignante, école privée)

Troisième domaine où les attentes sont déçues, le suivi de la scolarité au domicile qui est, nous l'avons esquissé également, généralement perçu comme insuffisant. *« Le petit côté dépassé des parents* » (M. Lafont), souvent incapables d'accorder l'attention nécessaire aux devoirs des enfants et à leur comportement en classe, est omniprésent dans les discours. Ils pointent le décalage entre l'image que les parents essaient de renvoyer aux professionnel·le·s et l'attitude qu'ils auraient au domicile. Certaines familles donnent l'impression de ne pas « *se soucier* » de ce que l'enfant apprend à l'école, ou d'*« accorder de l'importance mais sans savoir quoi faire* », ce qui « *étonne* » et « *impressionne* » les professionnel·le·s (Mme Muller). Le code implicite selon lequel un parent s'intéresse aux « *enjeux* » de la scolarité, ne se contentant pas de satisfaire au caractère « *obligatoire* » de l'instruction, est mis à mal (Mmes Le Gouzec, Alaoui), comme l'exprime Madame La Trinte :
« Ils n'ont pas les mêmes codes. On peut s'imaginer qu'ils savent bien que l'école c'est important, mais j'ai l'impression qu'ils considèrent l'école un petit peu comme la garderie : on amène les enfants, ils s'en occupent, ils veillent à leur épanouissement ; parce que c'est vrai que c'est le discours qu'on a, aussi […]. Ils sont souvent pas disponibles parce qu'ils ont autre chose à faire et du coup ils savent [que les enfants] sont ici en sécurité » (enseignante, école privée)

C'est donc un investissement total des parents, dans le sens des enseignant·e·s, qui est requis, comme témoignage du partenariat avec l'institution. À cet égard, l'ambition des parents pour leur descendance est mise en cause, comme trop faible pour donner du sens à la scolarité : *« il faut que les parents y croient pour que les enfants y croient* » (entretien collectif, école REP)[74]. Or, le portrait idéal-typique des parents est plus nuancé, Beverley résumant, à propos d'une *« famille assez classique du quartier* » : « *pas beaucoup d'ambition, pas beaucoup d'argent, pas beaucoup de boulot, pas beaucoup de suivi* ». Si certain·e·s enseignant·e·s invoquent aussi les conditions de vie très précaires des familles – *« on a des parents [dont la] préoccupation majeure c'est d'avoir un bout de job pour avoir un peu d'argent pour nourrir la famille* » (Mme Lamontane) – ou des trajectoires heurtées – les familles « *décomposées ou reconstituées* » (Mme Loire) –, le questionnement sur l' *« implication extrêmement moindre des familles* » persiste, notamment en comparaison avec des établissements privilégiés (M. Thomas).

[74] Toni précise, en entretien individuel, l'importance pour lui de l'accès aux études supérieures en tant que composante de l'épanouissement individuel : *« pour moi y a 2 choses différentes, y a la réussite matérielle, si ils ont un métier et ils arrivent à vivre de leur métier, je trouve que c'est déjà bien, de pas vivre des aides sociales […] je fais pas partie des gens qui disent "ouai c'est dégueulasse, pourquoi on paierait des aides sociales pour les autres et tout", ça me paraît juste normal, mais parce que je pense que, personnellement, on est mieux avec soi-même […] ce que je trouve important c'est de se... de réussir sa vie en tant que personne, avoir une certaine culture, être capable de réfléchir sur les choses... et je pense que ce qui t'apporte ça c'est d'aller à l'université. Je pense que l'université avant de former des travailleurs, ça forme des gens en fait, des citoyens, des gens qui savent réfléchir sur leur condition, sur leur vie et si on réussit à amener ce public-là en particulier à aller à l'université et bah moi je trouve que c'est intéressant ».* Cela traduit en filigrane l'ambivalence des discours, qui veillent globalement à ne pas dévaloriser la voie professionnelle tout en prenant acte que la filière générale demeure plus prestigieuse et « porteuse ».

Différents indices s'ajoutent pour démontrer que l'importance donnée à l'École n'est pas suffisante : l'inscription des enfants à l'école coranique en plus de la scolarité obligatoire est, par exemple, interprétée par Madame Rouage comme une marque de défiance et d'insatisfaction à l'égard du système scolaire. L'invisibilité de certains parents à l'école élémentaire et leur désinvestissement dans l'orientation des élèves, à l'issue du collège, sont pointés du doigts. L'éloignement scripturaire et numérique expliquerait que certaines « *familles ne sont pas vraiment dans l'ambition scolaire* », voire sont « *complètement décalées* » dans leurs choix d'orientation, méconnaissant les prérequis pour l'accès à une filière générale notamment (M. Lesage, directeur SEGPA, REP+) mais Madame Rouage note que « *les dossiers pour l'inscription dans les autres établissements, c'est moi qui les fais […] jamais les parents les remplissent* ». Il est intéressant de souligner que la confiance apparaît ici comme une notion ambivalente : considérée comme insuffisante (certains parents ayant du mal à confier leur enfant, à s'en remettre à la parole de l'enseignant·e), elle est aussi perçue comme excessive, menant à la délégation à l'École d'une partie de leur rôle éducatif (M. Thomas, Isabelle, Christine).

Des enquêté·e·s perçoivent alors certaines familles comme particulièrement disqualifiées, manquant à leur devoir de poser un cadre, voire relevant de problématiques plus graves, comme celles soulevées de manière informelle avec l'enquêtrice (carnet de terrain, 16-17.4.18) : liens de parentés flous et fratries nombreuses dans lesquelles les enfants ne trouvent pas « leur » place, alcoolisme, familles où l'on ne se parle pas, mères célibataires impuissantes devant leurs enfants adolescents, inceste, sont autant d'évocations certes peu récurrentes dans l'ensemble des discours, mais qui dessinent les marges de cette population marquée par les difficultés. La tonalité de ces propos rappelle que « nous sommes dans la société du professeur-juge […], de l'éducateur-juge », laquelle soumet « le corps, les gestes, les comportements, les attitudes » à « l'universalité du normatif » (Foucault, 1993, p. 356). L'imaginaire de la « démission » parentale, se traduisant par le faible contrôle de l'enfant et/ou « l'affection parfois immodérée » qui lui est portée » (Périer in Toupiol, 2007) dessinent alors deux figures parentales relativement réprouvées.

Configurations éducatives idéales-typiques et ethnicisation

L'idée selon laquelle les enfants « *poussent tout seul* » (Mme Lamontane), sans véritable aide ni soutien, jouant sans surveillance dans les squares du quartier ou restant à l'étude bien que les parents ne travaillent pas (Josiane), venant seuls à l'école et ramenant les puiné·e·s (Mmes Créale et Alaoui), structure les représentations de la moitié des enquêté·e·s. Les équipes enseignantes se disent ainsi choquées par la responsabilisation des aîné·e·s dans les fratries et par l'autonomisation des enfants. L'autonomie prônée par l'institution est en effet « centrée sur l'indépendance dans les gestes du quotidien et la capacité à se séparer de l'adulte » (Conus & Ogay, 2018, p. 51), mais ne s'applique pas à l'ensemble de la vie quotidienne. Monsieur Thomas explique par exemple qu'*« ils laissent beaucoup les mômes en autonomie, très jeunes. […] ça m'interpelle quand même […] mais voilà c'est culturel […] <u>Nous</u> on le ferait pas. […] Enfin*

quand je dis nous... c'est dans notre culture »[75]. Ce faisant, il associe nettement l'appartenance ethnique et un mode éducatif qu'il désapprouve. Les équipes sont ainsi habituées à traiter certaines situations avec les frères et sœurs aînés, afin de pallier les difficultés de langue des parents, voire leur incompréhension du système scolaire – y compris parfois, « *malheureusement* », avec des aîné·e·s d'âge élémentaire (Margot).

Cette responsabilisation des enfants au sein des familles est mal perçue des équipes qui, majoritairement issues des classes moyennes, ont

> une conception spécifique de l'enfance […] [et sont] disposées à adhérer à la définition de l'enfance qui domine dans ces univers, celle d'un âge oisif, fait "de jeux et de leçons", autrement dit d'activités distractives et/ou propices au développement cognitif, psychologique et moteur des plus jeunes (Court, Bertrand, Bois, Henri-Panabière, & Vanhée, 2016, p.80).

Les équipes font notamment part de leur incompréhension devant certaines pratiques familiales qui font porter à l'enfant des responsabilités domestiques ou éducatives :
« J'ai une élève, j'avais proposé d'aller en APC [aide personnalisée], les parents ont dit non parce qu'elle doit ramener le petit frère et la petite sœur à midi à la maison. J'ai dit "mais maman n'est pas à la maison ? - si si - et elle peut pas venir les chercher ? - non c'est moi qui les ramène"… donc pas d'aide. Alors que c'est une élève qui est en difficulté, mais c'est une élève qui correspond à […] la vision des filles [dans certaines cultures] : c'est des maghrébins, c'est une fille... elle est arrivée au début de l'année en CM1, elle savait pas lire... » (Toni, école REP)

Bien qu'Isabelle affirme que cette attitude de retrait à l'égard des questions éducatives n'a « *rien à voir avec la culture* », la dimension culturaliste est néanmoins invoquée à plusieurs reprises pour expliquer ce qui est perçu parfois comme une « *démission* » (Mme Farrugia). Le « puérocentrisme » qui sous-tend les représentations des enseignant·e·s apparaît bien alors comme « une forme d'arbitraire culturel », rendant centrale la question du « mode de vie » dans la réussite scolaire (Garcia, 2011, p. 366).

Un tiers des enquêté·e·s évoquent également la figure des « *enfants-rois* » et reprennent à leur compte des appréciations courantes dans le travail social, où cette catégorie renvoie « à deux registres du langage corporel : celui de la forme du corps pour l'enfant "gros" et celui de l'*hexis* pour l'enfant agité » (Serre, 1998, p. 113). Dans cette représentation, c'est encore l'absence de règles qui domine ; elle n'est cependant pas attribuée à un délaissement mais renvoie davantage à une surprotection, les enseignant·e·s évoquant des élèves, certes minoritaires mais « *très chouchoutés* », qu'on ne laisse pas à la cantine, de peur que ça ne soit « *pas assez bien* », ou qu'on garde à la maison à la moindre plainte (Mme La Trinte), ainsi que des enfants « *trop* » accompagnés alors qu'ils sont jugés assez grands pour se passer de leur mère (Toni). Isabelle associe notamment la consommation de sucreries chez les enfants à un *« état d'esprit,*

[75] Le soulignement est utilisé, dans les extraits d'entretien, pour mettre en avant les éléments de langage qui marquent les processus d'ethnicisation en mobilisant des oppositions de type eux/nous, ou les dynamiques implicites qui apparaissent en creux dans certains discours.

le fait de manger ce que tu veux quand tu veux », exemplaire d'une « transgression de ce qu'on peut déduire comme une norme du contrôle » sur l'alimentation (Serre, 1998, p. 115) et sur la vie de l'enfant en général. Maryse, la coordinatrice du REP, l'explique :
« C'est la place qu'a pris l'enfant dans la société… avec un enfant-roi qui… il a tous les droits ce gamin et... du coup on sait plus lui dire stop. On a l'impression que parce qu'il sera bien et que matériellement il aura tout ce qu'il voudra, on aura fait son devoir de parent, on veut pas que son enfant manque de quoi que ce soit, mais ici c'est particulièrement vrai ! »

Maryse souligne que le discours des parents exprime cette difficulté à poser une limite. Elle synthétise leurs propos – « *je ne SAIS pas dire non, parce que je peux pas l'entendre pleurer […] et je ne veux pas dire non*» – et souligne à cette occasion combien « *ils sont dans l'affect* » avec leurs enfants. Associé à un « *manque de repères* » (Maryse), à un manque de « *contrôle* » de la part de parents « *plus démunis* » et facilement « *manipulés* » par leurs enfants (Mme Normand), ce laxisme interroge les professionnel·le·s sur le niveau d'« *exigence* » à l'égard des enfants. Quelques enquêtées interprètent ces attitudes dans un registre psychologique : les parents chercheraient, à travers les plaisirs, et notamment les satisfactions matérielles qu'ils peuvent offrir à leurs enfants, à faire leur « *devoir* » en évitant toute frustration (Maryse), mais surtout à « *compenser* » ce qui ferait défaut par ailleurs (Mme Normand). Certaines attitudes parentales peuvent alors être observées de manière plus compréhensive :
« C'est pour sortir de son milieu, de toutes les humiliations inconscientes – nous on prend pas conscience – qu'ils vivent quotidiennement […] Et y a des collègues qui disent "t'as vu, ils demandent des aides pour le voyage et ils portent des Nike". Et alors ? effectivement, c'est pour être comme tout le monde [...] ils vont avoir la télé dans leur chambre, qui est évidemment, au niveau éducation, une aberration, mais c'est pour montrer qu'ils peuvent acheter pour leurs enfants, ça passe vraiment par la consommation. Ça compense. » (Mme Avon, professeure collège REP+)

Toutefois, cette posture pose problème, s'agissant de l'orientation des élèves, car certains parents se rangeraient à la préférence de leur enfant pour lui *« faire plaisir* », au mépris des préconisations institutionnelles (M. Lesage). Cela impacte aussi la gestion de la classe, avec des élèves « *pour qui tout est dû* » en raison de leur « *culture* » (M. Lafont). La difficulté des parents à « *garder une autorité* », « *un pouvoir de décision* » (Isabelle), semble prégnante, devant des enfants qui décideraient à la maison. Isabelle échoue à identifier si cela est « *culturel ou socio-culturel* » – c'est-à-dire si la culture d'origine est seule en cause, ou si la position dans l'espace social est modélisante – , mais constate la peine des familles à imposer des limites. Elle fait allusion aux *« choses qui nous, nous semblent bizarres* », rappelant que les pratiques alimentaires (repas déséquilibrés, produits jugés peu qualitatifs), les habitudes de sommeil (enfants dormant avec leur maman[76]), le temps passé devant la télévision, sont autant de

[76] Lors d'un temps d'observation du « projet sommeil » dans l'école REP+ (voir infra), la conseillère pédagogique et son collègue lisent des récits d'enfants relatifs à leurs habitudes en la matière. L'un (de niveau maternelle) raconte dormir avec sa mère, indiquant que ses parents ne dorment pas ensemble. La conseillère commente alors : « *c'est édifiant* », lançant un regard entendu à son collègue (école REP+ V., 30.5.18). On ne peut toutefois s'empêcher de penser à la

marqueurs d'un style éducatif qui n'est pas celui valorisé par les équipes. Josiane, enseignante retraitée en charge du café des parents dans l'école privée, affirme sans ambages que, dans *« les familles musulmanes,* […] *on ne dit rien à un enfant avant 3 ans, […] il a le droit de faire tout ce qu'il veut* », marquant nettement l'association d'ordinaire plus euphémisée entre ethnicité et éducation familiale.

L'ensemble des pratiques éducatives parentales décrites par les enseignant·e·s doit s'analyser au regard des discours sur les organisations familiales en elles-mêmes. En effet, les équipes tendent à parler de manière générique des « parents »[77]. Évoquant des exemples vécus, des situations plus précises, ou interrogées sur le parent avec lequel elles sont le plus en lien, elles désignent toutefois généralement les « mamans »[78]. À la quasi-unanimité, celles-ci sont considérées comme étant le parent avec lequel les interactions sont le plus fréquentes, sauf dans les cas où le père parle beaucoup mieux le français que la mère (et peut se rendre disponible), ou lorsque « *pour des raisons culturelles c'est papa qui gère* », la mère ne quittant pas le domicile (Mme Farrugia). Les mères sont perçues comme étant en charge de l'éducation des enfants dans la famille, soit parce qu'elles s'occupent seules de leurs enfants (les pères étant absents ou travaillant loin/sur des plages horaires importantes), soit pour des raisons culturelles :

« Dans notre culture de toute façon la question de l'éducation familiale c'est plutôt la mère, encore aujourd'hui, quelles que soient les sociétés dans lesquelles on est. C'est encore plus important dans les populations qui viennent d'Afrique ou qui viennent de tous les pays qui sont aujourd'hui malmenés par les guerres et par la question de la pauvreté au sens large. On a ce public-là, nous, et les mères assurent vraiment la continuité, les pères devant quelques fois partir » (M. Gauthier, coordinateur PRE)

« Le papa est moins, se sent moins impliqué ou alors est-ce que c'est parce que la maman ne laisse pas la place au papa ? [d'un air entendu] […] Je pense qu'ici [les enfants] c'est un peu leur chasse gardée aux mamans […] c'est un peu leur prérogative » (Salomé, animatrice centre social)

pratique du « co-dodo », « nouveau dogme » prôné dans les sociétés occidentales (Knibiehler, 2015) et pour lequel il n'est pas certain que la réprobation soit aussi marquée.

[77] Ce qui peut passer pour « un moyen commode pour éviter de parler de l'absence des pères » (Francis, 2000, p. 87). Lors d'une réunion du GT vivre ensemble (30.1.18), plusieurs participant·e·s ont évoqué les problématiques rencontrées par les « mères » mais le directeur de la maison de quartier reformulait les points soulevés en se référant aux « parents ». Je suis intervenue en soulignant que les pratiques observées plaçaient effectivement les femmes au cœur de la prise en charge des enfants. Agacé, le directeur a rétorqué que si l'on continuait à ne pas parler des « parents » en général, on ne changerait pas les représentations et les stéréotypes associés à la parentalité.

[78] En témoignent de nombreux verbatims au cours des entretiens, alors que la question n'est pas abordée explicitement : « *je me rappelle de l'expression d'une maman* », « *je fais venir le partenaire à l'école pour que ce soit plus facile pour les mamans* » (Maryse), « *c'est très rare qu'une maman demande de voir la maîtresse* », « *il y a beaucoup beaucoup de mamans qui savent bien que l'école c'est très très très important* » (Mme La Trinte) ; mais également lorsque le sujet est abordé frontalement : « *en général, c'est quand même souvent des mères, plutôt plus, oui… majoritairement* » (Mme Muller). En témoignent également de nombreux extraits du carnet de terrain : 13.3.18 bilan des classes ouvertes, école REP+V., l'équipe évoque les « mamans » qui sont déjà venues ; 16.3.18 la directrice de l'école privée évoque au café des parents la scolarisation des enfants de 2 ans le matin pour « *être avec maman* » l'après-midi, elle présente l'ASL éducation pour les *« mamans qui lisent un peu dans leur langue et veulent apprendre le français* », etc.

Cette répartition des tâches donne lieu à des interrogations relatives à la question de l'autorité dans les familles. Le comportement insuffisamment normé des enfants semble ainsi faire écho à l'absence des pères. Leur intervention « *quand ça passe aux choses sérieuses* » tandis que « *le quotidien c'est maman »* (entretien collectif, école REP), leur refus de s'intéresser aux tâches usuelles pour se concentrer sur les grandes décisions – orientation, notes ou bagarres – (M. Lafont), leur implication cantonnée au moment où « *ils auront besoin de se fâcher vraiment* » (Mme Alaoui), font l'objet d'un regard tantôt ironique, tantôt réprobateur –les enseignant·e·s trouvant « *dommage* » que les couples parentaux ne fassent pas davantage « *équipe* » (Mme Créale). Isabelle évoque aussi les familles dans lesquelles le rôle des mamans « *c'est de faire des enfants et puis les élever* », tout en étant très contrôlées par les époux et la belle-famille – « *ça c'est culturel* » précise-t-elle –, ce qui empêcherait le déploiement de leur autorité auprès des enfants. Il apparaît ainsi en filigrane que « la famille est pathogène, que ce soit parce que le père vient à manquer [ou] parce que les mères ne sont jamais à la hauteur de leur tâche » (Garcia, 2011, p. 13-14).

Tissage entre difficulté sociale et dimension ethnique

Tant le registre de la démission que celui du laxisme dessinent la figure de « familles incompétentes, défavorisées, dysfonctionnelles ou pathologiques ». Dans ce cadre, « les processus d'intégration et de citoyenneté [sont] perçus comme entravés par les familles » (Vatz Laaroussi, 2001, p.40). En effet, plus du tiers des professionnel·le·s invoquent les « raisons culturelles » pour expliquer des pratiques familiales qu'ils désapprouvent[79]. Ce regard, fondé sur l'idée que « l'individu est amené à intérioriser les modèles culturels qui lui sont imposés [au cours de sa socialisation], tant et si bien qu'il ne pourra que s'identifier à son groupe d'origine » (Cuche, 2010, p. 85), renvoie certes à l'« origine migratoire », mais également à l'ethnicité – c'est-à-dire, dans la perspective de Weber, à « une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, […] peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement » (Felouzis, 2003, p. 417). Différents « indicateurs » de la difficulté d'intégration sont alors invoqués.

Madame Rouage note l'absence de « *progrès, niveau habillement* », d'une élève et de sa famille, arrivée en France deux ans plus tôt et vêtue de manière traditionnelle. Elle précise que son intégration est compromise car « *on voit bien que vraiment culturellement, on pourra rien faire* ». Des nuances existent s'agissant des appréciations liées au vêtement, Josiane précisant par exemple au sujet d'une mère d'élève qu'« *elle a le voile, mais elle est très coquette* », l'adhésion à une féminité plus stéréotypée permettant visiblement d'adoucir le regard. Les équipes constatent que la perspective d'un emploi salarié pour certaines élèves n'est pas envisageable dans leurs familles (Mme Rouage). Le travail domestique des petites et des jeunes filles est pointé comme un facteur explicatif de leur fatigue, ou de leur plus faible investissement scolaire. La condition des femmes et des filles apparaît, dans ce cadre, comme

[79] M'interrogeant sur mon travail de terrain, des enseignant·e·s s'enquièrent par exemple des « communautés » les plus en retrait (carnet de terrain, 9.4.18), manifestant le caractère central de ces catégorisations dans leurs perceptions.

« un signe, au sens où elles renvoient à autre chose qu'à elles-mêmes » (Fraisse, 2010, p. 449), comme en témoigne cet extrait de l'entretien collectif avec les enseignant·e·s de l'école REP :
« C. : il y a certaines familles qui investissent rien pour leur fille […] d'ailleurs ça se voit, c'est des petites filles qui se posent pas du tout de questions, qui sont très faciles, un peu comme des plantes vertes. Et puis quand on leur dit "mais qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?" […] "- quand je serai grande je serai... belle" [air affligé]
Une autre : "je serai comme maman" [plusieurs approuvent]
C. : et alors que les petits garçons, c'est footballeur, garagiste, dépanneur, il y avait plein d'idées mais les petites filles, elles se PROJETTENT pas […]
Une autre : ouais c'est choquant […]
M. : sinon elles peuvent avoir un tempérament bien trempé aussi !
Toni : souvent on voit la culture d'origine quand même [d'autres approuvent "ha bah complètement"], souvent les petites maghrébines quand même c'est plus "sois gentille, fait un peu ce qu'on te demande et puis la ramène pas trop", les petites black, il y en a qui ont du caractère par contre ! [approbation de certaines "ha oui elles se défendent, elles se défendent bien"] [aparté de S. à Christine : elle dit que ça la gêne de faire des généralités, la directrice partage son point de vue mais conclut : "et en même temps c'est vrai"] »

Les réflexions sur la violence intra-familiale constituent un autre aspect de l'association entre pratiques éducatives et appartenance ethnique. Il est en effet attendu des parents qu'ils valorisent leurs enfants et les encouragent de manière bienveillante, or les élèves rapporteraient régulièrement des pratiques de sanction qui peuvent être illégales – coups de ceinture, etc. – et qu'une petite dizaine d'enquêté·e·s analysent dans un registre culturaliste :
« Ça m'énerve parce que j'ai l'impression de cataloguer, mais chez les black ça tape énormément […] Chez les blacks souvent l'éducation est très très dure […] Chez les marocains, algériens aussi ça peut être très très dur » (Mesdames Rond et Triet, enseignantes école REP+)
La gestion de ces phénomènes par les équipes éducatives s'appuie alors sur la frontière ethnique, Valérie rappelle par exemple explicitement aux parents la « *loi française* », en opposition à ce qu'ils peuvent faire chez « *eux* ». Madame Escart explique que ces pratiques, « *banalisées* » notamment en « *Afrique noire* », s'avèrent plus « *faciles* » à traiter avec les familles ethnicisées qu'avec les familles « *ayant une culture purement française* », car *« on entre par la culture* », en faisant valoir la loi en vigueur dans l'espace national. Elle explique ainsi tenir compte de la « *nature* » des parents, c'est-à-dire partir « *avec un constat de départ qui est différent* » selon leur origine. Ici, la « biologisation de la perception, […] associée à la perception de la différence sociale » (Guillaumin, 1992, p. 96) se referme comme un piège, et les familles incarnent la figure de l'Autre.

Cette association entre la culture et un discours réprobateur est également visible à travers les pratiques scolaires usuelles. Madame Farrugia considère ainsi que les élèves ne « *s'intègrent pas* », prenant pour exemple le fait qu'ils ne mangent pas à la cantine pour des « *raisons culturelles, [alors que] la cantine c'est aussi un moment où on peut échanger avec ses camarades, où on voit ce qu'on mange en France, c'est toute une intégration* ». Elle évoque en outre « *un très fort communautarisme, surtout turc […] avec tous les côtés négatifs que ça peut*

avoir » (voir encadré). Monsieur Derien pointe également l'absence de *« volonté de s'intégrer* » de certaines familles, visible à travers « *les fonctionnements communautaires* », il valorise, en opposition, une de ses connaissances qui a changé de prénom pour en avoir un « français », prônant de fait un modèle assimilationniste. Enfin, la « culture » des parents est mobilisée, entre autres motifs, pour comprendre des refus d'orientation – en SEGPA ou unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) – par des familles qui sont certes « *dans leurs droits mais […] ne répondent pas aux besoins de leur enfant* » selon Monsieur Lesage[80]. Ainsi, quand des parents, après avoir accepté une orientation dans l'enseignement spécialisé, changent d'avis « *en discutant avec la communauté* » (Margot), les professionnel·le·s s'interrogent sur les relations de confiance qu'ils peuvent nouer avec ces familles. En contre-point, les quelques temps d'observation de séquences incluant des parents blancs issus des classes moyennes (c'est le cas d'une mère dans l'école privée enquêtée et de quelques parents dans l'école REP+ V.), révèlent une franche connivence avec les professionnel·le·s, marquée par des apartés et un « partage de points de vue » (Payet, 1992, p. 86 ; Monceau, 2014)[81].

Focus : Les discours sur la « communauté turque »

Parmi l'ensemble des discours recueillis au sujet des familles fréquentant les écoles et établissements du quartier, les propos relatifs à la « *communauté turque* » se distinguent assez nettement. En effet, l'évocation de cette population est centrale s'agissant des « difficultés » rencontrées avec certaines familles, la réprobation de leur « *communautarisme* » étant très fréquente. Comme le souligne Monsieur Lafont, « *les Turcs, qui sont regroupés en communauté, on les touche pas, parce que eux ils se démerdent ente eux* ». En premier lieu, il convient de souligner que les Turcs sont le seul groupe ethnique faisant l'objet d'une catégorisation systématique en tant que communauté, « *qui vit repliée sur elle-même* » (carnet de terrain, 25.6.18). Leur présence importante dans le quartier est soulignée, mais il est difficile d'objectiver ce sentiment des équipes éducatives, faute de statistiques ethniques détaillées sur le territoire. Les familles turques sont décrites par les professionnel·le·s comme particulièrement peu enclines à l'intégration et leurs demandes de cours de français langue seconde (FLS) seraient faibles par rapport au reste des immigré·e·s (bilan de l'ASL éducation, carnet de terrain, 25.6.18). Les femmes parleraient très peu le français – c'est le cas de quatre de nos enquêtées tandis que trois autres ont le français comme seconde langue maternelle – et seraient cantonnées à la sphère éducative et domestique, sortant peu de chez elles. Elles sont perçues comme dynamiques mais « *entre*

[80] Il fait preuve de compréhension, reconnaissant que l'orientation dans des filières telles que la SEGPA est complexe à interpréter pour les familles « *étrangères* », qui « *ont du mal à comprendre la langue française* », et ont besoin de visiter les lieux pour comprendre ce dont il s'agit.

[81] Lors du « projet sommeil » dans l'école REP+ V., la directrice plaisante par exemple devant deux parents blancs sur les problèmes rencontrés par les enfants ayant un temps de sommeil insuffisant, semblant considérer que cela n'existe pas dans les familles françaises des classes moyennes (carnet de terrain, 30.5.18). Le père se montre alors un peu mal à l'aise et pour cause : il vient de confier à l'autre mère que son fils se couche toujours très tard… En miroir, il est intéressant de noter que lors d'un café des parents dans l'école privée, des mères turques se sont approchées d'une mère blanche, issue des classes moyennes (la seule de l'école, aux dires de l'équipe éducative), pensant s'adresser à une enseignante (carnet de terrain, 26.1.18).

elles » (Mme Lamontane), c'est-à-dire sans nourrir de lien avec des mères d'autres origines. Les pères sont décrits comme de grands travailleurs, souvent dans le secteur du bâtiment, mais seraient embauchés au sein de la communauté, ce qui freinerait leur intégration. Figures autoritaires dans les familles, « *tout-puissants* », ils inspireraient la peur à leurs compagnes (carnet de terrain, juillet & septembre 2018). Trois grandes difficultés émergent dans le contact avec ces familles :

- les pratiques éducatives sont mises en cause. Les différences entre filles et garçons seraient particulièrement marquées : les filles seraient assez peu soutenues au niveau scolaire, destinées à rester à la maison – le fait de laisser une fille partir en voyage serait ainsi complexe (carnet de terrain, 9.4.18). Les garçons seraient des « *enfants-rois* ». En raison des embauches possibles au sein de la « communauté », ils souffriraient également d'un manque d'ambition scolaire. Les mères, souvent « *mariées un peu de force* », ne travaillant pas, placeraient leurs enfants « *au centre* » de leur existence, peinant à leur imposer des règles (Mmes Rond et Triet) ;
- les « *problèmes de compréhension* » (Mme Avon) seraient beaucoup plus vivaces avec les familles turques qu'avec les parents d'autres origines, sans explication cependant de la part des équipes éducatives ;
- les enfants seraient beaucoup plus orientés vers l'enseignement spécialisé, sans que les équipes ne parviennent véritablement à comprendre pourquoi. Or, la « communauté turque » serait particulièrement réticente aux orientations en SEGPA et à la constitution de dossiers MDPH pour les enfants qui le nécessitent, comme l'exprime l'équipe de l'école REP :

  « Christine : c'est long à constituer les dossiers [pour la MDPH], c'est très très long et puis parfois, ça s'arrête brusquement
  Maryse : souvent ça se discute au sein de la famille, au sein des amis
  Christine : de la communauté
  Maryse : c'est typique chez les familles turques.
  M. : SEGPA, ils aiment pas, par exemple, ça passe pas […]
  Christine : c'est très mal vu par la…
  Maryse : oui entre guillemets communauté turque » (entretien collectif, école REP)

Dans ce contexte, une réunion de concertation a été organisée en 2017 à l'initiative de l'Éducation Nationale, avec pour invité·e·s des représentant·e·s de l'association d'entraide des travailleurs turcs de la commune, afin de mieux comprendre les situations rencontrées dans le cadre scolaire. Cette spécificité peut probablement être mise en lien avec le constat suivant :

> à milieu social égal en France, les immigrés turcs viennent de familles beaucoup plus rurales et pauvres que la plupart des autres groupes d'immigrés, alors que les immigrés du Sud-est asiatique et de Chine proviennent de familles dont la position sociale était bien plus favorisée (Ichou, 2013, p. 36).

Les enquêté·e·s semblent prendre acte de ces frontières, jouant avec elles de temps à autre. Ainsi, Monsieur Lafont, pour une sortie scolaire prévue durant le Ramadan, prend les devants d'éventuelles complications en « *conseillant* » lui-même à ses élèves de « *rattraper* » ce jour de jeûne. Il note que cette attitude est importante pour les familles, qui se sentiraient « *prises en compte* ». Une vingtaine d'enquêté·e·s expriment aussi leur refus de « juger » les pratiques familiales, recourant aux « différences culturelles » pour expliquer cette – parfois prétendue – suspension de leur opinion personnelle. Cependant, ces frictions aux frontières ne sont pas toujours empreintes de légèreté. Madame Escart explique ainsi devoir « *lutter contre certaines cultures […] notamment pour les familles musulmanes pratiquantes* » qui peinent à laisser partir leurs enfants en voyage scolaire. Elle associe les « *tensions* » avec les familles à des déterminants « *culturels* », citant notamment « *les familles turques, les familles pratiquant l'islam* » qui nécessiteraient « *un effort de communication plus bienveillante* ». À travers l'ensemble de ces discours, il apparaît que « l'islam est devenu de façon implicite un puissant démarcatif de l'"identité occidentale" […] [et pour certains] un inverse "culturel" » (Lorcerie, 2003, p. 61). Si l'invocation de la diversité culturelle comme une richesse est présente dans une douzaine d'entretiens, axée notamment sur la maitrise de plusieurs langues, les enseignant·e·s « activent pourtant des catégorisations qui disqualifient la culture d'origine d'une partie des élèves » (Payet, 2016, p.73).

L'apparition du registre culturaliste, dans plus de la moitié des entretiens, est associée aux difficultés économiques et sociales auxquelles les familles font face[82]. Leur pauvreté, leurs difficultés d'accès au *« droit commun »* (M. Gauthier), apparaissent dans une vingtaine d'entretiens. Ainsi, Madame Normand explique le caractère central de la gestion du fonds social dans son travail, non prioritaire dans les autres établissements. Quelques professionnel·le·s rappellent que l'expérience de la migration est à l'origine de conditions d'existence particulières, qui entraînent des difficultés sur le plan administratif – avec des parents tout simplement « *débordés* », par exemple – mais aussi relationnel. Monsieur Gauthier souligne notamment que l'exil entraîne des ruptures de liens expliquant qu'« *un grand nombre de ces familles […] n'arrivent pas à structurer un réseau social au sein duquel la question éducative peut être posée et partagée* ». Toni reconnaît également que la crainte des parents face à l'institution scolaire s'appréhende au prisme d'un accueil défaillant :

« depuis un moment on fait voir à beaucoup de gens qu'ils sont pas forcément les bienvenus en France et ces gens-là, ils se sentent du coup pas les bienvenus, parqués dans des quartiers, les uns sur les autres. Donc tu vois, il y a beaucoup de familles ici, elles vont jamais en centre-ville, c'est à cinq minutes de métro, mais parce que le centre-ville ça fait pas partie de leur monde, et je pense que l'école, ça fait pas partie de leur monde, ça fait partie de l'institution, de la France... par laquelle eux se sentent rejetés » (enseignant, école REP)

[82] Pour l'autre moitié, soit la culture est mobilisée seule – ainsi que cela vient d'être évoqué –, soit d'autres facteurs explicatifs des difficultés sont invoqués, renvoyant notamment à des dimensions psychologiques, et à la question du « conflit de loyauté ». La culture est absente des discours de quatre enquêté·e·s seulement, qui privilégient une approche en termes de facteurs socioéconomiques. Si certain·e·s s'opposent ouvertement à une lecture ethnicisante – c'est le cas d'une enseignante lors de l'entretien collectif dans l'école REP, rapporté plus haut –, ces propos restent minoritaires et minorisés – l'enseignante en question n'a pas été véritablement écoutée par ses collègues lorsqu'elle a exprimé sa gêne.

Certain·e·s expriment aussi leur gêne face au regard culturaliste de leurs collègues. Isabelle refuse ainsi explicitement de mobiliser la « culture » pour expliquer les difficultés rencontrées dans le cadre éducatif, tout en reconnaissant que c'est une pratique courante – elle le fait d'ailleurs elle-même. Maryse considère également que l'absence de « *repères* » qu'elle observe n'est pas lié au contexte migratoire, et constate que des familles arrivant en France parviennent très bien à assumer l'éducation de leurs enfants. Beverley cherche pour sa part à bien accueillir les parents, pour compenser les attitudes de ses collègues qui la heurtent :
« C'était important pour moi de les accueillir avec le sourire parce que j'ai eu des collègues qui m'ont dit au début de l'année des choses comme [...] "les parents ils viennent complètement couverts, ils viennent ici, ils te regardent comme si t'étais rien" ils tiennent un discours assez... virulent et assez [elle soupire], assez... négatif par rapport aux parents et ça m'a tout de suite mis... un blocage en fait [elle soupire, montre des signes de gêne puis rit un peu]. Je me suis tout de suite sentie moins à l'aise parce que c'est clairement par rapport à leurs origines et leurs religions et leurs pratiques... voilà leurs pratiques religieuses et moi […] ça me met clairement mal à l'aise » (professeure, collège REP)

Cependant, les questions sur les spécificités des écoles et établissements enquêtés suscitent généralement des réponses mêlant « *des différences culturelles importantes* », la notion de « *zone de sécurité prioritaire* » et « *des facteurs sociaux complexes* » (Mme Farrugia). Les représentations sur les élèves et leurs familles reposent ainsi sur une intrication de registres parfois confuse, opposée à un « nous » incarnant la norme :
« Ici on a une population défavorisée, ça veut dire défavorisée financièrement, […] mais aussi défavorisée parce qu'ils sont issus de plein de cultures différentes […] le côté défavorisé financier est peut-être le plus simple. Après il y a... le fait d'être issu d'une autre culture, le fait d'être défavorisé, de n'avoir soi-même pas un long temps d'école par exemple, donc de pas avoir les codes de l'école, les codes du travail, les codes de la relation sociale de… on va dire d'une grande majorité d'entre nous. » (Mme Loire, professeure, collège REP+)

Ce tissage permettant de « retranscrire un écart social en écart culturel, renvoie les difficultés socioéconomiques à « un problème d'intégration d'ordre culturel » (Serre, 1998, p. 121 ; aussi Barrère & Martuccelli, 1996, p. 53). Au fil des entretiens, l'illettrisme est corrélé au fait que les mères turques, en particulier, sortiraient peu de chez elles[83] ; l'incompétence des « *mamans d'origine* » à préparer un pique-nique est soulignée par Josiane ; l'absentéisme des élèves est associé à la période du Ramadan ou avec les *« retours au bled* » (Mme Forge) ; etc. De fait, « le silence de l'administration sur les différences telles qu'elles se vivent, la surcharge de son discours en mots qui disent le déficit social ou moral des publics, laissent la voie libre à une lecture fantasmatique de la difficulté », à l'origine d'une « "théorie" du handicap socio-ethnique » (Lorcerie, 2003, p. 182-183). Des anecdotes manifestent cette ethnicisation de la

[83] S'agissant des mères d'élèves qui ne parlent pas le français, on prête à certaines d'entre elles un refus d'apprendre (Mmes Rond et Triet), tandis que l'on reproche implicitement à d'autres de ne pas avoir progressé après plusieurs années passées en France.

pauvreté économique et culturelle, comme pratique discursive courante, dont témoigne cette enseignante lorsqu'elle évoque ses priorités pédagogiques :

« Ce qui me tient à cœur, c'est cette intégration de ces élèves qui maintenant, pour la plupart, sont nés en France donc sont français, mais qui par leur culture très PRÉSENTE et leur religion aussi très présente, font que… je vous donne un autre exemple qui me passe par la tête : en aide personnalisée compétence langagière, j'avais un texte et j'avais le TGV dedans et un élève, qui est depuis moins de 2 ans en France, ne connaissait pas le TGV. Je lui dis "écoute Farouk, tu ne connais pas le TGV ? il faut qu'on aille à la gare, ou demande à ta maman de t'emmener" […] C'est ça l'intégration, c'est des enfants qui savent pas ce que c'est le TGV, c'est... la culture française, c'est la représentation d'une société avec son train, voilà. […] donc c'est des petites choses simples mais qui font que... ils ont ensuite des codes pour comprendre et s'intégrer, pas uniquement dans leur communauté, mais échanger aussi avec le reste des gens et pas uniquement vivre entre eux » (Madame Farrugia, professeure, collège REP)

L'ethnicité fait *in fine* « l'objet d'un aller-retour permanent entre son soulignement et sa censure, entre son activation et son déni » (Payet, 2016, p. 70), au gré des besoins des équipes éducatives et de ce qu'elles s'autorisent à penser ou à exprimer. Il n'en demeure pas moins que

> la chaine qui associe les mots handicap, échec scolaire, problèmes ou difficultés — et, plus récemment, violence — à élèves issus de l'immigration, fait partie de l'"habitus discursif" qui s'est généralisé, dès qu'il s'agit […] de populations immigrées, souvent identifiées aux problèmes sociaux (chômage, violence, déficits, etc.) (Varro, 1999, p.33).

Ce tissage entre un regard culturaliste et l'interprétation en termes de « défavorisation » révèle, semble-t-il, le manque de formation des enseignant·e·s sur la réalité quotidienne des familles. Ils·elles mobilisent de fait leurs ressources personnelles pour comprendre ces situations, qui nécessiteraient d'être appréhendées avec le support de l'institution, seule capable de déconstruire les interprétations particulières et intimes des enseignant·e·s. Ce regard a son importance dans les projets mis en place à destination des parents. Alors que les parents de milieux populaires semblent plutôt perçus par les professionnel·le·s de manière figée, dans leur distance et leur dissonance avec les pratiques scolaires (Périer, 2005), les mères ethnicisées font l'objet d'une attention particulière, en ce qu'elles seraient susceptibles de s'acculturer et de prendre la mesure des attentes de l'école en France.

B) Les formes du lien avec les parents : descriptions et controverses

L'ensemble des attentes à l'égard des parents sous-tend la volonté de rapprochement des équipes éducatives avec les familles. Le référentiel de l'éducation prioritaire incite d'ailleurs à mettre en place des projets favorisant la coéducation, sans véritablement détailler les objectifs et les modalités de ce rapprochement. Les professionnel·le·s doivent créer eux-mêmes du sens

autour de ces projets, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs propres desseins. La plupart évoquent l'idée de mettre les parents *« à l'aise »*, à travers des moments informels, de faciliter le « *dialogue* », créer un lien de « *confiance* », etc. Si les raisons du rapprochement sont assez homogènes dans les discours, les contours des dispositifs sont plus ou moins formels, plus ou moins empreints d'une forme de soutien à la parentalité. L'ensemble de ces projets semble viser, toutefois, une forme de « normalisation » des relations École-parents, voire des pratiques éducatives familiales (Foucault, 1993), comme si les parents étaient « supposés avoir besoin d'être équipés par les enseignantes en raison de leur méconnaissance des normes scolaires et culturelles locales » (Deshayes et al., 2019, §3). Nous explorerons ainsi les projets observés, pour l'essentiel en école élémentaire, mais également parfois en école maternelle et dans les collèges enquêtés.

1- Ce que les prescrits institutionnels font faire : l'ouverture aux parents

Dans les écoles lassalliennes du 17ème siècle, « fermées aux regards extérieurs », l'inspecteur veillait à ce que les enseignants « ne se familiarisent […] avec personne », préservant les maîtres de tout contact avec les familles, et protégeant les pratiques scolaires des regards extérieurs (Lahire, 2008, p. 35). Cette clôture de l'École, si elle demeure d'un certain point de vue – le temps de classe reste assez peu ouvert – a beaucoup évolué. Dès 1912, Victor Bouillot, professeur au lycée de Beauvais énonçait dans *La coopération de la famille et de l'école*, la nécessité de faire « l'éducation pédagogique des familles » (cité par Gayet, 2004). Or, ce mouvement vers les parents nécessite au préalable un travail de communication. Les équipes sont notamment conscientes de la nécessité d'une transmission d'éléments positifs concernant les élèves[84].

À cet égard, une petite dizaine de professionnel·le·s déplorent que les rencontres ne soient souvent occasionnées que par des difficultés. Madame Alaoui constate que les parents « *prennent plus ou moins bien* » ce qui leur est dit lorsqu'on se contente de pointer ce qui ne va pas, et Madame Avon remarque que ceux qui se déplacent à la remise des bulletins ne sont généralement pas ceux « *qu'on souhaiterait voir* ». En étant uniquement dans la plainte avec les parents, *« on arrive au contraire de ce qu'on voulait, c'est-à-dire qu'on les éloigne encore plus de l'École* ». Si les enseignant·e·s rencontré·e·s ne sont pas toujours à l'aise avec l'idée d'intervenir sur le cadre familial, refusant de « *juger* » les pratiques éducatives des parents pour plus de la moitié d'entre eux, ils tentent donc néanmoins de promouvoir leur participation.

a- Les projets encourageant la coéducation

Parce que la participation des parents à la vie de l'école est un aspect de leur rôle de parent d'élève, et parce que la possibilité d'échanger avec eux sur les progrès et difficultés des enfants

[84] Les discours institutionnels, à l'instar de celui de Monsieur Auduc, Inspecteur général de l'Education nationale, incitent d'ailleurs à « mettre en avant le plus souvent possible les parents, les féliciter fréquemment, les rendre fiers de leur rôle et de leurs enfants » (Auduc, 2016, p. 111). On observe le ton relativement paternaliste de ce discours : on pourrait presque remplacer le mot « parent » par celui d' « élève » sans que cela ne dénote véritablement.

est une nécessité pour les enseignant·e·s, « la scolarisation s'accompagne […] d'un processus d'acculturation [...] [car] les valeurs et les références, le langage et la culture, les schèmes de perception et de jugement ne s'emboîtent pas » toujours parfaitement (Périer, 2005, p. 10). Les rendez-vous classiques, tels que la réunion de rentrée ou les rencontres parents/professeurs, n'étant pas toujours investis par les familles, d'autres projets sont conçus afin de favoriser cette acculturation, selon deux axes de travail. D'après les équipes éducatives, il faut en premier lieu « *expliquer* » aux parents – notamment ceux qui ne lisent pas le français (Valérie) - ce qui se passe à l'École afin qu'ils puissent « *se permettre* » de venir dans ce lieu « *complètement et radicalement différent de ce qu'ils peuvent vivre* » (Mme Lamontane). Pour éviter que la journée de leur enfant ne soit « *un complet mystère* » (Mme Muller), l'ouverture de la classe, l'explicitation du fonctionnement du collège et des champs de compétence de chacun de ses acteurs, doivent favoriser le développement de représentations objectives. De même, l'accompagnement des sorties scolaires leur permettrait d'observer la vie d'une classe et les difficultés de gestion des comportements enfantins, ainsi que les pratiques pédagogiques en vigueur. Comprendre « *ce que font [les enseignant·e·s] et pourquoi* » (entretien collectif, REP) serait nécessaire pour permettre aux parents de faire « *confiance* » à l'École, de changer l'image qu'ils se font de l'institution – présumée « *mauvaise* » en raison de leur faible niveau de scolarisation (Mme Farrugia, Valérie, Pascal...) – et de ne pas « *transmettre* » à leurs enfants le malaise qu'ils éprouvent à son contact (Mme Muller)[85].

Cette volonté d'explicitation débouche sur un autre objectif essentiel : celui de leur faire comprendre les attentes de l'institution par rapport à l'enfant, pour qu'ils soient en mesure de lui tenir un discours « *homogène* » (Mmes Créale et Rouage). Comme l'explique Madame Le Gouzec, « *plus ils viennent ici, plus ils voient comment ça se passe, la vie scolaire, les profs, ce qu'on attend [des élèves], en termes de travail, de comportement, de vie avec les autres au collège* ». La possibilité pour les enfants de retrouver un « *cadre sécurisant* », identique à l'École et à la maison (Christine), est en effet censée éviter qu'ils ne se sentent « *tiraillés entre faire plaisir à l'école et faire plaisir à leurs parents* » (Mme Muller). Cet objectif de « *se rejoindre sur des valeurs éducatives* » (Mme Escart) renvoie les parents à leur responsabilité. L'obtention d'un discours homogène, en effet, n'est pas le fruit d'un compromis entre les valeurs portées par l'École et celles des familles. Il s'agit de faire venir les parents sur le terrain de l'institution, en leur demandant « *comment ça se passe* » chez eux (Mme Forge). Les différentes modalités du rapprochement, « portées » par des actrices identifiées au sein des écoles, multiplient les occasions de créer le socle d'une « harmonisation » des pratiques. Nous les présentons ici afin

[85] Le lien avec les parents est, à ce titre, fondé sur une aide en cas de nécessité. Les professionnel·le·s sont en effet conscient·e·s du caractère souvent implicite des informations disponibles sur les différentes filières au moment de l'orientation par exemple. Le PRE a ainsi créé, au début des années 2010, un abécédaire des mots de l'École dans plusieurs langues, afin de soutenir les tentatives de communication quotidiennes avec les parents étrangers de la commune. Il est cependant peu diffusé. Christine et Madame Lamontane aident donc les parents à remplir certains dossiers administratifs. Christine aide aussi à l'écriture de lettres de motivation, lors du passage en 6ème, pour les demandes de dérogation, « *parce qu'il faut que ces enfants aient les mêmes chances que les autres* ». De même, M. Lafont prend le temps d'expliquer les options envisageables au lycée aux parents de bons élèves – pour les autres, cependant : « *malheureusement c'est tellement un autre monde… malheureusement il y a tellement de codes qu'ils ont pas que ça va être super compliqué* ».

de dessiner le cadre des sollicitations adressées aux mères – outre le rôle « classique » de parent d'élève.

Lectures dans les langues d'origine et projets reposant sur des dimensions culturelles

Dans l'école privée enquêtée, les parents – en fait les mères, très majoritairement présentes – sont mobilisées, dans les classes de maternelle, pour raconter contes et comptines dans leur langue d'origine. De fait, le « rejet idéologique du communautarisme » par les équipes éducatives « n'empêche pas une gestion ethnique des problèmes sociaux », dans le cadre d'une approche « pragmatique de la différence culturelle » (Streiff-Fénart, 2002, p. 74). Ce projet vise en effet à compléter les temps festifs sur lesquels les parents sont déjà invités (anniversaires des enfants, etc.), avec deux objectifs : d'une part, faciliter la scolarisation des enfants qui ne parlent pas français à la maison, et d'autre part, encourager la participation des familles :

« Il y a souvent un conflit de loyauté entre la langue de la maison et la langue de l'école. Donc il faut ce qu'on appelle un passeur de langue […] pour que l'enfant s'autorise […] à apprendre le français […] On a actionné le levier parent, c'est-à-dire qu'on leur a dit que finalement ils avaient une forme d'expertise, ils sont experts dans leur langue, et que nous on avait besoin d'eux pour faire ce passage-là à l'école. Donc on a pris des comptines toute simples […] qu'on retrouve dans plusieurs langues et les parents les ont enregistrées, […] donc l'enfant va pouvoir, sur une petite tablette, entendre la voix de sa maman, enfin en tout cas sa langue maternelle et puis on propose aussi aux familles de venir raconter des histoires [en classe] » (Valérie, directrice école privée)

Isabelle, l'enseignante surnuméraire de l'école privée, travaille spécifiquement sur l'accueil des langues au sein de l'école. Outre l'enregistrement de mères d'élèves racontant des histoires dans leur idiome d'origine et l'organisation de ces activités en classe, elle a encouragé un projet de couture. Il a permis la confection par les mères de « tapis à histoires » avec de petites marionnettes, qui servent de supports pour les contes. Sa volonté de valoriser les « *cultures et langues d'origine* » se traduit également par la promotion de ces projets auprès de différents acteurs. Ainsi, une « représentation » de ces contes plurilingues, interprétés par cinq mères d'origines variées, s'est tenue à la bibliothèque du quartier, devant des enfants de la halte-garderie (carnet de terrain, 6.6.2018). Le travail sur les langues s'est également appuyé, à la rentrée 2017, sur un projet de traduction des mots désignant les lieux de l'école. Les mères étaient invitées, durant le café des parents, à compléter sur un grand tableau une forme d'abécédaire de la signalétique de l'établissement scolaire (cantine, cours, préau, etc.) (carnet de terrain, 17.11.2017). Isabelle espérait les *« faire parler de LEUR lien à l'école* » grâce à cette activité, et a même annoncé au café des parents qu'elle souhaitait les enregistrer pendant qu'elles évoqueraient l'école qu'elles avaient connue dans leur pays[86]. Elle considère que ces projets sont « *VRAIMENT importants* » pour certains enfants, qui ressentiraient l'effet de la

[86] Cela ne s'est apparemment pas concrétisé, les mères traduisant volontiers les mots affichés, illustrés de photographies, sans vraiment s'étendre toutefois sur leur propre expérience

« *détente* » des relations entre leurs parents et l'école. À cet égard, on note la présence dans le hall de l'école maternelle, à la rentrée 2018, de panneaux rédigés dans une dizaine de langues, expliquant que les langues d'origine sont bienvenues (carnet de terrain, 14.9.18). Isabelle constate d'ailleurs que les parents viendraient beaucoup plus en classe lorsque « bonjour » est affiché dans différentes langues (carnet de terrain, 23.2.18).

Si la dimension ethnique est moins structurante dans les projets de l'école REP enquêtée, les vœux de « bonne année » ont tout de même été traduits par les mères d'élèves lors du café des parents, dans les diverses langues qu'elles maîtrisent, afin d'être affichés dans le hall (carnet de terrain, 17.1.2018). À l'occasion du « printemps des poètes », la lecture de textes dans les « *langues d'origine* » a été suggérée par Maryse, la coordinatrice du REP, au cours d'une réunion de l'équipe enseignante (école REP, 2.6.2017)[87]. Les cours d'arabe et de turc, dispensés de manière optionnelle, sont également présentés comme une « *mise en valeur des langues et cultures d'origine* » (conseil d'école REP, 23.11.2017). La cuisine fait aussi l'objet d'encouragements spécifiques[88], à travers des ateliers « cuisine » ou des projets mettant en avant les « *compétences* » – notamment maternelles –, ce qui leur permet d'être celles qui « *apportent quelque chose* », en raison de leur spécificité culturelle (Christine). Ainsi, lors d'une soirée de clôture d'un échange scolaire :

« C'est sur ça qu'il faut qu'on travaille, les parents et la nourriture, surtout de cultures différentes, parce qu'ils amènent leur nourriture de leur culture, donc on a un éventail [...] de thé, samossa, de tous leurs plats... et là forcément, ça parle et ça permet de créer du lien […] C'est au travers de leur culture, qu'on peut les intégrer à l'école je pense, ça c'est important.
- d'accord, pour vous ça passe par –
[Coupant] ouais ! si on organise un repas culturel à l'école en faisant venir les mamans, parce qu'on a des cuisines ici, faire venir les parents à l'école ça passe par là, faut leur faire faire quelque chose et la nourriture... ça fonctionne » (Mme Farrugia, professeure, collège REP)

Si « tout ce qui est discriminant n'est pas discriminatoire » (Costa-Lascoux & Hily, 2001, p. 128), cette mobilisation des parents sur des bases ethniques confine à l'idée que « l'infirme est obligé de jouer le rôle d'infirme » (Goffman, 1975, p. 132). Cette « altérisation », consistant en un « renvoi constant à l'origine » étrangère des personnes (Mabilon-Bonfils & Martin, 2016, p. 14), pose question au sein des équipes éducatives. Certaines professionnelles évoquent le risque de « *tomber dans le folklore* », ou de ne pas « *faire de place à ceux qui n'ont pas une autre langue* » (Isabelle). Cependant, force est de constater que ces pratiques se maintiennent et tendent parfois à transformer « les facteurs d'exclusion puis de discrimination en facteurs d'inclusion » (ici la maîtrise incertaine de la langue et de la culture française par exemple), créant « une égalité sous condition de performance de la différence » (Sénac, 2015, p. 30). En

[87] Quelques mois plus tard, la directrice a annoncé lors d'un conseil d'école que des poèmes dans les langues d'origine seraient choisis pour ce projet (carnet de terrain, 22.2.2018). Cela a provoqué la réaction d'un père élu, faisant remarquer que certains pays d'émigration sont francophones et créateurs de textes en français.

[88] Cette mise en scène de la diversité culturelle est assez centrale, la maison de quartier prônant aussi « *l'échange interculturel, […] la valorisation des cultures* » – l'une des animatrices soulignant qu'il est assez naturel que des personnes d'une même origine tendent à se regrouper, mais qu'il faut encourager l'échange et la « *rencontre avec la culture de l'autre* ».

effet, le « discours entrepreneurial sur la "diversité" » (Dhume, El Massioui, & Sotto, 2016, p. 3) porté par l'institution tend finalement à maintenir des frontières ethniques, en instituant la maîtrise d'une langue étrangère ou d'une culture culinaire particulière comme facteur d'intégration dans la communauté éducative. Ce faisant, les équipes favorisent une « structuration de l'interaction qui permette la persistance des différences culturelles » (Barth in Poutignat et Streiff-Fénart, 2008, p. 214). Ces projets fondés sur les dimensions ethniques coexistent néanmoins avec d'autres pratiques, qui génèrent d'autres formes de relations avec les familles.

Une rencontre ritualisée : les cafés des parents

Les « cafés des parents » constituent le dispositif le plus observé au cours du travail de terrain, en raison de la facilité d'accès à ces temps et de leur régularité. L'école en REP et l'école privée enquêtées où ils se déroulent ont cependant deux manières de concevoir cette rencontre, dont la forme varie entre une sorte de spectacle offert aux parents et un temps plus convivial[89]. Ces deux grandes polarités de la rencontre entre les équipes et les familles semblent structurer la plupart des projets observés.

Spectacle…

Dans l'école élémentaire publique enquêtée, les cafés des parents ont lieu le mercredi matin, toutes les deux semaines environ[90]. Face à des parents « *TRÈS éloignés* » de l'institution, le projet d'école s'est développé, entre autres, autour de leur accueil, le café constituant un point d'orgue selon la directrice. Pour l'occasion, le hall de l'école est aménagé de manière à libérer un espace suffisant pour accueillir une représentation d'enfants, et des chaises sont disposées à la manière d'un amphithéâtre, pour permettre aux parents de s'asseoir. Une table avec du café est également installée, et deux mamans très présentes à l'école (Zakia et Siam) apportent à chaque fois du thé à la menthe, dont elles offrent un verre à chacun·e des enseignant·e·s. C'est la directrice qui assure l'organisation de ce temps, aidée d'un·e enseignant·e différent·e chaque mercredi. Ce binôme se montre inégalement persuasif pour inciter les parents à rester au café, selon la personnalité et le volontarisme de l'enseignant·e. En effet, les parents – essentiellement les mères – passant dans le hall de l'école élémentaire pour déposer leurs enfants en classe, se dépêchent pour certaines, évitent de regarder l'installation, tandis que d'autres hésitent à s'arrêter. C'est une interpellation de la directrice ou de l'enseignant·e qui peut les décider à rester : *la directrice incite une mère qui lui posait une question à rester au café pour voir son fils chanter « il sera content ! revenez après avoir posé les petites [en maternelle] » (carnet de terrain, 20.6.18, école REP)*

Ce temps a été pensé de manière à encourager la venue des parents, d'une part avec la présentation de travaux réalisés par les enfants – « *on attire certains parents qui viennent voir leurs enfants* » –, d'autre part en évitant tout formalisme :

[89] L'école en REP+ constitue un cas spécifique, l'équipe ne portant pas de dispositif de ce type et laissant le PRE se charger de ce projet, dont la plus faible régularité et le succès plus incertain n'ont pas permis d'observation systématique.
[90] Un café a lieu dans l'école maternelle à la fin de l'enquête, nous n'en rendons pas compte dans cette partie car il revêtait un caractère épisodique et expérimental.

« On s'est aperçus que déjà quand c'était assis, un peu formalisé, où on se sentait un petit peu obligé de prendre la parole, […] ça faisait fuir […] les parents qui se sentent sollicités, qui ont pas forcément envie parce qu'ils se sentent pas à l'aise, du coup ils partent ou ils reviennent plus. Et pourtant c'est ceux-là dont on a besoin en général. Donc du coup on n'est pas assis, on discute, on prend un café, c'est des relations un peu duelles […] C'est du coup des gens de passage aussi, ils restent pas forcément les trois quarts d'heure du café des parents, ils peuvent rester un quart d'heure, ou ils passent juste, ils prennent un café ou ils parlent deux minutes et puis "je suis pressé", ils restent pas. » (Christine, directrice école REP)

Ce projet doit permettre une intégration progressive : les mères qui viennent pour leur enfant reviennent parfois ensuite, certaines restent un peu plus longtemps, etc. Ce temps est également pensé pour valoriser le travail des enfants en classe, l'équipe constatant que l'attention des parents lors du spectacle de fin d'année n'est pas toujours à la hauteur du travail fourni. Dans ce contexte, « *une restitution lors d'un café des parents, en petit comité [permet] une qualité d'écoute importante* » (Christine). Le café des parents se présente donc le plus souvent comme un petit spectacle, les classes alternant pour présenter certains de leurs travaux (chansons, pièces de théâtre, poèmes, etc.). Mais il arrive (une fois par an) que l'équipe de direction du collège de secteur soit présente pour expliquer le fonctionnement du système éducatif (carnet de terrain, 3.5.2017 et 28.3.2018). Sur l'ensemble des cafés observés, la grande majorité prend toutefois la forme de représentations, auxquelles assistent entre dix et vingt mères en moyenne (parfois moins, parfois un peu plus), dont une petite dizaine sont des « habituées », les pères étant pour leur part quasiment absents – on en rencontre un ou deux de temps en temps, un peu plus lorsque le café est consacré à la rencontre de l'équipe de direction du collège[91]. Des classes qui ne sont pas mobilisées pour présenter un travail assistent aussi à la représentation. Ces temps sont retranscrits ainsi dans le carnet de terrain :
6.12.17 café école REP : le café est consacré à la « laïcité ». C'est une suite de présentations des classes au sujet de la tolérance. Beaucoup de parents filment, mais pas d'interaction avec l'équipe éducative ; 23.5.18 café école REP (il porte sur les écrans) : à la fin de la présentation des élèves, la directrice essaie de lancer un débat avec l'assistance mais sans véritablement donner la parole : bien que deux mères d'élèves (Siam et une amie) disent (à voix assez basse) qu'elles étaient d'accord avec tout ce que les enfants ont dit, la directrice qui semble ne pas avoir entendu, donne très rapidement la parole aux classes pour qu'elles parlent de leur travail et n'insiste pas pour échanger avec les parents.

Cette entrée en relation avec les parents, fondée sur la valorisation du travail des enfants, est courante dans les écoles et établissements enquêtés – « *vous avez vu, ils ont bien travaillé !* »,

[91] Extraits du carnet de terrain : *28.4.17 café école REP, 11 parents dont 10 femmes ; 20.9.17 café école REP, 17 mères dont 2 blanches et 1 père ; 22.11.17 café école REP avec 22 parents dont 2 pères et essentiellement des femmes ethnicisées (sauf 2) ; 6.12.17 au portail de l'école REP ce matin, essentiellement des femmes, le café des parents est consacré à la laïcité et accueille environ 50 parents au plus fort de la participation (toutes les classes présentent quelque chose) dont 3-4 pères ; 17.1.18 café école REP, une trentaine de parents sont là, dont 2 pères ; 23.5.18 café école REP, une dizaine de mères présentes, déjà vues, toutes voilées sauf 2 d'entre elles,* etc.

lance ainsi Maryse pour amorcer la discussion avec quelques mères venues assister à la présentation d'une comptine, dans le cadre d'un projet « sommeil » au sein de l'école REP+ V. (carnet de terrain, 31.5.18). Ce « projet sommeil », conduit également dans l'école REP+ reposait ici sur une exposition de panneaux réalisés par les élèves et présentés par deux d'entre eux aux quelques mères s'étant déplacées (carnet de terrain, 28 et 29.5.18). Dans les collèges enquêtés également, le fait de « *venir voir quelque chose* » est encouragé par la direction, en tant que *« porte d'entrée* » à partir de laquelle créer un lien avec les parents, en montrant que l'École est « *d'abord un lieu culturel* » (Mme Loire). Lorsque l'institution témoigne d'une volonté de sortir de cette forme de spectacle, cela est peu probant. Pour la présentation du collège REP lors du café des parents de l'école REP par exemple, les chaises sont installées en cercle et l'échange est encouragé mais les parents participent assez peu et Monsieur Thomas explique de façon assez descendante ce qu'est le cahier de liaison, la sectorisation, l'organisation d'une journée, etc. (3.5.17, café des parents)[92]. Il semble donc que le « spectacle » offert aux parents suscite une attitude d' « acceptation passive » (Debord, 1996, p. 20), marquant la séparation entre le centre, c'est-à-dire la norme, incarnée par l'institution scolaire, et ceux qui sont extérieurs : « le spectacle réunit le séparé, mais il le réunit en tant que séparé » (*Ibid*., p. 30). Cette manière de procéder, qui rend les parents « spectateurs », tend à les placer dans une posture silencieuse, l'échange entre parents et professionnel·le·s ne découlant pas spontanément de ces temps de présentation. C'est ce que relève une mère d'élève lors d'un temps de parole consécutif à la classe ouverte en activité – *« au café des parents, on parle pas des problèmes* » (carnet de terrain, 28.4.17) –, ainsi que le père élu au conseil d'école, qui demande des temps de discussion au café des parents, dans ce qui ressemble à une critique de l'organisation actuelle (conseil d'école REP, 22.2.18).

Il faut néanmoins souligner que ces formes de mise en scène, si elles ne permettent pas d'échange immédiat entre parents et professionnel·le·s, peuvent le favoriser, à plus long terme ou à la marge. Ainsi, les « cafés » permettent un rapprochement progressif des parents avec l'institution, à travers le partage de moments non scolaires (enseignante, école REP, 31.5.17) et rendent les équipes plus visibles et accessibles, créant autant d'ouvertures à la communication :

22.11.17 café école REP : une mère en profite pour demander à la directrice de la voir ; 14.2.18 café école REP : des mères font la queue à la fin du café pour voir la directrice, l'une lui confie les petits problèmes de santé de son fils ; 5.7.17 café école REP : une mère est venue uniquement pour voir la directrice, Zakia profite aussi de ce moment pour voir l'enseignante d'un élève qui aurait tapé son fils.

C'est finalement à la marge du « café » que se créent les conditions d'un échange plus réciproque avec les professionnel·le·s, mais également entre femmes. Les temps d'installation et de rangement s'avèrent propices aux discussions entre mères et certaines d'entre elles s'éclipsent parfois pour solliciter la directrice. Comme le constate l'enseignante en charge de

[92] Dans le cas du « projet sommeil », observé deux jours de suite dans l'école REP+, le seul échange qui ait pris forme fut porté par des parents blancs maîtrisant bien la langue française et visiblement à l'aise dans le dialogue avec l'institution.

l'accueil du matin (entretien collectif, école REP), *« il y a toujours des mamans qui trainent dans le couloir à l'accueil, qui discutent entre elles et puis avec moi ou qui viennent voir les enseignants dans les classes […] on a des sourires aussi* ». Les aspects plus informels et conviviaux de la relation aux familles se déploient donc *autour* des projets pensés sous la forme du spectacle.

…ou convivialité

Dans l'école privée enquêtée, les cafés des parents prennent une forme plus informelle. Ils ont lieu tous les vendredis matin, dans le petit hall de l'école maternelle[93], où des chaises sont rassemblées en cercle autour d'une table basse sur laquelle se prend le café. C'est Josiane, une enseignante retraitée – qui a été à l'initiative du « café » – , et Isabelle, l'enseignante surnuméraire, qui s'occupent de l'organisation de ce temps de rencontre, auquel la directrice prend part généralement pendant quelques minutes, se rendant ainsi visible et accessible. C'est en passant, après avoir déposé leurs enfants, que les mères s'arrêtent spontanément ou sont invitées à boire un café par le binôme, qui insiste parfois pour que les parents restent. Car, comme le note la directrice, « *ils pourraient se cacher et partir vite fait parce que quelque part, ça demande quand même un effort de se mettre à discuter autour d'un café […] donc on va les chercher* ».

Ce sont généralement entre dix et quinze femmes qui se retrouvent pour le café (un noyau d'une petite dizaine d'habituées est constitué, notamment issu de l'association de parents d'élèves), avec leurs enfants en bas âge quand elles en ont – les pères sont, là encore, très peu présents[94]. Les mères s'assoient généralement au gré de leurs affinités – se regroupant souvent en fonction d'une langue et d'une origine partagée – et discutent par petits groupes. Le binôme échange avec les unes et les autres, Isabelle profitant de ce moment pour « recruter » des mères susceptibles de venir lire des contes dans leur langue d'origine. De temps à autre, elle prend la parole de manière plus générale, initiant des conversations plus collectives. La motivation de départ de Josiane demeure d'actualité, puisque le café est utilisé comme un temps d'explication de certains projets pédagogiques. Ainsi, les sommes demandées pour une sortie scolaire sont détaillées de manière informelle par les enseignantes, qui justifient ici les demandes financières de l'école. Des questions sensibles – comme la célébration de Noël – ont pu être désamorcées au moment du café, à travers des discussions sur le vif, décrites pars Josiane. C'est en effet une temporalité différente qui s'ouvre avec le café : les enseignantes, sans classe à gérer, ont le temps de discuter. Ce café des parents est effectivement conçu par

[93] Celles qui participent ont bien souvent un enfant scolarisé en classe élémentaire et non seulement en maternelle, les plus investies dans la vie de l'école n'ont parfois plus d'enfant en maternelle mais continuent à venir.

[94] Extraits du carnet de terrain sur le café dans l'école privée : *5.5.17 : 12 mères ; 22.9.17 environ 15 mères, 2 couples ; 10.11.17 Isabelle interpelle les mamans qui passent pour qu'elles restent au café, finalement une douzaine s'installe ; 17.11.17 essentiellement des femmes ethnicisées qui amènent les enfants le matin, Isabelle les sollicite pour rester au café, plus tard une mère dit que le fait d'être interpelée individuellement pousse à rester ; 8.12.17 environ 10 parents dont 1 père ; 15.12.17 une douzaine de femmes présentes, beaucoup d'habituées ; 26.1.18 une douzaine de femmes, 3 hommes mais un seul s'assoit ; 2.2.18 environ 15 parents dont 1 père ; 23.3.18 une vingtaine de femmes présentes ; 30.3.18 une douzaine de parents dont 1 père (déjà vu) ; 13.4.18 onze femmes présentes ; 29.6.18 une quinzaine de parents présents dont 2 hommes (déjà vus) et des mères que je connais, etc.*

la directrice comme un accueil offert à des « *mamans* » parfois un peu « *perdues* », leur permettant de faire connaissance entre elles et de tisser des liens de confiance avec l'institution.

Le café est par ailleurs pensé dans une perspective de « *valorisation des cultures d'origine* ». La volonté de bien accueillir les mères, afin qu'elles puissent « *mettre en confiance* » leur enfants (Valérie), se déploie dans les projets plurilingues évoqués plus haut, où « l'ethnique est […] abordé sous l'angle des contenus » mais aussi à travers des « échanges quotidiens » qui produisent de l' « ethnicité » (Payet, 1992, p. 82). Josiane rebondit ainsi régulièrement sur l'actualité internationale ou sur des reportages pour interpeler les femmes en fonction de leur origine (carnet de terrain, 23.6.17). Elle souligne sa difficulté à retenir leurs prénoms à consonance étrangère (carnet de terrain, 13.3.17), etc. Valérie envisage ce café comme un espace où les histoires individuelles peuvent s'exprimer pour favoriser une meilleure intégration :

« Les familles qu'on accueille nous à l'école, […] elles ont une histoire particulière, qu'est souvent... pleine de souffrance [prononcé rapidement] et donc c'est vrai qu'il fût un temps où l'école disait que les problèmes, on les laisse à la maison […] Je pense qu'il faut qu'on arrête de faire comme ça, on a fait des grosses bêtises donc je me dis maintenant, il faut qu'on reconnaisse les gens dans leur histoire et si on les reconnaît je pense qu'elles arriveront plus facilement à entrer dans une nouvelle histoire, […] mais en gardant la leur quand même parce qu'elle est importante » (directrice école privée)

Les cafés permettent aux femmes qui le souhaitent de raconter certains aspects de leur vie, les deux enseignantes offrant une écoute attentive à tout ce qui peut se dire de l'intimité et du quotidien des familles. Isabelle souligne qu'au café, la relation *« se fait plus au niveau du cœur* », dans un rapport où les affects s'entremêlent avec les confidences. La prépondérance de la figure maternelle au sein du dispositif fait écho à la conception particulière de la coéducation dans l'enseignement catholique, où « le parent reste l'éducateur premier », et doit « [s'impliquer] dans le parcours scolaire et personnel et de son enfant » (Saliou & Klucik, 2017, p. 150). Il semble que ce café constitue « un lieu de socialisation des expériences parentales […] [où] la convivialité, la facilité des rencontres et des échanges, la sociabilité […] marquent des liens d'interdépendance entre les acteurs » (Garnier, 2010, p. 123-124). Certains cafés sont d'ailleurs dédiés à des questions particulières, telles que les écrans ou l'alimentation, quand d'autres permettent la présentation de partenaires, telle la bibliothèque du quartier, l'infirmière scolaire, une association d'aide psychologique, etc.

Comme l'explique Isabelle, le café est une « *plateforme* » visant à faire entrer les parents dans l'école, dans le but qu'ils se rapprochent ensuite de la classe et des attentes des enseignant·e·s. Josiane évoque régulièrement des idées d'activités à réaliser avec les enfants, mais si la convivialité doit favoriser le rapprochement des parents, elle n'est cependant pas suffisante pour les amener au rôle de parent d'élève tel qu'il est conçu par les équipes. Comme l'explique Madame Alaoui, la participation à ce type de dispositif ne débouche pas forcément sur davantage d'implication au niveau scolaire :

« - pour vous c'est positif qu'il y ait ça dans l'école ? –
Ça peut, parce que c'est une occasion en plus de rencontrer les gens mais en général dans ce genre d'occasion on n'est pas là vraiment pour parler des enfants. À la rigueur, on peut parler de tout et n'importe quoi et finalement, c'est une occasion de se connaître. Il y a la fête de l'école aussi où ils ont l'occasion de venir nous voir. Mais... finalement... ils viennent pas tant vers nous ! […] Même à la fête de l'école, ils disent bonjour si on se croise mais... ils se disent peut-être que c'est pas l'occasion de parler de leur enfant non plus. » (enseignante, école privée)

Les vertus de la convivialité ne font donc pas l'unanimité, d'autant que ce type de projet renvoie à la capacité des enseignant·e·s à échanger avec les parents dans un registre moins professionnel. Or, comme l'explique Toni, cela n'est pas forcément simple, notamment en tant qu'homme, car les confidences des mamans seraient facilitées par une présence féminine, « *vu les cultures* ». Au-delà de la question du genre, la convivialité a aussi ses détracteurs, l'absence de thématique claire pouvant donner lieu à des discussions peu structurées – et structurantes ? La directrice de l'école REP+ juge ainsi que les temps de parole animés par le PRE, également assez libres, ne sont pas assez qualitatifs. Madame Forge (principale, collège REP+) se montre à son tour nuancée quant à l'organisation de cafés des parents au collège : le plan Vigipirate et le manque de disponibilité de l'équipe y font obstacle, de plus, la fédération de parents d'élèves – par ailleurs jugée non représentative – n'exprime pas le souhait de rentrer davantage dans l'établissement[95].

Pourtant, le collège REP enquêté développe des temps de ce type avec les parents. La rentrée des élèves de 6ème est notamment l'occasion d'un café en présence de l'ensemble des personnels de l'établissement, car ainsi que l'explique la principale, le « *descendant* » et les explications données de manière formelle ne sont pas toujours bien comprises, tandis qu'une disponibilité de l'équipe éducative tout au long de la matinée de rentrée est plus inclusive. Cela ouvre sur des temps de parole en petits groupes autour du carnet de liaison, du cartable, ainsi que des possibilités d'échanges avec les partenaires du quartier, également conviés. Tous les projets organisés dans le collège donnent lieu à une invitation des parents : dîner de clôture d'un échange scolaire, départ des élèves de 6ème en « séjour de socialisation », concours de cuisine pour financer un voyage, portes ouvertes, « carrefour des métiers », etc., s'ajoutent aux rencontres plus usuelles dans la vie d'un établissement (M. Thomas), afin de faire décroitre la « *peur* » des parents face au collège (M. Avenu). Ce type de dispositif, qui relève de la *« contrainte joyeuse* » (Mme Farrugia), favoriserait la participation parentale. Maryse confie en revanche ses difficultés à mobiliser les enseignant·e·s du collège REP+ pour organiser des temps de classe ouverte en activité (« *je rame* » – carnet de terrain, 14.6.17) et déplore l'attitude de certains de ses collègues qui font le « *minimum syndical* » (carnet de terrain, 16.4.18). Si elle soutient les initiatives, elle ne peut pas, en effet, porter elle-même l'ensemble des projets. Elle est en revanche très investie dans un troisième volet de la rencontre entre familles et école, celui des « classes ouvertes en activité ».

[95] Elle préfère de fait instaurer des « *temps ritualisés* » de rencontre, notamment pour les parents d'élèves de 6ème, avec les remises de bulletins en main propre, et se mettre à la disposition permanente des parents.

L'école ouverte : montrer la classe en activité

Les temps de classe ouverte en activité sont organisés dans les écoles et collèges publics du quartier, à l'initiative de Maryse, convaincue que le fait de « *donner à voir la réalité sensible* » de l'école *« va avec un accueil empathique et bienveillant* » (carnet de terrain, 28.4.17 ; propos répétés un an plus tard). Elle est soutenue par les directrices des écoles enquêtées, Madame Lamontane évoquant la classe ouverte comme la possibilité pour les parents de « *se rendre compte de ce que c'est que la vie d'une classe, et ce que c'est aussi que des ENFANTS en classe* ». Ces temps ont lieu dans la seconde moitié de l'année scolaire, car ils nécessitent de l'anticipation et le rodage des équipes éducatives. Ils s'organisent comme suit : les parents sont invités à venir assister à un temps dans la classe de leurs enfants ; le jour donné, ils sont accueillis en début de matinée ou d'après-midi par Maryse, qui les réunit (à la bibliothèque de l'école ou dans une salle permettant d'accueillir un petit groupe) afin de poser le cadre du dispositif durant cinq à dix minutes. Elle leur explique qu'ils vont être en position d'observateur en classe, leur demande d'être discret quant au comportement des enfants observés, après leur départ de l'école, et rappelle qu'il est interdit de prendre des photos (carnet de terrain, 20.3.18). Les parents – majoritairement des mères, bien que les pères soient légèrement plus présents que pour les cafés[96] –, se répartissent ensuite dans les classes de leurs enfants respectifs (à raison de cinq parents au maximum par classe). Ils assistent alors à une séquence d'environ une heure ou une heure trente, jusqu'à l'heure de la récréation[97]. Il est prévu que l'enseignant·e accorde quelques minutes aux parents pour répondre à leurs éventuelles questions, puis tou·te·s sont rassemblés à nouveau avec Maryse pour un échange collectif, en présence d'un membre de l'équipe éducative. Ce temps fait l'objet d'un soin particulier : Maryse veille à disposer les chaises en cercle, elle prépare du café et offre quelques biscuits. L'accueil qu'elle propose n'est « *pas idéal* », selon elle, car elle souhaiterait plus de convivialité et de confort, plus d'égalité aussi entre les paroles des parents et des professionnel·le·s, mais elle compose avec les possibilités matérielles offertes et l'organisation en cercle demeure « *moins pire* » que la forme en amphithéâtre (classe ouverte école REP+ V., 19.2.18). Maryse ouvre systématiquement l'échange par un tour de présentation, les parents donnant leur nom et la composition de leur famille, ainsi que la classe et l'établissement de leurs enfants ; les représentant·e·s de l'institution énoncent quant à eux leur fonction (c'est aussi le moment de présentation de l'enquêtrice). Ensuite, la coordinatrice du REP demande aux parents ce qui les a « *surpris* » ou « *étonné* » durant leur temps d'observation. Elle les amène de cette manière à parler de leur ressenti face à la classe et élabore, à partir de leurs propos, des réponses ou l'animation de petits débats.

[96] À ce sujet, le carnet de terrain est explicite : *2.5.17 classe ouverte école REP+ : 16 parents dont 2 pères (une mère a loupé le travail pour venir) ; 16.4.18 classe ouverte école REP, 12 parents dont 2 hommes (et 2 femmes « blanches »), 3 bébés sont présents ; 17.4.18 classe ouverte école REP, 10 parents dont 1 homme qui s'avère être l'oncle de deux enfants, une femme « blanche » ; 19.2.18 classe ouverte école REP+ V., 8 parents dont 2 hommes (l'un avec sa compagne), tous ethnicisé·e·s, etc.*

[97] Au début des observations, je n'ai pas osé demander à aller en classe avec les parents. Lors de ma deuxième année de fréquentation du dispositif, j'en ai fait la demande à Maryse, qui n'a réussi qu'une seule fois à me faire accepter, car les enseignant·e·s ne souhaitaient pas avoir trop d'adultes dans la pièce. Durant le temps en classe pour les parents, je restais donc avec Maryse pour installer la salle et discuter avec elle.

Les propos des parents sont, d'après les professionnel·le·s, ancrés dans la comparaison avec ce qu'ils ont connu enfants. Comme l'explique Madame Lamontane, ils s'interrogent sur de nombreuses dimensions de ce qu'ils ont vu en classe :

« Les parents posent énormément de questions et quelque fois des questions auxquelles on s'attend pas, et…

- [sourire] du type ? –

"pourquoi y a pas de punition ? pourquoi vous tapez pas les enfants ?" pourquoi ceci, pourquoi cela [d'un air blasé] […] ou "j'ai été étonnée, j'imaginais pas", puis c'est des réflexions, "j'imaginais pas que l'école c'était comme ça, que les enfants pouvaient parler, mais pourquoi ils ont le droit de parler, nous on avait pas le droit de parler", il y a beaucoup de références à leur passé scolaire […] donc on leur explique comment fonctionne une classe, quelles sont les RÈGLES, les lois, les nouveaux programmes aussi parce qu'ils oublient depuis le mois de septembre, etc., donc c'est des moments d'échange qui sont très importants. » (directrice, école REP+)

Le travail d'observation a permis d'appréhender plus finement l'attitude des parents. Si un couple s'est présenté visiblement bien habillé pour l'occasion (19.2.18, classe ouverte école REP+ V.), la plupart des mères ne faisaient pas preuve d'une déférence particulière. En revanche, elles prenaient en général peu la parole et Maryse devait les solliciter du regard ou par une interpellation plus directe. Il semble que les parents qui prennent le plus facilement la parole, lors du temps d'échange, sont les mères présentes habituellement aux cafés des parents ou impliquées dans la vie de l'école, ainsi que les pères. Les interrogations et thématiques abordées sont variées. Elles concernent, d'une part, les pratiques pédagogiques et la vie en classe. Nous choisissons ici de reproduire les questions soulevées dans leur ordre d'apparition au cours de la rencontre, afin de rendre compte du caractère assez souple de ces temps de questionnement :

16.4.18 classe ouverte école REP : une mère souligne dès l'entrée que ça « permet de voir », Maryse ouvre le temps de parole en demandant ce qui a « surpris », Siam parle des différences de niveaux au sein de la classe, une autre mère confirme, Maryse « traduit » en invoquant des différences de « compétences »/« capacités à faire », un père pose une question sur le nombre d'enfants en classe (Maryse lui répond), Siam demande ensuite ce que font les enfants qui finissent avant les autres

17.4.18 classe ouverte école REP : Maryse demande aux parents ce qui les a surpris, une mère parle des bavardages, notamment ceux de son fils, deux autres mères rebondissent sur les enfants « pas concentrés », Maryse essaie de les faire parler du travail en groupe, l'enseignant présent ce jour explique le rôle du maître surnuméraire, ainsi que le fonctionnement des doubles niveaux, qui inquiète certaines mères (elles craignent qu'un groupe ne fasse rien), l'enseignant essaie de les rassurer en affirmant qu'il y a toujours différents niveaux dans une classe et que c'est une question d'organisation, Mme Akchour défend le système de double niveau en parlant de ses aînés qui ont été tirés vers le haut, Maryse rebondit alors en demandant s'ils ont vu de l'entraide entre enfants, face à l'absence de réponse, elle relance sur les évolutions éventuellement perçues par les parents qui reviennent d'une année sur l'autre

D'autres sujet émergent également, parfois à l'initiative de Maryse, notamment la question des devoirs :

2.5.17 classe ouverte école REP+ : Mme Kibal, dont l'enfant est reconnu handicapé évoque ses difficultés sur les devoirs quand il faut revoir quelque chose et qu'il refuse, elle explique qu'elle a abandonné, une autre dit s'appuyer sur la fiche technique que l'enseignant a bien voulu donner aux parents, une troisième raconte qu'elle y passait 2 heures et que c'était très difficile ; 19.2.18 classe ouverte REP+ V. : Maryse pose la question du suivi de la scolarité, les réponses portent sur les devoirs, un père maghrébin dit qu'il ne sait ni lire ni écrire donc ne fait pas les devoirs, notant toutefois que les ainées aident les plus jeunes, une mère (voilée) dit qu'elle et son mari se complètent car il est bon en orthographe ; 17.4.18 classe ouverte école REP, une mère turque dit sa difficulté à suivre les devoirs en raison de la langue, d'autres disent qu'il faut parfois sévir pour qu'ils soient faits

Enfin, quelques parents utilisent ce temps d'échange pour aborder des questions plus intimes, une mère interpelant le groupe sur les problèmes d'endormissement de sa fille (classe ouverte, école REP+, 20.3.18). Certaines évoquent parfois le problème des écrans. De manière générale, les propos des parents donnent lieu, assez régulièrement, à des explications de l'un·e des professionnel·le·s présents, bien que Maryse essaie le plus possible de laisser les parents se répondre entre eux. Ainsi, plusieurs points sont éclaircis par les professionnel·le·s durant les temps d'échange autour de la classe ouverte en activité :

2.5.17 classe ouverte école REP+ : Madame Lamontane explique ce qu'est l'UPEAA ainsi que le rôle des auxiliaires de vie scolaire (AVS), elle fait notamment la distinction avec les ATSEM, le RASED (réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté) et la psychologue scolaire, elle détaille enfin ce qu'est une réunion de l'équipe éducative [on dirait presque un cours sur les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire/d'accompagnement des enfants] ; 20.3.18 classe ouverte école REP+ maternelle : l'enseignante présente au temps collectif explique que les petits enfants apprennent les règles, la vie en groupe, que cela est long, elle explique qu'une journée d'école est fatigante pour l'enfant et qu'il faut en tenir compte à la maison ; 17.4.18 classe ouverte école REP : l'enseignant rassure les parents que la question des « mauvaises influences » inquiète, en évoquant l'école comme lieu d'apprentissage de la vie en groupe

Focus : Une séquence de classe ouverte en activité paradigmatique

Une séquence de classe ouverte en activité à laquelle l'enquête a permis d'assister semble particulièrement révélatrice de ce qui peut se jouer pour les parents et les enseignant·e·s au cours d'un moment de ce type. Nous en proposons ici une restitution plus précise et une ébauche d'analyse. Précisons qu'il s'agit d'un événement unique, qui n'a pas été observé sur d'autres séquences du dispositif, mais on peut supposer qu'il s'agit là d'un « cas » au sens de Passeron & Revel (2005) révélant les tensions sourdes qui sous-tendent les relations entre familles et École.

Le 16 avril 2018, un temps de classe ouverte est organisé dans l'école REP. Cinq membres des familles d'élèves d'une classe de CP (celle de Margot) y participent. À l'issue de leur

temps d'observation en classe, les parents ont, comme prévu, un petit échange avec Margot dans la bibliothèque, où je me trouve également. La discussion se déroule paisiblement en apparence (mais je n'entends pas l'ensemble des échanges). À la fin de la récréation, Margot part retrouver sa classe tandis que Maryse, la coordinatrice du REP, réunit les parents (ils sont douze ce jour-là, dont deux hommes) en cercle dans la bibliothèque, selon le déroulement habituel. Rapidement après le début de l'échange, Zakia, une mère d'élève qui n'était pas dans la classe de Margot, dit sa satisfaction de voir que les élèves perturbateurs sont isolés dans la classe. Immédiatement, trois adultes présents dans la classe de Margot s'emparent du débat, visiblement émus (ils parlent avec emportement et ne se laissent pas facilement convaincre). Ils expliquent que certains enfants se trouvent seuls à leur bureau – alors que les autres sont en « îlots » – et dénoncent l'« *isolation* » de ces élèves dans la classe, pointant le caractère excluant et vexatoire de cette mesure, en particulier lorsqu'elle est permanente. L'un d'eux, le grand frère de l'un de ces élèves, reconnaît être présent car le petit garçon se plaint à la maison d'être isolé ; le grand frère juge que sa position en classe est effectivement humiliante. Ces parents insistent sur le sentiment d'exclusion que doivent ressentir les enfants et estiment qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions d'apprentissage. Une mère raconte qu'enfant, elle « *foutait le bordel* » et était, de ce fait, isolée au fond de la classe, ce qui explique, selon elle, qu'elle n'ait rien appris à l'école.

Une mère d'élève d'une autre classe rebondit en expliquant que sa fille est parfois « sortie » de classe (elle va passer quelques minutes dans la classe d'à côté) et considère cela inutile. Elle se dit « *touchée* » par ces incidents assez récurrents et regrette d'être mise au courant par sa fille et non par l'enseignante. Elle se dit en outre surprise que l'équipe ne trouve pas d'autre solution. Face à ces discours, Zakia et quelques autres mères défendent l'isolement des perturbateurs. Siam propose pour sa part une forme de synthèse, encourageant la recherche de solution alternative par les enseignant·e·s tout en affirmant la nécessité d'un fonctionnement normal de la classe. Maryse rappelle alors que l'objectif de l'École est celui des apprentissages, d'où la nécessité de préserver le fonctionnement du groupe face aux élèves perturbateurs. L'enseignante présente à ses côtés explique le but pédagogique de l'isolement et son utilité. Elle fait un lien avec la question du *« vivre ensemble* », et Maryse évoque l'importance du travail éducatif à la maison, comme pour décentrer le débat. La mère de l'élève régulièrement exclue de classe affirme alors qu'elle n'est pas « *laxiste* », semblant se défendre de l'accusation que pourrait constituer l'invocation de l'éducation familiale, et elle insiste pour la recherche de solutions alternatives. Maryse parvient finalement à clore la discussion, en amenant les parents vers d'autres thématiques, telles que les devoirs, après que l'enseignante ait conseillé aux parents concernés de faire part de leur sentiment à la maîtresse de leurs enfants. L'échange se poursuit alors plus paisiblement puis s'étiole et Maryse met fin à la rencontre.

À l'issue du temps d'échange avec les parents, Maryse et l'enseignante se retrouvent seules pour ranger. Cette dernière est visiblement éprouvée – elle note qu'elle s'est demandée *« ce [qu'elle] faisait là* » et ajoute qu' « *on comprend mieux ce qui se passe en classe quand on voit les parents* ». Pour Maryse, ce type d'échange démontre que les familles ne

comprennent pas vraiment ce qu'est l'école – structurée autour des apprentissages, de la vie en groupe, etc. En posture d'observation participante dans cette conversation, je souligne l'émotion des parents, et combien ces situations d'isolement semblent les toucher personnellement. Après de longs échanges pour analyser ce qui s'est produit, toutes deux finissent par convenir qu'elles n'aimeraient pas, en tant que parent, que leur enfant soit systématiquement isolé du reste du groupe.

Margot est mise au courant de la teneur du débat peu après la fin de la classe, alors que le rangement se termine à la bibliothèque. Elle est alors un peu étonnée mais ne semble pas tout à fait prendre la mesure de ce qui s'est produit. Deux semaines plus tard, je la rencontre pour un entretien au cours duquel nous abordons cette session de classe ouverte en activité : *« Ces élèves, il y a tous une raison pour laquelle ils sont isolés et les parents ne connaissent pas ces raisons. Donc ils JUGENT des choses qu'ils observent mais sans les comprendre, ils ont pas tous les éléments. Et je trouve ça presque injuste parce qu'ils se font un avis, ils vont en discuter ensemble, mais finalement, il leur manque des éléments […] donc c'est un peu la limite de l'observation des parents dans la classe parce que [l'élève dont le grand frère est venu] par exemple, il devrait être en ULIS, si la famille avait accepté. Il a un comportement qui dérange ÉNORMÉMENT la classe […] Ils comprennent pas que c'est pour le bien-être de la classe, les apprentissages... pour cet enfant-là aussi, quand il arrive plus à se calmer, à se canaliser... il faut qu'il soit un peu tout seul, qu'il s'apaise enfin voilà, il y a plein de raisons mais ils ont pas compris... je trouve ça dommage...*

- est-ce que tu penses que c'est assez explicité ? expliqué ? –

On n'en a pas eu l'occasion, moi j'ai discuté avec eux 5 minutes. Je me voyais pas leur expliquer que certains enfants avaient des bilans psychologiques en cours ou autre […] J'y ai réfléchi après en plus, le soir en rentrant, ça m'a énervée presque... si j'avais eu l'occasion je leurs aurais dit, que c'est des conseils qu'on m'a donné, de la part des médecins, des psychologues mais je leur ai pas dit... […] Le grand frère venait pour me dire qu'il ne fallait plus qu'il soit tout seul justement, parce que la mère l'avait vu et elle avait été choquée, […] "oui mais Madame, ça fait 3 fois qu'on vous dit que votre fils a un comportement qui n'est plus acceptable... qui dérange tout le monde […] c'est pas vous à la maison qui... qui me donnez des conseils sur... l'organisation spatiale de la classe" »

Margot ne remet pas en cause l'intérêt de la classe ouverte en activité, mais regrette de n'avoir pas pu expliquer davantage sa gestion de classe. Elle pointe notamment la confidentialité de certaines situations – l'orientation en ULIS fait l'objet d'une notification de la MDPH – comme obstacle à une meilleure compréhension des parents. En outre, son discours rappelle que les parents qui n'effectuent pas les soins préconisés par l'institution scolaire sont perçus comme responsables des conditions d'accueil dégradées de leurs enfants. Dans le même temps, Margot explique que les parents n'ont pas repris attache avec elle après le débat sur le temps d'échange, ce qui semble révélateur du sentiment d'illégitimité des familles face à l'institution. Tout se passe comme si la prise de parole avait été permise en raison d'une forme d'effet de groupe, protecteur de ces opinions quelque

peu dissidentes, le retour à une relation duelle avec l'enseignante étant synonyme d'un retrait plus silencieux.

Pour Maryse, l'intérêt de ce dispositif est de démontrer que « *l'enfant est capable* » (carnet de terrain, 28.4.17), mais elle privilégie une démonstration par l'expérience et regrette parfois la vision « *paternaliste* » de certain·e·s de ses collègues, qui tendent à imposer leur parole dans le cercle, refusant ainsi de *« faire un pas de côté* » en laissant les parents s'exprimer (carnet de terrain, 16.4.18)[98]. Elle valorise d'ailleurs l'expression du désaccord des familles au cours de ces échanges – jusqu'à un certain point cependant (voir encadré ci-dessus) –, car cela permet de « *voir où sont les parents* », c'est-à-dire comment ils se situent par rapport à l'école (carnet de terrain, 28.4.17). Au cours de la période d'enquête, elle cherche donc à généraliser cette ouverture de l'École aux parents, en multipliant les sessions dans le quartier. Elle constate d'ailleurs, avec ses collègues, que les enfants deviennent « *prescripteurs* » pour leurs parents, les incitant à venir (13.3.18, bilan classe ouverte école REP).

Les équipes enseignantes des écoles enquêtées ont des regards contrastés sur ce dispositif, dont elles ont du mal à percevoir les effets réels. Si les directions sont, nous l'avons dit, plutôt motrices, constatant que cela permet aux parents de voir « *la qualité de ce qu'on propose à leurs enfants* » (Mme Forge), et si les partenaires extérieurs saluent aussi cette ouverture[99], les enseignant·e·s sont parfois nuancé·e·s. Maryse évoque par exemple ses collègues de l'école REP+, qui ne voient pas l'intérêt de la classe ouverte, ce qu'elle interprète comme une faible conscience de la réalité vécue par les familles (échange informel, 30.5.18). Les deux enseignantes de l'école REP+ considèrent ainsi que les parents « *sont juste venus voir leur enfant* », rejoignant en cela certain·e·s collègues des écoles REP qui trouvent l'observation des parents trop centrée sur leur propre enfant (17.4.18, école REP et 13.3.18, école REP+ V.) – ce dont Maryse convient par ailleurs (carnet de terrain, 17.4.18). D'autres évoquent le regard « *ras les pâquerettes* » des parents, qui ne percevraient pas un certain nombre de dynamiques de groupe et d'apprentissage (bilan de la classe ouverte, école REP+ V., 13.3.18). Cet échange au sein de l'école REP, enregistré dans le cadre de l'entretien collectif, témoigne de ces débats internes :

« - vous trouvez qu'il y a un effet positif après le passage des parents [lors de la classe ouverte en activité] ? –
M. : ouais
Une autre : moi j'ai eu du mal à voir ça […]
Margot : l'impact est difficile à mesurer quand même […] J'ai vu pendant l'échange une maman qui est en retrait tout le temps qui est venue quand même, qui comprend pas grand chose et qui a fini par participer un petit peu à la fin, ça c'est super. Après... vis-à-vis de l'enfant, j'ai pas...

[98] Elle insiste notamment pour que les parents soient seuls en classe avec l'enseignant·e, contrairement à ce que proposent d'autres dispositifs de ce type où les parents sont systématiquement accompagnés d'un·e professionnel·le susceptible ensuite de rectifier ou contredire l'interprétation des parents quant à ce qu'ils ont vu en classe (carnet de terrain, 16.4.18)

[99] Pascal, le médiateur, constate une amélioration des relations grâce à ce type de dispositif : « *les barrières tombent […] on arrive à récolter des sourires […] on travaille tous dans le même sens surtout, sans être amis on est quand même complices* »

ils étaient fiers sur le coup si tu veux, mais après est-ce qu'il y avait un impact à plus long terme, je sais pas
M. : en tout cas ça doit amener de la communication, ça doit amener un échange à la maison […]
S. : moi je me dis que c'est de la diplomatie aussi, c'est de la diplomatie de dire "venez voir ce qu'on fait ! […] Notre école elle est ouverte, vous pouvez venir voir et vous avez l'espace pour questionner" [...] Tu sais, c'est comme quand on t'a parlé d'un pays mais quand tu y vas, tu sens les choses, tu te fais ton idée […] Diplomatiquement je pense qu'il y a un impact un peu psychologique, […] même pour nous, on a bonne conscience de se dire qu'on n'est pas fermé, on se cache pas. Donc c'est pas mesurable pour l'enfant le lendemain directement mais... pour l'ambiance de l'école dans le quartier, c'est important
C. : nous, les familles étaient surprises, […] ils se rendaient compte de tout ce que c'était que de gérer une classe et ils avaient pas imaginé »

Les avis se rassemblent toutefois autour de l'idée que voir ce qui se passe à l'école permet de mieux appréhender ce qui est attendu des enfants, ainsi que les « *exigences* » de la vie en classe (enseignantes école REP+), mais aussi des aspects plus pragmatiques – pourquoi il faut que les élèves aient leur matériel, par exemple (Mme Créale). Il apparaît donc clairement que ces temps de coéducation sont des espaces d'acculturation, comme l'explique Maryse, dans un écho à la métaphore diplomatique ci-dessus :
« On suppose qu'on a des parents qui ne connaissent pas du tout ce que c'est que l'École en France […] L'idée, c'est de les associer, du fait qu'ils ne connaissent pas l'École en France, qui a ses règles, qui a ses exigences, qui a son cadre et qui a prédéterminé une place des parents. On essaie d'aider les parents à comprendre quels sont nous, nos attendus, pour pouvoir faire ensemble.»

Au-delà de la simple découverte du monde scolaire, cette venue des parents doit leur permettre de « *se rendre compte que leur enfant est responsabilisé* » en classe, capable de « *calme* », « *des choses qu'eux ne demandent pas* » à la maison (entretien collectif, école REP). Maryse évoque à cet égard une maman qui était « *COMPLÈTEMENT à l'ouest* » et qui aurait compris, grâce à son passage en classe, « *qu'elle se faisait complètement mener en bateau* » par sa fille. Le temps de classe ouverte en activité permettrait alors de donner « *les outils pour arriver à se repositionner vis-à-vis de son enfant, […] parce que c'est quand même plus facile d'être avec des enfants dont les cadres sont posés à la maison* » (coordinatrice REP). Ces moments apparaissent comme des occasions de diffusion de préconisations, mettant en avant des normes – celles des classes moyennes – vues par les professionnel·le·s comme « des appuis pour l'intégration dans la société globale » (Glasman *in* Bergonnier-Dupuy *et al*., 2013, p.360). On attend de fait que les parents, admis à « passer quelque temps dans un milieu relativement libéral et égalitaire » dans le cadre de ces dispositifs, soient « en retour […] plus réceptifs à la représentation de la personnalité idéale que le personnel définit à leur intention » (Goffman cité par Durler, 2015, p. 85). Le partenariat vise en effet une « harmonisation » des habitudes familiales « afin qu'elles soient adéquatement ajustées aux pratiques scolaires » (Thin, 1998 cité par Durler, *Ibid*. p. 149). L'École semble ainsi vouloir progressivement guider les mères vers un « cadre » éducatif partagé avec l'institution. Les temps d'échanges lors des cafés ou après

les classes ouvertes en activité permettent d'ailleurs de diffuser auprès d'elles des recommandations s'apparentant parfois à une forme de soutien à la parentalité.

b- Un soutien à la parentalité plus ou moins assumé

Le rôle de l'École ne semble pas faire consensus quant au soutien à apporter aux parents. En effet, « en incitant au partenariat entre acteurs de l'éducation, […] la scolarité apparaît comme une dimension essentielle, certes, mais non séparée d'une question sociale plus large, […] la réussite éducative » (Francis, 2011, p. 163). Cependant, tou·te·s les enseignant·e·s ne sont pas à l'aise avec cette idée, qui renvoie à « un large panel d'actions et de dispositifs allant de la valorisation de compétences relationnelles à des mesures plus coercitives de rééducation des parents » (Pothet, 2016, p. 67). On distingue donc plusieurs tendances dans les discours et les pratiques des professionnel·le·s, qui permettent de mieux comprendre leur positionnement par rapport aux parents et leur manière de les solliciter.

Entre responsabilisation et assistance des parents

De manière générale, les équipes éducatives recherchent des relations individuelles avec les parents, en ce qu'elles facilitent l'expression des mères, en particulier sur le mode de vie familial, mobilisé pour comprendre certaines attitudes de l'enfant : « Chercher à savoir et à mettre en évidence "comment ça se passe à la maison", c'est souvent pour l'enseignant expliquer les raisons de ce qui se passe (mal) en classe » (Chartier & Payet, 2014, p. 25)[100]. C'est aussi une manière de s'intéresser aux parents, de les valoriser individuellement, parfois sur des dimensions culturalistes ou intimes, constituant à la fois une porte d'entrée dans la relation, et une forme de diversion par rapport au sujet central qu'est la scolarité de l'enfant. Ainsi, Josiane remarque que les mères qui restent après le café des parents pour ranger lui « *racontent un peu leur vie* », créant plus facilement des liens dans des relations duelles. Les enseignant·e·s, bien conscient·e·s qu'« *un enfant, comme tout être humain, est une entité complexe* », dont l'environnement influe sur le comportement en classe (Mme Loire), encouragent donc parfois les explications des parents sur la vie quotidienne :

« S'ils pensent qu'ils ont des choses aussi qui peuvent expliquer certaines attitudes comme par exemple ne plus être intéressé parce qu'il y a un souci de famille, une séparation ou n'importe, il faut qu'ils pensent que c'est aussi notre rôle de le savoir peut-être, de nous dire, pour que nous on soit toujours... bienveillants, jusqu'à une certaine limite bien sûr, mais voilà qu'on soit... qu'on aide au mieux leur enfant » (Madame Alaoui, enseignante, école privée)

Les professionnel·le·s concerné·e·s semblent alors se positionner en soutien de certaines fonctions parentales, contribuant finalement à diffuser l'idée que les difficultés résultent « des carences de l'autorité parentale » et occultant d'autres facteurs, notamment sociaux (Pothet, 2016, p. 77). Ainsi, Isabelle avance l'idée que les « *mamans non investies dans l'école ont des enfants ayant plus de difficulté en syntaxe, vocabulaire, etc*. » (bilan de l'ASL éducation,

[100] Lors des bilans des accompagnements de l'AFEV au sein du collège REP, M. Thomas demande systématiquement à la représentante de l'association « *comment ça se passe* » dans la famille (carnet de terrain, 13.2.18). De même, lors d'une classe ouverte en activité, la mère que je suis dans la classe de son fils se voit questionnée par l'enseignante, à l'issue de ce temps d'observation, sur le comportement de l'enfant à la maison (carnet de terrain 17.4.18).

25.6.18), précisant quelques jours plus tard qu'il est nécessaire de travailler sur le lien parent-enfant pour « *donner conscience aux mamans des problématiques de langue* » (échange informel, 3.7.18)[101]. Madame Elez, conseillère technique de service social, évoque le soutien à la parentalité comme une situation où, « *avec le maximum de délicatesse, [on va] amener à prendre conscience de ce que produit une attitude par rapport à l'enfant* ». Elle précise qu'il s'agit d'un « accompagnement » qui ne vise pas à « *culpabiliser* » mais à « *progresser* » :
« Je pense que l'éducation elle marque par la récurrence et le traumatisme. Il y a des choses qui n'ont lieu qu'une fois, c'est tellement fort que c'est traumatisant, ça va marquer une vie entière […] Et les autres choses qui marquent énormément en termes de structuration, c'est la récurrence. Quelque chose qui revient tout le temps […] ça finit par marquer […] Alors comment on prend conscience qu'effectivement en rabrouant systématiquement son enfant au moment de manger ou en étant particulièrement dur et violent au moment des devoirs par exemple ou des choses comme ça, c'est pas des moments où on va le réconcilier avec l'apprentissage, la curiosité et les devoirs » (assistante sociale conseillère technique auprès du Recteur)

Cette approche fait porter aux parents la responsabilité de ce qui n'est pas concordant avec le modèle scolaire, à travers la figure du « conflit de loyauté », déjà évoqué par Madame Elez avec le « *double bind* » culturel. Ce discours a deux conséquences : il pointe le positionnement parental à corriger, sans remettre en cause des pratiques de l'institution ; il fait également passer les conditions matérielles d'existence au second plan. Cette toile de fond idéologique, présente chez une vingtaine d'enquêté·e·s, insiste sur le rôle des parents pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées par leurs enfants dans le cadre scolaire :
« Notre structuration identitaire elle procède par […] identification-rejet […] mais il faut qu'on arrive à faire des synthèses... alors il peut arriver que ces synthèses soient difficiles pour l'enfant, en psycho on appelle ça les injonctions paradoxales. Là, l'enfant il sait plus faire. Il est très très malheureux […] Le reste, j'allais dire les questions d'argent et choses comme ça, à un moment donné ça peut être secondaire, même si ça l'est pas tout à fait, parce que les inégalités elles comptent aussi dans ce registre-là, elles sont loin d'être négligeables, mais, le PLUS grave pour moi ce sont ces impossibilités de loyauté à un environnement et ça se passe aussi en intrafamilial. » (Mme Elez)

Les équipes enseignantes associent aussi ce soutien à des dimensions plus positives. La responsabilisation opère alors différemment, puisqu'il est question de « *les remettre un petit peu dans leur rôle, en tout cas ce qu'on attend nous, être présent, etc. sans les brusquer trop parce qu'ils comprennent pas vraiment des fois […] ça fait pas partie de leur culture* » (M. Thomas). Ce rôle auprès des parents, reposant parfois sur une forme d'altérisation, s'incarne tout particulièrement lors des choix d'orientation scolaire de l'enfant. On leur rappelle qu'ils sont « *décisionnaires* » sur l'orientation en SEGPA, et de ce fait « *responsables de ce qui va se passer pour [leur] enfant* », car « *on peut [leur] donner un avis […] mais […] c'est [eux] qui ont l'autorité* » (M. Derien). De la même manière, l'expérimentation du dispositif du « dernier

[101] L'idée que « l'environnement » de l'élève est déterminant dans la grande difficulté scolaire est très répandue (69,5%) parmi les enseignant·e·s de primaire (Morel, 2014, p. 93).

mot » aux parents, s'agissant de l'orientation en fin de classe de 3ème, permet « *que les familles se responsabilisent* », en particulier en cas de désaccord entre les suggestions de l'équipe enseignante et le vœu de l'enfant (Mme Forge).

La « *valorisation* » des parents, effectuée en présence de leurs enfants (M. Lafont) ou lors de rencontres individuelles, apparaît comme un « *mécanisme à enclencher […] pour que [la famille] comprenne […] que seule l'école ne peut pas "éduquer" les enfants* » (Mme Escart). Avec ces parents « *qui ont un tel sentiment d'infériorité* » face à l'institution qu'ils « *laissent tout faire* », montrer qu'ils ont un « *rôle à jouer* » constituerait une mission des travailleuses sociales en particulier (Mme Escart). Elles disent expliquer aux parents qu'ils ont le droit de poser des questions à leur enfant, d'appeler le collège, etc. : « *à travers la réaffirmation de ces tout petits gestes-là on les repositionne en tant que parents […] et donc on réaffirme bien le terrain de l'école aussi* ». La volonté que les parents ne se sentent pas « *infériorisés* » semble structurer cette forme de soutien à la parentalité qui met en avant le *« savoir être* », les « *richesses* » des parents, et le fait qu'ils « *apportent des choses essentielles à leur enfant, ne serait-ce que l'amour* », autant d'éléments devant être valorisés selon les professionnel·le·s (Mme Normand)[102] :

« Les familles, si on est conscient de leurs propres difficultés on peut comprendre comment ils fonctionnent et puis essayer qu'elles reprennent conscience de leur rôle de parents et peut-être de leur fierté aussi, de participer à l'éducation […] Parce que parfois je crois qu'il y a un laisser-aller qui est lié à plein de choses, donc là il faut pas juger et je pense qu'il faut vraiment que les familles se reprennent et reprennent l'éducation de leurs enfants en fait […] [donc] on leur donne la possibilité de s'exprimer en tant que parents, et c'est pas toujours le cas, je pense qu'il y a pas mal de lieux où ils sont pas du tout… Entendus et considérés finalement, tout simplement » (M. Lesage, SEGPA collège REP+)

Cet appel au partenariat en vue de soutenir les fonctions parentales s'adresse inégalement aux pères et aux mères. Ces dernières sont, en effet, unanimement identifiées par les équipes dans leur fonction quotidienne pour « interagir et échanger sur les questions de scolarité » (Périer, 2005, p. 31). Or, cette division sexuelle des rôles en milieux populaires (Le Pape, 2009) ne correspondrait pas au modèle des professionnel·le·s, qui semblent s'interroger sur cette parentalité très genrée. L'absence des pères est de fait interprétée comme source de difficultés – « *ce petit garçon faisait des conneries parce qu'il voulait que son papa s'occupe de lui, ça c'est clair* » (Josiane), ou encore « *c'est important que les enfants VOIENT que ce qui se passe pour eux à l'école, c'est important pas que pour maman, c'est important pour papa aussi* » (Toni) (on retrouve ici la psychologisation des comportements problématiques). Nonobstant les difficultés de langue de certains pères, les enseignant·e·s tentent alors, dans le cadre de leur

[102] Cette posture est partagée par les associations de quartier (centre social…) dont les animatrices soulignent qu'il est important de « *réassurer* » les parents sur leurs compétences en matière d'accompagnement de leurs enfants – « *je leur dis qu'il y a des choses qu'elles peuvent faire* » (Mme Tréguier) - et qui mettent parfois en place des stratégies pour court-circuiter la « *délégation* » des devoirs aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité : *« je trouve ça important de temps en temps de leur dire qu'aujourd'hui on n'a pas eu le temps de faire les devoirs ou qu'on n'a pas eu le temps de finir, donc qu'il faut faire ci, ça, ça ce soir* » (Salomé).

rapprochement avec les familles, d'encourager le renforcement de la parentalité chez les hommes. Le rôle du père est conçu comme celui d'un « *tiers* », susceptible de créer une « *triangulation* » éducative, et rappelle que « le bon modèle d'organisation familiale […] [est] celui de l'indissolubilité du "couple parental", considéré comme seul conforme à ce qui est bon pour l'enfant » (Théry, 1993 citée par Singly de, 1993, p. 48)[103]. La « responsabilisation » est donc déclinée spécifiquement pour les pères, quitte à les déranger au travail, afin de les « *bousculer* » (M. Lesage) :

« Souvent j'aime bien appeler le père quand y a un problème !
– ha exprès ? –
Exprès ouai […] Le remettre aussi face à sa responsabilité. Et souvent ça se passe bien ! Parce que du coup je dis "voilà il y a un petit problème avec votre enfant, etc." et puis s'il me dit "voyez ça avec ma femme", j'aime bien dire de temps en temps "ha mais y a intérêt que ça change" […] C'est pour réintégrer les pères » (Monsieur Lafont, professeur collège REP+)

Enfin, le soutien apporté par les équipes enseignantes en matière de parentalité s'articule avec une aide quant aux difficultés administratives et sociales rencontrées. Se dessine « la figure idéale d'un professeur des écoles qui s'investit "corps et âme" auprès d'enfants "pris dans leur globalité" » (Morel, 2014, p. 96). Cette fonction de « *facilitateur* » pour les familles (Christine) s'exerce en lien avec le centre départemental d'action sociale et notamment les assistantes sociales (Mme Lamontane), mais aussi avec le PRE et divers partenaires (AFEV, etc.). Cela confirme que si les actions de soutien à la parentalité ne sont pas, « en principe, destinées à un public particulier, elles continuent de viser principalement les familles populaires et/ou immigrées » (Le Pape, 2012, p. 38). Quelques enquêtés mettent cependant en garde contre l'idée que les enseignant·e·s « *peuvent tout pour les élèves* » (M. Derien), et s'interrogent, plus largement, sur la définition de leur rôle.

Des enseignant·e·s qui s'interrogent sur les limites de leur « boulot »

Si la « légitimité de cette tâche [de lien avec les familles] parait acquise [...] le sentiment d'utilité de la rencontre ne s'est pas banalisé » (Payet & Giuliani, 2014, p. 60) et tou·te·s les enseignant·e·s ne sont pas convaincu·e·s de son intérêt. Maryse, la coordinatrice du REP, qui incarne sur le terrain les préconisations institutionnelles, déplore que cette relation aux parents ne constitue « *pas forcément un objet de TRAVAIL* » au sein des équipes et souligne que dans les collèges notamment, peu d'initiatives seraient prises sans son impulsion. Le lien à créer avec les parents apparaît comme une tâche qui s'ajoute à l'exercice d'un métier déjà complexe (Deshayes *et al.*, 2019, §9). Les chef·fe·s d'établissement et directrices d'école enquêtées évoquent volontiers le travail de longue haleine que nécessite la « coéducation » : la mobilisation des équipes, la « *construction* » d'une relation à travers des activités impliquant

[103] Les situations de séparation parentale, conduisant à la garde de l'enfant par la mère, font l'objet d'une attention particulière. Certain·e·s professionnel·le·s veillent à systématiquement rencontrer le père en cas de difficulté – de manière à ce que l'enfant puisse « *entendre qu'il peut y avoir un échange respectueux de trois personnes dont les avis peuvent diverger* » (Mme Loire) – et/ou adressent les bulletins et communications officielles aux deux parents car « *d'une année à l'autre, les noms des papas disparaissent des feuilles de renseignement* » (Christine).

les familles exigent du temps[104]. Outre le temps, une certaine force de conviction est requise. Ainsi, les enseignant·e·s ne s'impliquent pas dans les mêmes proportions, alors que le travail que nécessitent certains dispositifs est conséquent – la remise des bulletins en main propre requiert des contacts téléphoniques avec les parents, la mise en place d'un planning de rendez-vous, et la « *ténacité* » du·de la professeur·e principal·e. Ce « *travail de fourmi* », selon les termes d'une assistante sociale scolaire (REP), génère une forme de lassitude, surtout qu'il n'est pas rémunéré et s'ajoute à d'autres tâches, comme l'exprime Madame La Trinte, qui n'a pas organisé de remise des bulletins en main propre :

« On perd déjà beaucoup beaucoup de temps dans cette école, avec tout ce qu'on a à faire... on dépasse largement nos 108 heures fois 2 donc on va peut-être pas continuer à multiplier… avant de nous user complètement. Parce qu'on avait l'impression qu'il y aura pas forcément un impact... et qu'on se sentira obligé de venir [pour la remise des bulletins] et nous on n'aura pas forcément de meilleures relations [avec les parents] » (enseignante, école privée)

La question du soutien à la parentalité transparaît ainsi dans les pratiques et les discours des enquêté·e·s, sans néanmoins faire l'objet d'un consensus. Elle s'imposerait parfois à la demande des parents eux-mêmes, certains sollicitant de temps à autre des formes d' « intrusion consentie » (Deshayes et al., 2019, §13), voire d'aide (Conus & Ogay, 2018, p. 58) – sans d'ailleurs toujours être capables d'effectuer clairement cette demande et de l'adresser en temps opportun :

« Il faut attendre la fin de l'année pour que les familles finissent pas nous dire " oui mais en fait j'y arrive pas, c'est lui qui commande à la maison, j'arrive pas à faire ça, est-ce que vous pouvez faire quelque chose pour qu'il se couche plus tôt, il s'endort que dans mon lit"… mais en fait ça fait juste 9 mois que j'essaie de mettre en place une relation pour qu'il y ait des choses qui évoluent et quand c'est au mois de juin […] qu'au final ils nous demandent de l'aide, c'est un peu tard pour pouvoir les aider donc on fait ce qu'on peut » (enseignante école REP, entretien collectif)

Comme le constate Madame Avon (collège REP+), le rôle des enseignant·e·s est toutefois limité par l'entrée dans la sphère privée des familles, car « *on ne peut pas dire que les parents ne s'occupent pas de [l'enfant] comme on voudrait, c'est pas possible !* ». Il s'agit alors, d'une part, de renvoyer vers d'autres professionnel·le·s de la santé ou du travail social, les cas jugés les plus problématiques car « les normes éducatives sont également diffusées par les institutions légitimes en matière de prise en charge des jeunes enfant : la médecine et les professions de santé (Gojard, 2010), les institutions de la petite enfance (Garcia, 2011) » (Stettinger, 2018, p. 85). Il s'agit aussi de donner des « *conseils* », mais avec beaucoup de précautions, loin de toute « *injonction* », et en pointant ce que les changements dans le cadre familial apporteraient comme bénéfices pour la scolarité (Mme Créale) (Conus & Ogay, 2018, p. 51)[105]. Les équipes oscillent donc entre une volonté interventionniste, fondée sur la recherche de bien-être pour

[104] Pour des projets d'envergure tels que l'organisation d'un échange scolaire « tout est compliqué » car les rapports avec les familles doivent être « individualisés » (Mme Farrugia).

[105]Comme le constate le coordinateur du PRE, l'absence de formation des enseignant·e·s au sujet de la relation avec les familles est le signe de la distance entre l'injonction institutionnelle à la bienveillance et la réalité des investissements.

les enfants, et la conscience d'outrepasser leur rôle en s'introduisant dans les pratiques familiales :

« Les repas et tout ça, ce serait bien de pouvoir plus intervenir je trouve.... parce qu'il y a des problèmes d'obésité quand même, des caries... pas possibles... […] et ça c'est pas vraiment notre boulot [rire] […] Il y a plein de choses qui sont de l'ordre de l'éducatif, surtout en maternelle, donc du coup, jusqu'où tu t'autorises à dire des choses ? Après je me dis que... tu peux toujours t'autoriser à poser des questions quand toi tu remarques des choses à l'école […] Parce qu'on ne va pas dire de faire ceci ou de faire cela, c'est plutôt ce que tu remarques et puis demander en écho, savoir comment ça se passe à la maison et puis questionner, dire que tu te questionnes, après on relaie au médecin scolaire quand on est trop inquiet » (Isabelle, école privée)

Face à ces questionnements, Maryse se montre particulièrement critique du soutien à la parentalité au sein de l'Éducation nationale, tout en reconnaissant que les projets dont elle encourage le développement sont des espace-temps où se pose cette question. Les interrogations des parents sur le sommeil ou les écrans et les réponses apportées par les enseignant·e·s constituent pour elle la « *limite* » de ce que peut faire l'École et questionnent finalement la légitimité des préconisations institutionnelles (Deshayes et al., 2019, §16). Selon elle, inviter des parents pour évoquer des aspects du programme relatifs à l'équilibre alimentaire est envisageable. Mais elle renvoie la responsabilité du soutien à la parentalité en tant que tel aux partenaires de l'École (PRE, centre social), considérant que l'enseignant « *est un éducateur pour l'enfant mais n'est pas un éducateur pour le parent* ». Elle critique à cet égard les projets de certain·e·s de ses collègues, qui reposent sur des sorties à la mer pour les élèves et leurs parents. Hormis les nombreuses « *hypothèses* » relatives aux manquements familiaux sur lesquelles repose ce type de voyage, le travail en direction des parents, mené de cette manière, ne relèverait pas de *« la mission de l'école* » :

« Il y a l'idée de donner des codes etc., et au-delà des codes, il y a l'idée de créer un sentiment d'appartenance à l'école, et au-delà du sentiment d'appartenance, il y a malgré tout quelque part… si on va à la mer c'est… il y a quelque chose de l'ordre du symbolique, c'est-à-dire qu'on va faire quelque chose pour CES GENS-là, tu vois ?

– oui un truc un peu… d'émancipation ? –

Exactement oui, exactement ! Mais moi quand j'entends émancipation j'entends quelque chose où on donne les clés pour que les gens fassent eux-mêmes […] là c'est quand même [les enseignant·e·s] qui sont détenteurs de tout, […] la notion d'émancipation elle est pas posée dans leur tête, elle est... davantage sur cette culture qui est à créer, enfin ils supposent ; et puis faire plaisir... et on présuppose que [les parents] sont dans le besoin par rapport à ça. Donc remplir un vide » (Maryse, coordinatrice REP)

À travers ce regard contrasté sur les différentes manières de soutenir les parents, il transparaît que les enseignant·e·s « s'appuient sur des ressources individuelles, ils s'exposent en tant que personnes » (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, & Fernandez, 2011, p. 24), mobilisant leurs valeurs et leurs convictions personnelles. Ils paraissent jongler entre les injonctions qui pèsent

sur eux[106], composant avec une réalité quotidienne parfois complexe au sein des classes, une empathie réelle pour les familles, et une demande institutionnelle d'accueil des parents qui ne manque pas d'introduire la question de la parentalité dans le cadre scolaire. La « *violence symbolique* » de l'École, bien connue des structures de quartier, apparaît alors, dans les nombreuses préconisations plus ou moins explicites en direction de parents qui, pourtant, « *se débrouillent très bien* » et ont seulement besoin d'un accompagnement pour la compréhension des « *codes de l'école* », aux dires d'une animatrice de la maison de quartier.

2- Prescriptions et incitations lors de divers temps de rencontre

L'éducation des enfants fait l'objet de nombreuses représentations, variant en fonction des classes sociales et au fil des siècles. La « bonne » manière de s'occuper d'un enfant est ainsi fortement variable dans le temps, l'espace et l'enjeu pour les acteur·rice·s, est de faire valoir leur propre vision. La « délégation de l'État vers les parents », s'agissant de l'éducation (Garnier, 2010, p. 125), est cependant perceptible dans les projets tels qu'Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE)[107]. Ce dispositif promeut en effet, outre la maitrise du français et des valeurs de la République, le soutien à la parentalité, appréhendée comme un « rôle à apprendre ». Si ce dispositif, très peu déployé dans la commune enquêtée, n'a pas été étudié, les cafés des parents et classes ouvertes en activité s'en approchent en partie : il s'agit de moments durant lesquels les « conseils » et préconisations des enseignant·e·s sont exprimées. On observe alors une forme de contradiction, entre « la volonté d'instaurer une relation plus horizontale entre les parents et les intervenants scolaires » et « les tentatives de l'institution scolaire d'influer sur les pratiques et implication parentales » (Monceau & Larivée, 2019, §17). Quelques enquêté·e·s se montrent conscient·e·s de la difficulté que représente le fait de se plier aux demandes scolaires : Isabelle souligne le manque de prise en compte des éventuels problèmes des parents pour se faire obéir, ou pour être à l'heure, appelant de ses vœux « *un repositionnement des enseignants* ». Il apparaît cependant que les équipes éducatives possèdent « le privilège de forger l'imaginaire du réel » (Mathieu, 1991 [2013], p. 200) : en donnant à voir ce qui se passe à l'école et en mettant en avant la « bienveillance » de l'institution, elles tentent d'asseoir la légitimité des préconisations faites aux parents.

a- La diffusion de messages éducatifs

L'idée que l'éducation « ne va pas de soi », qu'elle nécessite « des savoirs et des compétences » sous-tendant le « métier » de parent (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004, p. 157), est à l'origine d'échanges nombreux au cours des temps dédiés au rapprochement entre École et familles. Ces temps informels sont en effet pensés, nous l'avons vu, pour permettre aux mères de « *se repositionner* » vis-à-vis de leurs enfants. Dès lors, les projets axés sur la coéducation, participant d'une politique publique plus globale (définie dans le référentiel de l'éducation

[106] À ce propos, le coordinateur du PRE évoque les incohérences de la commune, qui le charge d'une mission de soutien à la parentalité mais s'avère peu efficiente pour des problématiques concrètes. Ainsi, les difficultés d'accès des parents aux espaces d'accueil qui leur sont dédiés dans les écoles (problème de clé, etc.) sont considérées comme peu importantes par la municipalité (tandis que la sécurisation des écoles fait l'objet de nombreuses dépenses).
[107] https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html

prioritaire), apparaissent « porteurs » d'un « modèle » que les équipes cherchent à faire valoir auprès des « publics visés » (Glasman *in* Bergonnier-Dupuy et al., 2013, p. 360). Ce sont notamment des « normes d'éducation supposées faciliter le développement cognitif, physique, de l'enfant et son parcours scolaire futur » qui sont mises en avant, sans prise en compte de la situation particulière de chaque famille (Giuliani & Payet, 2014, p. 10).

Parfois, cette dimension normative semble plus incidente, comme en témoigne la mobilisation d'une psychologue dans le cadre d'un temps d'échange, dans le but de créer « *plus de commun* » à partir des multiples « *préoccupations* » exprimées par les parents (Laurène, à propos du café des parents de l'école REP+) mais qui débouche sur des préconisations éducatives. La « pédagogisation » de la relation aux parents s'appuie donc à la fois sur des « formes dures », qui tendent à imposer la légitimité de la parole de l'expert, et des « formes douces », plus enclines à prendre en compte le point de vue parental (Garnier, 2010, p. 122-123). Les recommandations émises alors de manière plus ou moins explicite – il s'agit en effet de mettre en place des tactiques permettant d'éviter le conflit (Deshayes et al., 2019, §27) – relèvent de trois grandes polarités de l'éducation familiale. Nous verrons comment ces préconisations sont formulées et articulées au cours des temps partagés.

Recommandations relatives au corps physiologique

Certaines incitations et remarques des enseignant·e·s relèvent de dimensions ayant trait au soin du corps des enfants et à son bon fonctionnement physiologique. Il s'agit d'une part, d'accompagner certains parents dans le parcours de santé de l'enfant, comme l'indique la directrice de l'école REP+ (après avoir demandé de couper le magnétophone). Rappeler aux familles les besoins de lunettes notamment, semble récurrent et nécessite parfois la mise en place d'un accompagnement particulier, avec le PRE par exemple :

« Le papa que j'ai vu lundi soir, c'était clairement parce que sa fille dans ma classe a perdu ses lunettes au mois de novembre et depuis ce jour-là n'a plus de lunettes […] donc ça gêne énormément les apprentissages et c'est sa santé. Donc j'ai essayé de voir avec la maman, que j'ai appelée plusieurs fois, pour lui dire "il faut absolument qu'elle ait des nouvelles lunettes", chose que dans une autre école déjà on ferait pas, les parents iraient chercher des nouvelles lunettes sans qu'on leur demande. Donc ça fait 6 mois, y a toujours pas de lunettes, et la maman je l'ai relancée 4 fois donc je savais plus vraiment comment faire, l'infirmière scolaire l'a relancée aussi, donc finalement j'ai géré avec le papa parce que je me suis dit que c'est la barrière de la langue française qui peut être gênante. En fait la maman avait compris mais elle ne savait pas comment aller acheter des lunettes » (Margot, école REP)

La plupart des remarques faites aux parents concernant le corps de leur enfant relèvent toutefois plutôt de l'alimentation ou du sommeil, deux domaines dont on présuppose visiblement qu'ils ont un effet sur la qualité de l'attention en classe, et traduisant le fait que « les injonctions sociales les plus sérieuses s'adressent non à l'intellect mais au corps, traité comme un pense-bête » (Le Pape & Plessz, 2017, p. 76). L'alimentation jugée déséquilibrée, trop sucrée, et trop grasse de certains enfants, fait l'objet de nombreux discours, nous l'avons vu, mais également d'interactions avec les familles. C'est notamment le cas aux cafés des

parents de l'école privée enquêtée, où Josiane n'hésite pas à évoquer les produits de mauvaise qualité vendus dans certains commerces du quartier, et qui organise une intervention de la « maison de la consommation », afin de parler des circuits courts notamment. Elle évoque aussi très ouvertement les enfants « *gros* », pointant le corps comme objet d'un jugement des professionnel·le·s (carnet de terrain, 30.3.18). Elle souligne encore que les mères « *font certainement des choses bien, mais on est plus dans l'éducation des mamans, parce que certaines, elles sont mal éduquées* ». Dès lors, le café est, pour elle, un lieu où il est possible d'interpeler les femmes avec humour, de manière à souligner en filigrane ce qu'est la norme[108].

La question du sommeil a pu faire l'objet d'un regard particulier au cours de l'enquête. Si elle émerge régulièrement au cours des temps d'échange avec les familles, elle est particulièrement présente dans le corpus en raison de la tenue d'un « projet sommeil » se déroulant, au printemps 2018, sur quatre matinées, à la demande de parents de l'école REP+ V. Les équipes éducatives de cette école, ainsi que de l'école REP+, ont répondu à la demande par le biais d'un travail en classe avec les élèves, faisant l'objet d'une présentation aux parents, invités pour l'occasion afin d'amorcer un débat en présence d'« "experts" (médecin ou infirmière scolaire) pour répondre aux questions des familles » (document interne de préparation du projet[109]). Dans l'école REP+, des affichages ont été constitués par les élèves. Certaines classes avaient travaillé sur des aspects physiologiques, leur travail exposant aux parents le « train du sommeil » et ses différents cycles. D'autres recensaient les habitudes des enfants, relevant ainsi – de manière assez intrusive – les heures de coucher et de lever, décrivant le sommeil parfois dérangé par le reste de la fratrie ou le bruit de la télévision des parents, les couchers tardifs les soirs de match de football, ou les nuits dans le lit parental (carnet de terrain, 28.5.18). Après une rapide présentation faite par quelques élèves, le parcours des parents au milieu des panneaux était accompagné par l'infirmière scolaire notamment, qui posait des questions ou commentait le travail – le 28 mai 2018, l'infirmière insiste par exemple auprès des deux mamans présentes pour savoir *« comment [elles] endorment leurs enfants* », un temps assez important est consacré aux explications d'ordre physiologique.

Dans l'école maternelle REP+ V., le projet reposait sur différentes dimensions : les élèves de maternelle sont d'abord venus chanter une comptine racontant le rituel du coucher devant les parents, et des panneaux reprenant les recommandations officielles avaient été installés dans le couloir où avait lieu le rassemblement (carnet de terrain, 30 et 31.5.18). La comptine sur le rituel du coucher évoquait « le brossage des dents, le pyjama, l'histoire, le bisou », donnant à voir la norme en vigueur[110]. Les panneaux officiels exposés émanaient d'une institution de

[108] Les autres acteurs du quartier en lien avec les familles (association en bas de tour, centre social) se saisissent aussi de cette question : Salomé interpelle par exemple les parents qui redonnent un goûter à leur enfant ayant déjà pris une collation au centre de loisirs – *« je dis : "mais vous vous rendez compte qu'ils ont mangé un quart de baguette avec de la pomme ?*" » – ; Madame Tréguier organise un « club parent » trois fois dans l'année, où diverses questions en lien avec la parentalité peuvent être abordées. Elle cite spontanément l'alimentation comme thématique pour laquelle des solutions peuvent être apportées dans un groupe de discussion.

[109] Ce document m'a été transmis par la coordinatrice du REP

[110] Une mère réagit d'ailleurs en riant « *c'est pas comme ça à la maison* », précisant que pendant le Ramadan (dont c'était la période), les enfants ne voulaient pas dormir (carnet de terrain, 30.5.18). Cette scène renvoie aux confidences de

santé[111], promouvant un grand nombre de recommandations : « le réveil ne doit pas être brutal mais progressif, favorisez si possible le réveil spontané de votre enfant en laissant parvenir les bruits assourdis de la maison» ; « faire dormir l'enfant dans la chambre des parents (mais pas dans leur lit) peut être pratique jusqu'à 6 mois, […] puis chacun doit si possible retrouver son espace » ; « la régularité des heures de coucher et de lever est importante pour l'équilibre de votre enfant » ; « il est bon d'instituer un rituel du coucher pour l'enfant comme raconter une histoire ou parler, dire "bonne nuit, à demain matin" mais il faut éviter de rester dans la chambre jusqu'à ce qu'il s'endorme ». Il s'agit également de dissocier le sommeil et l'alimentation, d'être vigilant à l'âge de l'enfant qui suce son pouce, etc. De petits récits d'enfants évoquaient enfin leurs habitudes – nuits passées dans le lit d'un parent, lit partagé avec un·e autre membre de la fratrie –dévoilant l'intimité des familles.

Ces recommandations écrites dans l'école REP+ V. étaient accompagnées, dans les deux écoles, d'un discours des infirmières scolaires, soit « descendant » – l'une prend la parole pour valoriser la lecture d'histoires et la musique douce, elle insiste sur l'arrêt des écrans cinq heures avant le coucher puis évoque la vertu de l'exemple parental (29.5.18, école REP+) –, soit sur le mode de la conversation avec les mères et en réponse à leurs questionnements. Ainsi, à une mère qui dit avoir « *mal au cœur* » de voir ses enfants pleurer lorsqu'elle leur retire la tablette, l'infirmière répond qu'il n'est « *pas grave que les enfants pleurent, il faut tenir bon, les mamans doivent dire non* » (école REP+, 28.5.18). Sa collègue rassure une mère qui évoque les terreurs nocturnes de sa fille, faisant le pari qu'elle « *va apprendre à gérer toute seule ses micro-réveils* » (école REP+ V., 31.5.18). À une mère qui explique que son enfant n'est jamais fatigué et qu'il réveille la maisonnée le matin, elle recommande l'apprentissage de « *petits jeux calmes* » et suggère de le mettre à la sieste « *avec fermeté »,* même si l'enfant ne s'endort pas. Elle précise que la mise au lit ne doit pas être une « *punition* » (31.5.18, école REP+ V.). De manière explicite, il est rappelé aux mères présentes[112] que ces injonctions leur sont adressées : « *c'est le travail des mamans* » d'assurer de bonnes conditions de sommeil, lance ainsi une infirmière scolaire, précisant ensuite que c'est « *la responsabilité des parents* » (carnet de terrain, 28.5.18). Si Maryse me confie regretter le « *discours culpabilisant* » tenu par l'infirmière ce jour-là, force est de constater que « les discours contemporains de promotion de la santé infantile comportent une dimension de culpabilisation explicite des mères, présentées comme responsables de la santé de leur enfant » (Gojard, 2010, p. 52). Cette tendance s'étend, du reste, aux questions relatives à l'occupation des enfants.

Recommandations relatives aux activités des enfants

Les activités auxquelles se livrent les enfants font l'objet à la fois de préconisations et de désaveux de la part des équipes éducatives. L'injonction la plus forte, adressée aux parents,

Virginie, une enquêtée, mère célibataire de cinq enfants, qui m'explique un jour en riant qu'il n'y a pas de pyjamas chez elle – la famille se passe de cette tenue spécifique pour la nuit.

[111] La mauvaise qualité des photographies prises ce jour-là ne permet pas de retrouver précisément l'organisme éditant ces affiches, lesquelles semblent dédiées à des services tels que la protection maternelle et infantile.

[112] Extraits du carnet de terrain : *28.5.18 projet sommeil école REP+, trois femmes sont présentes ; 29.5.18 projet sommeil école REP +, sept parents dont un couple et un homme ; 30.5.18 projet sommeil école REP+ V. : quatre mères sont présentes ; 31.5.18 projet sommeil école REP+ V. une dizaine de mères présentes*

s'organise autour des pratiques de lecture, les représentations sur les familles reposant sur l'idée qu'il n'y a « *pas de livres* » à la maison, pour des raisons « *culturelles* », ce qui créerait un « *gros décalage* » avec la culture scolaire (Salomé, animatrice centre social). De fait, l'incitation à lire semble structurante des échanges, transcrits dans le carnet de terrain au fur et à mesure des observations :

6.4.18 café des parents, école privée : visite de la bibliothèque du quartier avec des mamans, Virginie dit être « allergique » aux livres, Josiane et les bibliothécaires s'empressent de lui faire changer d'avis, lui mettant des albums dans les main, devant sa peur que les livres soient abîmés par les plus jeunes de ses enfants, on lui recommande de « cadrer » ses aînés pour qu'ils les mettent hors de portée des petits ; 17.4.18 classe ouverte école REP, Maryse incite les parents en disant que « la lecture est complémentaire du travail en classe », elle rappelle que la bibliothèque est gratuite, reconnaît que cela prend du temps mais souligne que la médiathèque du centre-ville est un lieu « sympa », à l'issue de l'observation dans la classe, une enseignante discute avec la maman présente et demande comment est le petit garçon à la maison, à la mère qui répond qu'elle le fait travailler, notamment lire, la maîtresse l'encourage : « la clé de la réussite c'est la lecture à voix haute »

Des parents, on attend en effet qu'ils collaborent pour la réussite de l'enfant, et cela semble essentiellement passer par des pratiques de lecture, promues auprès des familles dont les enfants rencontrent des difficultés : *« par exemple, s'il a encore des difficultés à écouter une histoire, "nous on fait ça, ça, ça, ça, est-ce que vous, vous avez le temps de l'amener à la bibliothèque, ou est-ce que vous pouvez l'inscrire ?" » (*Mme Muller). Cela rappelle qu'« une fois que l'enfant a formé, notamment dans l'interdépendance avec ses parents, un ensemble de dispositions et de compétences scolairement adéquates, il peut faire face "seul" aux demandes scolaires » et notamment à la lecture silencieuse (Lahire, 2012, p. 87-88), ce qui rend les parents responsables de la réussite scolaire à travers l'acquisition de dispositions adéquates.

Outre la lecture, de petites incitations visant des pratiques culturelles légitimes sont également présentes. La directrice de l'école REP suggère ainsi aux parents élus de visiter en famille une exposition au centre-ville (réunion du conseil d'école, 22.2.18), tandis que Josiane fait la promotion des activités proposées par le centre culturel du quartier pour l'été (café des parents école privée, 30.6.17). Face à l'ennui de certains enfants, et en raison du manque de moyens des parents pour mettre en place des activités – bien que, comme le rappelle avec bienveillance une animatrice du quartier, les familles fassent beaucoup de choses avec leurs enfants (piscine, bibliothèque, cuisine, activités manuelles) –, les professionnel·le·s orientent les enfants vers les animations offertes sur le territoire afin de sortir d'un monde familial parfois considéré comme fermé – « *Mohamed, il avait besoin de [l'AFEV], pouvoir faire d'autres activités, avec d'autres personnes que son papa tout seul* » (Mme Le Gouzec). À un enfant qui « *montre qu'il veut s'en sortir* », une enseignante s'apprête même à payer elle-même le centre aéré pour l'été, multipliant les discussions avec la mère pour « *mettre en place des choses* » (accompagnement du PRE, etc.) (Mme Triet, école REP+).

Enfin, les équipes encouragent volontiers le « jeu » : la psychologue, invitée par le PRE sur un temps d'échange avec les parents, explique ainsi qu'il est nécessaire pour la construction de l'enfant, et que le manque de temps pour jouer avec son enfant est une « *excuse* » car il s'agirait d'une question de « *priorité* » (30.5.17, école REP+). À travers ces recommandations, on cherche à contrer l'influence jugée très néfaste des écrans, étant entendu que « la variante idéal-typique de l'enfant agité est un enfant qui regarde beaucoup la télévision, qui se couche tard et qui ne peut pas suivre à l'école » (Serre, 1998, p. 116). Les écrans sont envisagés par les professionnel·le·s comme l'occupation d'enfants désœuvrés, ils font l'objet d'une vigilance particulière et de discours normatifs retrouvés au fil du travail de terrain :
10.11.17 café des parents école privée : présentation des dangers des écrans par l'infirmière scolaire, qui montre le travail de S. Tisseron. Elle met en avant des principes éducatifs fondés sur la négociation et l'imposition de limites claires par rapport au numérique, promotion d'un usage avec accompagnement parental et verbalisation de ce qui se passe à l'écran, elle évoque des risques autistiques ou de « retard », les mères sont à la fois surprises et inquiètes, certaines font part de leurs difficultés pour gérer cela avec leurs enfants ; 23.5.18 café des parents école REP : les élèves présentent des travaux sur les dangers des écrans, Pascal le médiateur distribue aux mamans un flyer qui reprend les préconisations d'experts, avec différentes rubriques « Entre 0 et 6 ans, mon enfant a besoin de… » ; « Mon enfant est-il capable de regarder et de comprendre les écrans ? » ; « La relation parent/enfant devant l'écran » ; etc.

Cette question des écrans, perçus comme délétères pour le rythme physiologique, est notamment associée à celle du sommeil. C'est finalement à la croisée de l'ensemble de ces préconisations – « sommeil, devoirs, loisirs, langue parlée à la maison dans les familles immigrées » (Payet & Giuliani, 2014, p. 62) –, que se formulent les recommandations plus générales relatives à l'éducation familiale, laquelle aurait « pour fonction de préparer l'enfant à l'école et de prolonger, avec d'autres moyens et sous d'autres formes, ce qui est appris en classe et exigé après la classe » ouvrant de fait sur une forme de « mise en conformité » des familles (Périer in Toupiol, 2007).

Quand l'École se mêle de la relation éducative

On distingue plusieurs grands domaines de recommandations quant à la relation éducative. Cependant, les enseignant·e·s n'étant pas toujours à l'aise pour s'engager dans ce qui relève de l'intime comptent aussi beaucoup sur les échanges entre mères, permettant de « *partager la manière dont on voit les choses* », de « *ne pas être dans le comment faire* » et plutôt « *chercher ensemble comment faire, avec les ressentis de chacun* » (Isabelle, également Maryse). Le domaine d'intervention renvoie à la nécessité de « poser un cadre », car comme le souligne Maryse « *les gamins, ils s'épanouissent BIEN quand le cadre il est clair et qu'il est posé* ». Celui-ci semble recouvrir plusieurs composantes. Il s'agit d'une part d'encourager, chez les parents, l'harmonie entre le discours et les actes éducatifs, comme l'exprime ici Valérie, qui évoque une situation individuelle :
« [à propos de Hinda, une mère enquêtée] Elle a une fille qui a un caractère un petit peu compliqué à l'école et puis elle lui disait tout le temps "je te changerai d'école" [en guise de menace] et un jour elle est venue me voir en me disant "je sais plus comment faire". Alors j'ai

dit : "c'est vrai que c'est compliqué, soit effectivement vous la laissez là et dans ce cas, il faut arrêter de lui dire ça […] soit à mon avis, c'est peut-être qu'il faut changer d'école, puisque vous lui dites depuis longtemps, à un moment il faut passer à l'acte sinon ça servira plus à rien". Et alors depuis ce jour-là, je l'ai pas revue [sourire] parce que… je pense qu'elle, en fait, elle voulait entendre que non, qu'elle est bien ici […] mais je pense qu'à un moment, la responsabilité des parents c'est d'aller au bout de ce qu'ils promettent à l'enfant » (directrice école privée)

Il s'agit d'autre part de promouvoir auprès des parents un cadre familial encourageant le travail et la « culture de l'effort » :
28.3.18 café des parents, école REP : Monsieur Thomas est venu pour présenter le collège, il dénonce les enfants manquant de maturité, ne voulant que s'amuser sans penser au brevet ni à leur orientation, il parle aux mamans de la nécessité d'apprendre le sens de l'engagement, de l'effort, de l'endurance – « vous et nous devons leur apprendre à aller au bout des choses » –, il dénonce aussi l'attitude consumériste des adolescents

Le cadre semble, enfin, recouvrir des modes de communication fondés sur la négociation. Ainsi, la psychologue invitée à un temps de café des parents suggère de dialoguer avec l'enfant, afin de négocier la durée du jeu sur un outil numérique. Elle affirme qu'il ne faut jamais interdire quelque chose sans proposer une alternative, et lorsque la mère à qui elle s'adresse demande des précisions sur ce « *dialogue* » à établir, elle préconise de le faire par exemple en voiture, afin d'aborder les sujets problématiques de manière plus distanciée (30.5.17, école REP+)[113]. Elle énonce aussi les principes de la communication non-violente, consistant à dire « je », à exprimer ses propres émotions et besoins, tout en restant dans un positionnement d'adulte et de parent ayant autorité. La mère ponctue ce discours par des *«je ne savais pas* », qui soulignent l'aspect descendant de ces recommandations. En effet, « malgré la diffusion croissante d'une conception de l'éducation d'inspiration psychologique, les clivages entre familles restent profonds […] La fréquence du style négociateur augmente régulièrement de 21% à 65% quand on passe des milieux populaires aux cadres de niveau universitaire » (Déchaux, 2007, p. 50-53). Face aux parents qui sont en difficulté pour appliquer ces principes éducatifs, la psychologie apparaît d'ailleurs comme un recours, et l'orientation vers ce type de prise en charge est promue au café des parents de l'école privée enquêtée (2.2.18), les professionnel·le·s s'inspirant probablement « des théories scientifiques prônant le primat de la relation parent/enfant pour le bon épanouissement de celui-ci » (Le Pape in Martin, 2014, p. 49).

Un autre domaine de préconisations est celui de la langue parlée à la maison (Chartier & Payet, 2014). Inquiets du manque de vocabulaire et d'aisance en français des enfants, les professionnel·le·s s'inspirent des recommandations scientifiques en la matière pour encourager le bilinguisme (Deshayes et al., 2019, §24). Les enfants rencontrant tout de même des difficultés, les professionnel·le·s émettent diverses recommandations :

[113] On peut noter le décalage avec le quotidien des familles, qui ne disposent pas toutes d'un véhicule.

28.4.17 classe ouverte école REP : Maryse souhaiterait que les parents « s'autorisent à parler leur langue après ce genre de rencontre », elle encourage la fréquentation de la bibliothèque du quartier qui propose des « livres dans vos langues pour les enfants » ; 5.5.17 café des parents école privée : la psychologue scolaire parle de l'importance de la « langue de cœur » ; 26.1.18 café des parents école privée : Fabienne explique à deux mères turques que c'est bien quand les enfants entendent leur langue maternelle à l'école, pour les convaincre de venir lire dans les classes ; 20.3.18 classe ouverte école REP+ : la maîtresse appuie les propos d'une maman qui dit qu'on peut parler deux langues à la maison, sans problème pour l'enfant

Enfin, les interactions avec les parents portent sur leur rôle dans les apprentissages, Maryse leur rappelant par exemple que les aides extérieures (accompagnement à la scolarité au centre social, etc.) ne doivent pas les empêcher de suivre eux-mêmes les apprentissages (classe ouverte école REP+, 2.5.17). Elle accorde du temps aux devoirs, lors des échanges, « *parce que je sais que c'est des moments qui sont pas forcément aisés et du coup que les parents puissent s'exprimer par rapport à ça et puissent dire comment ça se passe pour eux et comment ils gèrent ça avec leur enfant […] pour moi c'est essentiel* ». Cela permet de « *dédramatiser* » certaines choses, « *parce que faut pas qu'ils en viennent à vouloir adopter une attitude d'enseignant à la maison* », et de donner des repères sur ce qui est attendu de leur part. L'ensemble de ces considérations et recommandations se diffuse enfin par le biais des enfants, mobilisés à diverses reprises pour rappeler à leur famille ce qu'est le « parcours "normal" constitué en référent et "étalon" implicite » (Périer, 2010, p. 32).

b- Le recours aux enfants pour faire passer certains messages

Les élèves sont utilisés comme vecteurs de discours en direction de leurs parents, afin d'éviter *« l'effet conférence descendante* », comme le reconnaît Maryse à propos du « projet sommeil » (carnet de terrain, 20.3.18), qui esquisse en filigrane une stratégie de communication (Deshayes et al., 2019, §29). La mobilisation des élèves semble ici traduire le malaise de l'institution face aux parents. Si certain·e·s enquêté·e·s sont nuancé·e·s quant au fait « *d'attendre quelque chose* » de leur part – puisque « *chacun fait avec sa propre histoire, son propre parcours, ses propres capacités, ses moyens* » (M. Derien) –, il n'en demeure pas moins que les discours et les pratiques concordent pour les mobiliser. Ainsi, « l'enfant *go-between* (Perrenoud, 1994) influence la relation entre la famille et l'école et peut prendre une part active dans le sentiment de disqualification du parent » (Francis, 2011, p. 168).

Dans ce cadre, il est intéressant de noter que l'une des modalités de présentation du travail sur le sommeil par les enfants s'intitulait « je sais que je ne dois pas, mais je le fais quand même » (école REP+, 28.5.18), soulignant indirectement les comportements jugés inappropriés et, en filigrane, la responsabilité parentale. Il en va de même pour les écrans, la pièce de théâtre portant sur ce sujet, réalisée par des élèves lors d'un spectacle devant les parents, se terminant par le message : « tes parents doivent te protéger en installant le contrôle parental » (31.5.18, spectacle de fin d'année, école REP). Cette modalité du rappel à la norme est également très employée sur la question de l'alimentation. Ainsi, Madame Créale, mal à l'aise pour évoquer

frontalement ce sujet relevant selon elle du domaine médical, explique avoir mis en place des ateliers cuisine « *où on avait fait venir les parents : on avait travaillé sur les fruits tout ça, d'une manière un petit peu détournée* ». Madame La Trinte effectue également des activités sur l'alimentation avec ses élèves, en leur apprenant ce qui est bon pour eux, afin que les parents changent d'habitudes de consommation à leur demande. Elle les perçoit en effet comme très influencés dans leurs achats, à la fois par la publicité et par leurs enfants, seuls susceptibles à ses yeux d'engendrer un changement, au sein de familles dans lesquelles ils seraient « prescripteurs ».

En outre, des remarques peuvent être adressées à l'enfant en présence de son parent. C'est particulièrement le cas lorsque l'élève arrive à l'école en mangeant un produit jugé inadapté – Madame Muller explique qu'elle peut dire à un élève le matin « *tu sais, les chips le matin c'est peut-être pas le déjeuner idéal* ». Ces stratégies permettent de ne pas rester sans rien dire devant des pratiques qui heurtent parfois les professionnel·le·s, tout en évitant une adresse directe au parent qui pourrait « *ressembler à de la morale* » sur un sujet qui relève de « *l'intime* » (Mme Muller). Ce mode de communication concerne aussi les horaires – un matin dans le hall de l'école, la directrice dit à une petite fille de se dépêcher car elle est en retard, alors que sa mère court derrière elle (école privée, 23.6.17) – et les habitudes parentales. Lors de l'accueil du matin en classe de CP, Margot lance par exemple à une élève qui arrive sans cartable, car sa mère le lui porte, qu'elle doit le porter elle-même, mais elle ne dit rien à la mère qui arrive quelques instants plus tard avec le sac pour le donner à sa fille (école REP, 14.618).

Enfin, les enfants sont particulièrement responsabilisés pour transmettre des messages officiels à leurs parents. Compte-tenu de la faiblesse du suivi parental perçu par les enseignant·e·s, ces derniers disent insister lourdement auprès des élèves pour qu'ils montrent les « mots » dans le cahier à leurs parents et expliquent précisément les informations à délivrer, afin que la transmission puisse se faire « *oralement* » (Mme Créale). Cette « *responsabilisation* » de l'enfant lui donnerait « *une place qui n'est pas la sienne* » (Mme Alaoui). Elle dépasse en effet les simples enjeux de signature et semble concerner également la question de l'orientation au collège, notamment pour les jeunes filles. Ainsi, Madame Rouage reconnaît :

« J'ai peut-être un très mauvais côté mais j'essaie que les filles s'émancipent. Donc je disais [à la fille de M.Khayre] : "tu tiens tête à ton papa". C'est très mauvais de dire ça
- pourquoi c'est très mauvais ? –
Parce que c'est… on sait pas ce qui se passe dans la famille, d'accord ? Mais je lui disais "tu tiens tête à ton papa, tu lui dis 'moi je veux'" » (professeure, SEGPA collège REP+)

À travers l'ensemble des remarques et préconisations, se dessinent des attentes « toujours grandissantes » à l'égard des parents (Le Pape, 2012, p.37). Or,

ce sont auprès des parents des élèves […] le plus souvent d'origine populaire, que les injonctions et attentes sont les plus fortes, alors même que ce sont la plupart du temps ces

parents-là qui possèdent les ressources (en temps, en capital culturel et économique) objectivement les plus éloignées de l'univers scolaire (Durler, 2015, p. 158-159).

C'est ce que soulève Madame Normand, qui estime que les enseignant·e·s *« ne perçoivent pas dans quel milieu vivent ces enfants* », ce qui se traduirait par des exigences excessives au regard du vécu des familles. Ces attentes sont génératrices d'une forme de responsabilisation des mères ayant un parcours migratoire notamment, lesquelles apparaissent « comme ayant tout à apprendre de et par leur nouvelle société » (Vatz Laaroussi, 2001, p.49). Ce sont en effet les femmes qui, omniprésentes pour réceptionner ces discours, se trouvent face à ces prescriptions. Nous décrirons donc, dans le prochain chapitre, le quotidien des mères de famille concernées par ces discours, de manière à mieux appréhender le contexte dans lequel l'ensemble de ces attentes et préconisations scolaires est reçu. Dans la troisième partie, c'est la réappropriation et l'interprétation que les parents font de ces exigences et de ces projets qui seront présentées.

Résumé du chapitre 3

Le rôle de parent d'élève est structuré par des attentes précises des équipes éducatives, sur le plan du suivi individuel de l'enfant et de l'engagement dans la communauté éducative, qui dessinent la figure du « parent d'élève idéal », pour reprendre la formule de Becker. Les équipes modulent assez peu leurs attentes, malgré les difficultés des familles, et pointent, de manière générale, le désinvestissement des parents face à la scolarité de leurs enfants. Au respect attendu de ce rôle, s'ajoute également la maîtrise d'un certain nombre de codes relationnels et communicationnels, adossés sur des valeurs. Les parents sont, aux dires des professionnel·le·s, en difficulté pour s'y soumettre car ils ne possèdent pas, pour la plupart d'entre eux, cet « habitus pratiquement compatible, ou suffisamment proche » de la logique du champ scolaire (Bourdieu, 2003, p. 144), qui leur permettrait de tenir à leurs enfants un discours homogène. À cet égard, les comportements des enfants en classe, jugés non « normés », conduisent à des interprétations sur les pratiques éducatives familiales, oscillant entre l'imaginaire de la « démission » parentale et celui des « enfants-rois ». Cela ouvre la voie à un jugement implicite des familles : leur « culture » différente apparaît comme un facteur expliquant leur « décalage » et pointant leur intégration défaillante. Les registres explicatifs – l'ethnicité, les difficultés socioéconomiques – sont invoqués seuls ou en association pour donner du sens à ce qui est perçu des organisations familiales, dans un tissage de registres où la question culturelle affleure de manière récurrente. L'attribution de ces postures éducatives « carencées » à des dimensions culturalistes n'est pas une simple pratique discursive, elle ouvre sur la possibilité d'acculturer les parents, notamment les mères, aux prérequis de l'institution.

Afin d'attirer à l'École ces femmes qu'il convient de « socialiser au travail pédagogique de socialisation » (Darmon, 2006 citée par Durler, 2015, p. 148), divers projets sont mis en place, tels que les cafés des parents ou les classes ouvertes en activité. Fondés sur des aspects informels, conviviaux, ils visent à montrer le monde scolaire, notamment ses règles de fonctionnement. Ils favorisent ainsi des rencontres entre enseignant·e·s et parents et

peuvent faciliter l'expression de certains malentendus. Reposant pour partie sur des dimensions culturalistes visant à faciliter le dialogue, ces projets sont néanmoins en partie sous-tendus par une volonté de démonstration aux mères des comportements attendus, sur un versant normatif, voire de soutien à la parentalité. Il s'agit, dans ce cadre, de leur délivrer un certain nombre de recommandations, à même de les aider à « *se repositionner* » dans leur rôle éducatif. Leur responsabilité dans la réussite scolaire de leurs enfants est ainsi soulignée et elles sont invitées à faire évoluer leurs pratiques, dans une logique d'acculturation au monde scolaire.

Chapitre 4. Le quotidien des mères : centralité du *care* et vulnérabilités

Le travail ethnographique a permis d'observer une présence essentiellement maternelle dans les écoles fréquentées, pour les temps dédiés à la coéducation et, plus simplement, dans les couloirs et au portail, pour l'accompagnement des élèves le matin. Ce constat de la prépondérance des mères invite à envisager le parent d'élève comme, très souvent, une mère d'élève. Nous souhaitions, dès lors, nous interroger sur le quotidien de ces femmes, afin de comprendre comment les sollicitations et préconisations scolaires peuvent être appréhendées et reçues, considérant que « restituer de façon précise les conditions d'existence dans lesquelles s'inscrivent les pratiques de soin aux [enfants] est un des moyens de rompre avec une vision légitimiste des normes » promues par l'institution (Gojard, 2010, p. 156).

Porter le regard sur les conditions d'existence des familles et sur leur fonctionnement, de manière à concevoir les possibilités qui leur sont offertes dans la relation avec l'École, fait émerger la centralité du travail de *care* pour les mères enquêtées. Leur temps semble en effet puissamment structuré par le soin et la sollicitude qu'elles offrent à leur entourage. Le *care* s'inscrit, dans ce sens, dans la définition suivante :

> Prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est même pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un certain travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre, c'est l'aider ou l'assister dans des besoins primordiaux […] [afin de lui permettre de] pouvoir se consacrer à ses intérêts propres (Molinier *in* Paperman & Laugier, 2005, p. 301).

Nous incluons donc, dans le *care,* le travail effectué auprès des enfants (surveillance, assistance, accompagnement, anticipation des besoins) et au sein du foyer, bénéficiant à l'ensemble de ses membres (cuisine, ménage, courses), mais aussi le travail d'entretien des liens avec la famille élargie ainsi qu'avec les institutions d'accueil des enfants notamment, l'ensemble constituant un « maillage complexe qui soutient la vie » (Raïd *in* Laugier et al., 2009, p. 74).

Cette omniprésence du *care* est concomitante d'une vulnérabilité très forte, quoique variable dans ses formes, qui imprime le quotidien et traverse les sphères d'expérience des femmes. Au-delà de la faiblesse des moyens financiers, la vie se tisse à partir des difficultés matérielles et de celles, plus subjectives, liées au parcours migratoire, aux relations aux hommes, aux institutions, etc. Celles-ci dessinent une toile de fond éprouvante qui construit un rapport au temps et au monde au sein duquel la prise en charge de l'enfant, si elle est prioritaire, ne peut pas toujours s'effectuer de manière conforme aux préconisations scolaires.

A) Un quotidien qui fixe dans l'espace et dans le temps

« Au parc, à l'église, au restaurant et au pieu, au parc, à l'église, au restaurant et au pieu, au parc, à l'église, au restaurant et au pieu, au parc, à l'église, au restaurant et au pieu, au parc, à l'église, au restaurant et au pieu etc. »

Marie de Quatrebarbes, La vie moins une minute

Les femmes rencontrées au cours de l'enquête sont, pour la majorité d'entre elles, sans emploi, celles qui en ont un (une petite douzaine) effectuent un travail de *care* rémunéré (ménage, aide à la personne, cuisine, à l'exception de deux enquêtées qui assument les tâches administratives de l'entreprise de leur mari). La permanence du souci d'autrui semble prégnante et structurante de leur temps. Si ces femmes sont centrales au sein de leur famille, la prise en charge de ses différents membres et le soin apporté aux liens avec l'extérieur s'avèrent toutefois coûteux en temps et en disponibilité physique et psychique. Nous choisissons donc de parler de « travail » pour évoquer ces activités, à l'instar du collectif Rosa Bonheur (2017, §2), afin de « privilégier le faire plutôt que l'être », autrement dit, mettre en avant la dimension « matérielle » de l'éducation de l'enfant et de l'entretien du domicile familial, dans une perspective définissant la condition parentale « comme un accomplissement pratique » et « non seulement un état » (Déchaux, 2009, p. 14). Ces activités relativement invisibles ont en effet des conséquences : elles fixent les femmes dans le quartier, les attachent à leur foyer et à des formes de domesticité qui peuvent être source d'enfermement et de préoccupations multiples.

1- Des femmes dédiées aux tâches de *care*

« Les abeilles sont toutes femmes,
Des servantes, et la longue dame royale,
Elles se sont débarrassées des hommes,

Malotrus maladroits, empotés sans finesse. »

Sylvia Plath, extrait de « Passe l'hiver », Ariel

L'accomplissement de la quasi-totalité du travail invisible de soin et de sollicitude par les femmes rencontrées s'explique par des conditions matérielles d'existence qui rendent impossible la délégation de ces tâches à des personnes salariées (assistantes maternelles, femmes de ménage, etc.) (Stettinger, 2018, p. 85), mais également par une conception naturalisante de leur rôle (Le Pape, 2009, p. 90)[114]. Ces organisations familiales

[114] Il ne s'agit pas d'affirmer que les femmes des classes moyennes et supérieures ne supporteraient pas, elles aussi, la charge des tâches éducatives, ménagères et relationnelles. Lors de la présentation de ces résultats face à des publics divers – notamment une journée sur la parentalité organisée par la commune où s'est déroulée l'enquête (27.6.19) – des femmes des classes moyennes ont exprimé combien le constat dressé dans le cadre de ce travail leur évoquait leur propre quotidien. Cependant, il semble que ce souci concerne pour une part, des « tâches exercées par d'autres » et questionne en partie les enjeux de « conciliation » entre carrière et vie familiale. Notons néanmoins que le poids conjugué des tâches ménagères et de « l'éducation morale et cognitive » des enfants demeure important pour les femmes dans leur ensemble (Raïd in Laugier, Molinier & Paperman, 2009, p. 63-64)

expliquent en partie leur rapport à l'institution scolaire, qui s'inscrit dans un quotidien vécu comme une accumulation de tâches. Nous proposons ici de mettre en relief les discours des mères et d'appréhender les contours de leurs habitudes. Il ne s'agit pas d'exclure les pères de manière idéologique ou militante – certains se révèlent, de temps à autre, actifs dans ces dimensions de la vie familiale – mais de souligner le caractère ponctuel de leur participation[115]. En présentant essentiellement le discours des mères, il s'agit aussi de traduire le déroulement de l'enquête. En effet, un contact avec les pères s'est produit à plusieurs reprises dans le groupe de parents rencontrés par l'intermédiaire de l'AFEV, cependant ils ont très souvent laissé leur épouse répondre à l'enquêtrice[116] (à l'exception de deux pères célibataires et de deux pères dont l'épouse parle très peu le français), participant à l'entretien de manière moins assidue.

a- La place marginale des pères

Nous avons observé la faible présence des hommes dans les écoles et établissements fréquentés. Cet état de fait a plusieurs conséquences. Il implique que les femmes sont les dépositrices des demandes institutionnelles. Il rappelle à ce titre que

> l'expérience de la parentalité prend des formes différentes pour les hommes et pour les femmes […] : la logistique, l'organisation de la vie domestique et un grand nombre de tâches ménagères sont largement prises en charge par les mères. Les pères excellent (de leur propre avis et de l'avis de leur conjointe) dans les activités ludiques avec l'enfant (Bouissou & Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 192).

Ce constat rejoint celui de la « forte différenciation sexuée des rôles dans l'espace domestique » qui « constitue un trait d'unité du monde ouvrier » (Cartier, Letrait, & Sorin, 2018, p. 64), au sein duquel la part moyenne du travail professionnel prise en charge par les hommes est « significativement plus élevée, les femmes y étant plus souvent au chômage ou "inactives" » tandis que leur participation aux tâches du « noyau dur domestique » et au « tâches parentales » est plus faible que dans les classes moyennes et supérieures (*Ibid*, p. 70-71).

Cela a fait l'objet de questionnements durant les entretiens avec les mères et les couples rencontrés, ainsi qu'au cours des observations participantes, avec les femmes présentes à

[115] Loin d'une vision essentialisée de cette attitude paternelle, nous postulons qu'elle est en partie déterminée par des conditions de travail particulièrement difficiles, induisant une fatigue importante à l'origine de leur retrait des sphères domestique et éducative.

[116] Extrait du carnet de terrain, *27.4.18 : appel de la famille Edra, dont j'ai les coordonnées par l'AFEV, en demandant de faire le bilan de l'accompagnement à la scolarité. C'est le papa au téléphone, il me passe son épouse quand il saisit de quoi il s'agit ; elle met un peu de temps à comprendre, fait le lien une fois que je prononce le prénom du bénévole qui suit son fils*. À une seule occasion, une mère régulièrement présente au café des parents de l'école privée, à qui un entretien avait été demandé, a souhaité connaître les questions en avance pour en parler avec son mari, estimant que les pères ont « *aussi leur mot à dire* ». Devant ma proposition de les rencontrer tous les deux, elle a cependant estimé que cela était trop compliqué en raison des horaires de travail de son conjoint (je proposais pourtant de me rendre disponible à tout moment), ce qui suggère que la question de l'organisation familiale et des enfants peut nécessiter une consultation du conjoint mais ne justifie pas de le déranger (carnet de terrain, 10.4.18). Madame Adama a également estimé, lors de la prise de rendez-vous, que ce n'était pas grave si elle n'était pas là, estimant que son mari pourrait faire l'entretien (carnet de terrain, 17.1.18) mais c'est tout de même elle qui m'a reçue.

l'école. Il convient de distinguer deux grandes figures paternelles : d'une part, les pères absents – dans les situations de séparations du couple parental, il semble que certains s'éclipsent tout simplement de la vie familiale, ou s'impliquent dans l'éducation des enfants de manière très distendue (cela correspond à la situation de sept familles)[117] (Neyrand & Rossi, 2007, §142) ; d'autre part, les pères présents dans le foyer mais dont l'implication recouvre un spectre variant de la quasi-absence à une « aide » quotidienne pour les tâches ménagères et éducatives. L'absence du père lorsqu'il est membre du foyer pour la gestion du quotidien semble récurrente –elle concernerait une vingtaine de familles enquêtées – et rappelle que « son identité familiale n'exige pas une présence continue » car « le "soi familial" de l'homme est […] autorisé à être en même temps un "soi personnel" » (Singly de, 1996, p. 176-177). En d'autres termes, le « secteur privé masculin » et le « secteur privé familial » sont souvent distincts (Schwartz, 2012, p. 321) et les pères semblent conserver des activités et des espaces temporels détachés de la sphère familiale. Leurs absences créent parfois des situations de « monoparentalité éducative » pour les femmes, impliquant une « impossibilité de partager la responsabilité éducative avec les pères » (Stettinger, 2018, p. 91-93). Dans cette configuration, « impliquer les pères dans les tâches parentales devient pour certaines mères une charge supplémentaire » (*Ibid*.), à l'instar de ce que décrit Madame Kibal : elle a demandé à son conjoint de conduire la benjamine à l'école maternelle, afin qu'elle ne soit pas pénalisée par les retards de son frère aîné, handicapé, dont elle doit s'occuper le matin mais, dit-elle, « *je suis toujours obligée de bousculer le père pour qu'il l'emmène donc j'ai l'impression d'être gendarme* ».

Une présence paternelle sélective

La quasi-« monoparentalité éducative » semble ainsi adaptée pour décrire l'expérience de Zakia dont le mari, ouvrier dans le secteur du bâtiment, n'est généralement présent qu'en fin de semaine : des horaires de travail très extensibles et un « fort engagement professionnel à l'extérieur » (Singly de, 1996, p. 182) marquent le quotidien d'une douzaine de pères. Zakia gère donc seule le quotidien, le père de ses quatre enfants se contentant de formuler un discours encourageant pour la scolarité et d'aider de temps à autre pour leurs devoirs. Il n'est jamais sollicité par l'école, qui appelle directement Zakia en cas de problème. C'est uniquement durant les quelques mois d'un arrêt maladie que le père s'est rendu à l'école pour la rentrée des classes des cadets notamment, mais cela permettait à son épouse d'accompagner leur fille aînée pour sa rentrée en 6ème. Madame Adama décrit également une situation de retrait paternel relatif. En effet, si elle affirme qu'elle s'arrange avec son mari pour la prise en charge des enfants et leur accompagnement dans leurs activités diverses, elle précise que cela est lié au fait qu'il ne travaille pas au moment de l'entretien et elle demeure la principale responsable des soins aux membres de la famille, bien qu'il participe à la fête de l'école par exemple :
« Il a du temps [en ce moment], mais s'il travaille, c'est moi qui devrais faire tout ça [elle évoque les trajets des enfants, les tâches domestiques, etc.] ! hé oui c'est ça, c'est pas facile ! Là ça va, il travaille pas donc si j'ai pas arrivé à faire à manger à midi, c'est lui qui va faire. Parce que

[117] Certains refusent même de verser une pension alimentaire pour leurs enfants, c'est notamment le cas des ex-conjoints de Virginie.

quand même il faut que les enfants en sortant de l'école, il faut qu'ils mangent mais... si lui il travaille, tout ça c'est sur mon dos […]. Et à 16h et demi, il faut que je finis là-bas [au travail], il faut que je cours pour venir chercher la petite aussi » (4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)

Cette distance relative se manifeste de diverses manières. Elle est notable s'agissant de la scolarité des enfants et de l'accompagnement qu'ils nécessitent pour les trajets par exemple. Ainsi, Akila constate que son mari ne va chercher les enfants à l'école que si elle le lui demande et ne participe pas aux projets, tels que le café des parents : « *pour les hommes, je sais pas pour les autres, mais pour mon mari, c'est un peu difficile […] il est timide* ». Monsieur El Aziz, pourtant au chômage alors que son épouse travaille, explique qu'il ne va pas chercher les enfants à l'école car il n'a pas envie de croiser « *des femmes arabes* », à qui il reproche d'être trop bavardes, laissant à son épouse le soin de faire les trajets le matin, le midi et à quatre heures et demie. L'omniprésence des femmes à l'école constituerait un frein à l'investissement de pères qui auraient la possibilité d'être plus présents : Madame Akchour explique également que son mari est venu au café des parents, le jour où leur fille présentait un travail avec sa classe, mais il a dit qu'il ne reviendrait plus car il n'y avait que des femmes – il a refusé pour cette raison de venir à la rentrée des classes[118]. Enfin, le mari d'Hafsa ne se déplace pas le jour de la réunion d'une équipe éducative pour leur fille aînée, bien qu'elle se dise très anxieuse face à cette échéance :

« - et l'école, par exemple quand on vous interpelle, c'est plutôt vous ou votre mari ? –
Heu... c'est les 2 mais après… comme je suis là […] il va pas prendre une journée de congé... il pourrait mais si c'était vraiment vraiment grave ; mais juste pour parler de difficultés scolaires et tout... là non. Après je l'informe, y a pas de souci là-dessus, mais c'est moi » (3 enfants, école REP, femme au foyer, niveau CAP, conjoint plombier-chauffagiste, couple d'origine marocaine mère arrivée en France durant l'enfance, père à l'âge adulte)

Un autre obstacle à la présence des pères sur le plan de la scolarité s'avère être parfois leur faible maîtrise de la langue française. C'est le cas du mari de Madame Tayfun : elle est obligée de recourir à la traduction de son fils pour communiquer avec l'enquêtrice mais explique être celle qui se rend à l'école car le père ne parle, pour sa part, pas du tout français. C'est aussi le cas de Selma et Sevim qui indiquent que leurs maris respectifs parlent un français très peu correct, recourant à l' « *argot* » appris sur les chantiers, ce qui les rend peu crédibles pour répondre aux demandes scolaires, tant sur le plan des relations formelles avec l'institution que de l'aide pour les devoirs. Elles constatent que si leurs époux sont « *là* » pour la fête de l'école ou, pour Sevim, lorsqu'elle « *insiste* » pour qu'il vienne à une réunion, elles demeurent beaucoup plus en charge des enfants qu'eux.

[118] Un père a également renoncé à participer à l'atelier sociolinguistique sur l'éducation (organisé par la maison de quartier) après avoir appris qu'il n'était fréquenté que par des femmes, indique l'animatrice.

Les pères semblent intervenir sur des domaines particuliers et non dans la régularité quotidienne (Devreux, 2004, p. 65). Zakia, par exemple, ne gère pas le compte bancaire familial : s'adressant à Maryse (coordinatrice REP) au sujet de la bourse de sa fille qui ne serait pas versée, elle lui explique que son « *mari vérifie à chaque fois qu'il va à la banque* » et lui rapporte que l'argent n'a pas été versé, mais c'est visiblement à elle de s'enquérir auprès de l'école d'un éventuel blocage (entretien collectif, 29.6.17). La participation paternelle se tourne, en outre, vers « les tâches éducatives ou ludiques » – soit les devoirs, soit des activités ponctuelles avec les enfants[119] – qui diffèrent des « tâches les plus matérielles, dont certains auteurs disent qu'elles sont également les moins socialement valorisées » (Gojard, 2010)[120]. Les femmes semblent ainsi, dans la sphère domestique, « plutôt du côté du pôle rationnel » tandis que les hommes « se reposant sur le travail gestionnaire des femmes, sont plutôt du côté du pôle spontanéiste ou hédoniste » (Lahire, 2012, p. 411). Certaines mères en témoignent, plaisantant par exemple sur les retards récurrents de leurs époux *« sauf pour les matchs de foot* » (café des parents, école privée, 16.2.18). Leur intervention épisodique concerne parfois l'aide aux devoirs, pour les matières dans lesquelles les mères se disent incompétentes (Madina par exemple, qui fait les devoirs avec sa fille en CP mais dont le mari qui parle mieux le français prend le relais le soir pour la lecture, Mme Akchour qui aide en langues mais pas en mathématiques[121]), lorsqu'elles perdent patience (par exemple Hafsa), ou de manière ponctuelle lorsqu'elles n'ont pas le temps de s'en occuper (Soundous) :

« - je reviens sur les devoirs, que toi tu fais, ton mari il les fait aussi avec les enfants ? avec le grand ? –
... oui il demande raconter […] si je coupe, je faire le repas, il aide […]
- mais c'est seulement si toi tu es occupée ? [sourire] –
oui [rire] » (Akila, 2 enfants, école privée, femme au foyer, niveau lycée, conjoint sans emploi, couple d'origine daghestanaise, en France depuis 2013 en situation irrégulière)

S'agissant du registre de l'autorité, il semble que des pères s'impliquant assez peu au quotidien peuvent se positionner plus fortement dans l'espace familial face à un enfant qui pose problème. C'est le cas de Monsieur Boussaïd qui reconnaît être assez peu présent d'ordinaire mais qui, à la faveur d'un long arrêt maladie, parvient d'une part « *à surveiller* » davantage son fils tandis que son épouse seule n'en avait pas la possibilité, et d'autre part, à s'opposer au

[119] Tels que la piscine (café des parents, école privée, 8.12.17) ou des jeux, chansons, sorties, etc. (28.3.18, échange avec les mères du cours de français, école REP+ V.). Cette présence du père n'est pas forcément synonyme de temps libre pour les mères, l'une d'elle (origine somalienne, ne parle pas français, en France depuis le début des années 2010) expliquant qu'elle profite de ces moments pour faire le ménage ou se laver (25.4.18, cours de français école REP+ V.). De même, les observations dans la famille Mayroj permettent de constater que si le père et les fils aînés jouent régulièrement avec le bébé, c'est la mère qui le mouche ou qui le change (carnet de terrain, visite à la famille, 19.1.18, 2.2.18 et 30.5.18).

[120] De fait, les mères racontent la joie de leurs enfants lorsque c'est le papa qui va les chercher à l'école (Hafsa, M. et Mme El Aziz), soulignant implicitement le caractère presque festif de cette apparition paternelle dans la routine quotidienne. Elles demeurent celles qui orchestrent cette prise en charge, Hafsa expliquant par exemple que c'est son mari qui fait les courses le samedi car elle n'aime pas cela, mais c'est elle qui établit la liste des produits à acquérir.

[121] Cette aide sur des domaines précis rappelle que « ceux qui détiennent les dispositions culturelles les plus compatibles avec celles qu'exige l'univers scolaire ne sont pas toujours – du fait de la distribution des rôles familiaux ou du temps dont ils disposent – ceux qui sont le plus fréquemment et le plus durablement en contact avec l'enfant » (Lahire, 2012, p. 137) et ce sont dans les familles où cela est l'objet d'une prise de conscience que l'intervention paternelle est probablement la plus sollicitée (ou inversement, si les mères sont plus diplômées, ce qui est le cas de Sevim, Selma et Sibel par exemple).

collège (REP+) qui exerce une « *pression* » pour qu'il passe en SEGPA. Les pères peuvent aussi intervenir en cas de conflit entre deux familles (c'est le cas de l'époux d'une mère de l'école REP, en conflit avec Zakia – carnet de terrain, 4.5.17), ou pour des « événements » ayant une portée symbolique – à la rentrée des élèves de 6ème au collège REP, à laquelle les parents sont invités, les mères sont majoritaires mais la présence des pères est significative (carnet de terrain, 4.9.17). Ces positions stratégiques, tant à l'égard de l'institution scolaire qu'au sein de la cellule familiale où les pères apparaissent comme un « arbitre » (Singly de, 1996, p. 180), soulignent que leur temporalité éducative est beaucoup plus morcelée, leur présence ayant des « frontières bien délimitées » (*Ibid*., p. 169).

Des « coups de main » épisodiques

Cette position assez marginale des pères n'est pas hégémonique et quelques femmes décrivent des conjoints plus investis dans la vie familiale, bien que cela demeure ambivalent[122]. En effet, il semble que le père lorsqu'il est plus présent, « se veut responsable, sans avoir ni à être autoritaire, ni à payer les frais de la gestion quotidienne. Il y parvient, mais en étant en réalité coresponsable avec son épouse » (Singly de, 1996, p.181). Ainsi, Madame Akchour, dont l'époux refuse de se rendre à l'école en raison de la trop grande présence féminine, explique qu'il est davantage impliqué au niveau du collège, où il assiste aux réunions – il est intéressant de noter dans cette configuration que le père s'implique à la sortie de l'enfance. Cette répartition du suivi de la scolarité des membres de la fratrie entre les parents vise à démontrer aux enfants que « *les deux parents s'intéressent* », cependant, Madame Akchour souligne que la disponibilité de son mari étant plus faible en raison de son travail, elle est aussi amenée à se rendre au collège, notamment pour tout ce qui a lieu en journée : le partage n'est donc pas égalitaire. Madame Moindjie explique pour sa part que son mari se rend disponible pour des rendez-vous lorsqu'il n'y a pas le choix (durant sa dernière grossesse par exemple) et qu'il participe aux tâches ménagères (cuisine, rangement, peinture dans l'appartement, etc.) – « *mon mari m'aide énormément, heureusement* ». Cependant lorsqu'elle décrit son organisation quotidienne, elle souligne que sa fille aînée l'aide beaucoup et elle ne semble finalement pas vraiment compter sur lui :

« J'aime pas les rendez-vous du matin […] je préfère les après-midi parce que comme ça, je peux ramener les petits à l'école tranquille, me préparer […] si jamais le mari il est là, il a pas quelque chose à faire, il s'en charge » (7 enfants, école REP+/collège REP, femme au foyer d'origine mahoraise niveau élémentaire, conjoint demandeur d'emploi d'origine capverdienne niveau lycée pro., arrivés en France à l'adolescence)

Elle constate effectivement que son conjoint est souvent en retrait par rapport au foyer : « *en fait lui oui, il peut aider ! Il peut aider, mais vous connaissez les maris, souvent c'est démarches dehors et tout [sourire]... il aide quand il peut ».* Ainsi,

[122] Il est intéressant de noter qu'Hafsa, qui est celle parmi l'ensemble des enquêtées décrivant le plus un mari présent, le fait notamment en comparaison avec les autres. Ainsi, bien que ce soit elle qui prépare les repas le plus souvent, elle souligne que son époux sait cuisiner, tandis que sa sœur doit préparer des repas d'avance pour la famille si elle doit s'absenter.

certains hommes réalisent (à titre principal ou du moins régulièrement) des activités "féminines". Mais le plus souvent, la participation masculine à ce type de tâches vient seulement en renfort de leur conjointe […] comme en atteste l'utilisation fréquente du mot "aide" pour qualifier la réalisation ponctuelle de ces tâches par des hommes (Cartier et al., 2018, pp. 66-68).

C'est d'ailleurs ce que décrivent les hommes eux-mêmes, à l'instar de Monsieur El Aziz, qui confie, alors que son épouse s'est absentée pour aller chercher les enfants à l'école :
« Je donne un coup de main à Amina, parce que la pauvre. Non la pauvre elle est comme ça [il lève le pouce]
- elle est bien ? [sourire] –
Ouai ouai. C'est une femme qui suit, qui surveille les enfants, c'est bien […] Elle s'occupe bien des enfants. Et je lui donne un coup de main. Je changeais les couches avant aussi. » (3 enfants, école REP, mère femme de ménage, niveau élémentaire, père ouvrier du bâtiment, niveau collège, couple d'origine marocaine arrivé en France au cours des années 2000)

Les évidences de cette répartition des tâches sont visibles à diverses reprises : une mère d'élève raconte lors d'une classe ouverte en activité que son mari s'occupait des enfants lorsqu'elle travaillait alors qu'il était au chômage mais lui demandait de prendre le relais quand elle revenait à la maison, bien qu'elle soit fatiguée (carnet de terrain, école REP+ maternelle, 20.3.18), Monsieur Aouame a le projet de faire venir une épouse du Maroc car il estime que son plus jeune fils a besoin de « *l'amour d'une femme* » et Messieurs Mayroj et Khayre estiment quant à eux normal de travailler à l'extérieur tandis que leur épouse reste à la maison – « *moi c'est travail et ma femme c'est travail à la maison* » disent-ils tous les deux. Sortir des assignations de genre et des rôles stéréotypés nécessiterait en effet de « livrer combat… contre soi. Hommes et femmes sont d'autant plus enclins à la faire qu'ils sont plus instruits » (Zarca, 1990, p. 35). Ce retrait paternel et cette implication distendue ont des effets sur le quotidien des mères de famille, qui sont, pour leur part, très mobilisées par les tâches domestiques et éducatives.

b- Le rôle central des femmes

L'expérience des enquêtées est ainsi marquée par la « netteté de la division des rôles entre les sexes » et par « l'ampleur des charges domestiques et familiales incombant aux femmes » dans les milieux populaires (Schwartz, 2018, p. 121). Le nombre d'enfants semble relativement déterminant du temps consacré aux activités domestiques puisque

les mères en couple ayant au moins un enfant de moins de 15 ans consacrent 3h44 par jour aux tâches domestiques lorsque l'enfant est unique, 4h07 lorsqu'il y a deux enfants et 4h53 en moyenne lorsque la famille compte trois enfants ou plus. Comme le temps des pères est, pour sa part, relativement indépendant du nombre des enfants, la répartition est

globalement plus égalitaire dans les ménages à enfant unique, où les femmes sont aussi plus souvent actives (Algava, 2002, p. 5).

Rappelons que la majorité des familles enquêtées sont nombreuses voire très nombreuses. Le « rôle nodal » de la mère de famille est ainsi souligné par l'ensemble des travaux portant sur « l'organisation de l'entraide » au sein de la parentèle (Déchaux, 2007, p. 94). Il se caractérise par un « empilement des charges pour la pourvoyeuse principale de *care* », qui n'est « perceptible que si l'on prend en compte […] la façon dont la responsabilité en vient à devenir cumulative […] [sur un] temps long » (Damamme & Paperman *in* Laugier et al., 2009, p. 141). Cette accumulation est prégnante dans les discours des enquêtées, qui font émerger deux principales polarités du travail de *care* fourni : d'une part, le foyer et la famille, d'autre part, le quartier et ses liens d'entraide.

Une organisation centrée sur le foyer

« rentrer du travail et courir à l'école
aujourd'hui c'est comme ça
trouver la fuite au temps qui file
pour arracher aux grandes surfaces
quelques courses pour souper […]
et puis rentrer demander si les devoirs sont faits à la cadette […]
parfois un petit cri d'agacement m'échappe dieu aidez-moi que demeure ma joie
et puis courir après le temps encore pour passer pyjama laver dents
je demande tu as fait pipi à la petite […]
allez au lit j'ai dépassé le temps déjà
de quinze minutes et davantage
je m'essouffle m'endormirais bien avec elle
y a la compta à faire la vaisselle
le sol à balayer les mails à éplucher […]
étendre linge laver vaisselle moucher le nez
plier les draps allumer flammes »

Laurence Vielle, extraits de « 30 janvier 2017 », Pour avoir vu un soir la beauté passer

Il est difficile de catégoriser avec finesse les activités des mères rencontrées, car leurs propos font état de leur très forte imbrication, entre tâches domestiques, soins aux enfants, aide des ancien·ne·s, etc., parfois en association avec un emploi salarié. Les différentes sphères d'expériences se traversent donc à plusieurs reprises dans la journée, et s'entrecroisent souvent. Plusieurs mères (Zakia, Mme Kibal, Mme Abedid…) regrettent d'avoir dû renoncer à une activité professionnelle afin de se consacrer à leur famille, laissant à leur conjoint la responsabilité des revenus, dans un contexte de précarité parfois importante[123]. Elles

[123] « L'association d'une fécondité plus élevée et d'un faible niveau de formation débouchant sur une activité non qualifiée conduit à une délégation de la garde moins fréquente, la mère interrompant son activité professionnelle » (Bloch & Buisson, 1998, p. 108). Ce renoncement à l'emploi semble relever de l'évidence, une femme expliquant que son mari ne voudrait jamais « *gagner 400 euros par mois en congé parental* » (café des parents, école privée, 20.10.17). La réflexion

expriment cependant l'importance de leurs enfants dans leur vie et la dimension structurante de leur présence. Celle-ci se caractérise notamment par une difficulté à se séparer de l'enfant : Madame Mayroj refuse de laisser son dernier-né à la garderie, car elle le trouve trop petit (5.9.18), tandis qu'une mère de l'école privée explique en riant qu'elle a retiré sa fille âgée de deux ans de l'école car elle n'était elle-même « *pas prête pour la scolarisatio*n » (café des parents, 14.9.18). Cet attachement à une forme de présentéisme maternel et conjugal repose parfois sur l'idée, présente chez une dizaine d'enquêtées, que les hommes ne s'occupent pas (correctement) des enfants, soit qu'ils n'en ont pas la capacité, soit qu'ils ne s'en donnent pas la peine – ce qui résonne avec le fait que 54% des ouvrières et 45% des employées considèrent qu' « un enfant en âge préscolaire risque de souffrir si sa mère travaille » (contre 28% chez les cadres) (Cartier et al., 2018, p. 73). Des témoignages de cette incompétence masculine ont été récoltés, telle cette maman du café des parents (école privée, 2.2.18) qui affirme sur le ton de l'évidence que « *les hommes ne gardent pas les enfants* » (pour expliquer pourquoi elle ne sort plus avec des ami·e·s), ou Madame Mayroj qui rit quand je suggère que son mari ou ses fils gardent le bébé en son absence, assurant qu'ils ne savent pas faire (visite à la famille, 29.6.18)[124]. Il en va de même pour Nasrin, qui considère que s'occuper de son fils fait partie de ses attributions alors que le père, au chômage, n'a semble-t-il, pas profité de ce temps libre pour réinvestir la relation avec son fils – « *c'est moi qui m'occupe de Khaled ! [rire] parce que lui… [rire]* ». S'agissant des tâches ménagères, Soundous estime en outre que son mari « *fait le bazar* » dans la cuisine et elle préfère « *faire tout [elle]-même* »[125]. Elles semblent donc considérer comme normal de travailler à leur domicile ou, à tout le moins, de rester disponibles pour leur famille.

Ces femmes sont en effet largement sollicitées dans l'espace privé, en premier lieu pour l'accompagnement des enfants d'âge élémentaire dans leurs activités – à l'école, chez l'orthophoniste (ce qui alourdit considérablement l'emprise des trajets et de l'attente dans une journée), au centre social ou à l'association sportive, etc. Ce « poids des institutions », à travers les « horaires scolaires » qui rythment les journées (Monceau, 2014, p. 77) est bien décrit par les mères rencontrées. Comme le souligne Hafsa en plaisantant, « *c'est un boulot complet* » : cela contraint très fortement, laissant seulement deux ou trois heures de libres entre les trajets. Ces « *petites coupures qui font du sport* », comme le dit Soundous en riant elle aussi, sont perçues comme une contrainte mais aussi une sortie qui « *fait du bien* ». Ces trajets

que certaines d'entre elles mènent au sujet de la reprise d'une activité salariée est empreinte des préoccupations liées au tâches de *care*, qu'il faudra continuer à assurer : Soundous, Faiza choisissent d'être assistantes maternelles afin de continuer à s'occuper de leur foyer, Hafsa attend que sa benjamine aille à l'école pour reprendre, mais hésite – « *si c'est travailler pour payer des crèches et des garderies, des nounous, je vois pas l'intérêt* ».

[124] J'ai été invitée à deux fêtes organisées dans la famille Mayroj (carnet de terrain, 10.9.17 et 11.2.18) : à chaque fois, les hommes étaient absents et les femmes de la famille élargie ainsi que les amies étaient accompagnées de leurs jeunes enfants. En effet, du fait de la présence de personnes qui n'appartiennent pas à la famille restreinte, la mixité n'était pas permise. Ce type de situation semble manifester à la fois, combien la différence entre hommes et femmes est perçue comme essentielle et structurante, mais aussi que le soin aux enfants relève strictement des attributions féminines.

[125] Il est intéressant de relever les « conseils » donnés par certaines femmes à l'enquêtrice, qui révèlent l'intériorisation très forte de cette répartition genrée des attributions : *« savoir préparer son repas c'est important pour une femme [en riant] comme ça au moins avec ses enfants et un jour qu'elle aura un mari elle pourra… parce que ton mari, quand le ventre est plein, il va toujours être à côté de toi […] Je te donne une astuce ! [rires] S'il a le ventre plein il reste toujours. Ses habits propres, il reste toujours à côté de toi. » (Mme Dione)*

représentent en effet des scansions dans une journée relativement monotone, décrite par Samia :

« - est-ce que vous pouvez me raconter comment ça se passe votre journée à vous ? vous amenez les enfants à l'école et après qu'est-ce que…–

Quand il n'y a pas de rendez-vous, je rentre à la maison et je faire ménage, je fais à manger. Après c'est l'heure de chercher les enfants. Je ramène à la maison, je manger, je range les... toutes les assiettes comme ça, je reste à 14h pour ramener encore à l'école. Après je reste, attendre l'heure pour venir à l'école, 16h15 pour chercher encore les enfants. Je ramène à centre - à la maison [de quartier] ? –

Ouai pour faire les devoirs. J'entre à la maison, je fais le goûter avec ma petite fille [sourire] c'est tout […] Je sors quand il y a le soleil, je sors avec ma petite fille et pas de soleil je reste à la maison et je regarde la télé […] et mardi, jeudi, je partir moi aussi à cours de français, à 14h jusqu'à 16h […] Samedi, on va manger le petit-déjeuner, je ramener au cours d'arabe […] Comme il finit à 13h, rentrer pour manger. Après sortir avec mes enfants, toujours samedi après-midi, sortir au magasin, au parc... quand on rentre à la maison, il va laver, il va mettre pyjama, on va faire à manger ensemble, va manger, après va prendre un truc à faire, va.... [elle mime]

- dessiner ? –

Dessiner, va jouer un petit peu tout ça. Et dimanche je... je réveiller et manger petit-déjeuner, va faire à manger à midi. Après je pars chez ma sœur ou ma sœur elle vient chez nous. Une fois je sors, une fois je reste à la maison et joue avec eux » (3 enfants, école REP, femme au foyer d'origine marocaine, niveau élémentaire, arrivée en France en 2012, situation irrégulière, conjoint au Maroc)

Cette prépondérance des travaux ménagers, « dimension essentielle du rôle traditionnel des femmes dans les familles populaires » (Schwartz, 2018, p. 134), n'est pas uniquement présente dans le discours des enquêtées, elle est aussi visible dans le travail de terrain, certains entretiens réalisés au domicile des familles étant synonymes d'une interruption des tâches ménagères. Les femmes décrivent ainsi une responsabilité permanente quant à l'entretien du foyer, à la gestion des démarches administratives, mais aussi des liens familiaux, responsabilité qui ne peut être déléguée et qui façonne l'expérience quotidienne (Rosa Bonheur, 2017), comme le montre cet extrait d'entretien, mené avec deux mères qui sont amies :

« Sevim : on a tout sur le dos hein !

- c'est quoi "tout" ? –

Sevim : la maison, toutes les tâches ménagères !

- vos maris, ils font pas ? –

Selma : non, moi le mien non. C'est vraiment… si je suis malade que je vais pas me lever, lui il va ramasser la vaisselle, enfin il va même pas la ramasser, il va la mettre dans l'évier

Sevim : il serait capable de mettre dans le lave-vaisselle le mien, je vais pas dire le contraire, mais on a tout sur le dos c'est-à-dire toutes les tâches ménagères, les enfants, tu en as 3, tu as 3 choses différentes, tu as les papiers de l'extérieur

- de vos maris, de... ? –

Sevim : les papiers de la maison

Selma : plus l'entreprise [du mari]
Sevim : moi après j'ai mes parents à m'occuper […] je suis toute seule donc... maman faut aller chez le médecin, c'est moi, papa faut aller chez le médecin, c'est moi...
Selma : le ménage chez les parents
Sevim : voilà le ménage chez mes parents c'est moi, les papiers c'est moi... donc c'est LOURD, c'est lourd […]
Selma : parce que nous on porte beaucoup de responsabilités
Sevim : ouai parce qu'après y a tout ça, mais tu peux avoir les neveux, tu peux avoir les nièces tu peux avoir les belles-sœurs, tu peux avoir les frères... moi je les gère ! Je les gère. Le frère quand il a besoin de quelque chose, c'est la sœur ! […] tu vois, tu as tout le monde derrière ton dos ! c'est pas facile
Selma : nous dans notre culture c'est pas... t'as ton mari, on ferme la porte, c'est pas ça chez nous! » (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte ; Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

S'agissant de la sphère des solidarité familiales, il semble qu'en contexte migratoire, « les échanges mutuels de compétences et la participation conjointe à la solidarité familiale représentent le plus souvent la stratégie privilégiée, et parfois la seule possible, pour faire face à l'inconnu mais plus encore pour y faire sa place » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 125). Dans le cas de Sevim, on peut probablement faire le lien entre les sollicitations qu'elle reçoit et une caractéristique identifiée au sein des familles turques :

> dans le cas d'arrivée de jeunes femmes turques, les femmes de la famille élargie du conjoint seront souvent mises à contribution, à la fois pour sécuriser la nouvelle arrivée par des comportements connus, mais aussi pour la socialiser aux rapports sociaux en France (*Ibid*., p. 97).

Hafsa et Zakia expliquent cependant elles aussi qu'elles se rendent très régulièrement chez leurs parents pour les aider, Samia vit chez sa mère, qu'elle soutient pour des tâches usuelles (prendre sa douche…), Madame Dione garde régulièrement son petit-fils, Nasrin offre une présence permanente à sa mère très âgée qui vit chez elle, Sibel est régulièrement sollicitée par ses parents et leurs ami·e·s, qu'elle accompagne depuis son *« plus jeune âge* », pour les tâches administratives, les rendez-vous chez le médecin, etc. Ces responsabilités qui imprègnent le quotidien peuvent être alourdies par la présence d'enfants en bas-âge, requérant une attention accrue et permanente (c'est le cas de Mesdames Edra, Chingis, Mayroj, Kilani, Moindjie ainsi que Madina et Hafsa) qui accroît le poids de la sphère éducative. En effet, en plus des tâches domestiques, des « *rendez-vous, des papiers, de la maison* » (Zakia, café des parents, 20.12.17), la prise en charge des enfants leur revient généralement en « intégralité » (Schwartz, 2018, p. 131).

Focus : Une responsabilité sans limite

La responsabilité intégrale des mères quant à l'espace domestique et aux aspects éducatifs est particulièrement visible dans les situations où la mère, souffrante, est en difficulté pour remplir ce rôle. Alors que l'on pourrait s'attendre à un allègement du travail de *care*, avec une compensation paternelle lorsque cela est possible, elle demeure en charge des tâches domestiques et éducatives. Cela est très visible dans la situation de Madame Kilani (4 enfants, école REP+/collège REP+, femme de ménage, niveau collège, arrivée en France en 2003, conjoint ouvrier retraité, niveau élémentaire, en France depuis les années 1970), avec laquelle nous échangeons à trois reprises.

Lors du premier entretien, au mois de mai 2017, auquel assiste le père, elle est en congé parental. Ils expliquent que c'est lui qui se déplace à l'école lorsque cela est nécessaire car il est retraité et a du temps libre, ce qui permet de reproduire, semble-t-il une division genrée des rôles parentaux entre espace privé et espace public : la mère est *« en train de s'occuper de son petit, de la bouffe, etc. elle a pas le temps* » de se déplacer à l'école aux dires du père, qui assiste donc à certains événements scolaires. Quelques mois plus tard, en février 2018 (carnet de terrain, 16.2.18, visite à la famille), la mère a repris le travail, elle s'absente donc de sept heures à dix heures et de dix-huit heures à vingt heures. Elle prépare tout de même le déjeuner pour la famille car les enfants ne vont pas à la cantine et elle prend en charge les tâches ménagères. C'est également à elle que revient le suivi de la scolarité de ses enfants, bien que le père continue à s'occuper des trajets scolaires : elle indique être débordée depuis sa reprise du travail et ne pas avoir le temps de vérifier le carnet de liaison de sa fille aînée, qui en a profité pour faire quelques bêtises – c'est cependant le père qui s'est rendu à la convocation du collège, dans la droite ligne de la répartition initiale dans le couple. Enfin, elle est également occupée par l'apprentissage de la propreté de son benjamin : alors que je suggère discrètement un travail du papa en la matière, elle répond en riant qu'il ne « *faut pas compter sur lui* ».

Au mois de juin 2018, Mme Kilani est en arrêt maladie en raison de douleurs très importantes dans le dos. Elle continue à prendre en charge les tâches ménagères, bien que cela la fasse beaucoup souffrir : « *à la maison c'est moi la maman, je suis obligée de faire tout […] des fois je craque, je pleure* ». Elle espère retrouver un travail compatible avec son état de santé, pour le moment très fragile, car c'est « *toujours la même chose à la maison, c'est un petit peu ennuyeux* » mais elle ne sait pas, compte-tenu de son niveau d'études, si elle pourra faire autre chose que du ménage.

Ces situations dessinent le visage de mères « vigies », au milieu de familles dans lesquelles les époux passent parfois presque pour des enfants, tant leur présence semble constitutive d'un poids plus que d'une aide. Zakia et Nasrin plaisantent d'ailleurs à ce propos en disant que leurs maris nécessitent autant de soins que leurs enfants (café des parents école REP, 20.12.17) et Sibel, après une semaine d'absence, se dit débordée car elle doit effectuer toutes les tâches ménagères qui se sont accumulées sans que son mari, assimilé dans son discours à un enfant

supplémentaire, ne s'en préoccupe (café des parents école privée, 1.12.17)[126]. Ce « *travail* » très lourd auprès des proches est structurant de la vie des femmes enquêtées qui assurent ainsi le maintien de la famille comme groupe constitué, à travers la matérialisation des liens au moyen de services rendus et d'une disponibilité pour autrui. Madame Kibal explique ainsi être « *en lien de partout* », « *obligée de tout gérer […] la petite, le grand, le moyen* » et Virginie se dit parfois submergée par l'ensemble des tâches à effectuer, éprouvant de la difficulté à les anticiper (café des parents école privée, 15.12.17). Cette « attention continue » aux autres, à leurs besoins et à leur santé mais aussi « aux échéances plus éloignées » (Schwartz, 2018, p. 131) se manifeste à travers la volonté de bien faire des mères rencontrées, généralement très soucieuses de répondre aux besoins identifiés chez leurs proches et notamment de leur *« faire plaisir* ». Les enfants, notamment, sont tout à fait centraux dans la vie des enquêtées, « prêtes à accepter cette exploitation contre un rôle mineur mais reconnu – celui de mères – et les satisfactions affectives de la maternité » (Delphy, 2001, p. 33).

Solidarités de quartier

Le travail de *care* renvoie à des dimensions de réciprocité et si la sollicitude est coûteuse en temps et en énergie, l'entraide peut s'avérer mutuelle. De fait, les mères rencontrées font souvent état de leur proximité avec d'autres femmes du quartier (seules une dizaine disent se « *débrouiller* » seules en permanence). Ainsi, « le réseau familial, voire le réseau de sociabilité tout entier peuvent jouer également un rôle de protection et d'intégration sociale, en étant non seulement vecteur d'entraide […], mais aussi de sociabilité » (Martin in Paugam, 1996, p. 179). L'aide apportée à d'autres familles n'est pas toujours mise en avant lorsque les enquêtées évoquent leur vie quotidienne, car elle est perçue comme naturelle et spontanée. C'est l'observation des mères lors des temps collectifs qui a permis de constater qu'elles étaient très sollicitées. Il nous a effectivement été donné d'observer de nombreuses situations de prise en charge du travail de *care* par une mère, venant en soutien à d'autres femmes, comme en témoignent les micro-événements relevés dans le carnet de terrain :

30.1.17 Hinda récupère les enfants de Virginie et Zakia raccompagne un groupe d'élèves à la sortie de l'accompagnement à la scolarité au centre social ; 30.6.17 Faiza ne reste pas au café des parents (école privée) car elle garde le fils d'une amie ; 29.1.18 à 16h30, Zakia a dépanné Hafsa en prenant avec elle ses deux plus petits enfants car la maîtresse de l'aînée avait demandé à voir Hafsa ; 13.6.18 la mère d'un élève qui fréquente le centre social quitte le café des parents (école REP) pour accompagner une mère turque ne parlant pas français à un rendez-vous ; 20.6.18 à la fête du quartier, Akila s'occupe de la fille d'une de ses amies qui a un rendez-vous médical

Ces pratiques ont fait l'objet d'interrogations plus systématiques au cours des entretiens. Ils révèlent qu'elles sont très courantes parmi les femmes les plus intégrées à la vie de l'école, du centre social ou de leur groupe ethnique d'origine, c'est-à-dire qui se déplacent pour récupérer leurs enfants, participent éventuellement aux activités mobilisant les parents ou aux

[126] On constatera aussi que Selma, s'absentant une semaine pour un séjour en Turquie, a confié le soin de son foyer à sa mère et pas à son mari (23.3.18, café des parents école privée).

rassemblements associatifs (Rosa Bonheur, 2017, §25). Ces mères se décrivent comme des pourvoyeuses de *care* pour leur entourage. L'aide prodiguée semble concerner essentiellement les enfants : elles récupèrent ceux de « *copines* » ou de « *voisines* » si celles-ci viennent d'accoucher ou sont en retard pour venir les chercher à l'école (Mme Akchour, Zakia, Siam, Soundous), elles font manger les enfants de leur entourage en cas de besoin (Mme Moindjie, Zakia…) – *« ça nous dérange pas, y a une assiette pour tout le monde* » affirment M. et Mme Kilani –, elles amènent les enfants d'autres familles au centre social, etc. Certaines d'entre elles évoquent aussi les situations dans lesquelles elles reçoivent de l'aide, à l'instar d'Hinda qui raconte que des femmes du quartier apportent des repas chez elle lorsqu'elle est malade, ou de Madame Boussaïd qui envoie son fils chez une amie lorsqu'elle s'absente pour un rendez-vous. Ces pratiques s'inscrivent dans la conscience d'un destin partagé – « *quand elles ont des petits qui se suivent, c'est dur* » affirme Mme Akchour –, qui invite à instaurer « des pratiques collectives pour aménager la pénibilité physique du travail et limiter l'usure des corps » (Lada *in* Kergoat, Pfefferkorn, & Cardon, 2009, p. 185). Ces formes de soutien permettent en outre de créer un environnement accueillant, familial, au sein duquel les interconnaissances peuvent générer un sentiment de sécurité, y compris dans la rue bordant le domicile – « *chacun fait attention à l'autre, surveille l'autre* » (Mme Kilani).

Cette solidarité entre femmes concerne cependant d'autres domaines que les enfants, notamment pour les mères qui sont parfaitement bilingues et qui apportent une aide pour la traduction et les questions administratives :

« Je dépanne aussi des fois plein de mamans qui parlent pas bien français […] On nous appelle, on nous dit "oui j'ai un rendez-vous, est-ce que tu peux m'accompagner ?" [sourire] elles prennent rendez-vous en fonction de nos disponibilités, celles qui peuvent pas parler […] Elles nous appellent aussi pour faire les papiers, des choses comme ça » (Mme Akchour, 3 enfants, école REP/collège REP/lycée, femme au foyer niveau BEP, époux ouvrier niveau bac pro, couple d'origine marocaine, arrivé en France durant l'enfance)

Cette prise en charge des « tâches d'écriture domestique » ne constitue pas seulement une charge temporelle et éventuellement physique (lorsqu'il faut se déplacer), ces femmes deviennent également « porteuses de tous les soucis » des personnes auxquelles elles prêtent main forte (Lahire, 2008, p. 155). Il faut préciser toutefois que cette entraide s'ancre dans des affinités sélectives. Comme le souligne Monsieur Aouame, « *c'est les femmes qui font ça* » - et il se trouve de fait dépourvu d'appuis informels pour la prise en charge de ses enfants[127].

[127] Outre la question du genre, celle de l'origine ethnique semble également constituer un critère dans la formation de ce type de réseau, les femmes d'origine marocaine de l'école REP semblant très proches, de même que les femmes turques de l'école privée : *« - est-ce que pour vous, y a aussi ce réseau-là entre les mamans ? –*
Selma : turques oui […]
- par exemple est-ce que vous dépanneriez d'autres mamans du café [des parents] ?-
S. : si elles avaient besoin, si elles nous demandent de l'aide ouai, on dépanne, on peut toujours aider tout le monde […] [mais] on est beaucoup plus avec les Turcs» (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte)

L'aide apportée aux familles proches *« prend du temps »* (Soundous) et Siam souligne à plusieurs reprises qu'elles sont, en tant que femmes, *« toujours sollicitées »*, nombre de leurs sphères d'expérience étant façonnées par un travail de *care*. Ces services rendus sont néanmoins source de « *plaisir* » pour la plupart des enquêtées, pour lesquelles il semble que « le dévouement (rémunéré ou non) offre [...] une possibilité de "faire quelque chose de leur vie". Il leur permet d'être reconnues comme respectables, responsables et adultes » (Skeggs, 2015, p. 110). Cela transparaît dans les propos de Madame Adama, qui raconte qu'elle était considérée, avant de reprendre un travail salarié, comme « *la tata la plus gentille* » de l'école de ses enfants, car elle était *« toujours là »* pour aider les autres mères. Elle semble tirer une forme de fierté à ce qu'on lui *« confie les enfants des autres »* et paraît quelque peu déçue d'avoir perdu ce statut en raison du temps qu'elle doit désormais consacrer à son travail à l'extérieur. Ce rôle central revêt en effet deux facettes : il est à la fois structurant et épuisant.

2- Des femmes usées par un rôle paradoxalement structurant

Le tableau du quotidien des enquêtées au sein de leur famille et de leur entourage est tramé de fatigue, de préoccupations mais également d'un vif sentiment d'utilité. Ce paradoxe apparent s'explique de différentes manières. D'une part, si « les femmes font un travail apparemment moins pénible que les hommes », leurs « efforts physiques » pourraient être « mal et sous-évalués », d'autant que leur « travail dure beaucoup plus longtemps et surtout est dispersé dans une série de tâches cumulées et souvent interrompues (et ce, particulièrement du fait de la présence des jeunes enfants) », rendant relativement rares les « moments de loisir véritable » (Mathieu, [1991] 2013, p. 143). Dans ce contexte, il semble que « l'idée que l'amour et le travail s'opposent est […] une construction idéologique et historique » (Nakano Glenn in Laugier et al., 2009, p. 116-117). En effet, si l'on se réfère à la conception marxiste du travail, celui-ci recouvre « un aspect intellectuel, un aspect physique et un aspect émotionnel » lesquels constituent les trois dimensions du « travail de *care* bien effectué » (*Ibid*.). Nous verrons ici la manière dont les femmes parlent de leur fatigue mais également du « travail d'amour » qui structure leur vie, afin de mieux appréhender les efforts déployés pour maintenir une vie familiale digne.

a- Face à la charge mentale du quotidien

« Prendre soin
c'est étrange comme expression prendre soin
parce que prendre soin c'est plutôt donner soin
donner soin »
Thomas Vinau, extrait de « Carnet de semis », blog ETC-ISTE*, billet du 18 mars 2020*

Les rencontres avec les enquêtées, tant formelles (entretien enregistré) qu'informelles (au cours du travail ethnographique) permettent de prendre la mesure des soucis, interrogations et craintes qui imprègnent le rôle éducatif des femmes. Celles-ci sont en effet responsables de la « "gestion mentale" des tâches domestiques liées à l'enfant […] [qui a] ceci de particulier qu'elle est la plupart du temps invisible parce que résultant de l'évidence du nécessaire » (Blöss, 2016, p. 53). Nous aborderons donc ici la « charge mentale » (Haicault, 1984) qui leur

incombe et dessine le paysage de leurs préoccupations, dans lequel viennent se déposer les requêtes et les conseils de l'institution scolaire. Les enfants qui étaient auparavant « relégués à un rang inférieur dans la stricte hiérarchie des sociétés holistes » sont en effet « désormais au cœur des micro-mondes » que sont les familles (Kaufmann, 1988, p. 69). Ils font l'objet de soins considérables, de formes de dévouement, qui signent leur importance et soulignent l'injustice commise lorsqu'on invoque l'imaginaire de la démission parentale. La préoccupation relative à la sphère éducative recouvre trois grands aspects : la surveillance des enfants, le soin accordé à leur santé et à leur hygiène de vie, ainsi qu'à leurs occupations.

Surveillance des enfants

Le volume des allusions faites à la nécessité de surveiller les enfants, quadriller leur temps, ainsi que le quartier, est très significatif dans l'ensemble du corpus et doit être mis en lien avec la vie dans un territoire « prioritaire », qui inspire de la crainte à bien des parents. Ceux-ci semblent toutefois contraints – en raison de leurs horaires de travail, du manque de ressources pour faire pratiquer des activités à leurs enfants – de les laisser déambuler seuls dans l'espace public. De fait, « beaucoup de principes éducatifs se comprennent à partir du cadre de vie des familles […] [et] bien des pratiques se justifient comme des mesures logiques d'adaptation aux nécessités de l'environnement sans qu'on puisse y déceler abusivement des signes d'autoritarisme ou de laxisme » (Gayet, 2004, p. 83-84).

La surveillance des enfants requiert, dès leur plus jeune âge, une mobilisation permanente, les mères évoquant par exemple leur préoccupation lors de la fête de l'école (café des parents, école privée, 5.5.17), certaines refusant même de participer à l'organisation (hormis pour les tâches faites à l'avance), afin de pouvoir surveiller leurs enfants (mère somalienne, échange au cours de français école REP+ V., 25.4.18). Virginie explique également qu'elle refuse de laisser ses enfants dormir chez des ami·e·s car elle a peur, ne les laissant qu'à quelques personnes choisies avec grand soin. Ce souci s'accroît avec la possibilité pour les enfants de se déplacer seuls dans le quartier, les parents évoquant spontanément, et non sans fatalisme, les problèmes régnant dans cette « zone de sécurité prioritaire » (café des parents école privée, 30.3.18). Ainsi, Monsieur Aouame souligne que le quartier n'est « *pas cadré* » et rappelle à son fils, en parlant des personnes en bas de l'immeuble, « *je veux pas que tu sois comme ces gens-là, je te laisse une petite liberté mais attention !* ». Les dangers de la rue sont associés à ceux des « *fréquentations* », ce que Madame Adama exprime très clairement :

« J'ai peur, j'ai peur que mes enfants, surtout mon fils, qu'il fait n'importe quoi, qu'il fait des choses vraiment ça va me blesser […] parce que je t'ai dit, je me suis déplacée de Perpignan pour mes enfants[128], surtout le garçon parce que tu vois à cet âge-là c'est les garçons qui font trop de bêtises. […] si tu vois pas le garçon, wahou tu sais que... il doit être où ? il doit faire n'importe quoi dehors. Ou bien les enlèvements, ça aussi ça me… […] Franchement des fois, je suis pas bien [sourire], j'ai peur […] Donc moi j'ai ça aussi, j'essaie de parler à mes enfants, il faut être comme ça, il faut pas faire des bêtises, il faut choisir... on choisit pas la famille mais

[128] Elle a quitté un quartier qu'elle jugeait mal fréquenté pour s'installer à plusieurs centaines de kilomètres avec toute sa famille.

les amis on les choisit » (4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)

Madame Moindjie évoque également sa « *peur* », alors que sa fille va devoir aller au lycée en-dehors du quartier (« *je voudrais qu'elle soit moins loin* »), en raison des trajets qu'elle devra effectuer. Elle dit faire confiance à ses enfants mais surveiller leurs fréquentations, s'attachant à identifier leurs ami·e·s et n'autorisant les sorties qu'avec celleux qu'elle connaît (c'est également le cas de Sibel). Monsieur et Madame Boussaïd disent, pour leur part, avoir multiplié les inscriptions de leur fils à des activités afin d'éviter qu'il « *tourne en rond dans la cité* ». Enfin, Madame Akchour reconnaît que son fils aîné reste beaucoup à la maison à regarder des séries et des films, mais cela la rassure car elle sait ce qu'il fait (3.9.18, échange informel devant l'école REP).

Focus : L'adolescence

L'adolescence est une période qui suscite des craintes importantes parmi les enquêtées (30.4.18, centre social, regroupement de mères), en particulier en raison de l'autonomisation des enfants, qui ne permet plus une surveillance aussi rapprochée que celle qui peut s'exercer avec ceux d'âge élémentaire. Ainsi, Samia appréhende cette période – « *j'ai peur quand il est grand* » –, espérant que son fils lui demandera la permission de sortir, lui dira où il va, et ne « *fera pas les trucs pas bien* » (fumer, boire) (on note qu'elle n'inclut pas ses filles dans ce raisonnement). Le passage au collège est notamment source d'inquiétude, en ce qu'il exposerait davantage les enfants, notamment les garçons, à des « *influences* » non souhaitées (Siam, café des parents, 16.4.18 ; échange à la gare avec une maman de l'école REP, 1.6.18).

Les parents ayant des adolescent·e·s soulignent les difficultés qu'ils rencontrent. Virginie déplore que son fils, en 5ème, parle moins et voit ses résultats scolaires baisser (carnet de terrain, 12.12.17), Mme Kilani décrit les problèmes de discipline que rencontre son aînée en classe de 4ème (carnet de terrain, 16.2.18), Hinda souligne que c'est un âge « *pas facile* », sa plus grande fille, en 6ème, commençant à refuser les limites qu'elle lui impose, etc. Si les garçons sont notamment source d'inquiétudes relatives aux fréquentations, les filles sont plutôt l'objet de craintes concernant l'entrée dans la vie affective :

« Comme maintenant elle a eu ses règles, je me dis : est-ce qu'elle fait pas des bêtises dehors ? Parce que les enfants on sait jamais. […] J'en parle mais elle fait "non non non" je dis "si tu fais ça un jour, tu pourras me dire au moins ? […] Moi j'aimerais bien que tu attendes jusqu'à ton mariage "

- ha, vous aimeriez bien vous ? –

bah oui ! [rire] Qui n'aimerait pas ça ! Parce que les hommes ils sont tous pareils. […] S'il te trouve pas vierge, il peut pas te respecter un homme. Soit un noir, soit un blanc, c'est pareil » (Mme Dione, 3 enfants, collège REP, femme au foyer, niveau élémentaire, célibataire, d'origine sénégalaise, arrivée en France à l'âge adulte)

L'ensemble de ces difficultés peut s'appréhender au prisme de résultats qui montrent que « ce sont les mères "ouvrières" et "sans profession" qui déclarent le plus de conflits mère-

adolescent, le plus de stress et de sentiment d'impuissance » tandis que les mères enseignantes notamment se trouvent à l'opposé : le niveau d'études et le niveau de vie expliqueraient en partie les tensions qui peuvent se nouer autour de l'enjeu, notamment scolaire, pour les adolescent·e·s (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007, p. 32).

En dépit des efforts des mères, le travail ethnographique permet de constater que de nombreux enfants d'âge élémentaire se rendent seuls dans les écoles enquêtées, ou que des mères qui manifestent leur inquiétude laissent leurs enfants jouer dehors. C'est par exemple le cas de Virginie, qui craint de confier ses enfants mais les laisse plus d'une semaine (ils sont alors âgés de 4 à 14 ans) avec une jeune baby-sitter dont la présence n'est pas permanente, avec des visites occasionnelles de personnes de confiance, car elle doit se rendre dans son pays d'origine et n'a pas trouvé de solution de garde plus adaptée (carnet de terrain, 8.8.18). On peut également invoquer la situation de Zakia : elle accompagne ses enfants à l'école ou jusqu'au métro pour les plus âgés, mais pendant les vacances, les surveille par la fenêtre – appelant de temps à autre sa fille aînée sur son portable (carnet de terrain, 23.5.18) – , ou les laisse déambuler à la fête de quartier, les surveillant de loin (carnet de terrain, 20.6.18) ; elle accepte aussi dans un sourire que son fils adolescent ne lui dise pas comment il s'est cassé le bras. Ici, il semblerait que l'impossibilité de proposer des activités aux enfants pendant les vacances, ainsi que le besoin de moments calmes, explique ce type de pratique, dans un quotidien façonné par la présence constante offerte aux enfants. En effet, elle décrit une pression permanente pour suivre ses enfants :

« Mon fils il a 16 ans, je suis tout le temps derrière, je lâcherai pas [sourire] faut pas lâcher un enfant ! […] Faut qu'on parle tout le temps, 24 heures sur 24 il faut être derrière eux, y a pas que les devoirs, c'est un enfant !

- oui, vous pouvez m'en parler de ça ? –

[elle évoque les trajets à l'école ou au métro puis :] Je lui dis [à son fils cadet], "pas de bêtise, faut que t'écoutes la maîtresse, pas de bagarre, faut que tu travailles, t'es là pour apprendre, respecter la maîtresse" » (4 enfants, école REP/collège REP+, femme au foyer, peu scolarisée, couple d'origine marocaine, en France avant l'âge adulte)

Ce travail de surveillance et de « cadrage » de l'enfant n'est pas toujours aisé. Siam fait parfois appel à ses frères (« *parce que l'autorité masculine c'est important aussi* ») et Madame Dione reconnait recourir occasionnellement à des méthodes éducatives plus traditionnelles – « *ici [en France], on tape pas les enfants, mais des fois, de temps en temps, taper pour qu'ils comprennent qu'il faut pas faire [c'est nécessaire]* ». Madame Adama explique aussi le souci qui est le sien face à la parentalité et se fonde sur l'éducation qu'elle a elle-même reçue :

« C'est difficile d'être parent, surtout à cette époque-là c'est vraiment… [sourire] tu parles, tu parles, ils écoutent pas, voilà. Ils écoutent pas...

- est-ce que vous avez des figures ou des personnes un peu de conseil dans ce rôle éducatif ?–

Heu... non hein, non […]

- vous vous débrouillez comme ça –

Voilà c'est ça... on est éduqué comme ça, donc nous on essaie quand même de donner ce qu'on a eu » (*4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)*

Cette préoccupation quotidienne nécessite beaucoup d'énergie et suggère que les enfants sont aussi « d'efficaces contrôleurs de leur mère, […] en ce que leur charge repose […] sur [elle] » (Guillaumin, 1992, p. 130), en dépit du rôle exercé par des institutions telles que l'école, qui n'apportent qu'un soulagement partiel – le souci, lui est permanent. Il s'ajoute à d'autres inquiétudes récurrentes, qui concernent la santé des enfants et la « bonne » manière de réguler leurs rythmes de vie. En effet, « dans cette forte présence des mères aux côtés de leurs enfants, les normes dominantes (alimentation équilibrée, sommeil contrôlé, suivi des devoirs, activités sportives extrascolaires) ne sont ni absentes ni tenues à distance », elles sont modulées par « le principe du respect des préférences des enfants » (Stettinger, 2018, p. 91)[129] ou par des rythmes de vie qui ne permettent pas une régularité d'application de ces normes.

Santé et hygiène de vie

Les rythmes quotidiens, les étapes de l'enfance, les maladies, etc. sont l'objet de préoccupations qui transparaissent dans les discours maternels. Dès la toute petite enfance, les divers « blocages » sont identifiés et analysés, les questions entourant l'utilisation de la tétine, l'arrivée d'un nouvel enfant et ses conséquences sont discutées entre femmes (école ouverte REP+ maternelle, 20.3.18). L'acquisition de la propreté par l'enfant est par exemple un enjeu, afin d'envisager l'entrée à l'école (17.4.18, classe ouverte école REP)[130]. Les diverses affections des membres de la famille font l'objet d'évocations entre mères, Zakia évoquant avec ses amies la panique qu'elle a ressentie lors d'une crise d'asthme de sa fille (café des parents école REP, 20.12.17). La maladie des enfants nécessite en effet des adaptations dans l'organisation familiale – Madame Adama explique qu'elle les garde à la maison afin de ne pas risquer de partir au travail et d'être appelée par l'école, surtout qu'elle sait qu'une fois au travail, elle va « *penser à comment est [son enfant malade]* ». Les handicaps et les fragilités sont donc source d'inquiétude. C'est notamment le cas de Nasrin : la surdité de son fils ayant été diagnostiquée tardivement, il a pris du retard au niveau scolaire. Les parents qui, ne maîtrisant pas très bien le français, sont parfois en difficulté pour nommer les pathologies de leurs enfants[131], paraissent un peu désemparés ; Monsieur et Madame El Aziz par exemple indiquent qu'en cas de problème, ils ont peu de personnes ressources à contacter :
« - ça vous a fait du souci ? [je rebondis sur l'évocation des problèmes de santé de leur fille] –

[129] Par exemple, lorsque Nasrin m'explique que son fils n'ira pas au centre de loisirs en juillet car il n'en a pas envie, je réponds en riant, plaisantant à moitié, qu'il fallait l'y obliger : elle rit, marquant son refus manifeste de contraindre son fils (carnet de terrain, discussion en marge du café des parents, 4.7.18)
[130] Les enfants qui ne se conforment pas à cette règle font d'ailleurs l'objet de traitements relativement stigmatisants, Virginie décrivant notamment la demande qui lui a été faite de consulter une psychologue pour son benjamin âgé de 4 ans, qui est propre mais n'accepte d'aller à la selle que dans une couche (carnet de terrain, 9.5.19).
[131] À propos de leur fille, considérée comme « *fragile* », M. El Aziz doit demander à son épouse de quoi elle a été opérée récemment – il s'agit des amygdales – et Mme El Aziz, quant à son problème récurrent à l'œil, évoque un « *chalasieu* » (un chalazion)

[…] Mère : un petit peu, ouai ouai […] S'ils sont en bonne santé ça va, mais ils sont malades... t'as mal à la tête, comme si toi qu'es malade. Parce qu'ils ont dit rien, quelques fois ils sont pleurer, y a de la fièvre et tout ça, tu sais pas comment...
- on est un peu démuni quoi… –
Mère : ouai ouai
Père : toujours les petits enfants, c'est comme un vieux !
- mais, quand vous savez pas ce qu'ils ont, comme ça, est-ce que vous avez des personnes pour demander conseil ? –
Mère : on le ramener au médecin, c'est tout
Père : SOS médecin » (3 enfants, école REP, mère femme de ménage, niveau élémentaire, père ouvrier du bâtiment, niveau collège, couple d'origine marocaine arrivé en France au cours des années 2000)

L'alimentation des enfants est également un enjeu, dont témoigne le soin des mères pour la préparation des repas (Rosa Bonheur, 2017, §16), mais aussi le souci exprimé par quelques-unes (Siam, Zakia…) de faire petit-déjeuner leur enfant le matin (Le Pape & Plessz, 2017) afin qu'il ait « *le courage de travailler* ». La cuisine occupe à cet égard une part des discussions entre femmes, qui soulignent que chaque enfant ayant ses goûts, elles doivent proposer des plats différents ou planifier les repas avec soin, de sorte que chacun·e mange selon ses préférences (Mme Akchour ; explications de Zakia, café des parents, 20.12.17 ; échange avec les mères du cours de français dans l'école REP+ V., 28.3.18). Cette charge culinaire est perçue comme normale – Akila raconte qu'au Daghestan, les femmes cuisinent et les hommes travaillent et elle poursuit sur ce schéma bien que son mari soit au chômage (29.6.18, café des parents école privée)[132]. À cet égard, faire manger les enfants à la cantine n'est pas systématique, tant pour des raisons financières que pour éviter de trop contraindre les enfants, certains n'étant pas très enclins à déjeuner en collectivité (classe ouverte école maternelle REP+, échange entre parents, 20.3.18)[133]. Madame Adama par exemple, s'organise pour cuisiner avant de partir au travail afin de respecter le souhait de ses collégiens de manger à la maison (alors que les plus jeunes restent à la cantine) et Zakia ne laisse ses enfants déjeuner à l'école que lorsqu'elle a trop de démarches administratives à effectuer (14.12.17, café des parents école REP), comme si la « présence » auprès des enfants se traduisait « par le déjeuner à la maison et pas à la cantine » (Stettinger, 2018, p. 86). Si la question de l'équilibre nutritionnel n'est pas véritablement abordée par les mères – ce qui explique d'une certaine manière les remarques récurrentes des équipes éducatives –, elles s'inquiètent tout de même de la diversification alimentaire des plus petits : Madame Mayroj me demande si elle fait ce qu'il faut en la matière, (visite à la famille, 16.3.18) et une mère de l'ASL éducation s'inquiète que sa fille de quatorze

[132] Elles doivent d'ailleurs cuisiner pour leur mari – Sibel quitte par exemple la fête de l'école avant la fin pour cette raison (29.6.19, école privée). Ce travail de confection des moyens de subsistance de leurs proches est alourdi durant la période du Ramadan, au cours de laquelle les femmes se plaignent davantage de leur fatigue, liée à la préparation des mets quotidiens et en prévision de la fête de l'Aïd (carnet de terrain, 25.5.18 café des parents école privée et 14.6.18 conseil d'école, REP : Siam arrive épuisée car elle cuisine depuis une semaine).
[133] Au cours d'un conseil d'école (école REP, 14.6.18), le faible recours à l'accueil des enfants au sein de l'école sur le temps périscolaire du midi est souligné par l'équipe éducative, qui dénombre seulement 80 enfants inscrits (sur environ 250 élèves).

mois ne prenne que du lait (échange avec les mamans, 14.6.18). Les quelques goûters observés dans les familles laissent à penser que le plaisir des enfants prime toutefois, dans un contexte qui ne permet pas toujours, par ailleurs, de leur offrir ce qu'ils demandent.

Outre la santé, le rythme de vie des enfants est une préoccupation maternelle. Ainsi, les horaires scolaires sont analysés et commentés : Sibel préfère ceux de l'école privée, qui reprend à 13 heures 30 l'après-midi car à l'école publique (où la reprise est à 14h15), les enfants en maternelle commencent leur sieste à la maison et doivent ensuite être transportés ; Hafsa est également de cet avis («*pour les petits qui font la sieste, ils arrivent à l'école, ils dorment déjà* ») et elle considère que le fait d'avoir école le mercredi matin est source de fatigue pour eux – avant « *ils avaient le temps de se reposer le mercredi* ». Ce souci du sommeil des enfants est majeur, comme en témoigne le « projet sommeil » mis en place dans les écoles REP+ à la demande des parents. Zakia s'inquiète par exemple des nuits troublées de ses deux plus jeunes enfants en raison du départ en déplacement professionnel de leur père (22.1.18, café des parents école REP) ou de leur difficulté à se lever le matin après des couchers tardifs pendant les vacances (12.3.18) et diverses questions émergent lors du projet sommeil : les réveils nocturnes, les difficultés d'endormissement (carnet de terrain, 31.5.18 école REP+V.), les pleurs, l'énurésie (29.5.18, école REP+) jalonnent le quotidien des mères de famille. Cet enjeu est fortement associé à celui des écrans, ces derniers étant parfois perçus comme responsables des troubles du sommeil des enfants.

Comme le constate une animatrice de la maison de quartier, si « *la place des écrans […] inquiète les familles* », ils permettent « *en même temps […] le calme dans la maison* », ce qui est loin d'être un détail, les problèmes de voisinage étant régulièrement évoqués par les mères. En outre, les écrans dans leur ensemble permettent de libérer les femmes pour d'autres activités, telle Madame Kilani qui dit utiliser le temps de télévision de son benjamin pour faire le ménage, ou une mère qui reconnaît que sa fille regarde la télévision le soir et se couche tard car elle-même travaille et son mari n'a pas de patience avec les enfants (classe ouverte en activité, école REP+, 20.3.18). Celles-ci nomment toutefois leur inquiétude quant aux écrans (café des parents école privée, 10.11.17) ou aux jeux sur les tablettes (30.5.17, temps d'échange entre parents, école REP+)[134]. À plusieurs reprises, des demandes sont adressées à l'institution scolaire : un père élu sollicite en conseil d'école une formation sur les écrans et demande à l'équipe de se saisir de cette question, arguant que « *les enfants appartiennent à la société* » et qu'il s'agit donc d'un enjeu si ce n'est politique, à tout le moins collectif (école REP, 22.2.18), et des parents assistant à une classe ouverte en activité sollicitent également une aide sur ces questions (école REP+ V., 19.2.18). Nasrin explique aussi mettre son fils à l'école malgré l'absence de l'enseignante, afin d'éviter qu'il passe son temps sur les écrans (carnet de terrain, café des parents école REP, 20.12.17), reconnaissant implicitement son impuissance en dépit

[134] Extrait du carnet de terrain, *29.5.18 projet sommeil école REP+ : une mère parle des problèmes de sa fille, « accro » à la tablette. Il y a une forme de fatalisme dans son exposé de la situation, elle ne sait pas comment la lui retirer, le père, présent également sourit, il semble résigné.*

de sa conviction qu'ils ne sont pas bons pour son enfant. Cette question renvoie alors à celle de l'occupation des enfants au quotidien et durant les vacances.

Occupations des enfants

La question de la prise en charge des enfants durant leur temps libre est centrale pour bien des familles, dans lesquelles le travail à horaires larges ou décalés, les limitations financières et l'enfermement domestique des femmes forment une toile de fond contraignante. Durant le temps scolaire, le problème essentiel est celui du mercredi : les places en centre de loisirs sont limitées et peuvent s'avérer onéreuses – Virginie retire par exemple ses enfants du centre de loisirs, les laissant se « *gérer* » entre eux, car elle n'a plus les moyens de les y inscrire (carnet de terrain, 18.8.17). La prise en charge des enfants par les équipes d'animateur·rice·s est aussi évaluée par les parents, Virginie cessant par exemple d'amener ses enfants dans l'un des centres de loisirs du quartier car elle avait perdu « *confiance* » – « *ça s'est très très mal passé et je voyais bien que mes enfants étaient pas du tout contents d'y aller* ». La qualité des activités proposées est évaluée par les parents, Madame Akchour considérant par exemple que les activités du centre social ne sont pas aussi intéressantes qu'elles ne l'étaient par le passé (carnet de terrain, 14.12.17). En effet, les projets et sorties proposés par le centre social ne font pas toujours l'unanimité : Virginie regrette notamment l'infantilisation des parents par certaines animatrices lors des sorties familiales, auxquelles elle a donc décidé de renoncer, mais Samia compte sur ces propositions pour faire des sorties avec ses enfants et plusieurs familles inscrivent leurs enfants dans le club de football du quartier notamment. Les mères qui encouragent ces activités veillent toutefois à ce que les semaines ne soient pas trop chargées, entre l'orthophoniste, les cours de langue maternelle, le sport, etc. En fin de semaine, il s'agit aussi d'occuper les enfants tout en faisant les courses et autres tâches ménagères qui n'ont pas été faites durant la semaine. Sibel envoie par exemple ses enfants seuls à la bibliothèque et les emmène faire les courses, essayant de faire de ce temps un moment d'échange et cherchant à limiter les temps d'écran par des « *activités manuelles* ». Virginie et Madame Adama privilégient pour leur part les temps partagés, durant lesquels la famille peut se retrouver et « *parler* », tandis que d'autres mères évoquent des sorties à Mac Donald's ou au zoo.

Une autre problématique est celle des vacances scolaires, y compris pour les mères qui ne travaillent pas. Il est en effet difficile de trouver des activités, particulièrement « *en hiver* », lorsque les projets en extérieur sont impossibles (café des parents école privée, 8.12.17) et les écrans constituent une tentation importante pour les enfants. Si ces périodes permettent, dans certaines familles, une forme de repos, car on n'est *« pas obligé de courir le matin »* (16.3.18, café des parents école privée), nombreuses sont les mères qui n'aiment pas les vacances : elles ont la charge intégrale des enfants, le quartier se vide en été et « *les journées sont longues* » – les tâches ménagères et le souci des repas des enfants demeurent (Sibel), mais comme le souligne Hafsa dans un rire, *« il faut assumer* » (21.2.18). À l'issue des vacances, celle-ci raconte avoir occupé ses enfants avec la piscine, ou le cirque, certains parents font des sorties dans les parcs (M. El Aziz, Akila), aux étangs ou à la mer (à une heure de route) lorsque cela est possible, ou encore dans la famille. Cependant, cela ne peut pas se répéter tous les jours, en raison de

la fatigue parentale ou de limitations financières, qui expliquent que les enfants de Zakia « *s'ennuient* » pendant les vacances et sont « *pressés* » de reprendre l'école (café des parents REP, 12.3.18). Cette préoccupation est bien décrite par Madame Moindjie, l'entretien ayant eu lieu au milieu du mois de juillet. Elle est alors très soucieuse de trouver une manière de faire des activités avec ses enfants car la famille ne pourra pas partir en vacances : « *on est bien ensemble [sourire] c'est juste moi que je suis inquiète, que je me demande je vais faire quoi […] pour leur faire plaisir* ». Outre le centre de loisirs, qui accueille les enfants une partie des vacances, la mobilisation des services sociaux est alors nécessaire pour certaines mères, qui peuvent, de temps à autre, accéder à des locations à bas coût (Mme Kibal, Virginie) ou à des aides pour faire quelques sorties. Ce souci des vacances et des occupations des enfants, associé aux préoccupations concernant la structuration de leur temps et leur hygiène de vie sont constitutifs d'une partie de la charge mentale qui incombe aux mères.

b- *La journée, un « parcours du combattant »*

> *« Être femme, en ces parages, c'est évaluer, sonder, calculer, anticiper, décider, agir et assumer. Ne s'appuyer que sur soi »*
>
> *Léonora Miano*, Crépuscule du tourment

Cette charge mentale se caractérise par l'omniprésence de la préoccupation pour la famille chez les mères, quels que soient les lieux dans lesquels elles se trouvent et leurs activités (salariées ou non) : les sphères éducative, conjugale et celle des solidarités « débordent » largement de leur empan physique et temporel, emplissant les pensées et par ricochet, les journées. Loin d'une simple juxtaposition entre les sphères d'expérience, la charge qu'elles représentes induit de « perpétuels ajustements, [face à] la viscosité du temps qui n'est que rarement rythme et beaucoup plus souvent immanence, où se perd le corps, où se tue la tête, à calculer l'incalculable » (Haicault, 1984, p. 275). Les mères décrivent assez spontanément et souvent avec humour, leur solitude pour gérer des fratries parfois nombreuses : une fois passés les quelques mois suivant l'accouchement, au cours desquels les plus chanceuses d'entre elles se disent « *chouchoutées* » par leur entourage, « *ensuite on est toute seule !* » (café des parents école privée, 3.3.17). De fait, alors que certaines pourraient passer pour « des individus assistés et non employables, l'analyse nous révèle au contraire des femmes très actives et productives » (Rosa Bonheur, 2017, §9).

La constance des préoccupations

Les enfants nécessitent des « temps d'intervention » et des « temps de simple présence » qui se traduisent par « une grande irrégularité dans l'usage du temps quotidien » (Singly de, 1996, p. 175), mais également un important travail d'anticipation de leurs besoins. Cette gestion, coûteuse en énergie, est apprivoisée de diverses manières : Madame Chingis note les rendez-vous tantôt dans son téléphone, tantôt sur un calendrier et elle met parfois des alarmes de rappel, Madame Adama utilise également son téléphone et sollicite sa fille pour lui rappeler certaines échéances, car cette gestion est difficile : « *tu vas voir quand tu auras des enfants...*

olala... faut s'occuper de tout, faut penser, il faut faire ça, il faut faire ça, il faut faire ça... ». La gestion des rendez-vous médicaux d'une grande fratrie peut être source d'inquiétude et de difficultés[135], de même que la nécessité de se plier aux horaires et fonctionnement des institutions d'accueil des enfants – lorsqu'elles sont accessibles (Neyrand & Rossi, 2007, §177) – lequel n'est pas toujours facilitant[136].

L'analyse des discours des enquêtées révèle la constance du « travail mental » associé aux enfants (Serre, 2012, p. 61), les mères restant disponibles et joignables lorsqu'elles amènent leur enfant au centre social par exemple[137]. Au sein même de la famille, le souci de l'enfant demeure dans certaines configurations, comme c'est le cas pour Siam, inquiète lorsque son fils est chez son père, car elle juge sa prise en charge inadaptée (carnet de terrain, 5.7.17). Enfin, le souci de l'enfant concerne aussi les temps scolaires et peut faire l'objet d'interrogations ritualisées :

« Siam : [en rentrant le soir] les devoirs et surtout direct, "comment s'est passée ta journée ?" […] moi je veux absolument savoir
Zakia : ha moi aussi je demande !
Siam : moi je ne dis pas, mon fils devant moi il est gentil comme tout, mais je ne sais pas ce qu'il fait à l'école. […] C'est devenu un automatisme. Dès qu'il rentre "maman il s'est passé ça, il s'est passé ça ", c'est un automatisme
Zakia : ha moi aussi, mes enfants y a pas besoin que je demande. Mourad il rentre il dit "maman voilà ce qu'on a fait" […] Ça me fait plaisir de les voir raconter […] C'est important de savoir comment ça s'est passé la journée et de temps en temps, moi je pose la question à la maîtresse, "comment ça s'est passé, est-ce que ça va ?" la maîtresse elle me dit "madame si on a un problème on prévient les parents donc si je préviens pas ça veut dire ça se passe bien" » (*Siam,1 enfant, école REP, animatrice périscolaire en arrêt maladie, niveau bac pro, célibataire, d'origine marocaine, ayant grandi en France et Zakia, 4 enfants, école REP/collège REP+, femme au foyer, peu scolarisée, couple d'origine marocaine, en France avant l'âge adulte)*

Ce travail d'amour « implique, pour les adultes qui le portent, des arbitrages et des hiérarchisations de priorités sans cesse revisités » nécessitant une réévaluation continue des pratiques en fonction de la configuration dans laquelle se trouve la famille (Verjus & Vogel, 2009, p. 4). Cette prise en compte d'un ensemble de paramètres, afin de toujours faire au mieux pour chacun·e des membres du groupe familial est source de fatigue et de stress pour

[135] Zakia énumère parfois les rendez-vous médicaux qu'elle doit prendre pour elle et ses enfants et semble envahie par ces démarches qui ne s'enchaînent pas toujours aisément, faute de disponibilité des professionnel·le·s et en raison de difficultés à « décoder » les subtilités du parcours de soin, en fonction des spécialistes, des temporalités de chacun·e, etc. (carnet de terrain, 12.1.18).

[136] La garderie du centre social fonctionne par exemple sur le principe du « premier arrivé, premier servi », il faut donc déposer son enfant à neuf heures le matin pour être sûr d'avoir une place. En outre, durant la période d'adaptation de l'enfant, il est demandé aux parents de ne pas s'éloigner, ce qui oblige Hafsa à passer de longues heures non loin du centre social (carnet de terrain, 6.4.18).

[137] Extrait du carnet de terrain, *27.11.17 : Hinda amène son benjamin à l'accompagnement à la scolarité, elle indique à l'animatrice qu'il n'est pas bien, il y a probablement eu un problème à l'école mais il refuse de lui en parler ; elle le laisse en précisant qu'elle n'est pas loin et peut être appelée à tout moment.*

les enquêtées[138], certaines configurations étant marquées par une attribution relativement nette du pouvoir de décision, s'agissant des enfants, aux mères. Celles-ci peuvent évoquer parfois les femmes décrites par Norbert Elias dans le quartier populaire de « Winston Parva », avec leur « influence prépondérante » au sein de la famille et du quartier (2001, p. 147-148). Il faut toutefois relativiser la figure de la « matriarche ». Ce pouvoir féminin en effet, « fait partie de l'asservissement lui-même », en ce qu'il ancre les femmes dans un « pouvoir du corps […] celui de la maternité » (Fraisse, 2010, p. 288), source d'enfermement et de limitation.

Ce souci de l'enfant s'inscrit en effet dans une crainte plus générale entourant son devenir, dont les mères enquêtées se sentent « *responsables* », ce qui fait d'autant plus poids que leurs enfants sont nombreux. Faiza explique par exemple que ses filles aînées la préoccupent – « *quand les enfants ils sont grandis on a différentes choses dans la tête, ça complique !* ». Elle évoque particulièrement la gestion de la bi-culturalité comme un enjeu, car il s'agit de la place de ses enfants dans la société d'accueil. Virginie s'inquiète de son corps qui fatigue, face au travail productif de « subsistance » qui l'accapare (Rosa Bonheur, 2017, §18-19), et se dit parfois « *à bout* ». Elle s'est beaucoup interrogée sur des solutions pour « *éviter les conflits malgré [sa] fatigue* » et dit avoir « *appris à être zen* ». Elle craint que l'absence du père des enfants ne crée en eux des blessures qui « *ressortiront* » plus tard, ce qui alimente sa peur pour leur avenir :

« Vu la société, vu ce qui se passe, ça me fait peur […] J'ai envie parfois de voir, si quelqu'un pouvait me montrer le futur, j'aimerais bien connaître, mais ça me fait peur, j'ai une crainte en fait, je suis une maman solo... je sais pas ce que mes enfants vont devenir, je sais pas. Et ça me fait peur » (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique, d'origine Rwandaise, arrivée en France en 1999, ex-conjoints absents)

Enfin, les travaux ménagers, quoi que dévalorisés[139], *« ne se terminent JAMAIS, on n'en voit pas la fin* » (Sibel). Si l'essentialisation des compétences dites féminines fait passer « le travail gratuit des femmes dans la famille » pour des « "choix", "aspirations", "spécificités liées au sexe" » (Delphy, 2001, p. 283), nos enquêtées sont conscientes de la gratuité de leur travail : certaines plaisantent sur le fait qu'elles devraient être payées par leur mari, soulignant la fatigue qu'entraînent l'anticipation et l'accomplissement de ces trajets, courses, préparations diverses, etc. (café des parents école privée, 24.3.17).

Fatigue et lassitude

Les parents ou beaux-parents peuvent parfois être mobilisés, mais dans les situations, assez courantes, d'isolement, la possibilité d'une « *petite coupure* » pour se « *reposer un peu* »

[138] À titre d'exemple, Faiza explique avoir choisi l'école de sa dernière fille en fonction de sa proximité avec le domicile, car elle souhaitait lui épargner des trajets fatiguant. Elle s'est également souciée de la configuration de la cour de récréation car elle sait sa fille « *timide* » et « *possessive* » et elle craignait (et craint toujours au moment de l'entretien) qu'elle éprouve de la difficulté à trouver sa place dans un groupe. Elle veille ainsi à adapter en permanence les rythmes de sa fille, de manière à favoriser la qualité de son temps scolaire.

[139] Sibel, que je remercie de m'avoir accordé du temps pour l'entretien, minimise ces activités : *« j'étais à la maison, je ne fais rien Chloé, j'ai du ménage ou du repassage, c'est pas grave* ».

(Virginie) est rare. Outre la fatigue, largement décrite et qui peut conduire, pour celles qui travaillent, à des arrêts maladie (comme pour Virginie, 7.7.17), ce sont les maux du corps qui trahissent le poids de la charge quotidienne du foyer, tant physique que mental. Ils font l'objet de discussions entre femmes, à l'école ou au centre social où « elles se racontent leur corps infatigable et leur corps fatigué » (Haicault, *Ibid*., p. 273), à l'instar de Madame Kibal, dont l'un des enfants, handicapé, ajoute un souci considérable à un quotidien déjà pesant : « *comme je suis toujours sous stress, j'ai le cou bloqué jusqu'au milieu du dos* » ; quelques mois plus tard, elle se blesse au pied, se dit « *dans le creux de la vague* » (8.6.17) et doit solliciter l'appui de techniciennes d'intervention sociale et familiale (18.6.18)[140]. Plusieurs femmes évoquent ainsi leur besoin de « *souffler* », en particulier le soir, où elles peuvent enfin avoir un peu de « *temps pour [elles]* » après s'être occupées « *des enfants, du mari, de la maison, parfois du travail* » (carnet de terrain, 20.3.18). Cependant, les mères qui exercent un emploi salarié n'ont pas toujours ce loisir, car « les tâches parentales et domestiques sont repoussées vers les extrémités de la journée » et la « dernière tâche professionnelle, domestique ou parentale est réalisée en moyenne à 21h00 pour les femmes, dès 20h20 pour les hommes » (Algava, 2002, p. 8). Faiza décrit ainsi son renoncement à une activité professionnelle par le fait que son mari travaillant énormément, « *il y avait personne à la maison où je pouvais compter sur lui [elle soupire] j'ai dit olala je vais me tuer* ». Elle très lucide sur le quotidien des femmes qui travaillent :

« Même ici en France, j'ai constaté pour des français, le mec il travaille en dehors et après son journée, quand il vient à la maison, il a un répit. Mais les femmes, y a la 2ème journée qui commence ! Il y a ses propres enfants, même si elle travaille dehors en tant que salariée, même une femme française ! C'est pas que chez nous malheureusement, c'est comme ça, c'est le système de société » (4 enfants, école et collège privée, assistante maternelle, niveau bac +5, conjoint commerçant, couple arrivé en France au milieu des années 1990, mère d'origine pakistanaise, père d'origine afghane)

À cet égard, Sevim qui fait des ménages le soir explique devoir tout gérer avant de partir (devoirs, repas) et ne pas toujours réussir à dîner car après avoir servi sa famille, elle fait manger la benjamine ; parfois, les enfants n'ont pas été couchés par leur père quand elle rentre. Elle se sent coupable de ne plus pouvoir accorder beaucoup de temps à sa fille aînée depuis la naissance de son troisième enfant et est exemplaire de ces mères « éprouvées physiquement et mentalement par la place qu'elles occupent au sein du foyer et auprès des enfants, […] la responsabilité de la réussite des enfants, avec son lot de normes à respecter, [pesant] lourd sur leurs épaules » (Stettinger, 2018, p. 95). La gestion des temps familiaux se tisse en effet dans un quotidien qualifié de « *très dur* », au sein duquel les enfants passent néanmoins en premier (pour les repas, les achats, etc.) et le temps pour soi manque (25.4.18, maman somalienne, cours de français école REP+V.). Il faut donc trouver « *la force de s'occuper des enfants 24 heures sur 24* » (mamans du cours de français, école REP+V., 28.3.18), ce dont

[140] Siam souffre pour sa part d'algodystrophie à la suite d'un accident du travail et attend la fin de l'année avec impatience car elle « *n'en peut plus* » (17.5.17) et Nasrin a d'importantes douleurs au dos qui nécessitent un suivi régulier par un kinésithérapeute.

témoignent un grand nombre de verbatims : *« la maison, le ménage, la vaisselle, à manger, courir chercher les enfants, les rendez-vous, c'est pas facile pour nous non plus. C'est très dur ! Mais on est là, on est là quand même. Pour eux* » (Zakia) ; « *c'est... parcours du combattant. Le déposer à l'école, le rendez-vous, le travail, les réunions, des fois je finis hyper tard, […] ça demande beaucoup d'organisation et c'est vrai qu'arrivé à 20 heures [elle soupire] on est exténuée* » (Siam).

Il apparaît que « la base matérielle de l'oppression des femmes, l'exploitation de leur travail, de leur force physique et mentale » demeure une dimension centrale de l'analyse de leur condition – et ne peut être remplacée par une approche de la « domination symbolique », qui la complète (Devreux *in* Gardey & Löwy, 2000, p. 131). C'est effectivement le travail de *care* accompli par les femmes et la proximité physique permanente avec leurs enfants, qui expliquent leur fatigue mais aussi, en partie, leur « attachement » à eux. Cet attachement « constitue une condition psychologique qui rend les contraintes [de ce travail] plus supportables » (Loute, 2016, p. 6), ce qui explique qu'elles disent, à propos de leurs enfants : *« c'est un bonheur, un combat de tous les jours mais un bonheur* » (28.3.18, mamans du cours de français école REP+ V.), dans un élan d'amour qui n'est pas antagonique de leur fatigue mais coexistant. Le vocable « guerrier », en insistant sur l'énergie qu'il faut sans cesse déployer (Kergoat, 2012), souligne le rapport de force qui se construit contre soi-même, alors que les parcours de vie de ces mères impriment souvent en elles des vulnérabilités particulières.

B) Une vulnérabilité omniprésente

Les familles enquêtées s'inscrivent dans des modalités d'existence caractérisées par des formes de vulnérabilité, liées à la faiblesse de leurs revenus, parfois à leur fragile maîtrise de la langue française, mais aussi à leurs trajectoires biographique et expériences personnelles, dans le cadre familial ainsi que de la migration, cet ensemble formant une trame sur laquelle le quotidien s'établit. Le recours à la notion de vulnérabilité résulte d'un choix. Il s'agit, d'une part, d'éviter les notions de « précarité » et d'« exclusion » qui s'inscrivent dans une « collection de termes fragmentant la pauvreté en sous-catégories » (Thomas, 2010 citée par Paveau, 2017, p. 138-139). Si la précarité de nombre des emplois occupés par les parents enquêtés est réelle, il nous semble important de maintenir une analyse fondée sur la notion de classes populaires et sur l'ensemble des rapports sociaux qui dessinent cette appartenance : le travail certes, mais également les trajectoires familiales, le ressenti face aux institutions, etc. Cela n'empêche pas de souligner que certaines franges de groupe sont particulièrement affaiblies par une combinaison des facteurs de vulnérabilité. Avec la vulnérabilité, il s'agit, d'autre part, de poursuivre l'inscription théorique dans le paradigme du *care*, qui invite précisément à envisager les êtres humains comme intrinsèquement vulnérables et interdépendants. Or, la vulnérabilité peut, dans certaines configurations, s'avérer particulièrement structurante. Elle est alors définie « comme une disponibilité à la blessure et à la nuisance […] pertinente pour décrire les individus en souffrance sociale » (Paveau, 2017, p. 136). Dans cette perspective, l'acteur·rice « ne se résume pas à l'individu affaibli » ou

vulnérable mais il est « pris dans une configuration relationnelle qui l'affaiblit » (Payet, Rostaing, & Giuliani, 2010, p. 10). Toutes les mères rencontrées ne sont pas également marquées par le poids de leur passé mais dix d'entre elles livrent spontanément le récit d'épisodes particulièrement douloureux dans leur histoire et quasiment toutes font état de difficultés diverses dans leur vie actuelle, qui témoignent de leur inscription dans ces configurations vulnérabilisantes.

1- Des femmes souvent blessées

> *« Nous avons perdu notre foyer, c'est-à-dire la familiarité de notre vie quotidienne. Nous avons perdu notre travail, c'est-à-dire l'assurance d'être de quelque utilité en ce monde. Nous avons perdu notre langue, c'est-à-dire le naturel de nos réactions, la simplicité de nos gestes, l'expression spontanée de nos sentiments. Nous avons abandonné nos parents […] et nos meilleurs amis ont péri […] ce qui signifie que notre vie privée a été brisée. »*
>
> *Hannah Arendt,* Nous autres réfugiés

Les enquêtées évoquent à diverses reprises des épisodes de leur vie qui ont durablement fragilisé leur rapport aux autres et au monde. « La plupart des lignes de vie sont donc "brisées" […] : elles sont certes continues, mais leur "dérivée" ne l'est pas » (Bertaux, 1997, p. 34), autrement dit, de fortes ruptures entament la cohérence des parcours et façonnent les sphères d'expérience des mères. Le fait d'être perçue comme étrangère, commune à toutes, fait ici l'objet d'une analyse spécifique. Cependant, différentes formes d'atteintes et de ruptures jalonnent aussi la vie de certaines d'entre elles, fragilisant parfois leur santé, occupant leurs pensées et imposant des formes de limitations intériorisées.

a- Poids du passé et des dominations multiples

La volonté de mettre en relief le passé des mères enquêtées s'inscrit dans la conviction que « toute étude des phénomènes migratoires qui néglige les conditions d'origine des immigrés » n'en donne une vision que partielle, comme si l'existence de la personne « commençait au moment où [elle] arrive en France », et comme si la seule problématique était « celle de l'adaptation à la société d'"accueil" » (Sayad, 1977 cité par Rea & Tripier, 2008, chap. 2). Cela vaut également pour les parents qui n'ont pas émigré ou qui sont arrivés en France très jeunes : le postulat de l'importance des expériences passées dans la construction du rapport au monde nous semble devoir être généralisé, en ce qu'il permet de considérer les personnes avec ce que leur histoire permet ou compromet dans le présent. Sont donc présentées ici les ruptures évoquées le plus spontanément par les enquêtées. Leur importance réside dans le fait qu'elles construisent chez ces personnes « une relation au monde social globalement dominée par la peur » (Schwartz, 2012, p. 169) et caractérisent de fait l'interdépendance entre les sphères d'expérience. En effet, les blessures qui marquent la sphère conjugale ou qui affaiblissent durablement les mères font tâche d'huile et s'impriment aussi sur leur personne. Afin de rendre compte de la manière dont ces événements façonnent l'existence, nous mettons en exergue quatre récits de vie, choisis pour plusieurs raisons : d'une part, les femmes concernées ont spontanément raconté leur histoire – soit au cours de l'entretien enregistré, soit au cours du travail ethnographique – en donnant des détails qui permettent de faire du lien entre

différentes étapes de leur vie. D'autre part, les traits saillants de leur récit constituent des motifs observés dans les évocations d'autres mères, et montrent l'entremêlement des formes de rupture, agissant comme autant de déterminants du quotidien et du rapport aux institutions.

Les conséquences de l'exil

Parmi l'ensemble des familles rencontrées dans le cadre d'un entretien, huit expliquent être venues en France pour fuir une guerre ou une menace directe sur leur vie (quelques mères rencontrées de manière plus informelle dans le cadre du travail ethnographique sont également dans cette situation). C'est notamment le cas de Madina, Nasrin et la famille Mayroj, qui ont fui les conflits en Afghanistan – Madina raconte la peur que lui inspiraient les Talibans et les difficultés de son existence en tant que femme dans son pays d'origine – ainsi que de la famille Khayre qui a quitté la Somalie. Akila, qui vient du Daghestan et Madame Chingis, de Mongolie, refusent non sans émotion de préciser la raison de leur venue en France, mais font état de menaces sur leurs conjoints respectifs. Ces configurations semblent particulièrement douloureuses : ces parents n'ont pas choisi de quitter leur pays et plusieurs d'entre eux, confrontés à des formes de déclassement, montrent des signes d'abattement. Ainsi, Monsieur Khayre me reçoit dans leur appartement dont les volets sont clos et n'a de cesse de me demander de lui trouver du travail, son épouse, pour sa part, ne se montre pas. Akila qui était vendeuse en Russie, est désormais en situation irrégulière, sans emploi, il en va de même pour son mari qui travaillait dans l'enseignement et qui sort désormais très peu de leur lieu d'hébergement. Quant à Madame Chingis, elle évoque les conséquences de son exil sur son petit garçon, né prématurément à son arrivée en France : elle a accouché alors qu'elle ne parlait pas le français – « *c'était assez violent* » – et elle craint de n'avoir pas compris des informations médicales importantes pour la santé de l'enfant.

Pour les mères qui n'ont pas connu la migration elles-mêmes ou qui l'ont vécue très jeune, des « traces » de l'exil demeurent, en dépit de leur familiarité avec la société française. Elles évoquent notamment des figures parentales parfois perdues face aux institutions françaises, qu'elles ont dû beaucoup assister (Hafsa, Sibel), mais aussi des réactions de leurs parents en décalage avec la société française, qui les ont profondément marquées, créant des formes de stigmate :

« Selma : parce que [nos parents], ils savaient pas c'était quoi la France, ils connaissaient pas très très bien, ils sont toujours restés dans la communauté turque […] Ils avaient peur que nous les enfants, qu'on allait partir quelque part, qu'on allait être... faire notre vie à nos façon, ils avaient très peur de ça ! […] On est plus tolérants nous avec nos enfants, que nos parents ils étaient pas tolérants avec nous. […]

Sevim : ha oui nous à notre époque on pouvait pas sortir de chez nous comme ça sans rien dire

Selma : même passer la route on pouvait pas. On avait pas le droit de faire plein de choses […] Nous envoyer en voyage, on pouvait rêver ! Maintenant, nous on envoie nos enfants en voyage parce qu'on leur dit "nous on a pas vécu ça, vous vous allez vivre ça" […]

Sevim : mais pour nous, ce que nos parents faisaient c'était... c'était dégueulasse parce que quand toute la classe allait en sortie nous, non […] au jour d'aujourd'hui je ferai pas ça à mes enfants. Moi mes enfants je les envoie à la piscine. Mais à notre époque, moi ma mère à chaque fois elle allait chez le médecin nous chercher un certificat médical pour pas aller à la piscine » (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte ; Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

Les douleurs relatives à l'exil sont aussi manifestes dans les propos des enquêtées s'agissant de la langue parlée par leurs enfants, qui vient questionner les enjeux de transmission. Ainsi, Akila regrette que son fils ne veuille pas apprendre à écrire le russe avec elle, alors qu'il le parle et sait le lire, et souhaiterait qu'il fasse une option au collège lui permettant d'approfondir son apprentissage. Soundous a oscillé entre le français lorsque ses enfants étaient bébés, afin qu'ils comprennent la langue des structures d'accueil collectif, et l'arabe maintenant qu'ils sont plus grands, mais déplore qu'ils ne le comprennent pas très bien, ce qui est aussi le cas de Madame Kilani. Il est intéressant de relever d'ailleurs que plusieurs familles font suivre des cours d'arabe ou de turc à leurs enfants (Samia, Hafsa, Sevim, Sibel, famille Boussaïd…), ce qui semble attester de l'importance du maintien d'un lien avec le pays quitté. Une mère du cours de français de l'école REP+V. constate pour sa part que ses enfants reviennent de l'école chargés d'idées qu'elle ne maîtrise pas très bien, exprimées dans une langue qui ne lui est pas familière, suscitant le sentiment d'être discréditée à leurs yeux (carnet de terrain, 18.4.18). Nasrin déplore aussi de ne pas pouvoir bien comprendre son fils. Enfin, Madame Chingis s'efforce de parler français avec ses enfants, alors qu'elle le parle très mal, préférant qu'ils apprennent le mongol lorsqu'ils seront plus âgés et plus assurés en français : l'équipe enseignante lui aurait conseillé d'abandonner sa propre langue, ce qui est source de confusion au sein de la famille, les enfants ne parvenant à s'exprimer ni dans une langue ni dans une autre.

L'exil conduit, en outre, à des formes d'isolement ou de vulnérabilités liées à la rupture avec des solidarités traditionnelles. Comme le dit Zakia en évoquant son quotidien tourné vers ses enfants, elle attend de leur part une réciprocité des soins : « *on les a mis au monde c'est pour s'en occuper jusqu'à ce qu'ils soient autonomes ! et on espère qu'ils nous le rendront !* »[141]. Cette dépendance est accrue pour celles dont le parcours migratoire récent ou concomitant de la naissance des enfants, n'a pas (encore) permis de familiarisation avec la société d'accueil et notamment l'apprentissage de la langue française. Leur « place centrale dans la famille » décrite par Olivier Schwartz (2018, pp. 122-124) est en effet marquée par de « très fortes sujétions – allant […] jusqu'à un complet renoncement à soi ». Ainsi, toutes les femmes rencontrées à l'ASL éducation ou au cours de français donné à l'école REP+ V. font part d'obstacles familiaux dans leur apprentissage du français :

[141] Cela est d'autant plus fort pour les mères ayant renoncé à une autonomie financière, « redevables à l'homme […] du statut socio-économique de la famille » et donc particulièrement dépendantes (Bloch & Buisson, 1998, p. 110).

Carnet de terrain : 12.4.18, ASL éducation, Camelia est fatiguée, elle n'a pas dormi de la nuit à cause de son bébé malade, l'animatrice suggère que le papa se lève mais Camelia dit qu'il ne peut pas car il travaille, elle se plaint de problèmes de concentration/mémorisation à cause de la fatigue[142] *; 14.6.18, ASL éducation, Berfin, une mère d'origine turque, est absente car elle doit garder son bébé*

Madina explique clairement qu'elle aimerait apprendre le français mais qu'elle n'en a pas le temps à cause de ses enfants (elle est d'ailleurs « repérée » pour participer à l'ASL éducation mais ne donne pas suite, bien qu'elle évoque une aide possible de sa belle-mère pour garder son bébé au début du projet). Par ailleurs, plusieurs mères disent avoir oublié le français, ou perdu leur aisance dans cette langue qui n'est pas la leur, en raison de leur enfermement dans le rôle domestique. Une mère du cours de l'école REP+V. explique ainsi qu'elle parlait mieux auparavant, mais comme elle est tournée vers le « *monde intérieur et pas extérieur* », consacrant son temps à ses enfants, elle a « *oublié* » ses connaissances plus formelles (carnet de terrain, 21.3.18).

C'est ainsi la dépendance affective vis-à-vis des enfants qui s'exprime dans les mots des enquêtées, lesquelles « soulignent la force du lien qui les rattache à leur progéniture mais aussi le poids de celle-ci dans la définition et légitimation de leur identité » (Périer, 2010, p. 93). Samia, qui vit seule avec sa mère depuis son arrivée en France, reconnaît en riant qu'elle n'inscrit pas sa plus jeune fille, âgée de trois ans, au centre de loisirs car elle-même ne veut « *pas rester toute seule* ». Les mères répètent souvent, en parlant de leurs enfants qui grandissent, notamment lors du passage au collège, que « *ça passe trop vite* », dans une forme de nostalgie de l'enfance, synonyme de proximité maximale avec l'enfant, qui semble faire diversion à la solitude[143]. C'est Virginie qui explicite le mieux ce qui se joue pour elle dans son rapport à ses enfants. Elle se dit satisfaite d'avoir fondé une grande famille, car si cela la fatigue beaucoup, elle affirme dans le même temps : « *quand j'ai pas d'enfant, je me sens nue !* ». Elle inscrit la centralité de son rôle maternel dans son histoire personnelle, tragique (elle a survécu au génocide au Rwanda) :

« Je suis basée sur mes enfants. Je ne prends pas le temps pour moi-même, de voir qui je suis, qu'est-ce que je peux devenir. La guerre a tellement bousillé ma tête, mon cerveau, que je m'en fous de moi-même. C'est plutôt ces êtres que j'ai vu naître que je dois protéger. C'est ce que je leur dis souvent : "si vous dérapez mes enfants, je deviens folle" » (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique, d'origine Rwandaise, arrivée en France en 1999, ex-conjoints absents)

Famille Mayroj : omniprésence de l'exil

J'ai rencontré la famille (5 enfants, père demandeur d'emploi, niveau lycée en Afghanistan, mère femme au foyer, analphabète) au mois de mars 2017 par l'intermédiaire de l'AFEV, leur fils cadet (en SEGPA dans le collège REP) bénéficiant de l'accompagnement d'un étudiant au

[142] Camelia est une jeune mère de deux enfants, d'origine russe, croisée très souvent à l'école privée.

[143] Madame Moindjie est émue, à l'idée du passage en seconde de sa fille : *« ils grandissent, c'est ce qu'on ne veut pas voir, ni comprendre, mais ils grandissent* ».

cours de l'année 2016-2017. À l'issue de l'entretien avec le père, en présence de deux de ses fils, il m'a été demandé de revenir pour donner des notions de français à la mère, ce qui a permis ensuite de nombreuses rencontres. La famille, originaire des montagnes afghanes, vit de manière traditionnelle : tant sur le plan vestimentaire que l'alimentation, la religion (les parents effectuent leurs prières y compris en ma présence) ou l'aménagement de la maison.

Madame Mayroj ne connaît pas précisément son âge et n'a pas été à l'école, elle confie : « *lire c'est comme ouvrir les yeux, quand on ne sait pas lire, on a les yeux fermés* » et affirme souvent qu'elle ne sait rien faire, se comparant à certaines de ses amies, plus « *fortes* » qu'elle, qui sont allées à l'école et parviennent à apprendre le français (visites à la famille, 29.11.17 et 23.3.18). Elle explique qu'elle n'avait jamais vu son mari avant leur union, bien qu'il soit un cousin éloigné et raconte que le jour du mariage, l'homme est content et la femme pleure (27.11.17). Avant de venir en France, le père était enseignant pour des enfants d'âge élémentaire et tenait une petite boutique, la mère était au foyer, s'occupant également du bétail. En raison de la présence des Talibans, les enfants ne pouvaient plus aller à l'école et Madame Mayroj et sa fille évoquent la peur qu'elles ressentaient à chaque fois que les Talibans venaient dans leur village. Le père évoque les violences exercées sur la population. Il a quitté le pays à pied, afin de rejoindre l'Europe. Il a notamment traversé l'Iran, où il a été molesté par la police. Arrivé en France en octobre 2010, il a obtenu l'asile. Il travaille depuis 2012 dans un restaurant de kebab, quelques heures par semaine.

En 2013, il est parvenu à faire venir son épouse et leurs quatre enfants, restés en Afghanistan. Les parents déplorent de n'avoir jamais pu bénéficier de cours de français adaptés depuis leur arrivée : ceux de l'office français de l'immigration s'avèrent insuffisants pour le père et n'ont jamais été proposés à la mère – on leur dit « *toujours d'attendre, attendre* » lorsqu'ils font la demande. Les enseignements proposés par les structures de quartier ne permettent pas de progresser – en raison de l'arrivée de nouveaux apprenants·e·s, on finit toujours par apprendre à se présenter – et ne sont pas adaptés pour la mère, qui n'est pas scripteuse en pachto et est très peu mobile. Bien que le père puisse se faire comprendre en français, il est assez dépendant pour les démarches administratives – je prends plusieurs rendez-vous à la préfecture pour lui et l'aide à comprendre et remplir certains formulaires lorsque son aîné ne peut pas le faire. Il éprouve de la difficulté à passer son permis de conduire. La famille demeure relativement isolée et semble n'échanger qu'avec d'autres familles afghanes.

Les quatre aînés sont cependant tous scolarisés et le père sort régulièrement, pour le travail, aller à la mosquée, faire les courses ou rencontrer d'autres hommes afghans. Madame Mayroj reste la plupart du temps à la maison. Elle s'occupe de la cuisine et du ménage et reconnaît qu'elle a peur dans la rue, car elle a besoin d'aide en permanence (pour prendre le bus, etc.). En 2017, un cinquième enfant voit le jour – c'est notamment en prévision de l'accouchement qu'il m'a été demandé de lui apprendre quelques mots de français – ce qui la fatigue davantage. Elle est souvent souffrante, sans que le médecin ne parvienne à établir les causes de ses douleurs, ce qui l'inquiète. Elle confie ses inquiétudes quant à ses parents,

âgés et malades, restés en Afghanistan et semble uniquement préoccupée de ce qui se passe pour son entourage resté là-bas, passant de longues heures au téléphone pour maintenir le lien avec ses proches. Elle est également très mobilisée par son bébé, dont elle s'occupe beaucoup, confiant qu'elle serait devenue folle sans la naissance de cet enfant – elle explique d'ailleurs qu'elle doit faire des enfants pour remplacer ceux que la guerre tue en Afghanistan, mais aussi pour avoir une maison toujours remplie (elle semble trouver incongrue l'évocation par l'enquêtrice de la contraception, considérant normal de procréer jusqu'à ce que les grossesses s'arrêtent naturellement) (16.5.18). Cet enfant semble la maintenir à la frontière d'un état d'abattement auquel elle cède parfois lorsqu'il dort, s'allongeant alors avec tristesse et demandant à interrompre notre échange. Monsieur Mayroj a des propos très durs à son égard (quoi qu'ils soient prononcés en riant) : elle est « *gentille mais a beaucoup de problèmes, comme une vieille voiture* » (12.5.17).

La famille Mayroj est caractéristique d'une forme de « vide scolaire » au domicile : au fil de mes nombreuses visites, je n'ai jamais observé de cahier dans la pièce à vivre et j'ai constaté à plusieurs reprises que la mère ne posait pas de question aux enfants à ce sujet, répondant à peine à mes interrogations sur leur scolarité (2, 16 et 23.2.18). Elle ne connaît pas leur classe, ni leur niveau scolaire, elle sait seulement que son fils en SEGPA fréquente une filière dévalorisée car elle fait, de la main, le signe de la folie en le désignant (3.7.18). Le père est plus compétent et montre avec fierté les bulletins de sa fille, mais demeure confus sur le niveau des enfants – tant leur classe que leurs notes – et sur leurs projets d'orientation respectifs. Leur fille, collégienne, qui assure la traduction de nos échanges, connaît sommairement ce que font ses frères, mais demeure imprécise, la dimension scolaire étant visiblement peu présente à la maison (visites au cours de l'été 2018).

Si les blessures associées à l'exil concernent probablement autant les pères que les mères rencontrées, ces dernières rencontrent des difficultés particulières, liées à leur existence en tant que femmes.

Être une femme

« Il n'y a pas de place pour la romance, pour les mièvreries, dans la vie des femmes d'ici. Sous ces latitudes où le ciel n'est ni un abri ni un recours, être femme, c'est mettre à mort son cœur. S'il l'on n'y parvient pas, il faut au moins le museler. Qu'il se taise. »

« Le patriarcat ne sème, de par le monde, que des mâles. Peu d'hommes parviennent à arracher le principe masculin à l'étroitesse d'une virilité ayant pour totem le phallus. »

Léonora Miano, Crépuscule du tourment

Parmi les entretiens menés, neuf font état de violences de genre ou, à tout le moins, décrivent des situations ne correspondant pas aux conceptions occidentales – et romantiques[144] – de la mise en couple. Ainsi, Akila explique ne pas avoir choisi son conjoint, conformément à la tradition dans son pays d'origine : c'est le mari de sa sœur qui le lui a présenté en lui disant

[144] Voir sur ce point Denis de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, 1939

qu'il serait bon pour elle. Elle a fait sa connaissance pendant deux mois et l'a épousé, à l'âge de 19 ans. Elle juge positivement cette manière de faire et si les deux premières années de vie commune ont été difficiles, elle a appris à l'« *aimer* ». De même, Soundous qui vivait et travaillait seule au Maroc depuis le début de ses études supérieures, explique les difficultés suivant son mariage, associé à son installation en France :

« Ici, quand je suis arrivée, je suis commencée à zéro. Y avait vraiment un GRAND changement […] un nouveau pays, une nouvelle personne avec qui je vis, une nouvelle vie. Je suis tombée enceinte dans le 1er mois quand je suis arrivée en France […] mon corps a changé complètement, […] y avait un changement TOTAL

- total [sourire]. C'était dur ? –

C'était dur ! ouai. Surtout avec la grossesse c'est vrai que c'était dur. C'était un grand changement. Les 1er jours c'était des disputes avec mon mari comme je le connaissais pas très bien […] C'était un petit peu difficile, comme je connaissais personne j'étais toute seule […] y avait pas de contact, y avait que mon mari. Il travaillait et puis il revenait au soir, je m'ennuyais à mourir. Et puis avec la grossesse en plus je pouvais plus sortir, j'étais tout le temps fatiguée, tout le temps allongée, c'était un peu compliqué... parce que moi quand je suis arrivée en France je voulais faire une formation et puis travailler. Mais la grossesse elle est venue […] et puis voilà après la vie elle commençait à se stabiliser et les vagues ont commencé à s'apaiser » (2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

Bien qu'aucune des femmes rencontrées ne parle à ce propos de violence, force est de constater que la mise en couple semble très spontanée pour la plupart d'entre elles, voire résulter du choix d'autres personnes. Au-delà de la rencontre parfois « arrangée », les femmes décrivent aussi des situations conjugales parfois particulièrement « enfermantes » (Neyrand & Rossi, 2007). Comme le souligne Geneviève Fraisse, « il y a bien deux lieux et institutions du pouvoir, la famille et la cité » et « les deux vont de pair » : la liberté de mouvement dans l'espace public renvoie à des décisions prises dans la sphère privée, relatives à la garde et au soin des enfants notamment (2010, p. 366). C'est par exemple le cas de Samia, originaire d'une région rurale du Maroc. Elle explique qu'elle était sous les ordres de la famille de son mari et s'occupait de toutes les tâches domestiques (ménage, repas, soins des animaux…). Ce travail la forçait à laisser sa fille, encore bébé, enfermée dans une chambre, elle la retrouvait en pleurs et souffrait que son enfant passe après le reste : « *c'est dur. Maroc c'est pas comme ici […] tu fais tous les jours travail, travail, travail. Il n'y a pas activité avec les enfants, il n'y a rien du tout. Toujours travail à la maison, c'est tout* ». Elle a donc fui avec un visa tourisme pour s'installer en France chez sa mère, avec ses enfants – elle est depuis en attente de régularisation et reçoit les visites de son mari lorsqu'il a des vacances.

Dans ce contexte, de nombreuses configurations familiales reposent sur une attribution aux femmes du « pouvoir d'exécution » des tâches domestiques mais un partage du « pouvoir d'orchestration » avec le père (Glaude & Singly de, 1986). De fait, « les hommes restent en position dominante », en ce qu'ils « partagent [certes parfois] […] la fonction de direction avec leur conjointe » mais ils « parviennent visiblement à se décharger sur leur épouse d'une bonne

partie des activités d'intendance […] et de la quasi-totalité des tâches ménagères » (Pfefferkorn, 2007, p. 340). Soundous décrit ainsi une situation de relatif enfermement dans le rôle domestique, lequel ne semble pas particulièrement associé à une « liberté » accrue dans les choix quotidiens :

« - comment ça se passe avec votre mari quand il y a des décisions à prendre, par exemple pour choisir l'école ou... –

Ha oui entre nous deux, on prend les décisions ensemble […] tout ce qui concerne les enfants, notre vie... même des achats vraiment banals, on prend la décision tous les deux […] même pour faire les courses et tout ça, les choses de famille de chaque jour, on prend les décisions ensemble » (2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

Les époux ont en outre, dans certaines situations, un pouvoir très grand sur la vie de leur épouse. En témoigne notamment un « cas » marquant au sein de l'école privée, au début du mois de juillet 2018, relaté par Isabelle : Beril, une mère d'élève d'origine turque ne parlant pas le français, a été reconduite en Turquie par son mari, qui s'est arrangé pour qu'elle n'ait pas les papiers nécessaires à son retour en France, il a gardé leurs enfants avec lui et chercherait à refaire sa vie, demandant notamment la radiation des enfants de l'école en vue d'un déménagement. La mère, bloquée en Turquie, ne peut pas les voir et n'a pas de nouvelles. En grande détresse, cette dernière parvient à joindre l'école, par le biais de Sibel. Isabelle raconte que les femmes turques de l'école sont très touchées par la situation et s'activent discrètement afin de manifester leur soutien à Beril. Elles auraient peur, car leurs maris chercheraient à étouffer l'histoire et à faire pression en faveur du père. Isabelle explique que ces femmes « *se débrouillent pour faire un peu ce qu'elles veulent entre elles* » mais les hommes contrôleraient « *tout* » (carnet de terrain, échange avec Isabelle, école privée, 3.7.18). À la rentrée au mois de septembre, nous apprenons que Beril est restée en Turquie et que les enfants ont été inscrits dans une autre école, ce qui confirme la très grande impuissance maternelle. En outre, Sibel a brutalement cessé d'aider Isabelle pour contacter Beril et elle ne vient plus au café des parents. Isabelle et Virginie (la présidente de l'association de parents d'élèves) décrivent un climat de peur, les femmes devant « *obéir* » à leurs maris « *tout-puissants* » (café des parents école privée, 14.9.18), qui auraient interdits d'évoquer l'histoire de Beril.

Si Sibel n'a jamais évoqué cet épisode en entretien, elle décrit néanmoins la nécessité de se conformer aux rôles préétablis, ainsi que sa difficulté à avoir une activité en-dehors du foyer. Le constat de la réprobation des maris quant à la fréquentation de l'espace public est d'ailleurs posé dans d'autres travaux (Rosa Bonheur, 2017, §38 ; Schwartz, 2012, p. 235). Dérangé par la simple absence de Sibel, son époux montre que le temps des femmes « est approprié explicitement dans le contrat de mariage en ce qu'il n'y a aucune mesure de ce temps, aucune limitation à son emploi, ni exprimée sous forme horaire […] ni exprimée sous forme de mesure en monnaie » (Guillaumin, 1992, p. 20). La « séparation des rôles » et la réaffirmation d'un « ordre sexuel » tout au long de la vie conjugale en milieux populaires (Le Pape, 2006, p. 11) semblent alors donner du sens à un enfermement dans le rôle domestique qui apparaît comme une nécessité intériorisée. Cet extrait d'entretien révèle, en effet, que si Sibel a pu résister aux

pressions de son mari qui souhaitait qu'elle renonce à son engagement dans la section féminine de l'association locale des travailleurs turcs, cela n'a été possible que parce qu'elle s'est conformée, sur tous les autres plans, aux attentes (naturalisées) qui pèsent sur elle :

« Je vais pas dire qu'on s'est pris la tête mais de temps en temps, il approuvait pas […] Je lui disais "je cuisine, les enfants sont nourris, sont lavés, ils dorment, je leur fais faire leurs devoirs... qu'est-ce que tu veux de plus ? On se fait la conversation... Tu veux que je fasse quoi ? Le soir tu t'endors, tu ronfles, que je sois à la maison que je sois pas à la maison, qu'est-ce que ça change ?" [sourire] Je fais : "c'est juste le fait de savoir que je suis pas là qui te dérange ? […] Si c'est juste ça, c'est pas grave" […]

- donc vous avez une répartition nette –

Il sait ce qu'IL a à faire, je sais ce que j'ai à faire, donc je sais ce que lui, il doit faire, et il sait ce que JE fais. Je fais rien en cachette de lui, il sait tout ce que je fais. » (3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

Les interactions observées lors du travail ethnographique dans les écoles confirment ces rapports hiérarchisés : lors d'un conseil d'école (école REP, carnet de terrain, 22.2.18), le seul père présent s'installe certes, vers les trois femmes élues elles aussi, mais il coupe parfois la parole à Siam, qui s'exprime au nom des autres parents. Il participe très spontanément aux échanges, en faisant des propositions ou des demandes sans consulter les mères présentes, monopolisant d'une certaine manière l'espace discursif (Roux et al., 2005). De même, au café des parents de l'école privée, un père présent très occasionnellement occupe « l'espace », parlant fort et s'imposant dans le groupe (30.6.17), ce que l'on observe aussi lors du projet sommeil dans l'école REP+, où le seul père présent prend majoritairement la parole (29.5.18). De manière significative également, lors du cours de français donné bénévolement à des femmes par une mère d'élève dans l'école privée REP+ V., un père (représentant des parents d'élève) passe dans la salle : constatant qu'elles font des exercices de prononciation, il s'adresse à l'enseignante bénévole pour dire qu' « *elles ont surtout besoin de vocabulaire* » (carnet de terrain, 21.3.18), dans une tentative de « mecsplication »[145] qui tend à rappeler aux femmes qu'elles ne seraient pas capables d'évaluer leurs propres besoins. Enfin, l'essentialisation renvoyant à une intelligence féminine supposément réduite est parfois explicite.

Madame Dione : les conséquences du viol

J'ai rencontré Madame Dione (3 enfants, femme au foyer, niveau élémentaire, célibataire, d'origine sénégalaise) au mois de mars 2017, par l'intermédiaire de l'AFEV, sa plus jeune fille, scolarisée dans le collège REP, bénéficiant de l'accompagnement d'une étudiante. Nous nous

[145] Il s'agit de la traduction française du *mansplaining*, un phénomène décrit par Rebecca Solnit dans *Men Explain things to me* (2008), caractérisé par des formes de condescendances paternalistes dans certaines interactions entre hommes et femmes, particulièrement sur des sujets pour lesquelles les femmes, en tant que premières concernées, sont *a priori* autant voire plus qualifiées que les hommes, mais qui se voient infliger des explications détaillées de la part de ces derniers. Dans la situation décrite ici, elles répliquent d'ailleurs en défendant ce qu'elles font.

sommes revues à deux reprises et nous sommes appelées pour prendre des nouvelles. Vêtue de manière traditionnelle, elle vit, relativement isolée, dans un appartement assez sombre et souffre beaucoup de ses jambes (conséquence d'un accident de voiture).

Madame Dione décrit une socialisation familiale très traditionnelle, dans laquelle elle a appris la hiérarchie entre hommes et femmes, qu'elle trouve injuste, mais dans laquelle elle a grandi :
« Il avait 2 femmes mon père. En Afrique c'est comme ça [petit rire] Ils ont le droit jusqu'à 4 femmes [sourire] […]
- vous trouvez ça... injuste ? –
Injuste ouai parce que […] si quelqu'un aime une personne pourquoi aller chercher quelqu'un d'autre ? Peut-être c'est mon égoïsme, je sais pas, mais partager... parce que y a des maladies, beaucoup de maladies. […] Parce que voilà, c'est Dieu qui a dit qu'ils ont le droit mais... s'ils PEUVENT avoir 4 femmes, ils peuvent si elles sont toutes égales. […] mais eux là, les hommes, ils respectent pas ça. Ils s'en foutent… C'est les femmes qui fait tout! En Afrique c'est encore les femmes elles font tout, c'est les femmes qui s'occupent des enfants, qui vont à l'école, c'est les femmes qui préparent le repas, les hommes ils sont là-bas... [elle mime la tranquillité] »

Interrogée sur sa propre scolarité, elle explique avoir été violée durant son enfance par l'un de ses oncles. Elle a fugué à l'adolescence mais a été ramenée dans sa famille, ce qui l'a durablement marquée : *« ça te suive toute ta vie parce que je me dis moi, si on m'avait mis dans les bonnes conditions, je serais pas si nulle que ça, je serais bien à l'école, j'apprendrais bien ; j'essaie de... oublier mais… c'est pas possible […] il m'a bousillé ma vie […] après on a pas trop 100% confiance aux hommes, ça je reconnais ! »*.
L'ensemble de son discours est empreint de cette blessure. Après avoir eu ses deux filles aînées au Sénégal, elle a émigré en France car elle s'est mariée avec un français – dont la mère désapprouvait qu'il s'unisse à une femme noire. C'est après un grave accident de voiture qu'elle a eu sa dernière fille, d'un autre homme. Elle a ensuite eu un compagnon violent, qui l'insultait elle et sa fille. Elle avance, à propos de cette dernière : « *je voudrais pas qu'elle souffre […] je fais tout pour qu'on soit en paix* » et elle tient à distance cet ex-compagnon. Cette volonté de protéger son enfant s'inscrit dans son histoire personnelle : « *j'ai déjà vécu beaucoup de violence, en étant petite. Du coup je protège peut-être [ma fille], […] qu'est-ce qui m'est arrivé moi, je veux pas que ça lui arrive* ».

Elle explique que ces expériences l'ont rendue craintive et amère, sous-entendant que la vulnérabilité est accrue pour les femmes : *« j'avais plein de rêves, comme tout le monde, avoir un seul mari, pas me marier ici, divorcer là [elle fait des gestes désordonnés avec les mains] mais tu sais que ce soit le noir, soit le blanc, on est toutes des femmes* ».
Elle évoque sa « *peur de s'engager* » et notamment de rencontrer un compagnon qui ferait à nouveau du mal à sa fille et déploie un discours très négatif sur les hommes, m'alertant sur le fait qu'il est difficile de trouver le « *bon* ». Elle s'inquiète d'ailleurs de son compagnon actuel qui l'appelle parfois tous les jours puis disparaît pendant une semaine (carnet de terrain, 11.5.17). Elle l'épouse toutefois religieusement quelque mois plus tard, mais

demeure méfiante : « *tu sais les hommes, on sait jamais ce qu'ils sont vraiment* » (carnet de terrain, 21.3.18).

Madame Dione effectue, au cours de l'enquête, une formation pour être admise dans un centre d'aide par le travail, mais ne peut y entrer faute de place. Elle a de la difficulté à lire et écrire et considère que ses problèmes accumulés depuis l'enfance la *« bloquent dans le cerveau* », ce qu'elle regrette : « *quand tu sais lire et écrire, le plaisir que tu fais à lire un bouquin, à savoir, à pas demander ta route ou bien pas demander les adresses c'est quand même l'autonomie, c'est bien* »[146].

Enfin, quatre mères décrivent des temps de vie commune et/ou des séparations très difficiles avec le père de leurs enfants, marquées par des ruptures brutales voire de la violence, ce qui souligne « un aspect spécifique à l'oppression des femmes », à savoir « qu'elle prend forme à un niveau interpersonnel dans le cadre de relations conjugales et/ou amoureuses » expliquant que « souvent, les femmes acceptent de nombreux compromis pour éviter la confrontation » (Pfefferkorn, 2007, p. 226). Siam raconte que son ex-mari l'a empêchée d'embrasser la profession de son choix, ce qui la laisse amère : « *J'ai pas pu avancer en fait dans ma vie, j'ai perdu 10 ans pour rien... je me suis retrouvée à faire des ménages, de la manutention […] et puis là du coup […] à passer le BAFA, [j'essaie] d'évoluer... un peu tard* ». Elle regrette de s'être mariée et explique que son ex-conjoint se « *fout complètement* » de leur fils, l'encourage à « *être violent parce qu'il est violent de nature* » et « *détruit* » l'éducation qu'elle met en place. Les situations de monoparentalité, souvent non souhaitées, engendrent également des formes de vulnérabilité pour les femmes, sur le plan financier mais également psychique. Madame Moindjie évoque une séparation l'ayant particulièrement éprouvée. Le père de ses trois premières filles l'a en effet laissée seule du jour au lendemain, alors que sa benjamine n'avait que six mois et qu'elle avait le sentiment que tout *« allait très bien* ». Elle a alors dû « *apprendre à faire les choses toute seule* » car elle était fortement dépendante de lui – elle n'a pas pu faire d'études et regrette son faible niveau de scolarisation. Cette expérience reste déterminante pour elle, en particulier dans ses rapports avec son nouveau conjoint :

« Quand j'étais avec le papa des filles, c'est lui qui faisait tout. Il se chargeait de tous les dossiers, aller payer le logement, faire les courses, tout, tout, c'est-à-dire on allait faire les courses ensemble, mais y a beaucoup de choses que c'est lui faisait. Et quand il m'a quittée c'était pas possible, je savais rien faire. Rien rien rien. Ça m'a beaucoup fait mal […] Du coup je me suis retrouvée avec les petites, je connaissais personne, […] se retrouver quelques années toute seule avec 3 enfants c'était pas facile ! […] J'ai souffert hein ! [sourire] J'ai souffert, j'ai pleuré [rire] jusqu'à maintenant j'accepte pas […] En fait mon mari [actuel] des fois il me dit que je lui laisse pas l'occasion de faire quelque chose, ça doit être ça. C'est que moi je fais tout, y a des documents qui arrivent à la maison, je remplis, […] je mets pas mon mari à ma place, pour les choses des enfants, pour toute chose que je vis moi-même, vu que j'ai souffert, je le laisse pas,

[146] Le professeur principal de sa fille, en classe de 6ème, perçoit Mme Dione comme « *débordée* » avec « *trop de choses qui tournent* » et une incapacité à sortir des « *notions basiques* » pour se « projeter dans l'avenir. Il considère qu'elle veut bien faire mais que *« ses réponses ne vont pas AIDER* » sa fille, percevant donc en partie les dispositions dans lesquelles elle se trouve mais proposant d'éloigner la jeune fille avec une orientation en internat, difficile à accepter pour la mère.

je fais moi-même » (7 enfants, école REP+/collège REP, femme au foyer d'origine mahoraise niveau élémentaire, conjoint demandeur d'emploi d'origine capverdienne niveau lycée pro., arrivés en France à l'adolescence)

Ces situations montrent que la notion de « pouvoir d'exécution », présente chez les auteurs qui pensent le mariage comme un modèle contractuel au sein duquel les époux seraient équivalents, ne permet pas de penser l'expérience de la vie conjugale. Que des femmes aient la possibilité de gérer les finances de la famille ou le destin scolaire de leurs enfants ne doit, en effet, pas conduire à la relativisation de la domination masculine, puisqu'elles peuvent être victimes de violences, empêchées d'agir selon leurs souhaits ou moquées et infériorisées. Monsieur El Aziz pourtant au chômage, justifie d'ailleurs de ne pas se rendre à l'école par le fait que s'il ne travaille pas, « *la tête, elle travaille* » – contrairement à son épouse, visiblement – et il affirme dans un sourire que les femmes n'ont « *pas de mémoire* » – elles auraient « *deux gigas* » tandis que lui a « *cent gigas* ». Dans ce cadre, « appeler "pouvoir" une moindre exploitation des femmes obtenue grâce à leur résistance [ouvre] la porte à une banalisation ou une occultation des effets réels du pouvoir de domination » (Devreux *in* Gardey & Löwy, 2000, p. 135), lequel demeure central dans la vie de la plupart des enquêtées, comme en témoignent leurs parcours scolaires.

Des parcours scolaires très courts et contrariés

« Apprendre c'est se dissoudre jamais je ne connaitrai
L'étendue est trop vaste mais dans sa paume je me remettrai
Il s'agit de plus que de papiers dans une BU
La moindre réponse nourrit chacune de mes cellules »

Lucio Bukowski, « Ogni giorno è la scuola »

Comme le décrit Françoise Héritier, relevant quelques exceptions propres à certaines classes sociales,

> l'équivalence ventre plein/tête vide joue pleinement et se traduit par le refus d'accorder aux femmes l'accès à la connaissance et aux savoirs de leur lieu et de leur temps autres que ceux qui sont directement liés à l'état domestique où elles sont confinées (Héritier, 2012b, p. 38).

C'est la situation que décrivent une quinzaine de mères parmi celles avec lesquelles un entretien enregistré a été conduit, auxquelles il faut ajouter une demi-douzaine de femmes avec lesquelles l'échange a été plus informel. Ces parcours scolaires très courts ou contrariés sont systématiquement présentés comme des regrets : les femmes déplorent de n'avoir pas pu étudier, cela leur faisant désormais défaut pour aider leurs enfants, apprendre le français, trouver un travail intéressant, etc. Elles sont aussi handicapées au quotidien, Zakia par exemple, peinant à écrire son numéro de téléphone quand on le lui demande (carnet de terrain, 29.6.17). Ce regret est explicite :

« mère : j'ai regretté parce que j'ai pas continué l'école, j'ai arrêté l'école l'âge de 13 ans, comme ça ; j'ai regretté beaucoup

- parce que ça vous aurait apporté –
mère (coupant): bah oui beaucoup de choses ! même, tu fais les devoirs avec tes enfants un petit peu […]
père : [tu sais] même pas écrire
mère : maintenant un petit peu mais pas trop » (M. et Mme Kilani, 4 enfants, école REP+/collège REP+, femme de ménage, niveau collège, arrivée en France en 2003, conjoint ouvrier retraité, niveau élémentaire, en France depuis les années 1970)

Il faut distinguer les mères ayant grandi à l'étranger, dans des pays où l'accès à l'éducation n'était pas toujours aisé faute d'argent dans la famille – il s'agit par exemple de femmes marocaines, dont le village était éloigné de l'école et dont les familles ne pouvaient pas payer le bus après quelques années de scolarisation primaire – , des mères qui auraient pu poursuivre leur scolarité mais qui ont été retenues à la maison spécifiquement parce qu'elles sont des femmes. Ainsi, Madame Satsat explique avoir fréquenté l'école durant cinq ans en Turquie, avant d'être gardée à la maison pour s'occuper du ménage. D'autres mères ont pu étudier jusqu'au lycée dans leur pays d'origine (Algérie, Comores…) mais ont vu leur parcours scolaire interrompu par la migration. Il apparaît ainsi que

> les parents immigrés des milieux populaires […] ont des niveaux scolaires inférieurs aux parents des milieux populaires de la population majoritaire, où 33 % des pères et 35 % des mères n'ont aucun diplôme. Dans les familles de l'immigration maghrébine ou turque, 75 % des pères et des mères étaient en moyenne dans la même situation[147], avec des écarts hommes/ femmes plus ou moins prononcés selon les courants migratoires (Moguérou & Santelli, 2013, p. 164).

Faiza : l'interruption contrainte d'études prometteuses

J'ai fait la rencontre de Faiza (4 enfants, école privée et collège privé de centre-ville, assistante maternelle d'origine pakistanaise, niveau bac +5, conjoint commerçant d'origine afghane) en fréquentant le café des parents de l'école privée enquêtée. Elle s'y rend en effet régulièrement et discute volontiers avec les personnes présentes (elle parle bien le français), acceptant facilement le principe d'un entretien, qui a lieu au mois de mai 2017. Au cours de l'entretien, elle évoque longuement son parcours. Faiza vient d'une famille où les enfants étaient poussés à étudier (son père est ingénieur chef) et a entrepris des études de médecine au Pakistan, atteignant le niveau bac +5. C'est à ce moment que son père lui a proposé, pour « *fortifier les liens* » entre les familles, d'épouser le fils d'un ami d'origine afghane, ayant émigré en France pour des raisons politiques. Elle a accepté car elle n'était « *amoureuse* » de personne d'autre et faisait confiance à son père. Très rapidement, le couple a quitté le Pakistan pour venir s'installer en France, le jeune époux ayant promis qu'elle pourrait y poursuivre ses études ou le cas échéant, le faire en Angleterre.

[147] 65% pour les parents originaires d'Afrique subsaharienne (*Ibid*).

Âgée de 25 ans à son arrivée en France en 1996, Faiza a découvert qu'elle devait repasser le concours de la première année de médecine pour pouvoir poursuivre, mais elle ne parlait pas le français. Elle a essayé de prendre des cours durant plusieurs mois, mais elle est alors devenue enceinte. Très stressée à l'idée de devoir mener de front une grossesse et des études particulièrement difficiles, elle a fait une fausse couche en 1998. Elle a fait une « *dépression* », découragée devant le « *chaos* » que constituait sa vie étudiante et attristée par la perte de son bébé. Elle explique : « *on menait une vie très très aisée ! ici en France quand on est venu, j'ai vraiment connu la vie dure* ». Sa belle-famille et son mari exerçant des « *pressions* » sur elle pour qu'elle accepte de fonder une famille, elle a eu, quelques mois plus tard, sa première fille. Ses études sont passées au second plan – « *j'étais prise dans la spirale [de la vie de famille] c'était un cercle vicieux* », surtout qu'elle est « *accidentellement* » devenue enceinte de son deuxième enfant, sept mois après la naissance du premier. Son mari a ensuite insisté pour qu'ils aient un troisième enfant et c'est aux six mois de ce bébé qu'elle a entrepris un retour à l'université, en 2003 : « *j'avais différentes batailles à mener ! L'obstacle de la langue et puis à la maison j'avais mes enfants donc c'était dur* ». Au vu de ses résultats au premier semestre, Faiza a décidé d'abandonner, constatant que son niveau en français ne lui permettait pas d'avoir de bons résultats dans toutes les disciplines et consciente des nombreuses étapes qui restaient à franchir jusqu'au diplôme de docteur. Elle souligne en effet que sa belle-famille ne l'encourageait absolument pas dans cette voie et que son mari était absent du matin au soir, la laissant seule pour s'occuper des enfants. Elle s'est renseignée pour devenir infirmière, mais il fallait également passer un concours : elle s'est alors résignée à investir exclusivement dans sa vie familiale, délaissant sa vocation initiale.

Faiza explique que son père se sent coupable de l'avoir donnée en mariage sans avoir fait davantage de recherches sur les possibilités de poursuite d'études en France et il aurait été plus réservé sur cette union s'il avait su ce à quoi elle s'exposait. Elle présente sa vie comme un renoncement devant la fatalité – *« si je suis là c'est le destin, c'était comme ça* [...] *j'ai une belle vie de famille, c'est pas grave, c'est comme ça* ». Elle explique avoir « *fait des choix* » en privilégiant mari et enfants : « *il fallait que quelqu'un sacrifie ! c'était soit mon mari, soit moi* ». Ce recentrage sur son rôle maternel fait l'objet de discours qui le relient explicitement à des fondements biologiques, lesquels constituent une justification « imparable » à ce destin contrarié :

« C'est vrai qu'un mec aujourd'hui, au 21ème siècle, il travaille avec la femme côte à côte pour élever les enfants et tout ça, il fait même les vaisselles et tout ça mais... je crois que la femme elle est faite à 100% pour élever les enfants

- vous croyez ? –

Parce qu'on a ça de naturel aussi, je crois ouai. Je crois. Parce que nous on est beaucoup plus... on a les deux choses, parce qu'on a les gènes X et Y. On peut être comme un mec très bien, comme un soldat, et on peut être une femme, mais un mec, il a que des Y [rire]

- si c'est juste une histoire de X et Y [sourire] –

Oui et donc... il peut... faire des tâches féminines, très bien, mais... au fond il est un mec quoi.

- donc c'est vraiment divisé –

ouai ! mais je suis pas contre le féminisme ! au contraire. Parce que notre père, dans notre famille, on est 4 filles et mon père il a jamais fait aucune différence. »

Faiza oscille entre la conscience de sa valeur, inculquée par un père qui l'a encouragée à faire des études, et la justification la plus forte qu'elle puisse trouver à son enfermement domestique, c'est-à-dire une biologisation des différences. Son évocation du féminisme suggère qu'en milieux populaires, le « pouvoir d'oppression de la patriarchie » ne fait pas sens de la même manière que dans les classes supérieures : « c'est par solidarité avec les hommes de leur classe sociale », pour lesquels ces femmes peuvent aussi bien ressentir « leur dépendance et de l'inégalité que de l'empathie et de la pitié » (Skeggs, 2015, p. 299), qu'elles « cèdent » à leur condition, mobilisant une grille de lecture naturalisante qui rend acceptable le déroulement de leur quotidien. Mais « céder n'est pas consentir » (Mathieu, 1991). Devenue assistante-maternelle afin d'avoir un peu d'argent en propre, elle cherche, au moment de l'entretien, à trouver du travail en-dehors de son domicile, lassée par cette vie recluse, et serait prête à effectuer n'importe quel emploi, bien que son mari la mette en garde de ne pas « *tomber trop bas* ». Quelques mois plus tard, elle m'annonce souffrir d'un cancer. Malgré la fatigue et les douleurs, elle continue cependant à prendre en charge l'ensemble des travaux ménagers.

Ces destins scolaires contrariés ne sont toutefois pas l'apanage des femmes ayant grandi à l'étranger. En effet, certaines enquêtées évoquent l'arrêt de leurs études à la fin du collège en France, en raison de la méconnaissance par leurs propres parents du système éducatif par exemple, dans un mouvement qui semble s'opposer à la tendance générale d'une meilleure réussite scolaire des filles, « mieux disposées » à l'égard du collège et dont le cursus serait « moins sensible à l'origine sociale que celui des garçons » (Terrail, 1992). Ainsi, Hafsa explique que ses parents, analphabètes, ne pouvaient pas les aider, ni les soutenir dans leur scolarité et leurs choix, ce qui expliquerait des parcours scolaires chaotiques ; d'autres reconnaissent, un peu gênées, qu'elles n'avaient pas d'appétence pour les études. Il semble que les familles soient également à l'origine de rappels à l'ordre des femmes qui auraient tendance à remettre en cause leur rôle traditionnel, « la forte transmission des normes statutaires » en milieux populaires résultant d'une « sociabilité familiale intense qui dicte la place d'ego au sein de son couple tout comme dans son réseau de parenté […] [dans le cadre d']un clivage sexuel prononcé et revendiqué » (Le Pape, 2006, p. 14). C'est notamment le frère de Sevim qui lui a interdit de continuer ses études, ce qu'elle regrette amèrement :

« Quand j'étais en 3ème je faisais stage et cours et j'avais une formation à passer. Je l'ai passée, je l'ai eue, je devais aller au lycée […] mais... j'avais un con de frère et mon frère il m'a pas envoyée au lycée […] Il a refusé donc du coup après j'ai attendu 1 an, voire 2 ans… J'étais à la maison en fait, j'ai rien fait. Et puis après de toute façon, je me suis fiancée et un an après je me suis mariée et après les enfants ainsi de suite qui sont arrivés » (3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque mère née en France, père arrivée à l'âge adulte)

Ces propos éclairent les trajectoires de certaines des enquêtées ayant grandi France, marquées par une enfance particulière bien qu'elles soient parvenues à atteindre un meilleur niveau que leurs parents.

Virginie : un entremêlement de ruptures

La rencontre avec Virginie (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique) s'est faite au centre social et au café des parents de l'école privée, qu'elle fréquente en tant que présidente de l'association de parents d'élèves. Curieuse quant à ma présence, elle a rapidement donné suite à ma demande d'entretien, au cours duquel elle a commencé à se confier sur certains épisodes de sa vie. Par la suite, elle a sollicité mon aide à plusieurs reprises pour la rédaction de courriers, ce qui a contribué à la création d'un lien de confiance, jusqu'à ce qu'elle me demande d'écrire son histoire, laquelle est un entremêlement de blessures, exemplaire de ce que vivent certaines femmes.

Virginie est née en 1984 dans un village du Rwanda, au milieu de 6 frères et sœurs. Elle a fréquenté l'école primaire durant deux ans car ses parents, agriculteurs, n'avaient pas assez d'argent pour y envoyer toute la fratrie ; elle décrit une enfance heureuse avant que le génocide ne commence, en 1994. Un soir, les militaires sont venus chercher sa famille, sauf son père et son frère ainé qui étaient absents. Ils ont été réunis avec les autres villageois sur un terrain de sport et les militaires ont tiré. Seule Virginie a survécu, ainsi que l'un de ses frères. Elle s'est enfuie et a erré seule, terrorisée, jusqu'à un camp de réfugiés, où elle a été réduite en esclavage par une famille. Après avoir retrouvé son père et son frère dans un autre camp de réfugiés, où elle a pu reprendre des forces, elle a été envoyée en Côte d'Ivoire où son frère aîné l'attendait. En chemin, elle a de nouveau été maltraitée par les personnes qui l'accompagnaient. Une fois prise en charge par son frère et alors âgée d'environ 13 ans, elle a pu être scolarisée et commencer à panser les blessures du génocide, qui demeurent vivaces : « *c'est tous les jours que je pense à ça, il n'y a pas une journée où je ne pense pas à ce qui est arrivé. Ça fait partie de moi […] Parfois je suis tellement en colère, je me dis "où est ce dieu finalement ?"* ».

Ce frère aîné a rapidement quitté l'Afrique pour terminer ses études en France, il a encouragé Virginie à le rejoindre illégalement. Arrivée en France en 1999 et placée une semaine en rétention, où on leur parlait « *comme des chiens* », elle a finalement été accueillie par l'aide sociale à l'enfance, dans un foyer en région parisienne – elle raconte qu'elle ne savait alors pas prendre les escalators et a dû tout apprendre de la vie en France. Sa scolarité n'a pas été aisée, car elle avait des difficultés en français, mais elle a été portée par les injonctions familiales *« faut aller à l'école, faut aller à l'école, à l'école, à l'école* ». Virginie a pu obtenir un bac professionnel quelques années plus tard et a immédiatement commencé à travailler comme aide à domicile. Dans le même temps, elle a fait la rencontre de son premier conjoint et a donné naissance à un petit garçon en 2004.

La naissance d'une fille a suivi, mais le compagnon de Virginie a commencé à être distant, faisant de longs séjours dans son pays d'origine, le Congo, et la laissant seule avec leurs

enfants en bas-âge. Les violences conjugales ont alors commencé, Virginie a été hébergée quelques jours dans un hôtel, mais elle est revenue chez elle pour pouvoir s'occuper de ses bébés. La famille a alors déménagé dans une autre région pour tenter de réguler les dettes qui s'accumulaient. Un troisième enfant a vu le jour en 2010. Face aux absences du père, Virginie a été très soutenue par un ami de la communauté rwandaise. Elle s'est finalement séparée de son conjoint en 2012, alors qu'elle était enceinte de leur quatrième enfant.

Elle décrit cela comme une « *libération immense* », bien qu'elle vive seule cette grossesse – son conjoint lui avait interdit de passer le permis de conduire, la contrôlait et la violentait régulièrement. Virginie n'a jamais pu obtenir le versement d'une pension alimentaire par le père de ses enfants, qu'elle juge malhonnête, et elle décrit l'« *humiliation* » qu'elle a éprouvée au tribunal lorsque le juge lui a asséné qu'on ne pouvait pas obliger un père à voir ses enfants. Elle refuse de déposer plainte à chaque fois que le père n'honore pas ses droits de visite et d'hébergement, considérant cela comme une perte de temps et une nouvelle « *humiliation* » (elle a dû attendre 4 heures la première fois qu'elle a voulu le faire). Elle déplore cependant que son ex-conjoint ait contracté des crédits à son nom à elle : obligée de constituer un dossier de surendettement auprès de la Banque de France, entraînant un retrait de ses moyens de paiement qu'elle juge « *indigne* », elle décrit à ce propos le « *mépris* » des conseillers bancaires et la « *honte* » dans les magasins lorsque la carte ne fonctionne pas.

Rapidement après sa séparation, Virginie s'est mise en couple avec l'ami qui l'avait soutenue, pour « *[se] protéger du père de [ses] enfants, pour avoir la paix* ». Il lui a laissé entendre qu'ils s'installeraient ensemble et elle a décidé de concevoir avec lui un cinquième enfant. S'il a reconnu ce bébé, né en 2014, et voit son fils régulièrement, il n'a jamais donné suite au projet de vie commune et ne participe pas non plus aux frais d'éducation. Il a aussi menti à propos de graves problèmes de santé dans sa famille, ce qui affecte énormément Virginie, qui affirme lorsqu'elle le découvre que si elle « *tient* », c'est uniquement parce qu'elle a connu pire durant le génocide. Il aide Virginie de temps en temps pour la garde des enfants, l'entretien de sa voiture, mais reste à distance. « *On est bêtes nous les femmes* » lâche-t-elle un jour, amère. Elle s'inquiète beaucoup de l'avenir de ses enfants s'il lui arrive quelque chose, car elle gère seule les soucis quotidiens : organisation des trajets, relation avec les enseignantes, éducation de la fratrie, harcèlement de sa fille aînée, difficultés financières, liens complexes avec son père resté au Rwanda, etc. Le fonctionnement de la famille repose sur l'implication des deux aîné·e·s qui s'occupent des plus jeunes lorsque Virginie est au travail. Elle tient en effet à son métier d'aide-soignante, bien qu'il ait des effets ambivalents : ce travail la fatigue et l'ennuie parfois, notamment parce qu'elle souffre de racisme de la part de ses collègues, mais elle apprécie le contact avec les personnes âgées, son sentiment d'utilité et la reconnaissance des familles.

b- « Intégration » et expérience du racisme

"you broke the ocean in
half to be here.
only to meet nothing that wants you.

- immigrant"
nayyirah waheed, Salt.

Si toutes les enquêtées ne se souviennent pas de leur exil, deux d'entre elles étant nées en France et sept étant arrivées durant leur enfance, toutes sont en revanche marquées par le stigmate ethnique. Le stigmate désigne « un attribut qui jette un discrédit profond » dans le cadre d'une relation – avec un stéréotype associé – et concerne ici particulièrement « ces stigmates tribaux que sont la race, la nationalité et la religion, qui peuvent se transmettre de génération en génération » (Goffman, 1975, pp. 12-14). Si les mères ne l'évoquent pas directement, celles qui le font expriment une réalité dont on peut imaginer, sans faire trop de conjectures, qu'elle est aussi celle des femmes qui ne parlent pas du racisme qu'elles subissent[148].

Être d'ailleurs

Plusieurs femmes évoquent tout d'abord leurs difficultés d'intégration. Madame Adama explique par exemple avoir attendu sa régularisation pendant cinq ans à son arrivée en France en 1994, ce qui l'a empêchée de reprendre ses études (interrompues en classe de première) mais aussi de trouver du travail, elle a ensuite commencé à avoir des enfants lorsqu'elle a eu ses papiers, ce qui ne lui a pas permis de se « *donner une deuxième chance* » sur le plan scolaire. Les parents rencontrés qui ne parlent pas très bien le français font tous état de leurs difficultés à trouver des cours adaptés. C'est notamment le cas de la famille Mayroj, qui désespère de trouver des cours de français proches du domicile et accessibles aux personnes analphabètes, ou de Madina, qui me demande de lui donner des cours, ainsi qu'à sa belle-sœur (24.10.18), car toutes deux ont des difficultés à gérer les rapports avec l'école et le cops médical mais n'ont pas les moyens de payer un·e enseignant·e. Madame Traoré raconte également qu'ils ont été confrontés au manque de place dans les structures de quartier. Dans les familles d'origine afghane et turque, cette difficulté d'accès à l'enseignement du français, pour les femmes notamment, semble expliquer une vie sociale développée avec les femmes de même origine.

Le manque de maîtrise du français pose problème au quotidien, certaines mères n'osant pas rester au café des parents (café de l'école privée, 17.11.17) et devant demander de l'aide aux équipes éducatives pour des tâches telles qu'une inscription au centre de loisirs (carnet de terrain : *25.4.18 café des parents : une mère sollicite la directrice car elle est perdue pour inscrire ses enfants pour les vacances*). Une femme maghrébine fréquentant les cours de français de l'école REP+V. décrit à cet égard le sentiment d'humiliation qu'elle ressent à chaque

[148] Une seule mère, Faiza, affirme spontanément n'en avoir jamais souffert – elle est aussi la mère la plus diplômée parmi toutes celles rencontrées, elle ne porte pas le voile (elle se couvre les cheveux seulement durant le Ramadan) et vient d'une famille pakistanaise très aisée.

fois qu'elle n'est pas en mesure d'accomplir elle-même ses démarches (cours de français école REP+V., 18.4.18). Elle explique qu'elle est en difficulté pour les rendez-vous avec l'école car elle aurait beaucoup de choses à exprimer mais elle est stressée à l'idée de ne pas réussir à se faire comprendre. Elle caractérise le stigmate éprouvé : « *quand on parle pas bien français, parfois les gens nous trouvent bêtes, alors qu'on n'est pas bête* ». Ces difficultés de langue posent aussi problème dans les relations avec le corps médical, Zakia et Samia s'estimant heureuses de ne plus avoir à « *supplier* » des connaissances pour les accompagner, grâce aux progrès qu'elles ont pu effectuer en français.

Comme le constate Laurène (animatrice du PRE), beaucoup de femmes témoignent « *que quand elles sont arrivées en France, ça a été DUR* » et croient normal que « *trouver sa place dans la société passe forcément par les difficultés* ». Ces mères semblent ainsi faire l'expérience d'un monde hostile – ce qu'il est difficile de ne pas mettre en lien avec les discours des enseignant·e·s relatifs aux enfants trop couvés. Ce rapport au monde est d'autant plus éprouvant qu'il est parfois ponctué de marques explicites de rejet par les majoritaires. Les motifs sont d'ordre ethnique ou religieux, ce qui correspond aux tendances générales observées :

> interrogés sur les motifs pour lesquels ils pensent avoir été discriminés ou injustement traités, les enquêtés citent avant tout leur origine (ou nationalité) (37%), puis la couleur de leur peau (20%) […] L'origine et la couleur de peau sont essentiellement évoquées par les immigrés et les fils ou filles d'immigrés et ces motifs sont tellement saillants qu'ils tendent à dissimuler les autres critères de discrimination [sexe, âge, etc.] (Beauchemin, Hamel, Lesné, & Simon, 2010, p. 3-4).

Ainsi, Virginie qui est noire, se dit victime de racisme, entendu comme

> un rapport à l'égard d'autres dont la différence est à la fois réifiée et radicalisée : réifiée signifiant qu'il existe des traits définis comme une essence de l'altérité ; radicalisée supposant une surdétermination de ces traits par rapport à toute autre forme possible de catégorisation (Fassin & Fassin, 2006, p. 40).

C'est le cas dans le cadre de son travail d'aide-soignante, mais également de la part de son voisinage. Des voisins d'origine turque l'ont notamment harcelée jusqu'à ce qu'elle quitte son logement, car ils ne voulaient pas de Noirs à leur étage. Affligée que l'on puisse « *chasser des êtres humains* » et profondément ébranlée par cet épisode douloureux, elle a rencontré beaucoup de difficultés à déposer plainte, la police refusant de l'entendre, ce qui a suscité en elle un sentiment d'humiliation, renforcé par des remarques peu amènes des policiers. Son rapport à l'institution scolaire n'est pas exempt de blessures sur ce point : elle rapporte avec colère les propos d'une enseignante qui évoquait un « *déguisement* » pour désigner la tenue traditionnelle rwandaise qu'elle portait à la kermesse de l'école et avait offerte à une autre maîtresse. Elle cite aussi avec une forme de fatalisme les propos d'autres mères de l'école,

d'origine turque ou maghrébine – ce qui rappelle que le racisme n'est pas uniquement le fait des majoritaires :

« Elles disent "imagine ton fils te ramène une africaine, comment tu vas réagir ?" Y a une maman elle me dit : "je me suicide direct, je préfère une manouche qu'une africaine". On est dans une case bien précise. Mais c'est dommage, parce qu'elles ne s'ouvrent pas au monde ces personnes. […] De toute façon être noir, tu te rends compte que c'est un péché, c'est un délit même. Je vois hier au travail, il y a des personnes âgées qui se plaignaient de vols une collègue que j'aime pas trop arrive comme ça, et dit : "ça doit être les Africains !" » (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique, d'origine Rwandaise, arrivée en France en 1999, ex-conjoints absents)

Ce racisme ambiant est également dénoncé par Zakia, qui évoque une voisine proférant qu'il faudrait « *attacher les arabes* » (échange informel, 4.7.18), ou par Monsieur et Madame El Aziz, qui constatent que *« nous, les arabes, les turcs, les noirs, ça dérange* ». Monsieur Aydin est très en colère contre l'École qui l'aurait évincé d'une filière choisie alors qu'il était adolescent, et qui marquerait encore aujourd'hui un « *refus total* » des enfants d'origine étrangère, manifestant insidieusement ce rejet par des regards, des remarques, une « *façon de faire* »[149]. Quant à Madame Kibal, elle raconte que ses camarades de classe l'appelaient « *la noiraude* » lorsqu'elle était petite. Elle espère que ses enfants obtiendront, grâce à l'école, un « *bagage* » leur permettant de compenser la « *barrière des origines* » qui s'exerce dans l'accès à l'emploi. Ces témoignages corroborent l'idée d'un « racisme au quotidien [... :] les refus à répétition, l'exclusion, les humiliation fondées sur des caractéristiques de phénotypes ou de culture » (Essed, 2005, p. 106). Cette situation n'est pas sans conséquences : « la discrimination subie induit stress, ressentiment et agressivité » (Lorcerie, 2003, p. 29). Dans la conception de Walzer, la question de l'appartenance constitue à ce titre une sphère de justice à elle seule et « la domination des citoyens sur les non-citoyens, des membres sur les étrangers » est considéré comme une forme de « tyrannie ». Ici, « le déni d'appartenance est toujours le premier d'une longue suite d'abus » car « c'est seulement comme membres quelque part d'une communauté quelconque que les hommes et les femmes peuvent espérer partager tous les autres bien sociaux – sécurité, richesse, honneur, charges et pouvoir – que la vie en communauté rend possibles » (Walzer, 1997, p. 102). Or, il apparaît dans les propos de nos enquêtées que cette appartenance est régulièrement mise à mal, en raison également de motifs religieux.

Être musulmane

Soundous explique qu'elle a recherché un travail, sans succès, en raison de son voile, qu'elle refuse de retirer en présence d'hommes. Elle a également été très choquée par les propos d'une femme à qui elle demandait poliment son chemin, et qui lui a rétorqué qu'elle ne parlait pas aux femmes voilées : « *j'ai jamais pu oublier ce qu'elle m'a fait* » affirme-t-elle, bien qu'elle mette cette réaction sur le compte des attentats de 2015. Sibel évoque également des

[149] Pour rappel, nous avons échangé à trois reprises au téléphone avec ce père de trois enfants dont le contact nous a été donné par l'AFEV. D'origine turque, il a grandi en France et travaille désormais dans le secteur du bâtiment. Son épouse, venue de Turquie à l'âge adulte, ne parle pas le français.

réactions racistes à son égard depuis qu'elle porte le voile (elle l'a revêtu en 2011). Alors qu'elle se sent « *des fois plus française que turque* » et est de nationalité française, elle a déjà dû essuyer à plusieurs reprises des remarques du type *« retourne dans ton pays* ». Elle note que le voile « *met en confrontation* » et déplore que la situation s'aggrave en raison des discours médiatiques[150]. Elle rappelle ainsi que lorsque « les dominés ne se cachent plus, revendiquent leur pratique ou leur être comme équivalents aux autres […] ils brisent le contrat qui leur permet d'exister à l'ombre des dominants » (Delphy, 2008, p. 156). Si ce rejet lui « *faisait mal* » au début, elle dit s'être habituée et ignorer les insultes, qu'elle met en lien avec les préjugés à l'encontre des musulmans. Selma et Sevim évoquent enfin les « *regards noirs* » qui pèsent sur elles parce qu'elles sont voilées et le fait que les musulmans « *subissent* » particulièrement depuis quelques années – elles dénoncent notamment les amalgames entre islamistes et musulmans.

Ces récits et constats, exemplaires du quotidien des femmes voilées, rappellent qu'elles apparaissent généralement soit comme « des activistes "dangereuses" » soit comme « purement "soumises" aux logiques du "patriarcat arabo-musulman" » (Tersignin *in* Payet et al., 2010, p. 75), et comme cibles privilégiées d'une islamophobie désormais reconnue (Asal, 2014, p. 19). Il semble donc que « l'expérience concrète de l'inégalité, inscrite dans des dispositifs, participe de la construction de leur évidence » (Verhoeven, 2011, p. 105) : c'est en fréquentant l'espace public, les institutions (École, bailleur social, police, etc.) que les mères éprouvent leur stigmate et développent le sentiment de ne pas être bienvenues (Bozec, 2020). Ces expériences contribuent à leur vulnérabilité, les difficultés d'intégration et les différentes formes de rejet s'ajoutant à un quotidien jalonné de préoccupations qui pèsent sur l'ensemble des familles.

2- Les difficultés conjuguées au présent

Ainsi que cela a été esquissé dans la première partie, dans la description du quartier et du groupe enquêté, les familles rencontrées au cours de l'enquête sont presque toutes aux prises avec des situations économiques précaires : les parents sont souvent vulnérables en raison de leur histoire personnelle, mais aussi en raison de conditions de vie qui rendent complexe la prise en charge des enfants. Jody Heyman, épidémiologiste de l'université Harvard soutient « que le propre des pauvres ou des membres de la classe ouvrière est qu'ils disposent de beaucoup moins de ressources en *care* pour bien s'occuper de leurs enfants », autrement dit : ils « mènent des vies qui ne leur permettent pas de s'occuper aussi bien de leurs enfants que les parents aisés » (Tronto *in* Laugier et al., 2009, p. 52). Il s'agit donc ici de montrer comment les conditions d'existence (capitaux économiques, culturels, sociaux) influent sur la vie familiale en réduisant les opportunités au sein des sphères d'expérience des mères.

[150] Elle se souvient que lorsqu'elle était petite, il y a une trentaine d'années, sa mère voilée, n'était pas confrontée à de telles remarques.

a- Des conditions matérielles d'existence qui imprègnent le quotidien

Les rythmes de vie des familles, leurs préférences et les possibilités qui s'offrent à elles sont façonnées par l'emprise des difficultés économiques et des limites diverses qu'elles génèrent. La pauvreté est ainsi conçue comme une configuration au sein de laquelle « les moyens ne suffisent pas à atteindre ses fins » (Simmel, 2002, pp. 91), avec la nécessité de recevoir des formes d'assistance (*Ibid*., p. 101-102) et une vie quotidienne largement dictée par ces limitations. Au-delà de la vulnérabilité économique, la nécessité de faire face aux sollicitations administratives notamment, se présente comme une conséquence de ce quotidien heurté par les « coups du sort » et une faible maîtrise de leur temporalité par les parents. De manière générale, il apparaît que ces « conditions matérielles d'existence entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement les conditions d'une scolarité "réussie" » (Millet & Thin, 2005, p. 19).

Conditions de vie et de travail

Les parents enquêtés semblent, pour certains, très conscients de leur positionnement dans l'espace social, à l'instar de Monsieur Aouame qui aimerait quitter ce territoire où il sait que l'on regroupe les « *travailleurs* », les « *étrangers* », les « *pauvres* ». Virginie confirme ces propos et soulève que les maîtresses de l'école de ses enfants viennent toutes de l'extérieur. En outre, la faiblesse des moyens économiques, accrue pour les mères seules, limite l'accès à des appartements adaptés. Si toutes les familles rencontrées ont un logement, *via* les bailleurs sociaux (celles en situation irrégulière sont hébergées par des proches), leur taille est souvent insuffisante et le temps d'attente pour obtenir un appartement plus grand peut être de plusieurs années. Virginie explique par exemple que son logement, trop petit, ne permet pas de maintenir des espaces de calme, tant pour la réalisation des devoirs que pour la préservation du sommeil de chacun·e (carnet de terrain, 2.6.17) : les enfants se disputent régulièrement, faute d'espace, et son benjamin dort avec elle pour ne pas déranger les plus grands. Lorsqu'elle parvient à déménager, elle constate que l'appartement attribué est très sale, ce qu'elle juge humiliant. Elle déplore aussi la « *pitié* » et la condescendance de l'employée du bailleur social qui lui expliquait comment s'installer, où mettre ses meubles, etc. lors de la visite[151]. En outre, les appartements de ces immeubles d'habitat collectif s'avèrent mal insonorisés, ce qui suscite des tensions au sein du voisinage :

« [La voisine] vient tous les matins, tous les midis, tous les soirs ! la porte tac tac tac, tac tac tac. Parce que le BRUIT ! mais c'est normal qu'on fait le bruit parce que c'est le parquet
- oui, puis vous avez 5 enfants ! –
oui ! après j'ai 5 enfants […] et pour elle, un peu difficile. Moi je sais, mais qu'est-ce qu'il fait, moi ?! Je attacher les enfants ou je tape les enfants ou je...? […] Mais la dame elle est méchant... […] Moi aussi j'ai mal à la tête, elle a raison aussi ! Mais qu'est-ce que je fais, moi ?!? C'est pour ça je voudrais changer l'appartement » (Mme Edra, 5 enfants, école REP+/collège REP+, femme

[151] D'autres parents se plaignent de leurs interactions avec les bailleurs sociaux, ce qui laisse à penser qu'il s'agit de difficultés généralisées et que le sentiment d'être méprisé est courant. Madame Moindjie évoque notamment son logement sale et plein de cafards à leur arrivée.

au foyer, niveau élémentaire, père jardinier, niveau élémentaire, couple d'origine albanaise arrivé en France à la fin des années 2000)

Comme le constate Maryse, la coordinatrice du REP, ces « détails » bien que prosaïques, ont des effets sur les pratiques éducatives : les pleurs et les cris des enfants en cas de frustration devant une limite imposée peuvent susciter des reproches du voisinage, poussant certains parents à céder aux caprices de l'enfant en échange d'un apaisement favorable au calme de l'immeuble. De même, certaines pratiques ludiques peuvent être interdites, au profit d'activités plus calmes, notamment sur les écrans. Ainsi, la mise en place d'une « pédagogie familiale calquée sur la pédagogie scolaire » et reposant sur l' « apprentissage ludique » est-elle fortement conditionnée par des questions financières – achat de jeux –, temporelles – disponibilité des parents – mais également par « l'importance de la place dans l'appartement » qui rappellent que « les conditions économiques ne sont pas étrangères aux "valeurs" engagées dans l'éducation » (Chamboredon & Prevot, 1973, p. 329).

La disponibilité des parents apparaît également comme un enjeu, particulièrement pour les mères qui élèvent seules leurs enfants[152] et/ou qui ont un emploi salarié. Elles occupent en effet, le plus souvent, des postes nécessitant très peu de qualifications, usant physiquement et dont les horaires, tantôt hachés, tantôt « décalés », les fatiguent et les placent dans l'impossibilité d'accompagner leurs enfants à l'école ou dans des activités. Comme le reconnaît la directrice de l'école REP+, les femmes qui travaillent avec des « *horaires atypiques* » ont besoin de dormir le matin ou l'après-midi et ne peuvent donc pas accompagner les sorties scolaires. Ces situations difficiles « conduisent les parents à s'attacher à deux aspects prioritaires du travail parental (Verjus et Vojel, 2009) : subvenir aux besoins économiques de la famille et assurer une supervision des enfants en rapport avec la vision du quartier [perçu comme dangereux] » (Francis, 2011, p. 172-173) – une mère explique par exemple que son mari accepte tous les emplois qu'il trouve tandis qu'elle s'occupe des enfants (cours de français école REP+ V., 25.4.18). Ce recentrage sur certaines tâches prioritaires et les difficultés qu'il génère est bien décrit par les mères elles-mêmes. Ainsi, Virginie déplore de devoir presser ses enfants le matin et de devenir « *brutale* » avec l'un de ses fils qui est assez lent : « *je suis pas tranquille quand je pars au boulot, aller au travail tout en étant au conflit avec l'enfant le matin, c'est pas facile !* ». En raison de sa fatigue, elle se contente d'effectuer les activités « *obligatoires* » avec les enfants mais a « *laissé tomber* » tout le reste – sa fille a par exemple abandonné son cours de danse, car il se terminait à 20 heures et aller la chercher était « *une chose de plus à gérer* ». Madame Traoré explique qu'elle enchaine son travail de femme de ménage le matin avec la prise en charge des enfants à l'heure du déjeuner (précisant qu'elle est « *seule* » pour s'occuper des courses et des repas), avant de repartir au travail l'après-midi, sans compter les jours où elle trouve des « *remplacements* » supplémentaires, ce qui l'empêche de prendre part aux sorties scolaires ou de fréquenter un cours de français. C'est également le cas de Madame El Aziz, qui se réveille à 4h45 le matin, revient pour déposer les

[152] Il faut souligner que Monsieur Aouame, qui élève seul ses deux fils, fait état des mêmes difficultés que les mères rencontrées : l'accumulation des tâches ménagères, des papiers et d'un travail en intérim très fluctuant, lui pèse et l'empêche de s'organiser comme il le souhaiterait (d'accompagner ses enfants à la bibliothèque par exemple).

enfants à l'école, se reposer un peu puis les faire déjeuner, et repart dans l'après-midi après avoir fait le ménage chez elle, puis rentre à 20h30. Elle aimerait accompagner ses enfants dans leurs sorties scolaires ou les emmener à la bibliothèque mais n'en a pas le temps.

Il apparaît ainsi que le manque de temps libre des mères qui travaillent ainsi que « les contraintes des travaux domestiques », font des (rares) activités avec les enfants des « moments de détente, sans intention pédagogique », ce qui renforce « la division des fonctions entre l'école et la famille, l'école ayant la charge exclusive de la transmission culturelle » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 330). L'emploi de la mère n'est cependant pas le seul déterminant des styles éducatifs et la vulnérabilité, de façon générale, semble favoriser cette division des tâches avec l'école. Ainsi, le travail ethnographique auprès de la famille Chingis permet d'observer que le quotidien est largement façonné par les difficultés économiques et langagières : la famille a recours aux bons du secours catholique pour obtenir des couches, ce qui révèle la faiblesse des moyens financiers, et les parents semblent parfois abattus – lorsque le père ne travaille pas, il regarde la télévision sans se préoccuper des enfants, notant à peine l'arrivée de l'enquêtrice. La non-maîtrise de la langue française fait obstacle à la mise en place d'activités avec les enfants : en dépit de la gratuité de la bibliothèque et de la ludothèque, très proches du domicile, les enfants regardent la télévision, comme si ces lieux étaient « interdits ». La mère semble osciller entre fatigue, lassitude et un sentiment d'illégitimité à fréquenter ces structures de quartier, dont elle ne connaît pas le fonctionnement. De la même façon, Nasrin qui s'occupe en permanence de sa mère très âgée et dépendante, sans possibilité de déléguer ce travail, n'est pas disponible pour faire des activités de loisirs avec son fils. Elle est aussi très préoccupée par leur situation – son mari est au chômage, il n'a pas le permis de conduire et ne parle pas le français –, soulignant régulièrement que « *c'est très dur* » (carnet de terrain, 18.4.18). La taille des fratries et/ou l'importance des tâches de *care* dans le quotidien des mères joue enfin sur l'absence de loisirs pour les enfants. Ainsi, Madame Moindjie, décrit des journées rythmées par la prise en compte des besoins de chacun·e – l'âge des enfants s'échelonne entre 6 mois et 15 ans au moment de l'entretien – ce qui ne permet pas de loisirs particuliers :

« - en famille vous faites quoi comme activités du coup ? –
Moi je... comment dire, je fais pas, parce qu'ils passent la journée à l'école eux, toute la journée je suis à la maison avec la petite, là elle s'endort, elle fait la sieste, après les grands ils arrivent, ils font leurs devoirs, ils jouent ensemble, après voilà c'est… faire à manger, s'occuper d'eux, voilà. »

La pauvreté économique et la position subalterne dans la hiérarchie des emplois ont des conséquences diverses : Virginie évoque régulièrement ses difficultés financières – lorsqu'elle travaille, les aides sociales qu'elle perçoit diminuent tant qu'elle peine à « boucler » ses fins de mois, mais elle supporte mal d'être au chômage. Elle est en proie aux conséquences de son fichage à la Banque de France pour surendettement, qui la privent de moyens de paiement, et confie qu'elle pleure tous les soirs face aux blessures qui s'accumulent – elle évoque notamment les humiliations à la banque, dans les institutions, etc. (échange informel, 26.1.18). Elle insiste sur le sentiment d'être jugée ou observée – « *avec l'assistante sociale, j'avais*

l'impression que je venais, je me déshabillais et je repartais nue ». Siam souffre pour sa part de l'absence de travail, dans l'attente de sa reconversion pour raison médicale, qui la prive de « *vie sociale* » et de rentrées financières (carnet de terrain, 20.12.17). D'autres parents évoquent leurs difficultés financières pour justifier des retards à l'école – un père explique qu'il n'est pas à l'heure car il n'a pas payé son loyer à temps, ce qui l'oblige à effectuer des démarches qui empiètent sur les rythmes familiaux (carnet de terrain, 24.3.17, école privée) – ou s'avèrent indisponibles à des préoccupations d'ordre scolaire, à l'instar de Monsieur Khayre, qui demande sans cesse de l'aide pour trouver du travail. À cet égard, « l'impossibilité grandissante pour les parents d'honorer leur fonction traditionnelle (en particulier, de pourvoyeur de revenus), conjuguée à la disqualification ou indignité sociale de leur statut, affecte profondément leur légitimité et autorité éducatives » (Périer, 2010, p. 106). Cette vulnérabilité leur donne, semble-t-il, le sentiment d'être « dépassés », en particulier lorsque les difficultés administratives s'ajoutent à cette trame quotidienne déjà tourmentée.

Difficultés administratives et rapport au temps

Ainsi que le constate le coordinateur du PRE, « *il y a un resserrement général des institutions dans des logiques de guichets, de moins en moins humains, de plus en plus numériques* » qui mettent à mal la capacité des parents, en particulier ceux ayant un parcours migratoire et une faible maîtrise du français, à assumer leurs démarches auprès des institutions, faisant de l'accès aux droits un enjeu quotidien (Neyrand & Rossi, 2007, §121). Dans ce contexte, la question de la « relation » avec l'institution représente d'ailleurs parfois une « imposition de problématique » pour certaines enquêtées, qui semblent « découvrir, lors de l'entretien d'enquête, un aspect de la scolarisation et précisément de leur rôle de "parents d'élève" qu'[elles] ne soupçonnaient pas » (Périer, 2017b, p. 238). Pascal, le médiateur en milieu scolaire, confirme cette difficulté des familles, qui ont besoin d'être accompagnées pour leurs démarches, auprès de la CAF par exemple, et des « *institutions en général* » ; or cela « *concerne l'école parce que si eux ils ont des problèmes dans leur vie de tous les jours, ça peut se répercuter sur leurs enfants* ». Au cours de l'enquête, la commune change par exemple les modalités d'accès aux temps périscolaires : il faut désormais s'inscrire en ligne et à l'avance, des pénalités financières étant appliquées pour les changements de dernière minute. Maryse et la directrice de l'école maternelle REP+ dénoncent ce système (échange informel, 20.3.18) qui, outre le problème de l'accès à internet, s'avère injuste pour « *les mères qui ont un boulot de merde et savent le matin si elles vont travailler à 11 heures* ». Le travail ethnographique auprès des mères de famille permet effectivement de mettre en relief la place qu'occupent les différentes démarches dans leurs discours et leur vie quotidienne, également observée par le collectif Rosa Bonheur (2017, §28).

Les institutions ne se rendent pas toujours accessibles, comme en témoignent les mères qui travaillent et qui ne peuvent pas se rendre au centre social pour inscrire les enfants aux activités d'été, la procédure ayant lieu le matin en présentiel (23.6.17, discussion au café des parents école privée). La prise de rendez-vous à la préfecture pour les parents détenteurs d'une carte de séjour est également un obstacle majeur, la famille Mayroj et Nasrin sollicitent l'enquêtrice pour le faire à leur place : il faut en effet se connecter sur le site internet à 9h30 le lundi matin

pour prendre rendez-vous (en cas de retard, il faut attendre une semaine pour essayer à nouveau), choisir le motif adéquat et renseigner un certain nombre d'informations, notamment une adresse email – dont Nasrin ne dispose pas –, ce qui s'avère impossible en cas de maîtrise du français insuffisante ou de connexion internet défaillante. De manière générale, la langue pose problème aux parents. Certaines mères qui ne parlent pas le français dépendent par exemple de leur enfant pour traduire leurs interactions avec le monde extérieur[153]. L'écrit est particulièrement source de difficultés, certains parents ne pouvant répondre aux sollicitations que si elles sont orales (M. Khayre, Mme Traoré)[154], d'autres étant en capacité de lire les transmissions des diverses institutions mais n'ayant pas assez de vocabulaire pour les comprendre (M. Mayroj, Mme Kilani, Mme Edra)[155] et la majorité d'entre eux n'étant pas en mesure de rédiger des courriers[156]. Les documents administratifs sont archivés de manière parfois originale : Virginie possède des pochettes en carton, dans lesquelles elle range certains documents avec plus ou moins d'organisation, Monsieur Mayroj range ses papiers dans des pochettes entreposées dans des sacs en plastique, eux-mêmes glissés parfois sous les matelas sur lesquels on s'assoit, etc. L'ensemble des relations aux institutions est ainsi empreint de malentendus et d'un sentiment d'indignité, que Virginie évoque explicitement : « *chaque semaine j'ai un problème* » affirme-t-elle, choisissant parfois d'en rire, en énumérant les documents que lui demande sa banque de manière infondée, le refus de la CAF de lui verser le RSA parce que le père de son dernier-né lui verserait de l'argent (ce qui est faux), l'oubli du bailleur social de lui fournir un état des lieux d'entrée dans l'appartement, ce qui la met en difficulté pour établir un contrat avec un fournisseur d'eau, etc. Elle souligne à cet égard : « *on te pousse vraiment à te culpabiliser. Je dois me justifier à chaque fois* ».

Ces scories, de peu d'importance à première vue, s'avèrent cruciales en raison de leur accumulation, qui contribue à construire un rapport au temps incertain, marqué par l'enchaînement des rendez-vous divers (avec les services sociaux dans certains cas, avec le

[153] C'est le cas de Madame Mayroj, qui a besoin de la présence de sa fille ou de son mari lors des visites de l'enquêtrice, ou encore de Mesdames Satsat, Fofana, Altikan, Tayfun...

[154] Les enfants ou l'entourage sont alors mobilisés pour lire les courriers reçus. Il faut souligner que cela engendre beaucoup de malentendus. Ainsi, les enfants de Mme Edra et la fille de M. et Mme Mayroj sont persuadés, à tort, que la bibliothèque municipale est payante, parce qu'un bordereau doit être rempli pour recevoir une carte d'emprunt : ils associent inscription et règlement, et véhiculent cette idée auprès de leur mère.

[155] L'enquêtrice est parfois sollicitée, ce qui permet de mettre en relief ces difficultés. Extrait du carnet de terrain, entretien avec M. et Mme El Aziz *: vers la fin de la discussion, le père me montre la facture pour "l'accueil du soir élémentaire", il ne la comprend pas. J'explique qu'il doit payer l'étude mais il est perdu, dit que normalement c'est la mairie qui facture : "elles sont pas pareilles les lettres !". J'explique qu'il s'agit en effet d'une relance du Trésor public – le courrier indique qu'ils n'auraient pas payé la facture initiale. La mère explique qu'il y a pourtant un prélèvement automatique, qu'elle a donné son RIB, elle ne comprend pas le problème car il y a toujours de l'argent sur le compte. On en conclut qu'il doit y avoir une erreur, je conseille aux parents de vérifier leurs relevés bancaires et d'apporter la preuve qu'ils ont déjà réglé, mais je dois leur expliquer comment faire*. On peut également évoquer la demande d'aide de Mme Abedid, devant des factures d'électricité qu'elle ne comprend pas, et pour cause : elle a souscrit à une offre proposée par un concurrent de son fournisseur habituel, venu lui faire signer un contrat à son domicile (en profitant manifestement de son manque de repères). On peut également citer les difficultés de Mme Chingis à comprendre les courriers du bailleur social relatif à sa demande de logement, ou ses factures de téléphone, et les multiples sollicitations au cours des entretiens, pour déchiffrer des courriers notamment.

[156] Virginie qui s'exprime très bien en français – elle est l'une des mères s'exprimant le mieux, avec Sibel et Mme Kibal notamment – me sollicite toutefois pour rédiger des courriers, pour lesquels elle prépare parfois un brouillon manuscrit. M. et Mme El Aziz expliquent pour leur part recourir aux services d'un écrivain public en particulier pour leurs communications avec la MDPH.

corps médical, etc.), des imprévus (des rencontres annoncées à l'avance mais non notées en font partie) et des sollicitations inattendues, liées à l'interdépendance du temps des mères avec celui de celles et ceux dont elles prennent soin. Virginie arrive parfois en retard à nos rencontres parce qu'elle avait rendez-vous avec son assistante sociale (carnet de terrain, 7.11.18) ou parce qu'elle a été appelée à la dernière minute pour un remplacement au travail (5.12.17), Monsieur Dioula évoque également l'impossibilité de choisir ses horaires en intérim. À plusieurs reprises, des parents oublient le rendez-vous que nous avions fixé, remis en cause par quelque chose « de plus impératif » (Beaud, 1997, §18) : nécessité de visiter un proche à l'hôpital, pleurs incessants d'un bébé ou simple besoin d'aller faire les courses marquent le caractère immanent des organisations familiales[157]. Notons à cet égard que les parents éprouvaient souvent de la difficulté à évaluer la durée de l'accompagnement de l'AFEV : ils semblent dépourvus de scansions significatives, comme si les jours s'enchaînaient dans une forme d'irrégularité linéaire. On retrouve ici les caractéristiques du « temps élastique » décrit par Stéphane Beaud, marqué par l'alternance entre les « périodes de vie au ralenti », consacrées aux discussions notamment et les « brusques accélérations du temps vécu » (*Ibid*.) lorsqu'il s'agit de se mettre en action, pour un·e proche ou pour soi. Cette difficulté de la programmation est récurrente, « comme si dans les familles cumulant les difficultés, la vie était vécue comme une suite de "coups" qui tombent sur elles » (Millet & Thin, 2005, p. 75), créant un rapport très fort à l'imprévu. Cela est particulièrement vrai pour les femmes, auxquelles les hommes, traditionnellement, « délèguent les questions du temps, de la variabilité, de la disponibilité, etc. Délégation qui est, en fait, plutôt une façon de se débarrasser : socialement et matériellement bien sûr, mais mentalement aussi » des rythmes biologiques et domestiques (Dejours, 1988 cité par Bouissou & Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 187).

L'ensemble de ces soucis, s'ajoutant aux vulnérabilités déjà évoquées, laisse bien des mères dépassées. Si certain·e·s enseignant·e·s considèrent que cela n'est pas une excuse – « *on trouve quand même des solutions* » –, d'autres reconnaissent que « *les mamans sont au centre de tout, elles peuvent pas être partout à gérer les petits, les machins, etc.* » (entretien collectif, école REP). Virginie dresse, à cet égard, non sans regret, le constat de son épuisement et de l'absence des pères de ses enfants : en guise d'étayage, elle a dû recourir à l'association France parrainage pour s'occuper de ses enfants de temps à autre. Toutes les familles ne se trouvent pas dans une configuration aussi extrême, mais plusieurs mères confient leur difficulté à répondre à l'ensemble des sollicitations qui pèsent sur elles, à l'instar de Madame Tayfun, qui se dit très soulagée qu'un étudiant de l'AFEV prenne en charge des activités ludiques pour son fils (cela lui permet d'effectuer ses tâches domestiques et elle est rassurée de le savoir accompagné), ou de Madame Edra qui a sollicité une mesure administrative d'aide éducative (*via* la directrice de l'école REP+) et qui apprécie l'accompagnement de l'AFEV car elle n'est pas

[157] La prise de rendez-vous la plus efficace au cours du travail de terrain s'effectuait généralement du jour pour le lendemain, voire pour l'après-midi même, et nécessitait parfois de nombreux appels téléphoniques. Quelques mères étaient en mesure de se projeter davantage dans le temps, mais elles ne sont pas majoritaires. Il est significatif de relever que la plupart des familles ne savaient pas, en juin, ce qu'elles feraient au moment des vacances d'été, hésitant longuement sur le programme et les dates de départ éventuelles. Nasrin évoque par exemple un départ en Allemagne pour le mariage de son neveu, incertain quelques jours encore avant de prendre la route (carnet de terrain, 18.4.18).

en mesure de proposer des sorties (les enfants ne l'écoutent pas et font preuve d'une agressivité qu'elle n'est pas en mesure de canaliser). Face à la multiplication des difficultés, certaines mères sont, en effet, démunies : occupant des postes subalternes et/ou effectuant des tâches peu reconnues, marquées par l'ethnicisation des rapports sociaux et par leur genre, qui les assigne à un rôle peu valorisé, elles s'inscrivent dans de multiples rapports de domination. Si elles ne sont pas forcément, « à première vue, des individus disqualifiés[158] […], leurs activités le sont. Et la possibilité pour ces responsables de soin de faire entendre leur voix est réduite par cette disqualification » (Damamme et Paperman *in* Payet et al., 2010, p. 210). La prise en charge des enfants-élèves et notamment du suivi de leurs devoirs, apparaît alors comme un obstacle dans la quasi-totalité des familles enquêtées.

b- Difficultés et tactiques pour accompagner l'enfant

Le contexte de vulnérabilité n'est pas sans effet sur les enfants, en termes d'accès aux loisirs et de rythme de vie mais également sur le plan scolaire. Les aîné·e·s et les filles sont particulièrement sollicitées pour pallier les carences parentales dans la gestion du quotidien. En effet, face à l'accumulation des difficultés sociales et « pour une bonne part, contraintes à vivre au jour le jours » ces familles parfois isolées, « ne peuvent compter que sur elles-mêmes pour faire face aux charges éducatives » (Millet & Thin, 2005, p. 19-20).

La corvée des devoirs

« Écrire n'est pas une manière d'être naturelle de la langue naturelle. C'est un langage qui est devenu étranger au dialogue. C'est un langage étrange. C'est le langage devenu langage-à-être. »

Pascal Quignard, Les Ombres errantes

Le travail maternel inclut le suivi des devoirs des enfants[159], lesquels reçoivent en moyenne quinze heures par mois d'aide pour cette activité scolaire (Gouyon, 2004, p. 1). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'institution « exige […] des agents familiaux des prérequis de connaissance qui permettent leur ajustement à son fonctionnement » (Damamme & Paperman, *in* Laugier et al., 2009, p. 151). Il s'agit en l'espèce de fournir un travail éducatif soutenant les apprentissages. Or, ainsi que nous avons commencé à l'esquisser, « la capacité à fournir un *care* de qualité est largement grevée par les inégalités sociales » (*Ibid*., p. 152), notamment parce que « jouer le jeu de l'école à la maison exige des parents qu'ils soient capables de mettre entre parenthèses les urgences pratiques les plus pressantes de la vie quotidienne pour entrer dans l'univers de la *skholè* (Bourdieu, 1997) » (Kakpo, 2012, p. 15), ce qui s'avère souvent difficile.

[158] Des enquêtées telles que Virginie, Sibel ou Faiza, nonobstant leurs signes d'appartenance à des groupes minoritaires, sont très à l'aise dans l'interaction et déploient des capacités d'analyse de leur propre situation qui semblent proches de celles de femmes issues de milieux plus favorisés.

[159] Ce constat peut être généralisé puisque « plus de 70% des bacheliers, contre la moitié des hommes ayant au plus un certificat d'études primaires, déclarent aider l'enfant » et « l'engagement des mères est sensiblement plus marqué que celui des pères : ainsi, à l'école primaire, trois pères sur quatre aident l'enfant dans son travail scolaire, que ce soit de leur propre initiative ou à la demande de l'enfant, alors que presque toutes les mères déclarent s'en occuper » (Gouyon, 2004, p.1-2).

À l'exception de Sibel, Siam et Soundous notamment, qui se disent capables de soutenir leurs enfants avec le suivi de leurs devoirs – mais Sibel et Siam les inscrivent tout de même à l'accompagnement à la scolarité proposé par le centre social –, la très grande majorité des mères enquêtées expliquent ne pas pouvoir aider leurs enfants autant que nécessaire, voire se sentir démunies. En effet, « la proportion de mères qui aident leur enfant diminue en même temps que le niveau de diplôme : plus de 90 % des bachelières s'occupent du travail scolaire de l'enfant, contre les trois quarts des femmes ayant au plus un certificat d'études primaires » (Gouyon, 2004, p. 2) et « les parents immigrés (des milieux populaires) aident moins souvent leurs enfants dans leurs devoirs que les parents de la population majoritaire des mêmes milieux sociaux » (Moguérou & Santelli, 2013, p. 163)[160]. La difficulté principale pour le suivi est celle de la maîtrise de l'écrit, comme en témoigne cette observation dans la famille Traoré, lors de l'entretien : *alors que nous parlons des devoirs, la mère appelle son benjamin en lui demandant d'apporter son cahier. Elle le prend, d'abord à l'envers puis le retourne, pas très à l'aise. Elle demande alors à son fils où se trouve « le petit ticket » – il s'agit d'une étiquette avec un mot, comme il y en a d'autres dans le cahier. Celui-ci répond que la dame « a tout pris », précisant qu'il s'agit de l'orthophoniste. La mère accepte cette explication en haussant les épaules tandis que la sœur aînée se doute qu'il a perdu le petit papier* (carnet de terrain 25.4.18). Madame Chingis explique pour sa part que son fils, en moyenne section de maternelle, demande qu'on lui lise des livres et qu'on lui explique les images qu'il y a à l'intérieur – il s'agit d'ouvrages ramenés de la bibliothèque dans le cadre de l'accompagnement de l'AFEV – mais elle ne peut pas toujours lui répondre en français et ne se sent pas à l'aise pour lire à cause de son accent, craignant que son enfant n'acquière de mauvaises habitudes langagières par sa faute.

Le temps des devoirs « empiète aussi parfois sur le temps de la soirée, voire sur le temps de sommeil des enfants » (Kakpo, 2012, p. 69) et peut être générateur d'affects négatifs, avec les enfants récalcitrants notamment. Sibel évoque par exemple les « *manies de bébé* » de sa cadette, qui l' « *énerve* » beaucoup. Il apparaît en filigrane que « les mères qui se chargent d'intégrer la culture écrite scolaire dans l'univers familial se présentent comme des espèces de *missionnaires* ou de *combattantes* militantes de la culture scolaire de l'écrit », face à des enfants qui « résistent toujours plus ou moins aux injonctions parentales » (Lahire, 2008, p.137). Dans ce contexte, les conflits relatifs aux devoirs, sont soulignés par certaines. Virginie a notamment décidé de ne plus faire les devoirs avec ses enfants, bien qu'elle ait la capacité de les aider, car elle devenait « *très nerveuse, agressive* » face à leurs réticences et petites provocations. Elle manque considérablement de temps pour suivre leur scolarité et privilégie son engagement au sein de l'association de parents d'élèves, à défaut d'un accompagnement plus individualisé. Monsieur Aydin, seul parent pouvant aider ses enfants dans le couple, décrit également le manque de temps et sa fatigue, lorsqu'il rentre d'un chantier à vingt heures, alors qu'il a quitté la maison à sept heures le matin : il s'endort parfois lorsque ses enfants lui parlent de l'école, ou les écoute distraitement tout en travaillant sur son planning du lendemain. Zakia,

[160] « Moins de 20 % des enfants d'immigrés déclarent avoir été soutenus par leur père dans cette tâche, contre 36 % des enfants de la population majoritaire. L'aide apportée par les mères est bien plus conséquente que celle des pères — elles "persévèrent", comme l'écrivait François Héran — mais de nouveau elle est bien plus faible dans les familles immigrées (21 %) que dans les familles du groupe majoritaire (66 %) » (Moguérou & Santelli, 2013, p. 163).

enfin, justifie de ne pas regarder les cahiers tous les jours en raison du travail que lui demandent ses quatre enfants (carnet de terrain, 20.11.17), ce que détaille Madame Adama :
« Des fois nous on arrive [à aider] mais tu sais les parents, on a beaucoup de choses à faire : on travaille, la maison, faut s'occuper, il faut faire à manger tout ça, donc des fois on est fatigué, on n'arrive pas à les suivre, à faire leurs devoirs tout ça voilà donc c'est un peu embêtant
- c'est embêtant ? […] c'est quoi qu'est embêtant ? qu'on vous demande ? -
Oui parce que des fois on n'arrive pas à aider les enfants à la maison, on n'arrive pas, parce que nous c'est un niveau, on a des limites en fait, y a des parents qu'arrivent à suivre les enfants longtemps mais nous on a des limites » (4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)

Davantage encore que le temps, c'est bien le défaut de compétence qui est le plus régulièrement invoqué par les parents[161], conduisant à leur « disqualification symbolique, aux yeux de l'école comme de l'enfant » (Périer, 2010, p. 75). L'abandon de cette tâche est donc récurrent. Hinda, Sevim, Selma, Madame Traoré et Messieurs Aouame et Dioula expliquent ainsi avoir besoin de l'accompagnement à la scolarité proposé par les associations du quartier ou de l'étude après l'école, car ils ne peuvent pas aider leurs enfants. Toutefois, cette sous-traitance de l'accompagnement de l'enfant demeure limitée, faute de places disponibles dans les structures (constat rappelé lors du GT parentalité, 20.3.18)[162]. Dans ce contexte, les devoirs renvoient à l'imaginaire de la corvée, qu'il convient de faire rapidement en rentrant à la maison pour en être débarrassé, « *comme ça, ce sera fait* » (17.4.18, classe ouverte école REP). Le recours aux cahiers de vacances émerge comme un outil d'appoint dans certaines familles, tantôt utilisé pour « *accentuer* » le travail – c'est le cas de Sibel, qui en aurait acheté « *un gros sac* » et prévoit deux heures de travail scolaire par jour à la veille de leur départ en Turquie pour l'été – , tantôt perçu comme une aide pour pallier des difficultés conséquentes et rattraper un retard déjà trop important – la grande sœur de la famille Traoré suggère l'achat d'un cahier de vacances niveau CP pour faire revoir les bases à son petit frère, ce qui semble dérisoire (un dossier à la MDPH est en cours le concernant). Des soutiens intra- ou extrafamiliaux sont aussi sollicités de temps à autre, lorsque cela est possible (Kakpo, 2012, p. 76-77 ; Périer, 2017b, p. 246). Ainsi, Madame Traoré fait parfois appel à son frère ou à une amie et demande à son fils aîné d'aider la cadette, Monsieur et Madame Boussaïd mobilisent leur fille aînée pour aider son jeune frère lorsqu'elle a le temps, ou envoient ce dernier chez un oncle le samedi après-midi pour faire des « *maths* », etc. En contexte de vulnérabilité, induisant indisponibilité et/ou incompétence maternelle, « le rôle des frères et sœurs aînés ou des collatéraux (oncle, tante...) prend ici toute son importance » (Périer, 2005, p. 158) car ils représentent des ressources permettant aux familles de maintenir une autonomie, qui est aussi le socle de leur dignité.

[161] Sevim et Selma comptent sur ces structures de quartier, car elles ne « [*comprennent] plus certaines choses* » qui ont changé depuis leur propre passage à l'école.
[162] A la fin de l'année 2018, lorsque l'animateur du centre social annonce que les enfants n'auront plus accès qu'à une séance d'accompagnement à la scolarité par semaine, contre deux jusqu'alors (dans l'objectif d'accueillir davantage d'enfants), Zakia et Hinda notamment, manifestent leur inquiétude (carnet de terrain, 18.6.18).

Responsabilisation et autonomisation des enfants

Les enfants sont certes source de tâches multiples, mais ils sont aussi porteurs de ressources qui peuvent bénéficier à l'ensemble de la famille. À ce titre, « la faiblesse de l'aide parentale est compensée par une aide plus soutenue apportée par les frères et sœurs, en particulier dans les familles nombreuses » (Moguérou & Santelli, 2013, p. 171) pour l'organisation de la vie quotidienne. Ainsi, « les modalités de contact avec l'espace public sont souvent collaboratives » et « la distribution des représentations s'effectue d'abord par compétences » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 205), notamment linguistiques. Les enfants aînés qui parlent bien le français sont régulièrement mobilisés pour traduire les interactions avec l'extérieur ou prendre des rendez-vous médicaux – c'est le cas de la fille aînée de la famille Traoré, qui se fait passer pour la mère de son petit frère lorsqu'elle appelle le médecin. Madame Mayroj exemplaire en cela d'autres mères rencontrées, se refuse à laisser partir en voyage scolaire sa fille de treize ans, dont elle est très proche et qui l'aide beaucoup au quotidien car elle reconnaît avoir besoin d'elle (visite à la famille, 26.10.18). En outre, les aîné·e·s sont les accompagnateurs des plus jeunes sur le chemin de l'école (chez Mmes Edra et Adama, Sibel, etc.). Les mères justifient cette responsabilisation des plus grand·e·s, d'une part, par leurs propres contraintes – « dans plusieurs familles, les horaires des parents ne concordent pas avec ceux des enfants. Dans ces conditions, ceux-ci se retrouvent pratiquement seuls en charge de leurs obligations, […] dans la position de devoir prendre en main leur propre ponctualité » (Millet & Thin, 2005, p. 79) – et d'autre part, par la nécessité de rendre les enfants autonomes : *« il faut qu'elle prenne un peu d'assurance en elle-même* » affirme ainsi Sibel à propos de son aînée qui ira prochainement au collège. Monsieur Aouame, qui élève seul ses fils et a dû quitter très tôt le foyer parental, aimerait notamment transmettre à ses enfants une forme d'« *indépendance* » mais aussi la conscience que « *la vie c'est pas un jeu, c'est sérieux, c'est pas jouer avec les gens* », caractérisant ainsi un apprentissage précoce de la responsabilité.

La nécessité que la famille puisse fonctionner sans compter sur l'extérieur est prégnante, en raison de l'isolement mais aussi de l'enjeu de dignité que représente le fait de ne pas être pris en défaut par les services sociaux. Virginie compte beaucoup sur son fils et sa fille aîné·e·s (âgés de 12 et 10 ans au début de l'enquête) pour la seconder au quotidien – ils s'occupent des plus jeunes, font le ménage – et est explicite sur ce point : « *je les sollicite, je leur demande beaucoup. Il faut qu'ils soient autonomes sinon je vais pas m'en sortir* ». Si Salomé, l'animatrice du centre social, lui a déjà fait des remarques à ce sujet, considérant anormal que l'aîné soit sollicité alors que ce ne serait « *pas son rôle* », Virginie estime normal qu'il intervienne auprès des plus jeunes. Alors qu'une voisine lui propose de l'aide, elle répond avec fierté qu'ils « *se gèrent* », et semble mettre un point d'honneur à ne pas dépendre d'autrui (séance d'écriture chez elle, 20.3.19). Madame Moindjie explique également que ses enfants *« [l']aident beaucoup* », ce qu'elle encourage et encadre : « *il faut aussi que j'en parle, il faut que je mette des règles, il faut que j'explique des choses, c'est comme ça, c'est les enfants, voyez, si je dis pas, ils vont s'embrouiller* ». Il s'agit d'organiser une vie familiale aussi réglée que possible en dépit des obstacles quotidiens, afin de ne pas trop attirer l'attention.

Les aîné·e·s sont enfin des ressources pour l'encadrement scolaire des plus jeunes : parce qu'ils connaissent souvent bien mieux le système scolaire que leurs parents, ils peuvent conseiller ces derniers, voire guider les cadets. C'est notamment le cas dans la famille Traoré, où la sœur aînée joue un rôle majeur de surveillance de la scolarité de la fratrie, les parents se reposant tant sur elle qu'ils se trouvent démunis depuis son départ de la maison. Présente lors de la deuxième partie de l'entretien, elle explique sa position, notamment à l'égard de l'un de ses jeunes frères, collégien :

« Grande sœur : c'est la 1ère année que je suis pas là donc on n'a pas vu du bon ! Pas du tout du bon. Alors qu'avant, quand j'étais là, quand même il faisait un peu d'efforts. […]
Père [de passage au cours de l'échange] : parce que comme... il connaît tous les choses... nous on savait pas si... il va manipuler nous, voyez ?
- il vous raconte des histoires ? -
Père : il connaît tout ça, mais elle [la grande sœur], elle va nous dire si c'est pas vrai. Nous on est là mais j'ai pas fait école, la maman elle a pas fait école. […] Mais [la grande sœur], elle connaît tout, on écoute ce qu'elle dit. Ce qu'ils disent à l'école, elle connaît » (5 enfants, école REP/collège REP, femme de ménage, analphabète, conjoint demandeur d'emploi, analphabète, couple d'origine sénégalaise)

Si les garçons sont mobilisés pour l'accompagnement des plus jeunes, parfois l'aide aux devoirs, les filles semblent plus sollicitées pour les tâches ménagères[163]. « Cette répartition genrée et inégale », caractéristique des classes populaires (Court et al., 2016, p. 74), s'inscrit très nettement dans le contexte d'accumulation des tâches de *care* pour les femmes, qui se voient parfois contraintes de reporter une partie de la charge de travail. Cette mobilisation nous semble significative de la vulnérabilité des mères, souvent seules pour assumer des fratries parfois nombreuses, dans un contexte économique et matériel source d'inquiétudes, alors que les expériences passées et trajectoires biographiques sont parfois à l'origine de blessures dont l'impact demeure. Il faut souligner que la plupart de ces femmes se plaignent dans un sourire : la pudeur et la dignité, la résignation aussi, président à ces confidences, à l'instar de Virginie qui affirme qu'elle ne peut « *pas demander plus* » et ne manque de rien car elle a tout ce qu'elle souhaitait (« *une grande famille* » et « *une bonne santé* », ainsi qu'un « *travail »)*. L'esquisse du quotidien des mères, développée dans ce chapitre, est pourtant tramée d'un sentiment de dévalorisation. Si l'amour qui s'échange au sein des familles génère des formes de reconnaissance, il s'avère en effet « insuffisant » pour soutenir la conscience d'être « dotée de droits intersubjectivement reconnus ». Celle-ci ne s'éprouve qu'au cours de « normes d'interaction universalisées » (Honneth, 2000, p. 71), or la plupart des mères rencontrées dans le cadre de l'enquête semblent privéee de cette dimension de la reconnaissance, en raison d'un

[163] Cela est particulièrement visible dans la famille Mayroj, où la seule fille, jeune adolescente, est presque constamment aux côtés de sa mère, faisant le service, s'occupant du bébé, etc. tandis que ses frères sortent jouer avec leurs camarades. Les familles Boussaïd, Khayre, Fofana mobilisent aussi explicitement les sœurs les plus âgées « dans une logique d'aide à la mère de famille » (Court et al., 2016, p. 77). Il apparaît finalement que « si [une] conception hédoniste de l'enfance et de l'adolescence a effectivement souvent été mise en évidence dans les travaux sur les classes populaires, l'analyse des pratiques domestiques suggère qu'elle concerne peut-être plus les garçons que les filles, et notamment les filles aînées » (*Ibid*., p. 83). Toutefois, certaines mères revendiquent, au moins dans le discours, de favoriser également la réussite scolaire de leurs filles (Madina) et de tenir tête à leurs garçons (Samia).

accès limité à l'espace public et de relations peu valorisantes, voire dégradées, avec l'extérieur. Aussi, le *« sentiment d'infériorité très fréquent* », aux dires de Madame Escart, le « *problème d'estime et de reconnaissance* », caractéristiques des familles du quartier (M. Lesage), constituent la donne de départ du rapport aux institutions et à l'École en particulier. Le rapport à l'institution scolaire s'esquisse alors dans toute son ambivalence : source d'espoir pour l'avenir de l'enfant mais aussi d'incompréhension quant au déroulement de son parcours, l'École se présente aussi, à travers certains projets, pour certaines mères, comme un interstice dans ce quotidien enfermant.

Résumé du chapitre 4

Dans les familles enquêtées, la répartition très nette des rôles entre pères et mères laisse ces dernières souvent seules dans les sphères éducative, domestique et celle des solidarités familiales, qui constituent une charge mentale et physique importante, structurante sur le plan temporel. Cette charge est ambivalente : entre amour et asservissement, elle constitue un poids très lourd, tout en conférant aux mères un rôle et une responsabilité. Il s'agit en effet de « gérer » l'ensemble de la vie familiale et des relations avec « l'extérieur », ainsi que de porter les préoccupations relatives à l'éducation des enfants. Dans le contexte de vie des familles, c'est « la seule façon [pour les femmes] de s'appartenir – et de sortir ainsi de la minoration sociale et familiale » (Schwartz, 2012, p. 248) mais cela génère fatigue et lassitude. Si cette posture dévouée au *care*, « qui consiste à préserver les liens humains et à se montrer attentif·ve aux situations particulières, s'avère […] socialement indispensable », elle se déploie néanmoins dans un cadre d'appropriation de ce travail « et s'accompagne par conséquent d'une dévalorisation et d'une dévaluation » (Mozziconacci, 2016, p. 7) qui rappelle la base matérielle et non seulement symbolique des rapports de domination dans le cadre privé.

Cette trame quotidienne est ancrée dans des histoires personnelles souvent douloureuses, en raison de l'exil et de violences de genre en particulier, qui occupent de larges pans de l'espace discursif de ces mères. Ces sphères d'expériences (conjugale ou relative à la trajectoire biographique) montrent l'importance de la prise en compte de l'histoire « incorporée » pour comprendre le présent. Elles expliquent en effet que certaines femmes soient, à certains égards, peu sensibles aux logiques et aux sollicitations de l'institution scolaire. La vie quotidienne, tissée de vulnérabilités multiples, de l'expérience du racisme, peut renforcer cette tendance. Liées à une précarité économique dont les conséquences dépassent les « simples » freins financiers, et à des difficultés à faire face aux institutions, ces vulnérabilités créent un rapport au temps très immanent. Le travail usant, les sollicitations nombreuses dans le cadre familial, sont caractéristiques d'un quotidien où le *care*, tout en étant central, est fortement dépendant de limites matérielles et temporelles prégnantes. Ces vulnérabilités amènent à envisager les devoirs notamment, comme une tâche complexe, et à responsabiliser les enfants face à leur propre prise en charge, dans le cadre d'un fonctionnement permettant de maintenir l'autonomie et la dignité des familles.

PARTIE 3 – La rencontre avec l'École : enjeux émotionnels et interstices dans le quotidien

En partant des attentes de l'institution et des situations familiales décrites dans la partie précédente, nous souhaitons explorer ce que l'École *fait* aux mères et mieux comprendre, au-delà du constat de la distance sociale entre l'institution scolaire et l'espace privé, ce que cette rencontre tend, ce qu'elle tisse, ce qu'elle crée aussi dans le quotidien des femmes rencontrées. Force est de constater en effet l'importance de la préoccupation scolaire pour les mères rencontrées, bien qu'elle revête des formes variables. La rencontre avec cette institution puissante, car puissamment déterminante de l'avenir de l'enfant, semble faire naître des émotions nombreuses. Le risque du malentendu, voire de l'incompréhension réciproque surgit en effet régulièrement, sans que les mères ne disposent de ressources équivalentes pour faire face à ces situations déstabilisantes, forcées alors de recourir à des « tactiques » (Certeau, 1990) leur permettant de « garder la face » (Goffman, 1974). Cependant, plusieurs d'entre elles, parmi les plus impliquées, décrivent également les signes de reconnaissance qu'elles reçoivent dans ce cadre et qui leur confèrent, pour certaines un sentiment d'utilité, pour d'autres, même, un statut.

Aussi, il nous semble que ces situations liées à l'institution scolaire qui touchent les mères, de manière positive ou dans des configurations plus problématiques, mettant à l'épreuve des dimensions intimes de l'expérience parentale, sont à l'origine de processus de subjectivation. Nous entendons par subjectivité, « le fait d'être un sujet en étant assujetti à des cadres de prescriptions, de savoirs et de discours, et de construire ce faisant sa subjectivité » (Skeggs, 2015, p. 58). En d'autres termes, la subjectivité est perçue ici comme ce qui émerge face à un pouvoir et ce que crée le pouvoir chez un individu. En effet,

> le consentement au pouvoir normatif [serait] la condition de son émergence et de son existence en tant que sujet, et apparaît [...] comme un processus nécessaire, le plus souvent inconscient par lequel se forme et s'affirme le sujet dans le cadre de sa dépendance au pouvoir (Détrez, 2012, p. 114).

Nous faisons donc l'hypothèse qu'au contact de l'institution scolaire, les mères se voient contraintes – en énonçant les rêves formulés pour leurs enfants, en faisant confiance à l'institution, en marquant leur désaccord avec certaines décisions, en étant reconnues au sein de la communauté éducative – de se définir en tant que sujet.

Chapitre 5. Entre espoirs et incompréhensions : les oscillations face à l'École

L'enfermement dans le rôle domestique, la vulnérabilité caractéristique du parcours de la plupart des familles rencontrées, le sentiment de disqualification associé, mais aussi la force des espérances scolaires constituent le point d'enracinement de l'expérience subjective des femmes dans leur contact avec l'École. Ce quotidien, qui donne le ton de la rencontre, explique bon nombre d'attentes à l'égard de l'institution, mais il est aussi, parfois subtilement, façonné par elle, l'École créant au sein des familles des scansions et des frustrations non négligeables. S'il est nécessaire de contraster les parents sollicités dans le cadre de l'enquête, il semble toutefois que leur volonté d'ascension sociale se combine à une méconnaissance assez généralisée du système scolaire, expliquant des formes de délégation et de nombreuses incompréhensions. De cette volonté très forte découle une omniprésence de l'École au sein des familles, mais également une déception marquée lorsque le déroulement de la scolarité n'emprunte pas les trajectoires espérées. Il semble cependant que le retrait des mères en cas de désaccord ne constitue pas toujours une simple distanciation à l'égard de l'institution et cohabite avec des formes de participation visant à maintenir un lien avec les équipes enseignantes, à l'origine d'oscillations plus ou moins marquées (Eideliman, 2010, p. 90).

Si les travaux démontrant l'existence d'un « différend » (Périer, 2005) et d'effets de dissonance entre l'École et les familles populaires (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Durler, 2015 ; Kakpo, 2012 ; Lahire, 2012 ; Millet & Thin, 2005) sont bien confirmés par nos observations, il existe en effet des tentatives de minimisation de ce hiatus par les mères en particulier. L'analyse en termes d'oscillations, au sein d'une même configuration familiale, a été facilitée par le travail ethnographique, dont l'un des avantages est « de rendre possible l'exploration de la façon dont sont vécues les contradictions et la mise au jour des écarts entre discours et pratiques » (Skeggs, 2015, p. 333). Elle a ainsi permis de percevoir la cohabitation entre des formes d'affects plutôt négatifs, tels que la colère ou la crainte, et des retraits relativement silencieux, masqués par diverses modalités de participation à la vie scolaire de l'enfant, voire le maintien de formes de confiance. Trois « cas » en encadrés, visent, dans ce chapitre, à souligner ces attitudes ambivalentes. Ces configurations ont été source de surprise, au cours du travail de terrain. Elles présentent des contradictions évidentes, provoquant une forme de « perplexité […] en cassant le fil de la déduction ou de la généralisation » (Revel & Passeron, 2005, p. 16). Ici, « la pensée par cas » permet de présenter, à travers ces descriptions de configurations familiales singulières, ce qui se tisse, entre remise et affirmation de soi, entre capacité de retrait et soumission à l'ordre scolaire.

A) Attentes et obstacles

Les parents formulent, à l'unanimité, des vœux de réussite scolaire pour leurs enfants, souhaitant notamment que ceux-ci parviennent à un métier et à un statut social supérieur au leur. Cette attente extrêmement prégnante dans l'ensemble des discours parentaux n'en demeure pas moins corrélée à une méconnaissance souvent importante du système scolaire. Compte tenu du contexte de vulnérabilité dans lequel s'inscrivent les familles, les peurs s'avèrent très structurantes du rapport à l'institution, expliquant des formes de délégation mais également des malentendus, pouvant conduire à de profondes désorientations parentales face au parcours scolaire de l'enfant.

1- Devenir « quelqu'un » … sans savoir comment

La volonté d'ascension sociale énoncée par les parents semble, dans bien des configurations familiales, très incantatoire, tant ils paraissent démunis pour appréhender l'organisation du système scolaire français. Des expressions d'affects divers se manifestent sur cette base, caractérisés à la fois par la peur et par la confiance en l'institution, qui imprègnent semble-t-il, l'ensemble de la relation.

a- La volonté d'ascension sociale, miroir d'une autodépréciation parentale

« LA LUNE : On tombe en gardant les pieds sur terre, en raisonnant trop, et pas avec moi qui ai les yeux pleins de nuages et de comètes. »

Goliarda Sapienza, L'Art de la joie

On ne peut comprendre les discours révélant l'attente très forte d'ascension sociale qu'au regard de la vie quotidienne des familles. Marquées par un rapport aux institutions empreint d'un sentiment d'illégitimité, les mères expriment l'espoir qui les habite face à l'École, qui prend en charge leurs enfants, a le pouvoir de déterminer leur avenir et de lui permettre d'embrasser une vie meilleure.

« Pourvu que mon enfant ne soit pas comme moi »

« La lucidité est la blessure la plus rapprochée du soleil »

René Char

Dans la droite ligne des travaux sur l'ambition scolaire des familles populaires et immigrées, il apparaît que les parents espèrent pour leur enfant, très souvent, l'accès à ce que certains nomment la voie « *normale* », qui n'est autre que la voie générale, couronnée par le baccalauréat –

quand l'enfant est scolarisé en primaire à la rentrée 2003, 84 % des parents déclarent avoir l'espoir qu'il aille jusqu'au baccalauréat […] les parents nés à l'étranger tendent à être plus ambitieux pour leurs enfants que ceux qui sont nés en France […] En 2003, toutes choses égales par ailleurs, ils ont en effet des aspirations plus grandes en termes d'objectifs de

baccalauréat pour leurs fils : 90 % d'entre eux souhaitent que leurs garçons accèdent au baccalauréat contre 86 % des parents nés en France (Gouyon & Guérin, 2006, p. 61 et 65) – cela est particulièrement vrai pour les familles maghrébines (Brinbaum & Kieffer, 2005, p. 60). Cette attente s'inscrit probablement dans un « mythe mobilisateur » (Singly de, 1993, p. 31) axé sur l'association étroite entre « le projet migratoire » et « un projet d'ascension sociale » chez les familles immigrées, qui se distinguent ainsi des milieux populaires[164].

Ce désir d'études générales et d'accès à l'université revêt deux dimensions. Il s'agit, pour les mères les plus au fait de l'organisation du système éducatif français, d'un véritable projet. Madame Adama exerce ainsi une pression sur ses enfants afin qu'ils·elles restent dans la voie générale. Elle les incite notamment à travailler davantage, lorsqu'elle comprend que ce ne sont pas leurs capacités mais un manque d'application qui pourrait y faire obstacle :

« [Au sujet de sa fille qui voulait arrêter le lycée :] J'ai dit non. Parce que quand même, si je sais que l'enfant il ne comprend pas, il a une difficulté, ça, ça va. Mais si tu vois que l'enfant il peut faire quelque chose mais c'est juste question de négligence, ça, ça fait mal au cœur. […] C'est pour ça j'ai dit non, parce que toutes les appréciations mettent "tu peux faire mieux", donc ça, ça rassure un peu les parents […]

- vous voudriez qu'ils aillent jusqu'où vos enfants ? c'est quoi votre ambition pour eux ? –

Moi j'aime bien que mes enfants ils arrivent à faire de longues études. Malheureusement j'aime bien ça. Là, je veux pas que mon fils il fait un bac pro.

- ha vous voulez pas ? –

Non. Je veux pas. Ben s'il a pas le choix... mais moi franchement je force, je veux pas qu'il fasse ça. Je veux qu'il va jusqu'au général. Parce que c'est une porte, tu vas au général, ça peut t'ouvrir beaucoup de portes. Par contre bac pro, tu es limité tu peux pas faire tout ce que tu veux, parce que tu vois, en plus c'est long parce qu'il faut que tu passes là, jusqu'à là jusqu'à là, pour arriver là [elle fait des « sauts de puce » avec ses mains] et bac général tu vas directement ici [elle fait un geste direct, sans détour] » (4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)

Bien qu'elle ne détienne pas un capital scolaire très important, cette mère a suffisamment bien compris le fonctionnement du système éducatif grâce à ses recherches et aux conseils de membres de sa famille, plus dotés qu'elles, pour savoir qu'il existe des passerelles entre les voies professionnelles et les études supérieures, mais elle est consciente que cela est moins « direct » qu'en passant par la filière générale, qu'elle privilégie. De la même manière, Faiza qui dispose d'un capital scolaire important, met en garde ses filles quant au choix de filières technologiques et tente de les orienter, sur la base de ses connaissances du monde médical notamment, les incitant à être doctoresse plutôt qu'infirmière. Ces quelques parents (Akila, Sibel, M. Aydin) qui formulent un désir très net d'études supérieures pour leurs enfants ont un niveau scolaire relativement élevé dans leur pays d'origine ou ont grandi en France et

[164] À cet égard, il semblerait que « le mot d'ordre politique des "80% au bac" a souvent été pris au pied de la lettre tant par les parents que par les enfants, c'est-à-dire comme ouvrant grand les portes du lycée général », bien que la voie professionnelle permette également d'accéder à ce diplôme (Beaud, 2003, p. 18).

connaissent mieux, de ce fait, la hiérarchie implicite des filières. Plusieurs sont, en outre, portés par des incitations au sein de la parenté, voire par des formes de compétition. Faiza annonce ainsi sans ambages, à propos des membres de sa famille : « *ils mènent une vie plutôt très réussie et très aisée et ils ont des études de haut niveau donc là si [mes filles] réussissent pas, déjà c'est la honte par rapport à la famille [rire]* ». Sibel, une enquêtée avec laquelle un second entretien a pu avoir lieu, permettant de tester quelques hypothèses alors que s'achevait le travail de terrain, confirme l'une de nos intuitions, à savoir que la fierté familiale peut être déterminante dans la formulation d'ambitions scolaires. Elle perçoit cela notamment dans les familles avec lesquelles elle partage une même origine ethnique et l'exprime alors que nous parlons du refus du redoublement chez certains parents :

« - j'ai l'impression que parfois aussi, y a des enjeux de... entre familles, tu sais ? –
Voilà c'est ce que j'allais dire
- de réputation ? Je sais pas comment dire… –
Pas de... réputation non
- de fierté familiale ? –
VOILA ! "Moi mon enfant il a jamais redoublé !" C'est vrai ça, ça se fait beaucoup chez les familles turques parce que y en a beaucoup qui aiment se vanter […] Je pense que de dire... "la copine à ma fille elle est en 6ème normale et ma fille elle est en SEGPA » ha non non… la fierté y joue beaucoup Chloé. Je te l'assure » (3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

Parmi nos enquêté·e·s, seules une demi-douzaine font cependant état de projets aussi affirmés d'études supérieures. Les autres souhaitent que leurs enfants étudient, sans distinguer les différentes voies d'enseignement (Moguérou & Santelli, 2013, p.165-166). Les mères affirment en effet unanimement que l'École est ce qui permet « *d'avancer dans la vie* ». Elle parlent d'aller « *au bout* », « *jusqu'à la fin* » (entretien avec les mères du cours de français, école REP+V., 28.3.18), comme si l'épuisement du système scolaire manifestait « l'obligation de résultat » qui pèse sur le « travail parental » (Verjus & Vogel, 2009, p. 5). En témoignent de nombreux verbatims, dans lesquels les parents disent leur souhait que leur enfant soit « *fonctionnaire* » (Mme Traoré), *« docteur, professeur, ingénieur* » (Madina), « *mécanicien, directrice, maîtresse, police* » (Mme Satsat), « *avocate, médecin, architecte, notaire […] on voit pas bas, c'est vrai* » (Sevim & Selma), etc., Monsieur Mayroj résumant d'une phrase : *« je voudrais de grandes... choses par exemple ingénieur, docteur... et de monter ».* Les familles espèrent donc que leurs enfants accèdent à une place reconnue dans la société. Elles semblent finalement davantage portées par une volonté d'ascension sociale, que par l'accès aux études en tant que telles. Cela nécessite de clarifier la notion de « réussite », fabrication de l'institution scolaire comportant le « risque d'une réification », alors que « dans les familles socialement les plus vulnérables ou les plus menacées par l'insécurité sociale, la "réussite" désigne moins une ambition scolaire à réaliser qu'un certain nombre d'écueils à éviter » (Périer, 2010, p. 128). Madame Boussaïd, pour qui réussir c'est étudier à condition que cela *« rapporte quelque chose derrière, un travail, une situation* », en témoigne, ainsi que Monsieur et Madame Kilani :

« - vous voudriez que vos enfants ils aillent jusqu'où, comme études ? –

mère : jusqu'au bout
- c'est quoi le bout ? [sourire] –
mère : jusqu'à qu'ils soient bien... bon diplôme
père : bien installés […] pas le bac, 5ème ou au moins, qu'il arrive au doctorat etc. ça dépend
M : quelque chose qui est bien
P : bien stable pour eux
- quelque chose de stable […] mais ça vous est égal si c'est un bac pro ou... –
P : oui ça me dérange pas, au moins il a un niveau
- et du coup qui permet d'avoir du travail ? –
P : exactement
M : qu'ils travaillent bien » (4 enfants, école REP+/collège REP+, femme de ménage, niveau collège, arrivée en France en 2003, conjoint ouvrier retraité, niveau élémentaire, en France depuis les années 1970, couple d'origine marocaine)

L'École apparaît comme structurante, en ce qu'elle ouvre sur la possibilité de « *devenir quelqu'un* » (Mme Kibal), représentant un rempart contre la précarité – plusieurs parents expriment la nécessité d'avoir un « *bagage intellectuel dans le monde d'aujourd'hui* » (Mme Kibal, M. Dioula, Hinda). Si « la conscience d'un monde sans avenir pour ceux qui n'avaient pas de "bagages" a été, dans les classes populaires, le moteur le plus puissant de la poursuite d'études dans la voie générale » (Beaud, 2003, p. 19), l'assimilation, dans la majorité des discours parentaux, entre réussite et travail salarié, conduit toutefois régulièrement à une relativisation de l'intérêt pour la filière générale[165]. Ainsi, Madame Abedid exprime le souhait que ses fils fassent de « *longues études* », mais se dit consciente de leurs limites et valorise avant tout la réussite professionnelle – dans une voie cependant « *choisie* » et pas « *imposée* ». De même, Virginie espère que ses enfants « *puissent évoluer le plus loin possible* » et poursuivent des études, mais affirme dans le même temps : *« je demande pas beaucoup, au moins un travail pour pouvoir s'occuper d'eux-mêmes* ». Les vœux de poursuite d'études et d'accès à un statut social s'inscrivent souvent simplement dans l'espoir d'une stabilité (re)trouvée, à l'instar de Nasrin et de son mari, qui souhaitent que leurs fils « *travaille bien pour être tranquille, [car] c'est pas facile la vie* ». Tout, dans les discours parentaux, concoure à signifier que l'ambition scolaire ne trouve de sens qu'au regard des possibilités d'évolution sociale qu'elle peut offrir, et qu'une forme de censure s'exerce en la matière. En effet,

> la propension des familles et des enfants à investir dans l'éducation […] dépend du degré auquel ils dépendent du système d'enseignement pour la reproduction de leur patrimoine et de leur position sociale, et des chances de succès promises à ces investissements étant donné le volume du capital culturel qu'ils possèdent […] la *pleonexia*, le désir d'avoir toujours plus, dont parlait Platon, est l'exception (Bourdieu, 2003, p. 312-313).

[165] Cette posture ambivalente peut même conduire au dénigrement de l'université, qui n'apparaît qu'une seule fois dans le corpus, mais semble significatif des attentes à l'égard de l'institution scolaire. Mme Akchour, évoquant le parcours de son frère qui a obtenu un baccalauréat professionnel juge inutile son passage, ensuite, à la « *fac* » où il n'aurait rien fait de particulier et dont il est reparti pour travailler, affirmant qu'il a *« perdu son temps* ».

De fait, si « on constate la diffusion du modèle des études longues, comprenant un passage par l'enseignement supérieur, dans tous les milieux sociaux, y compris chez une large frange d'enfants d'ouvriers », ce désir débouche sur « des choix différents […], plus ambitieux chez les familles des classes supérieures, plus modestes chez les employés et les ouvriers » (Le Pape & Van Zanten *in* Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 197). Notre enquête met toutefois en exergue une volonté largement partagée que les enfants bénéficient d'un « destin » différent de celui de leurs parents, tant ces derniers craignent qu'ils soient « confrontés plus tard aux difficultés qu'eux-mêmes rencontrent, voire à des difficultés plus grandes encore » (Kakpo, 2012, p. 31). Cette soif de promotion sociale « par procuration » est empreinte d'un rejet de soi, présent dans une vingtaine d'entretiens. Les mères expriment même, pour certaines, des formes de mépris de leur propre condition, pour expliquer les espoirs qu'elles font reposer sur leur descendance :

« Sevim : moi je VEUX qu'elle étudie ! pourquoi ? parce qu'à ce stade-là, moi quand je regarde, je fais quoi de ma vie ? RIEN ! je me suis mariée, j'ai eu des enfants et hop je fais ma vie, non c'est vrai, je fais ma vie par rapport à mes enfants. Là c'est ce qu'on fait
Selma : parce qu'on n'a pas fait nos études
Sevim : et moi je me dis, j'aurais étudié, j'aurais fait plein d'autres choses différentes, tu vois j'aurais eu... un point de vue vachement différent. Moi le jour d'aujourd'hui, je dis à ma fille "si t'étudies pas, tu vas être comme maman, à la maison, à cuisiner, faire le ménage H24, emmener les enfants à l'école et revenir" donc je lui donne cet exemple-là pour qu'elle fasse pas la même erreur. Après je lui donne cet exemple mais... comment elle le prend... parce que des fois, les enfants ils aiment bien le stade où ils nous voient […] Je vais te donner un exemple, hier on était là, je faisais la tapisserie [elle refait les murs] et puis ma fille elle était là : "ho moi aussi quand je serai grande, je vais me marier et moi aussi je vais faire ma maison en blanc" et je lui dis "mais pense à tes études au lieu de penser à ta maison !" Mais tu vois, ils essaient de se mettre dans notre position […] et pour moi c'est pas un bon exemple, donc tu vois, on va dire entre guillemets, j'essaie de leur expliquer que moi je suis pas un bon exemple […]
Selma : on va pas dire qu'on est des mauvais exemples, on va pas dire ça non plus !
Sevim : non, on n'est pas des mauvais exemples mais on est…
Selma : si on aurait fait des études, voilà… » (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte ; Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

Cet extrait nous semble très significatif de la charge affective du désir que l'enfant devienne un Autre, du « difficile bien qu'invisible travail de soi sur soi […] [afin d'] accepter des enfants différents de [soi]-même et tout faire pour qu'ils le deviennent » (Périer, 2005, p. 191). Il montre la violence du jugement sur soi[166], le découragement et l'impuissance devant la

[166] Madame Kilani explique également qu'elle souhaite que ses enfants fassent mieux qu'elle et que ses propres parents, qui ne savaient pas lire et l'ont peu envoyée à l'école au Maroc – « *je veux pas mes enfants qui sont la même chose comme moi [rire]* », marquant ainsi une forme d'autodépréciation. On retrouve cela dans les propos de Zakia, qui lance « *Je veux pas qu'ils me ressemblent ! [rire]* », ou de Madame Moindjie *« j'aimerais bien qu'ils soient pas comme moi* ». Il apparaît

reproduction des comportements parentaux par des enfants qui se construisent dans l'imitation. D'autres parents énoncent ce type de propos en nuançant leur portée, évitant de remettre en cause l'ensemble de leur existence. Ainsi, Mesdames El Aziz et Tayfun, Monsieur et Madame Altikan, Nasrin et son mari souhaitent que leurs fils respectifs ne travaillent pas, comme leurs pères, dans le domaine du bâtiment, et préfèrent des métiers de « *bureau* » qui leur permettront de « *mieux vivre* », et de ne pas être « *comme [eux]* »[167]. On peut enfin mettre en exergue les parents qui attendent de leurs enfants qu'ils saisissent la « *chance* » qu'eux-mêmes n'ont pas eue, en particulier celle d'une scolarité en France. C'est le cas de Madame Adama qui explique à ses enfants : *« il faut profiter parce que vous avez eu cette chance [d'étudier] et que nous on a pas eue, on n'a pas pu faire beaucoup de choses parce qu'on n'a pas eu cette chance* ». L'ensemble de ces postures est donc traversé « de part en part par le discours de l'amélioration » (Skeggs, 2015, p. 162).

Cette approche des ambitions scolaires parentales apporte une forme de réponse aux étonnements formulés par les équipes éducatives, lesquelles constatent que beaucoup de familles du quartier ne « *jurent que par la seconde générale* » alors que la voie professionnelle serait « *très très bien s'ils sont acteurs de leur parcours* » (Mme Avon) ; ou que « *certains parents font peser un poids important* » sur les élèves afin qu'ils « *réussissent* » et puissent « *mieux choisir [leur] orientation* » (Mme Loire). Elle nuance également les visions parfois déficitaires de familles dont les enfants ne « *s'autorisent pas trop à rêver […] comme s'ils étaient déjà ancrés dans leur réalité* » (Toni). Enfin, elle donne du relief à ce que les équipes perçoivent et comprennent, à savoir que *« les familles qui migrent en France c'est pas juste parce qu'il y a des aides sociales, c'est aussi pour permettre à leurs enfants de s'en sortir et de vivre mieux* » (Toni). Cependant, comme le note la principale du collège REP+, « *ils ont de l'ambition pour leurs enfants et en même temps […] ils sont encore un peu perdus* », soulignant qu'ils *« ne savent pas trop comment s'y prendre* ». Ce constat d'une méconnaissance du système éducatif se retrouve dans notre corpus, le rapport à la scolarité des parents étant caractérisé par leur ignorance des circuits usuels et des détails importants, qui président à l'orientation de leurs enfants.

De la méconnaissance du système scolaire à des formes d'irréalisme

La méconnaissance du système scolaire transparaît dans différents propos et attitudes des familles rencontrées. La sphère scolaire représente en effet un « monde », lequel est

ici que le discours de certain·e·s enseignant·e·s, qui insistent auprès des parents sur la nécessité de « *faire confiance aux enfants* » quant à leur réussite (Maryse, 17.1.18), ne peut pas être opérant, tant la crainte du futur et la dévalorisation de soi structurent le rapport à l'École.

[167] Il est intéressant d'évoquer ici la famille Satsat. La mère explique en effet qu'elle souhaite que ses enfants ne soient pas maçons comme leur père et travaillent dans un « *bureau* », « *assis* », comme « *secrétaire* » ou « *docteur* » par exemple. Or, son fils aîné, qui traduit une partie de l'entretien, explique qu'il n'a « *pas envie d'étudier* » et se destine à être maçon. L'échange avec la mère et le fils permet d'observer l'alliance de ce dernier avec son père, qui semble prendre officiellement position pour le projet maternel – la mère dit que son mari a refusé que leur fils soit maçon -, mais ne pas agir en conséquence, encourageant le jeune homme à embrasser sa propre profession : le fils affirme que c'est son père qui aura le dernier mot et qu'il le laisse choisir sa voie. Tout se passe comme si une lutte entre les parents avait cours, entre d'une part le dénigrement du métier et de la position actuelle, incarné par la mère, et d'autre part une acceptation de la reproduction sociale que l'on peut lire comme une forme de défense d'une identité méprisée.

compréhensible, immédiatement doté de sens, parce que le corps, qui, grâce à ses sens et à son cerveau, a la capacité d'être présent à l'extérieur de lui-même, dans le monde, et d'être impressionné et durablement modifié par lui, a été longuement (dès l'origine) exposé à ses régularités. Ayant acquis de ce fait un système de dispositions accordé à ces régularités, il se trouve incliné et apte à les anticiper pratiquement dans des conduites qui engagent une connaissance par corps assurant une compréhension pratique du monde tout à fait différente de l'acte intentionnel de déchiffrement conscient que l'on met d'ordinaire sous l'idée de compréhension (Bourdieu, 2003, p. 197).

Or, l'essentiel des parents enquêtés, en raison de leur scolarité généralement très courte, souvent effectuée à l'étranger, n'ont pas « incorporé » la logique de la sphère scolaire, ce qui les oblige à d'importants efforts de compréhension.

Ces parents pleins d'espoirs pour la scolarité de leurs enfants composent avec leur faible connaissance du système scolaire. L'observation des séances de l'ASL éducation, proposé par la maison de quartier, permet par exemple de constater que les participantes ne comprennent pas le vocabulaire de l'École et ne disposent pas de l'imaginaire qui lui est associé, ne se représentant ni les lieux, ni le matériel, ni les activités qu'effectuent les enfants. Comme le reconnaît Madame Edra : *« je sais pas qu'est-ce qu'il fait à l'école !* » et elle ne cite que les « *devoirs* » et la « *récréation »*. Plusieurs enquêtées, parmi celles qui ont été le moins scolarisées, s'avèrent dans l'incapacité de citer la classe dans laquelle se trouve(nt) leur(s) enfant(s) – Mme Kilani pour son fils en école élémentaire (carnet de terrain, 31.5.17), Zakia pour son aîné, dont elle sait qu'il « passe » dans la classe supérieure sans pouvoir la nommer (carnet de terrain, 4.7.18) et Mme Traoré évoque le « *CM3* ».

En outre, « la découverte de l'enfant comme "apprenti intellectuel" » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 312), s'effectue parfois bien après l'entrée à l'école maternelle : lors des temps de classe ouverte en activité (décrits au chapitre 3), certaines mères semblent s'étonner que les enfants soient « *intelligents* » (classe ouverte REP+ maternelle, 20.3.18). Du reste, bon nombre de mères formalisent assez peu leurs principes éducatifs, considérant que leur enfant est encore petit, ne comprend pas vraiment les choses et qu'il n'y a donc pas véritablement d'enjeux. Celles ayant peu fréquenté l'école éprouvent leurs limites pour analyser et décoder les enjeux pédagogiques. Ainsi, après une session de classe ouverte en activité, Zakia affirme : « *c'était normal, les enfants lèvent le doigt, la maîtresse est sympa* » (école REP, 16.4.18). Une autre mère d'origine turque n'avait pas remarqué les deux groupes d'enfants, correspondant au double niveau de la classe de son fils (ils étaient pourtant assez visibles aux yeux de l'enquêtrice, présente en classe)[168].

[168] Mme Créale évoque également la situation d'une mère d'élève qui avait le sentiment que son fils ne travaillait pas en classe car il parlait des oiseaux : il s'agissait d'un projet en sciences permettant de faire de la lecture et de travailler diverses compétences, qu'elle ne percevait visiblement pas. La difficulté à appréhender certaines pratiques pédagogiques est également très nette en ce qui concerne les voyages scolaires. Alors qu'Isabelle évoque une famille, très éloignée de l'école, refusant tout départ car « *le père a fini par dire que chez eux, les voyages étaient en famille* » (échange informel,

Cette méconnaissance conduit à une relative perplexité quant aux différentes étapes et filières qui s'offrent aux élèves à partir du collège, puis du lycée. Il est très significatif de constater que l'enquêtrice a été sollicitée par Madame Chingis pour expliquer le fonctionnement du système éducatif et notamment l'ordre de déroulement du parcours (école, puis collège, etc.), ou a dû donner cette explication au cours des entretiens, en particulier sur la différence entre la voie générale et la voie professionnelle. Madame Abedid explique par exemple que son fils doit rejoindre une ULIS car on lui a dit que c'était « *pour son bien* ». Elle s'anime au cours de l'échange, mécontente qu'on ne lui ait pas expliqué en quoi cela consistait – en arrivant en France quelques années plus tôt, elle ne connaissait pas les sigles et les différentes options envisageables –, mais comprend qu'il ne s'agit pas d'une « *école normale* ». Elle me sollicite pour lui expliquer les débouchés possibles et découvre à cette occasion la différence entre les filières, ainsi que la nécessité d'avoir le baccalauréat pour accéder à l'université. Ces situations invitent à considérer le vocable institutionnel comme renvoyant à des

> significations particularistes […] c'est-à-dire liées à une relation sociale et à une structure sociale particulières », dans lesquelles « une grande partie du sens est immergée dans la situation et n'est connue que de ceux qui ont eu l'expérience des mêmes situations, alors que, là où les significations sont universalistes, elles sont en principe à la portée de tous (Bernstein, 1973, p. 230-231).

Maryse admet notamment, sur l'orientation et l'information des familles : « *on n'est pas bons* ». Consciente de cette faille autour des « *implicites* » (échange informel, 1.6.17), elle essaie de donner *« le code* » aux parents lors de certaines classes ouvertes, en expliquant qu'il y a au collège une équipe d'enseignant·e·s et un professeur principal (carnet de terrain, 14.6.7, collège REP+)[169]. Mais cela semble dérisoire compte-tenu des abysses de perplexité dans lesquels sont plongés les familles, devant la multiplicité des interlocuteurs et des orientations possibles[170]. En dépit de la présence de traducteurs, l'implicite manque souvent et les équipes ne sont pas toujours bien préparées :

école privée, 23.3.18), Monsieur Aouame indique qu'il n'a pas laissé partir son plus jeune fils en classe de mer car il faisait des « *bêtises* » et il ne lui faisait donc pas « *confiance* ». Ce n'est toutefois pas la justification qu'il a donné à l'enseignante. Le père semble donc conscient qu'il n'est pas censé punir son fils en le privant de voyage scolaire, mais ne considère visiblement pas ce séjour comme une obligation. L'incompréhension autour de ces pratiques pédagogiques « du détour » fait écho aux attentes très importantes en termes de savoirs et de sérieux, qui paraissent peu compatibles avec le voyage. La réunion d'information sur une classe verte prévue dans l'école REP n'a probablement pas véritablement contribué à lever cette ambiguïté (carnet de terrain, 23.1.18) : dans une optique très claire de rassurance, des photos du lieu de séjour ont été présentées à l'assistance, ainsi que des clichés d'enfants souriants, réalisés lors de la classe verte précédente. Si les activités prévues ont été brièvement évoquées, aucun lien n'a été fait avec les programmes scolaires.

[169] Si Monsieur Thomas explique, lors d'un café des parents dans l'école REP, les différentes fonctions au sein de l'équipe éducative – il cite le gestionnaire, l'assistante sociale, le professeur documentaliste, le conseiller principal d'éducation, les assistants d'éducation, etc. – en prenant soin d'éviter les acronymes, on peut raisonnablement douter de la clarté de l'exposé : l'accumulation de ces termes nouveaux et le caractère très succinct de l'explication sur la distinction entre la « vie scolaire » et la classe par exemple, ne lèvent pas véritablement le voile sur le fonctionnement du collège (28.3.18).

[170] L'attachement des mères à des figures familières du quartier (tel que l'animateur du centre social par exemple, dont certaines enquêtées souhaitent la reconduction à son poste – avr. 2018) semble fonctionner comme un élément de rassurance, dans un contexte où les parents sont « dépourvus de ressources pour agir face à un système scolaire qui déploie devant eux un échantillon d'options aussi large que fermé », marqué par une fausse « transparence », qui ne se révèle qu'au yeux déjà exercés et acculturés au monde scolaire (Martuccelli, 2004, p. 475).

« Par exemple le dispositif ULIS il vient de changer donc nous déjà on maîtrise pas forcément exactement comment c'est mis en place dans les différentes écoles […] donc on peut pas être trop précis. Déjà en français, je pense que c'est pas forcément évident. Là en plus avec l'interprète qui est pas de l'Éducation nationale, qui traduit comme elle comprend, finalement qu'est-ce qu'elle a compris la maman ? » (Mme Créale, école REP)

C'est souvent la méconnaissance qui règne devant la diversité des options à envisager, bien plus que l'indifférence, en dépit de l'impression de distance que peuvent donner certaines familles (c'est le cas de Mesdames Tayfun, Satsat ou Edra). Comme le montre la situation de Madame Moindjie, des effets d'apprentissage permettent d'ailleurs de moduler ces attitudes, dans certaines configurations. Elle explique qu'elle aimerait que ses enfants « *continuent les études* » mais ne sait pas « *où ça s'arrête* », évoquant l'université et « *encore plus loin* ». Dans le même temps, elle accepte une inscription en filière professionnelle pour sa fille aînée, car elle « *s'entendait* » bien avec la professeure principale de cette dernière, qui lui a recommandé une telle orientation, ce qui laisse à penser que sa méconnaissance du système éducatif la conduit à des choix en contradiction avec ses souhaits. Elle estime cependant qu'elle apprend, avec ses aîné·e·s, à se repérer au sein de l'institution et qu'elle ne reproduira pas nécessairement les mêmes décisions avec les plus jeunes :
« Ma fille aînée je l'ai laissée, parce que j'avais pas d'expérience, je l'ai laissée parce que là maintenant j'ai compris qu'elle est plus forte que les autres, elle est courageuse, elle est dynamique, elle peut se débrouiller, trouver un stage […] Mais les autres, je le vois un petit peu que c'est plus les études et j'ai compris ça maintenant, que je veux pas [les] laisser choisir […] Si on écoute les enfants […] après ils font rien en fait ! » (7 enfants, école REP+/collège REP, femme au foyer d'origine mahoraise niveau élémentaire, conjoint demandeur d'emploi d'origine capverdienne niveau lycée pro., arrivés en France à l'adolescence)

Ces situations illustrent « le coût moral et affectif qu'a pu représenter pour les parents ouvriers l'entrée, vaille que vaille, dans la compétition scolaire (au collège et surtout au lycée, où ils s'efforcent constamment de déchiffrer un univers qui leur est opaque) et également la dévalorisation de l'enseignement professionnel » (Beaud & Pialoux, 2012, p. 33), auquel ils refusent donc parfois de « donner » leur enfant. Mais l'opacité de ce monde transparaît aussi dans les propos de mères pourtant plus proches du système scolaire, en raison de leur scolarisation en France, ou assez poussée à l'étranger. Ainsi, Soundous ne sait pas dans quel collège iront ses enfants – elle ne connaît pas l'établissement de son secteur –, affirmant qu'elle « *laisse le temps agir* », tandis qu'Hafsa hésite, mélangeant les noms des établissements, ne sachant plus très bien lequel est le « *meilleur* », reconnaissant qu'elle se fie à son entourage pour se repérer – « *j'écoute un peu tout* ».

Cette invocation du temps, comme porteur d'éventuelles clarifications, souligne la difficulté des parents à se projeter dans l'avenir des enfants[171]. En effet, « construire des stratégies, c'est

[171] Celle-ci est identifiée par certain·e·s professionnel·le·s : *« c'est des familles qui sont quand même déjà elles-mêmes en difficulté donc... l'éducation c'est souvent parfois déjà un problème et l'orientation c'est parfois aussi... une difficulté de se*

avant tout se couper de la réalité présente pour se projeter dans l'hypothétique, élaborer une combinatoire (ensemble des variations des liaisons entre les éléments), classer de manière à ne rien oublier, à hiérarchiser» afin d'effectuer « une anticipation réaliste » de ce que pourrait être le parcours scolaire (Ballion, 1982, p. 97-98). Or, le rapport au temps très peu programmatique des familles rencontrées ne manque pas de créer une distance supplémentaire. Ainsi, Monsieur et Madame Kilani dont la fille est inscrite en classe à horaires aménagés « musique » (CHAM) au collège ne savent pas si cette option peut être poursuivie au lycée et reconnaissent en riant n'avoir jamais demandé de précisions à ce sujet. Une demi-douzaine de mères admettent se contenter d'attendre de savoir si leurs enfants « passent » dans la classe supérieure (Samia, Mme Kibal, Mme Adama…), ce qui apparaît comme le seul indicateur du succès de la scolarité (Beaud, 2003, p. 47). Dans ce contexte, la fin annoncée des redoublements semble faire disparaître le seul enjeu connu de certains parents, réduits à une absence d'opinion sur ce qui se joue pour leur enfant, faute de signaux compréhensibles et visibles.

Leurs manières de « [naviguer] à vue », loin de toute « planification rationnelle » (Ballion, 1982, p. 75) éclairent finalement sur les « formes d'irréalisme scolaire » des familles (Périer in Toupiol, 2007). Face à ce système assez incompris et nécessitant des formes d'anticipation, il arrive en effet que les parents nourrissent des espoirs quelque peu inconsidérés. Monsieur Khayre, dont l'aînée est scolarisée en SEGPA, espère ainsi qu'elle deviendra infirmière et pourra rejoindre la formation adéquate après un CAP « propreté », une fois qu'elle parlera mieux le français. Madame Rouage, la professeure principale de la jeune fille, juge ce projet impossible mais reconnaît qu'elle ne l'annonce pas clairement à la famille, dont elle attend surtout que le père accepte l'orientation en CAP. Dans ce contexte, la SEGPA apparaît comme une voie qui leurre certains parents, Monsieur Dioula souhaitant par exemple que sa fille, en SEGPA elle aussi, obtienne le baccalauréat et fasse des études supérieures. Connus des équipes éducatives, ces projets qui s'avèrent peu réalistes soulignent la méconnaissance du fonctionnement du système scolaire par les parents…

« C'est les trois métiers qui sortent : avocat, médecin et ingénieur... et puis footballeur ! [rire] […] des métiers où tu gagnes de l'argent, enfin voilà c'est ça qu'ils veulent, c'est avoir de l'argent. Par contre ils ont aucune idée de comment on y arrive, c'est... un moment donné on va choisir des élèves [sourire] et puis on a intérêt à être dans la bonne pioche et voilà [rire] c'est un peu ça hein ! » (M. Lafont, professeur, collège REP+)

… mais ils montrent aussi, ce que certain·e·s professionnel·le·s ont bien compris, la force de leurs rêves :

« Il y a aussi les rêves des familles qui ont eu des parcours tellement abimés que, je pense qu'il y a leur rêve aussi d'essayer de trouver le... le mieux, le mieux pour leur enfant alors qu'en fait... c'est pas si simple que ça » (M. Lesage, directeur SEGPA, REP+)

projeter. Les familles ont du mal à se projeter. Or l'orientation c'est se projeter. Alors se projeter pour les autres, même leurs enfants, ça devient compliqué » (M. Lesage, REP+)

Les ambitions sont donc mises à l'épreuve dans le rapport à l'institution, qui sanctionne le manque d'anticipation et la méconnaissance des implicites scolaires. Parce que « pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre » (Foucault, 1993, p. 36), la désorientation des parents est à l'origine de leur position dominée et vient entamer les conditions d'une relation paisible avec l'institution.

b- Peurs et confiance, structures paradoxales du lien avec l'École

Les attentes très importantes des parents à l'égard de l'institution scolaire sont génératrices d'affects contrastés. D'une part, comme le constatent certain·e·s professionnel·le·s, *« les parents ont globalement, en général, excessivement confiance dans les enseignants et dans l'équipe enseignante* » (Mme Lamontane), mais ils expriment aussi des craintes portant sur la scolarité.

Des craintes nombreuses autour de la scolarité

Les mères enquêtées par sondage en 1980 étaient déjà « profondément inquiètes devant l'avenir de leurs enfants, et surtout, devant leur incapacité à maîtriser le processus d'orientation », ayant « du mal à assumer un rôle éducatif moderne (incitatif) qui implique à la fois une collaboration entre les parents et l'enfant, d'une part, entre eux et les agents impliqués dans le processus éducatif d'autre part » (Ballion, 1982, p. 134-135). Ces affects sont exprimés par nos enquêté·e·s au sujet des transitions marquant la scolarité, et dénotent la grande insécurité parentale face à l'institution. Ces moments charnières apparaissent comme autant de déstabilisations potentielles pour l'élève mais aussi, *in fine*, pour les mères. S'agissant du passage au CP, en effet « l'entrée dans l'apprentissage formel de l'écrit apparaît autant comme un enjeu pour le parcours scolaire de l'enfant que pour ce qu'il représente dans sa dimension symbolique d'instrument de savoir et de maîtrise du monde » (Francis, 2011, p. 168) et les moins diplômées d'entre elles se sentent, dès l'école élémentaire, disqualifiées pour accompagner le jeune élève[172]. Ainsi,

> les passages d'un cycle à l'autre qui entraînent un changement de nature et de niveau d'exigences sont souvent des périodes critiques de la scolarité des enfants car aux difficultés nouvelles […] se combine le "décrochage" des parents du point de vue de l'aide et de l'encadrement qu'ils peuvent apporter (Millet & Thin, 2005, p. 43).

Le passage au collège génère une inquiétude accrue, y compris pour les mères les plus diplômées, ou ayant grandi en France. Bien qu'il soit présenté comme une « continuité » avec l'école élémentaire (Rubi *in* Rayou, 2015, p. 63) – en raison notamment de l'existence du « cycle 3 », qui englobe les classes de cours moyens et de 6ème – on n'en observe pas moins les « contradictions persistantes entre des actions ponctuelles pour améliorer la transition et des

[172] Zakia explique qu'elle va tout faire pour que sa benjamine ait une place à l'accompagnement à la scolarité du centre social pour son entrée au CP car elle ne pourra pas suivre ses devoirs, tandis qu'Hafsa évoque avec inquiétude le passage au CP de son cadet (carnet de terrain, 15.1.17). Mesdames Satsat et Chingis appréhendent également cette rentrée, l'une en raison de la « timidité » de son fils – pour laquelle l'équipe enseignante lui a visiblement déjà adressé des remarques –, l'autre parce qu'elle craint que son enfant ne comprenne pas les leçons.

acteurs de l'institution scolaire ou de l'entourage des élèves qui instituent l'entrée en 6ème comme un marqueur d'âge » (*Ibid*., p. 45)[173]. Cette question d'âge, assez commode pour expliquer l'éloignement avec les familles, fait fi des tensions sourdes liées non à l'autonomisation des enfants, mais à l'accroissement des incompréhensions et à l'intimidation face à une structure beaucoup plus anonyme que l'école primaire – qui est de plus, le lieu où apparaissent (ou s'amplifient) les « problèmes de discipline » (Millet & Thin, 2005, p. 219). Lors d'un café des parents dédié au collège (école REP, 3.5.17), les mères expliquent par exemple ne pas être informées de la gestion des absences et des interlocuteurs à solliciter pour signaler une maladie ou une difficulté. Alors qu'il existe une certaine familiarité avec les enseignant·e·s en primaire, Madame Forge reconnaît que le « *formalisme* » nécessaire pour prendre rendez-vous, avec le bon interlocuteur de surcroit, représente une « *barrière* », tandis que Madame Fofana explique qu'elle ne vient « *pas souvent* » au collège car elle est, tout simplement, beaucoup moins invitée qu'en primaire. Hafsa et Madame Traoré affirment toutes deux que le collège fait « *peur* », soulignant pour la première, qu'on est « *moins au courant de ce qu'ils font* », puisqu'on ne peut pas aller jusqu'à la classe ; pour la seconde, que le suivi est plus compliqué en raison de l'emploi du temps plus irrégulier – il faut voir ici le collège comme une rupture avec le « fond répétitif » propre à la forme scolaire (Vincent, 1998). Le changement d'environnement pour l'enfant impacte les familles : emploi du temps à gérer en collaboration avec l'enfant-élève (M. et Mme Kilani), peur que ce dernier se perde dans l'établissement et soit en retard (Sevim), peur des « *grands* », des « *bagarres* » et du manque de surveillance (Mme Akchour ; café des parents sur le passage au collège, 3.5.17), inquiétude sur les capacités scolaires de l'élève (Mme Akchour, Selma et Sevim), sont des thèmes récurrents. Siam est probablement l'enquêtée se montrant la plus inquiète (carnet de terrain, 17.5.17, etc.) – mais elle est quelque peu rassurée par son échange avec Monsieur Thomas, lors du café des parents consacré à la présentation du collège REP, car « *il a l'air carré* » (carnet de terrain, 16.4.18). La moindre sollicitation des parents, et le lien plus ténu entre l'équipe éducative et les familles, viennent expliquer la rupture affective qui s'effectue lors de ce passage et renforcer le « décrochage » de mères qui ne peuvent plus suivre la scolarité de leurs enfants, alors qu'elles y parvenaient tant bien que mal en élémentaire (Kakpo, 2012, p. 70-71).

La situation de changement d'école en cours de cycle cristallise aussi les questionnements et les craintes. L'émotion que certaines ressentent à l'évocation de cette forme de rupture est révélatrice du sentiment de responsabilité qui est le leur. Ainsi, Akila justifie son désir de ne pas changer d'école par souci d'un équilibre déjà rompu par le passé[174] :

[173] Lors d'une classe ouverte dans le collège REP+, les parents expliquent leur retrait à l'égard du collège par le fait que les enfants sont grands et ont besoin d'autonomie (carnet de terrain, 14.6.17). Madame Traoré justifie de ne pas accompagner sa fille pour la rentrée en 6ème en se souvenant que les aîné·e·s de la fratrie avaient refusé sa présence à cette occasion, préférant s'y rendre avec leurs « *copains* ». Faiza, pour sa part, s'investit dans les activités scolaires en école primaire puis, si ses filles ont de bons résultats, elle cesse de se rendre au collège – « *on participe pas, mais on garde quand même un œil* ». Si des cafés ou des temps de classe ouverte en activité, proposés aux parents d'élèves de CM2, visent à diminuer la distance, force est de constater que les professionnel·le·s eux-mêmes s'appuient sur l'idée de l'autonomisation des enfants pour expliquer le retrait parental, de manière très unanime.

[174] Cette crainte des conséquences d'un déménagement est aussi exprimée par Madame Chingis, qui considère que dans l'école actuelle, ses enfants sont bien accompagnés tandis qu'elle ne sait pas ce qu'il en sera dans un nouveau groupe scolaire. Elle hésite donc à changer de logement – le sien est pourtant trop petit.

« Une fois y a déjà changé une école. Et je pense que pour l'enfant c'est difficile
- d'accord c'est pour tes enfants, tu t'es dit que c'est mieux [de rester dans l'école privée] – [me coupant] et pour moi aussi ! [rire]
- parce que tu aimes bien ici ? –
parce que… parce que le grand il avait des amis et après pour lui c'est un peu difficile. Il avait l'habitude et il doit changer... [elle pleure et fait comprendre qu'il y a déjà eu un changement d'école, assez douloureux, peu après leur arrivée en France] […]
- il était attaché là-bas ? –
oui. […]
- pour toi, c'était difficile aussi le changement d'école ? [silence] ou c'était difficile, parce que c'était difficile pour lui ? –
oui c'est ça ! [sourire] » (2 enfants, école privée, femme au foyer, niveau lycée, conjoint sans emploi, couple d'origine daghestanaise, en France depuis 2013 en situation irrégulière)

La crainte de « *traumatiser* » l'enfant par un changement d'école (Hinda) est aussi révélatrice de l'attachement des parents « à la localité », qui les pousse à refuser des filières éloignées de leur domicile et les conduit à faire « des choix peu informés et peu élaborés » (Van Zanten *in* Paugam, 1996, p. 285). Zakia refuse par exemple que sa cadette rejoigne le conservatoire de musique, une orientation proposée par l'enseignante en fin de CM2 (sa fille était en « classe orchestre »). Elle a préféré le collège REP+ du quartier et sa CHAM, plus proche : « *je connais un petit peu, c'est propre, c'est bien* ». Ces craintes entourant la scolarité se retrouvent dans les propos de parents qui anticipent d'éventuels « échecs », Hafsa ayant très peur que sa fille, seulement en CE2 au moment de l'entretien, « *atterrisse en SEGPA* ». *« Ça me traumatise* » ajoute-t-elle, estimant qu'il est difficile de revenir en arrière une fois que l'on a été orienté dans cette voie qui « *sort un peu du système »*. Ces inquiétudes démontrent que le « mythe du "don naturel" […] qui fait de "l'intelligence" (scolairement mesurée) le principe de légitimation suprême et qui impute la pauvreté et l'échec […] non plus à la paresse, à l'imprévoyance ou au vice, mais à la stupidité » (Bourdieu, 2003, p. 116) contribue aux inquiétudes parentales.

La peur des « *lacunes* », très présente dans le discours de Siam mais également de Sibel (toutes deux, ayant effectué leur scolarité en France, sont familières de ce vocable institutionnel), exprime la prégnance de l'inquiétude sur le niveau de l'enfant[175] :
« On revoit ce qui a été fait au centre [social] […] pour voir si ça a été bien compris. Si je le fais pas, j'aurai toujours peut-être pas une peur mais une crainte que y a une lacune et si la lacune elle est pas traitée en temps même, ça va se répercuter par la suite » (Sibel, 3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

[175] Hafsa appréhende d'ailleurs l'arrivée des vacances d'été et le relâchement que cela opèrera chez sa fille, prévoyant donc du travail scolaire pour cette période (carnet de terrain, 5.7.17). À la rentrée cependant, elle explique qu'elle a renoncé aux devoirs de vacances après la lecture d'un article alertant sur le risque de « blocage » chez l'enfant (carnet de terrain, 20.9.17), témoignant en filigrane de sa préoccupation face au déroulement la scolarité.

Les mères n'ayant pas la possibilité d'aider leur enfant n'en sont pas moins inquiètes, Nasrin soulignant par exemple qu'elle a « *beaucoup besoin d'aide* » pour l'accompagnement de son fils – elle a notamment apprécié la présence d'une étudiante de l'AFEV – et Samia essayant de voir, à travers l'accompagnement des sorties scolaires, comment ses enfants réagissent à l'école, comme pour se rassurer. À cet égard, Maryse rapporte le propos d'une mère lors d'une classe ouverte en activité, qui s'inquiétait du « *manque de scolarité* » des élèves, c'est-à-dire de les voir jouer ou prendre spontanément la parole. Siam se demande enfin ce que font les élèves qui ont fini leur travail avant les autres (classe ouverte école REP, 16.4.18), toutes manifestant ainsi leur préoccupation pour les activités proposées et pour le « niveau » des élèves[176].

Dans ce contexte, il nous semble intéressant de considérer le discours récurrent des parents sur l'apprentissage du « respect » à leurs enfants au prisme de ces craintes. Il se présente comme une valeur, c'est-à-dire une conception de ce qui est désirable, distinctive chez un individu ou un groupe, qui influe sur la manière d'être ainsi que sur les logiques d'actions (Kohn, 1959, p. 338-339). Interrogés sur ce qu'il leur importe le plus de transmettre à leur enfant, les enquêtées citent, de manière quasiment unanime, le « *respect* »[177]. Il apparaît de manière régulière, témoignant du désir des parents de ne pas faire de « vagues », associé à des notions telles que la gentillesse, la politesse, l'autonomie, la propreté, mais aussi, très nettement, la scolarité. Une demie douzaine d'enquêté·e·s évoquent ainsi le respect dans ses implications scolaires :

« [Les maîtresses] sont toutes sympa, très gentilles franchement […] elles sont vraiment sympa et je voulais qu'ils respectent la maîtresse […]

- est-ce que vous pouvez me dire ce qui pour vous est le plus important dans l'éducation de vos enfants ? –

[...] C'est important pour moi qu'ils travaillent à l'école. De respecter. La maîtresse » (Zakia, 4 enfants, école REP/collège REP+, femme au foyer, peu scolarisée, couple d'origine marocaine, en France avant l'âge adulte)

Cette préoccupation transparaît dans les propos de parents qui se disent « *choqués* » par le « *manque de respect* » des enfants à l'égard des enseignant·e·s (classe ouverte REP+ V., 19.2.18). La stigmatisation des classes populaires comme « dangereuses, contagieuses, menaçantes, révolutionnaires, pathologiques et irrespectueuses » (Skeggs, 2015, p. 33-34) expliquerait ce souci parental, qui déboucherait sur la recherche d'une attitude respectable.

[176] Les absences d'enseignant·e·s non remplacées sont d'ailleurs source d'inquiétude chez certaines mères, telle Nasrin qui s'en plaint régulièrement (carnet de terrain, 23.5.18), ou les parents délégués de l'école REP, qui en font état lors d'une réunion du conseil d'école (carnet de terrain, 23.11.17).

[177] Nous souhaitions ainsi amener les parents à parler de leurs valeurs et priorités éducatives. Le caractère unanimiste de cette réponse pourrait renvoyer aux caractéristiques des familles et à leur parcours migratoire en particulier. Le respect, « polysémique et multidimensionnel, permettant des interprétations variées et des actualisations multiples » apparaît comme un « fondement de la transmission », en permettant « le changement tant individuel que familial et [en soudant] le relativisme sur un axe quasi universel » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 100-101). Il est une valeur commode, qui transcende les contextes de vie des familles et permet de passer de l'un à l'autre, en articulant les différentes modalités de l'existence autour d'un noyau central. Dans ce cadre, le respect se présente comme une valeur « tentaculaire » : « *la suite vient toute seule* » énonce ainsi Monsieur Boussaïd, pour qui le respect – assimilé à l'apprentissage d'un bon comportement – semble « mère de toutes les vertus ».

Dans les classes populaires, l'ordre, l'obéissance, l'honnêteté sont en effet préférées par les mères (contrairement à celles des classes supérieures qui valorisent la curiosité, l'auto-contrôle, la gaieté). Elles traduiraient ainsi, au niveau éducatif, leur propre position sociale (Kohn, 1959, p. 344). Dans la mesure où « l'ordre social s'inscrit dans les corps » (Bourdieu, 2003, p. 204), l'incantation autour du respect peut s'apparenter à un conditionnement des enfants, en vue de leur intégration dans ce monde scolaire méconnu et craint. Le « respect » apparaît comme une soumission à ses règles imprévisibles. L'ensemble de ces craintes se lisent en corrélation avec les attentes relatives au destin de l'enfant, qui doit surmonter ces « épreuves » scolaires pour réussir.

Les affects positifs dans la relation aux enseignant·e·s

Les craintes ne sont pourtant pas les seuls affects qui façonnent la relation à l'institution et il faut rapporter l'enthousiasme des parents à l'égard des équipes éducatives. Une animatrice de la maison de quartier considère par exemple que l'École est « *sacrée* » pour la plupart d'entre eux. Elle fait effectivement l'objet de projections très positives dans toutes les familles, dont témoigne SIbel :

« C'est la base de toute chose Chloé, l'école […] L'autre fois on regardait un film et on parlait du cheval de Troie […] je leur ai dit : "tout ça c'est de l'histoire, c'est ce que vous apprendrez à l'école" […] La géographie aussi c'est important. Plus tard si, je sais pas moi, on aime voyager, donc la découverte... savoir un peu tout ce qu'est le climat, le nord, le sud, l'Est, l'Ouest, c'est un peu bien de s'orienter […] Les maths, on s'en sert tous les jours ! Que ce soit pour cuisiner, pour les courses, pour tout ! […] Sciences de la vie, l'électricité, changer une ampoule, voilà donc c'est vrai que l'école est présente dans la vie de tous les jours, à chaque instant » (3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

L'école primaire – les discours recueillis sur ce point la concernent bien davantage que le collège – apparaît comme un élément central du quotidien et elle est significativement mobilisée comme une figure d'autorité : certaines mères racontent qu'elles menacent d'informer l'enseignant·e lorsque l'enfant se conduit mal à la maison (classe ouverte école REP+, 20.3.18 ; Sevim). Sibel et Zakia considèrent même les directrices des écoles respectives de leurs enfants comme de potentielles médiatrices dans les conflits entre élèves qui impliquent les familles, leur accordant une position tout à fait particulière dans le quartier. Ce modèle de fermeté semble positif aux yeux des parents, qui soulignent leur « *admiration* » de maîtresses « *extraordinaires* » selon les mots de Virginie. Lors des temps de classe ouverte en activité, les parents sont généralement unanimes pour souligner la qualité du travail en classe : *2.5.17, classe ouverte école REP+ : une mère rapporte qu'elle a « adoré » la manière d'enseigner de la maîtresse ; 19.2.18, classe ouverte REP+ V. : une mère russe évoque sa satisfaction de l'école, un élément de stabilité pour sa fille, dans un contexte difficile (nombreux déménagements liés à leur présence irrégulière sur le territoire), un père métisse se dit très satisfait de ce qu'il a vu en classe, plusieurs parents sont admiratifs de la gestion de classe des enseignant·e·s, une mère souligne la bonne préparation des élèves au collège ; 20.3.18, classe*

ouverte école REP+ : une mère salue la « force des instit' et des ATSEM » car les enfants sont agités, une autre évoque sa « confiance en le corps enseignant » malgré sa surprise face aux rapports parfois rudes entre enfants, considérant que les professionnelles sont « au top *».*

Les mères défendent « leur » école, évoquant parfois sa mauvaise réputation pour la démentir, et disent leur contentement quant aux relations avec les enseignant·e·s (discussion avec des mamans, école REP, 2.7.18) : « *[elle est] très magnifique comme directrice [sourire] […] elle est super [rire] ! moi je l'aime beaucoup […] qu'elle parte un jour ou l'autre ça me fait peur […] elle contrôle, elle surveille, elle est super* » (Zakia). Cet enthousiasme n'est pas l'apanage des familles proches de l'institution et des mères qui ne fréquentent pas, ou peu, les dispositifs dédiés aux parents, peuvent se montrer très satisfaites des enseignant·e·s, soulignant notamment leur gentillesse – « *elle est gentille, beaucoup gentille* » dit Madame Satsat de la directrice de l'école REP. Cet attachement très positif aux équipes est parfois le fruit d'une construction, dont témoigne Hafsa. Les débuts de la scolarité de son aînée ont en effet été compliqués : la difficulté de la séparation à l'entrée en maternelle, puis des problèmes relationnels avec une enseignante l'ont marquée. C'est cependant pour cette raison qu'elle est attachée à l'école, en raison des liens créés dans la durée et de son caractère désormais familier, voire sécurisant, car elle y est connue et connait l'équipe. Elle se rassure donc, alors qu'elle est inquiète de la tenue d'une réunion de l'équipe éducative, grâce à son rapport assez proche et affectueux avec l'enseignante de sa fille :

« [Elle vient de dire qu'elle est stressée par la tenue de la réunion de l'équipe éducative car elle ne sait pas de quoi il retourne et il y aura du monde] - vous pouvez vous faire expliquer par la maîtresse –

Ouai je lui poserai la question pour voir vraiment le sujet. En plus il y aura la maîtresse [à la réunion]

- le fait qu'elle soit là, ça vous sécurise ?-

Ouais. Non ça va je les connais : [la directrice] je la connais, [la maîtresse] je la connais, les autres... je les connais, mais pas aussi bien que la maîtresse, c'est pas des gens qu'on voit tout le temps

- oui, y a une familiarité avec la maîtresse... –

Mmh. Comme là, on lui a offert un cadeau d'anniversaire quand c'était son anniversaire […] y a un petit lien avec la maîtresse. [Ma fille] aime bien lui offrir, pour son anniversaire, à Noël... à la fin de l'année

- ha oui ça fait beaucoup de cadeaux ! [sourire] –

Hé oui [rire] pour les maîtresses qu'on aime bien [rire] » (3 enfants, école REP, femme au foyer niveau CAP arrivée du Maroc à 9 ans, conjoint plombier intérimaire niveau bac au Maroc arrivé à l'âge adulte)

Le lien affectif avec l'enseignante est bien perçu des professionnelles elles-mêmes, la maîtresse de la fille d'Hafsa évoquant notamment son émotion face aux remerciements très forts des parents à la fin de l'année scolaire (conseil des maîtres, école REP, 23.6.17). La « subjectivité des professionnels » est donc également à l'œuvre dans la relation, « au sens éliasien de l'émotion, de l'affectivité, de l'imaginaire investis dans l'interaction » (Périer, 2010, p. 49). Cela

semble suggérer que pour les femmes disposant des ressources adéquates – à commencer par la maitrise, même partielle, de la langue française – « l'entretien de la sociabilité […], la constitution de "contre-handicaps" moraux et sociaux seraient autant de moyens pour résister au sentiment d'affaiblissement social lié directement à leur confrontation désarmée au monde de [l'École] »[178] (Beaud, 1997, §19). Cet investissement affectif devient même structurant pour certaines mères, à l'instar de Siam qui est bouleversée de quitter l'école (REP) à la fin de l'année de CM2 de son fils unique : « *m'en parle pas* » me lance-t-elle, émue, lorsque j'évoque le fait qu'il s'agit ce jour-là de son dernier café des parents (école REP, 20.6.18). Ce départ signe en effet l'avancée en âge de l'enfant et la fin d'un sentiment de proximité et d'appartenance à la communauté éducative.

L'ensemble de ces marques d'affection ou de reconnaissance de la professionnalité et de la bienveillance des équipes se trame autour d'une notion récurrente, la confiance. Celle-ci apparaît dans les discours maternels comme une manifestation positive de leur rapport à l'institution. Akila, parce qu'elle a vu que « *la maîtresse est très gentille* » et que ses enfants sont « *contents* » accorde de fait sa confiance et bien qu'elle appréhende le départ en voyage scolaire de son fils, donne son accord (café des parents école privée, 23.2.18). Lors d'une séquence de classe ouverte en activité, une mère apprécie que l'enseignante soit « *comme la maman* » faisant ce qu'il faut pour chacun des enfants (école REP, 28.4.17). La prise en charge de l'enfant en tant qu'être nécessitant vigilance et soins apparaît comme primordiale. Parce que le travail de *care* des mères « ne peut jamais être totalement stabilisé dans des "routines" » (Damamme & Paperman *in* Laugier et al., 2009, p. 149) – la prise en charge de la vulnérabilité induit des adaptations au jour le jour de la présence offerte à l'enfant – elles ont effectivement besoin de pouvoir compter sur le corps enseignant pour assurer avec elles ce travail. À cet égard, le rapport de Virginie à l'école, s'il n'est pas représentatif, est toutefois très éclairant quant aux mécanismes à l'œuvre pour des femmes isolées, qui peuvent être amenées à compter sur l'institution de manière bien plus structurante qu'il n'y paraît :

« Tant que je suis ici, déjà ça représente la sécurité. Personne ne connaît mieux mes enfants, hormis l'école et moi-même, personne ne connaît aussi bien les enfants. Et puis j'ai aussi cette peur : je me dis que si aujourd'hui il m'arrive quelque chose, qui va pouvoir… enfin je me dis que l'école peut apporter des réponses, car je n'ai que l'école qui connaît les enfants, plus que leur père. Je ne vais pas compter sur leur père pour trouver une solution pour mes enfants s'il m'arrive quelque chose. Je ne peux pas compter sur mes parents. Mes amies… ça reste des amies… alors que je me dis que s'il m'arrive quelque chose, l'école peut réagir […] Vu les liens que j'ai créés ici, je ne pense pas qu'on peut laisser mes enfants à l'abandon comme ça […] L'école [privée] je me suis rendue compte il y a pas longtemps qu'en fait, c'est devenu la famille. C'est ma famille à moi parce que c'est le seul endroit où je dépose mes enfants où je suis rassurée en fait […] aujourd'hui le seul endroit où... je peux compter dessus c'est l'école » (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique, d'origine Rwandaise, arrivée en France en 1999, ex-conjoints absents)

[178] Nous substituons ici l'École à « l'université » car il nous semble que les tactiques déployées pour faire face aux effets de l'institution sur la vie quotidienne sont apparentées.

Cet attachement de Virginie prend sens à la lumière de son histoire dramatique. Parce qu'elle sait pouvoir « se fier » à l'équipe éducative, elle se place au cœur d'une « relation prévisible », qui « réduit la complexité du contexte social » dans lequel elle se trouve (Conus & Ogay, 2018, p. 47). En effet, la confiance représente « la voie la plus simple sur le plan psychologique » (Luhmann, 2006, p. 84) face à des interactions et des contextes sociaux inconnus. Force est de constater cependant que ce lien reste fragile. L'élan positif envers l'École s'enchevêtre avec la crainte et la méconnaissance de l'institution, conduisant à des formes de délégation et de retrait.

2- Des formes de délégation, nuancées par des incompréhensions réciproques

Le rapport à l'institution est marqué par des formes de délégations de la part des mères, qui s'en remettent au jugement des professionnel·le·s, dans un mouvement caractérisé par la confiance mais aussi l'intimidation. Les parents peuvent cependant se montrer déstabilisés par le vocabulaire des enseignant·e·s et notamment leurs euphémisations récurrentes de la difficulté des enfants. Ils amorcent, dans ce contexte, un processus d'oscillation face à l'institution.

a- De la confiance au retrait

La confiance, en particulier pour les parents les plus en difficulté dans la maitrise des codes scolaires, débouche sur des formes de remise de soi, comme un « blanc-seing » accordé aux professionnel·le·s dans l'accompagnement de l'enfant. Elle cohabite paradoxalement avec des effets d'intimidation de familles se sentant disqualifiées dans leur rapport aux institutions.

Entre remise de soi…

En premier lieu, soulignons que l'École apparaît dans quelques familles comme un relais éducatif. Nous l'avons vu, le temps des vacances est source de préoccupations et certaines mères, comme Madame Edra, reconnaissent explicitement que la fin des congés scolaires est synonyme de soulagement, dans la perspective d'une prise en charge extérieure des enfants. Les mères submergées par les tâches qui leur incombent n'ont d'autre choix, en effet, que de s'en remettre à l'institution scolaire pour les suppléer, comme le constatent certaines enseignantes :

« Il y a plusieurs cas de figure, y a vraiment des parents, pas mal de familles monoparentales je pense, avec notamment des mamans […] qui sont très fatiguées et qui doivent donc accompagner leurs enfants et qui ne sont pas forcément disponibles ou n'ont pas les moyens toujours de le faire et celles-ci attendent beaucoup de l'École » (Mme Chapié)

Le fait de pouvoir confier l'enfant à l'institution est source d'une reconnaissance des parents pour les équipes – bien perçue par Madame Chapié ou Madame Le Gouzec qui évoquent des relations généralement cordiales – et renvoie à une véritable « coéducation » dans les propos de certaines mères. La relation de confiance avec l'équipe conduit certaines enquêtées à s'en remettre à elle pour l'accompagnement éducatif de leur enfant de manière assez globale. Samia détaille ainsi son attente, qui dépasse les simples apprentissages de base :

« - c'est quoi que vous attendez de l'école ? Qu'est-ce que l'école elle doit apporter à vos enfants ? [elle montre qu'elle ne comprend pas] Vous, vous apportez à vos enfants tout ce que vous faites à la maison. Et l'école, qu'est-ce qu'elle doit donner à vos enfants ? –
Heu... il doit donner écrire, lire et... il y a aussi : y a un truc que c'est pas bien à faire, comme... un gros mot, "tu dis pas gros mot, c'est pas bien". Quand ta mère elle a dit un truc, tu dis "d'accord", tout ça il le dit à l'école aussi. Comme [pour ma fille], la maîtresse elle a dit "des trucs sucrés tu manges pas les croissants beaucoup, tout ça, tout le monde veut des légumes", c'est bien
- la maîtresse, elle a dit ça à [votre fille] ? –
Oui oui ! Toute la classe elle l'a dit, […] c'est bien aussi pour ça, pour les enfants. Quand elle veut un truc, je dis "non non, pas le chocolat, le gâteau au chocolat, parce que c'est pas bien" » (3 enfants, école REP, femme au foyer d'origine marocaine, niveau élémentaire, arrivée en France en 2012, situation irrégulière, conjoint au Maroc)

Samia n'est pas la seule à avoir des attentes relatives à la santé, Nasrin est elle aussi heureuse de l'ingérence scolaire dans l'éducation de son fils. Au cours de l'entretien, elle montre le « contrat » mis en place par l'enseignante. À destination du petit garçon, il est formulé comme suit : « je remplis ma fiche de temps d'écran à la maison, je fais signer ma fiche, je limite mon temps d'écran. Pas d'écran le matin avant l'école, pas plus de 30 minutes à midi, pas plus de 30 minutes après le goûter, pas d'écran le soir après manger ». L'élève doit donc remplir tous les jours le temps passé sur des activités numériques. La directrice de l'école REP reconnaît qu'il s'agit quasiment d'une aide éducative, pensée pour épauler les parents d'un enfant unique auquel on « *passe tout* » (carnet de terrain, 21.6.18). Pour Nasrin, cela est bénéfique car elle « *aime bien qu'il regarde pas beaucoup de télé, il joue pas beaucoup de game, tablette ou téléphone* », et d'ajouter : *« je suis contente […] je suis d'accord avec sa maîtresse ! Parce que sinon tout le temps il [est sur écrans] donc c'est pas bien* ». Enfin, Madame El Aziz accepte également la prise en charge de son fils pour des difficultés comportementales, car elle le trouve « *difficile* » à la maison et a donc répondu positivement à la maîtresse qui voulait « *trouver une solution* ».

Ces formes de remises de soi par rapport aux propositions des enseignant·e·s s'effectuent sans que cela ne traduise un désintérêt des parents, et s'inscrivent parfois dans un modèle de relation fondé sur une « distance assumée », caractéristique d'une asymétrie relationnelle (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 301). Elles concernent néanmoins, le plus souvent, les apprentissages « scolaires », pour lesquels les parents se sentent plus incompétents. Ainsi, lors de l'échange consécutif à une classe ouverte en activité, une mère explique : « *nous on peut pas faire certaines choses à la maison, la professionnelle sait comment lui faire faire son travail* », affirmant la division très nette des tâches entre École et familles (école REP 17.4.18). Dans l'école REP+V., lors d'une occasion similaire, les parents répondent à Maryse qui souligne que l'école n'est pas la seule responsable de la réussite des enfants, qu'elle l'est tout de même à « *80%* » car c'est elle qui « *donne les outils pour réussir* » (carnet de terrain, 19.2.18). Hafsa attend ainsi de l'institution qu'elle donne à ses enfants « *le goût du travail* », s'en remettant à l'équipe éducative : elle peine à se remémorer les différents sigles des dispositifs de prise en

charge de la difficulté scolaire (RASED, etc.) mais affirme être « *toujours d'accord* » quand on lui propose une aide de ce type, afin de favoriser les « *progrès* » de sa fille. Si les mères se sentent en effet responsables d'un certain nombre de dimensions du comportement de leur enfant, elles sont en revanche dans une délégation quasi-totale sur la question des apprentissages, comme en témoignent Sevim et Selma qui expliquent qu'elles ne se remettent pas en question en cas de difficultés purement scolaires :

« Sevim : pour l'école, moi je me poserais pas de questions. Ce serait plutôt dans son mode de vie que là je pourrais me poser des questions […] mais par rapport à l'école non, je peux pas faire plus que... je peux pas faire plus que ce que je fais pour eux

Selma : je la soutiendrai par rapport à [l'école], pour l'aider, mais […] si elle évolue pas, je peux pas faire plus quoi, je vais pas l'enterrer dans un livre ma fille !... Pour d'autres choses ouai, par rapport à la santé ou pour d'autres choses [je me remettrai en question]. Mais pas par rapport à l'école » (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte ; Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

Les parents semblent demander à leurs enfants « d'opérer une conversion culturelle solitaire puisqu'ils aspirent à les doter d'habitudes qu'eux-mêmes n'ont pas intériorisées » (Kakpo, 2012, p. 44) et pour lesquelles ils se sentent impuissants. Comme le constate d'ailleurs Madame Créale, ces parents « *parlent très peu des évaluations* » (contrairement à « *d'autres écoles* ») et n'ont pas la « *culture du livret scolaire* ». Cela peut sembler contradictoire avec leur soif de réussite, sauf à considérer que la famille et l'École ont chacune un domaine de compétence bien distinct. Cette délégation est renforcée par la difficulté à comprendre les évaluations, en dépit de l'intérêt qu'elles suscitent dans certaines configurations. À cet égard, la découverte, lors de l'entretien, du bulletin scolaire de la fille de Virginie, Elina (en classe de CM1), permet de saisir la difficulté à « décoder » cette dimension de l'expérience scolaire :

« Virginie : le vert ça signifie quoi ça ?

Elina : ça veut dire que j'ai A, j'ai aucun D

V : ho, moi je regarde les… [elle tourne les feuillets du bulletin en cherchant quelque chose]

- les commentaires ? [sourire] –

V. : les commentaires [rire] Mais où sont les commentaires ?

E. : devant, en premier !

V. : ha, devant en premier ? [elle trouve] tout ça ?! […] [elle lit à voix haute des compliments sur sa fille, relève les points d'amélioration et attire l'attention d'Elina sur ce qui ne va pas, puis poursuit son exploration des feuillets. Elina lui dit qu'elle n'a pas eu de « D » contrairement à la dernière fois] mais je vois pas où tu as C

E. : C, c'est écrit la lettre C [elles regardent ensemble, Elina cherche à lui montrer le C en manipulant le bulletin, elle a du mal à trouver, Virginie la met en garde, lui dit de se laver les mains]

V. : là où c'est...

E. : là où c'est vert, c'est A » (5 enfants, école et collège privé, aide-soignante, titulaire d'un diplôme d'aide médico-psychologique, d'origine Rwandaise, arrivée en France en 1999, ex-conjoints absents)

Cette difficulté est largement partagée – parmi nos enquêtées, Virginie fait partie des plus proches de l'institution. Ainsi, Madame Satsat explique lors de l'entretien, non sans mal, que son fils cadet faisant beaucoup de « *bêtises* », la maîtresse indique pour elle, dans le cahier, des couleurs : « *vert, rouge, jaune. Ça veut dire aujourd'hui bêtise. Après moi regarde [le cahier pour savoir]* ». Pour les évaluations, elle se réfère au système de couleur pour ses plus jeunes enfants mais « *y a plus ça au collège* » et elle doit donc naviguer d'un système de notation à un autre. Cette désorientation est prégnante : Sevim « *pense* » que sa fille réussit au collège mais attend le premier bulletin pour prendre d'éventuelles mesures – le passage en 6ème n'était pourtant pas assuré (échange devant le café des parents, 12.10.18) ; Madame Kilani ne sait pas si sa fille passera dans la classe supérieure (carnet de terrain, 29.5.17), le père affirmant à propos des notes, de manière très floue : « *ça monte, ça descend* ». Si « l'école produit une grille de lecture à partir de laquelle les parents évaluent la "normalité" du développement physique et surtout intellectuel de leur enfant » grâce à la mise en regard d'un âge et d'un niveau de classe (Morel, 2014, p. 178), ces constats ne sont pas effectués rapidement par les parents enquêtés, qui s'en remettent à ce que les enseignant·e·s leur expliquent oralement.

Cette posture de délégation, qui consiste à « ne pas questionner plus avant les enseignants » dans une forme de retrait respectueux, est doublée « en retour, d'une attente d'information et de suivi » (Périer, 2005, p. 107), quel que soit le niveau de l'enfant. Elle s'observe chez Sibel ou Madame Akchour, qui font pourtant preuve d'une relative familiarité avec les équipes en tant qu'élues. Madame Adama s'en remet aussi très explicitement à l'institution, pour veiller sur la scolarité des enfants. Elle compte sur les équipes pour la prévenir des aléas, dans une répartition très nette des rôles :

« La prof de maths elle était obligée de me convoquer pour me dire ce qu'il se passe, que y a quelque chose qui va pas ! Heureusement qu'eux voilà, ils ont bien remarqué avant que ça soit trop tard ! […] Imagine que eux ils contrôlent pas, [...] parce que tu vois les enfants c'est "oui ça va" et à la fin, la dernière minute, on voit le bulletin que les enfants ils ont pas bien travaillé

- mmh, donc vous, vous préférez qu'on vous convoque pour vous dire –

Ha oui oui ! parce qu'on sait pas, nous on arrête pas de demander les enfants si ça va ! […] Mais tu connais avec le téléphone maintenant, avec la télé et tout ça, donc "ouai j'ai fait [mes devoirs]" et pourtant ils ont fait autre chose. Donc heureusement qu'eux ils sont là, surtout le prof principal, […] si ça va pas, après il nous convoque et si ça va, ils ont pas besoin de nous » (4 enfants, école privée/collège REP/lycée, employée de cantine, niveau seconde, conjoint vigile, niveau bac, origine comorienne, arrivée en France en 1994)

Cette délégation est très ancrée dans la difficulté à suivre les devoirs et Madame Créale souligne que le retrait des parents est, « *bizarrement* », le signe d'une « *grande confiance* ». Certaines mères, notamment celles qui « délèguent » le plus sur le plan scolaire, vont au bout de cette logique et affirment avec force leur respect de la parole et de la posture des

enseignant·e·s : « *ceux qui méritent d'être punis, ils le méritent, moi ça me dérange pas […] la maîtresse elle punit, y a une raison* » (Zakia), *« le professionnel il intervient quand y a un souci […] je donne pas souvent tord aux prof* » (Virginie). Madame Adama souligne que ses enfants ne peuvent jamais avoir raison contre l'adulte, que ce soit l'enseignante, qui est « *comme une mère* » ou elle-même. Ces marques de confiance permettant la délégation confinent parfois à l'intimidation, l'animatrice de la maison de quartier soulignant que le respect de l'institution scolaire est tel que cela en devient « *oppressant, parce que ce que dit l'enseignant c'est très important, des fois c'est même un peu violent, dans ce que les familles peuvent dire* ».

…et intimidation

*« **Les angles coupant de l'espace***
Quand on est seul
on est un peu plus seul
dans la lumière
que dans le noir »

Thomas Vinau, C'est un beau jour pour ne pas mourir

La délégation vis-à-vis de l'institution repose parfois sur des formes d'intimidation, y compris en primaire. On peut en rendre compte grâce aux phases d'observation, qui permettent de saisir les attitudes de femmes ne faisant que « passer » rapidement devant le café des parents, ou manifestant de la crainte face aux équipes. Si les professionnel·le·s invoquent, dans le cadre du GT « Vivre ensemble », les difficultés de langue des mères pour expliquer qu'elles n'accompagnent par les sorties scolaires (carnet de terrain, 30.1.18), ils·elles semblent sous-estimer l'intimidation qu'elles ressentent : une mère croisée à quelques reprises au café des parents de l'école privée, explique par exemple qu'elle aimerait accompagner une sortie mais n'ose pas le proposer à la maîtresse. Alors que je lui suggère de se porter volontaire, elle indique que cela ne se fait pas, notant d'ailleurs qu'elle n'est jamais sollicitée, contrairement à d'autres mères (carnet de terrain, 2.2.18). Ces attitudes sont très représentatives des mères « invisibles » décrites par les équipes, manifestement mal à l'aise dans le monde scolaire :
17.11.17 café des parents école privée : une mère qui ne vient pas souvent n'ose pas partir pour rejoindre son rendez-vous (médical ou administratif) car Isabelle lui a demandé de faire des traductions et elle ne parvient pas à lui dire qu'elle doit s'en aller ; 4.12.17 réunion au collège REP pour un échange en Allemagne : Essila, une mère turque, s'inquiète du risque d'attentat, la professeure d'allemand répond fermement, ne laissant pas la possibilité à la mère de reprendre la parole, pendant le pot offert à la fin de la réunion, des parents s'éclipsent ou restent en retrait, particulièrement les femmes ethnicisées qui s'assoient en arrière (Mmes Moindjie et Adama) tandis que les parents de la FCPE échangent avec les enseignant·e·s ; 17.4.18 classe ouverte école REP : la mère qui observe dans la même classe que moi garde son manteau et se fait petite, elle ne dit rien quand la maîtresse part en récréation sans avoir discuté avec elle, contrairement à ce qui était prévu

L'intimidation transparaît aussi face aux propositions du corps enseignant et que les mères n'osent pas toujours discuter. Madame Boussaïd, qui émet des plaintes relatives à

l'accompagnement de l'AFEV et à qui je demande si elle en a parlé à l'étudiante, explique : « *on en n'a pas parlé en fait […] on n'a pas osé, on s'est dit que c'était ça le programme* ». La difficulté à dire « non » aux professionnel·le·s, ou à les interpeler, apparaît ainsi dans les entretiens avec les parents les moins familiers du système scolaire. Mesdames Tayfun, Edra, Fofana et Traoré notamment, répondent toutes qu'elles sont toujours d'accord avec les propositions de l'institution (pour l'orientation, les prises en charge diverses) et qu'elles se sentent bienvenues à l'École, bien que certains de leurs enfants soient en SEGPA ou en grande difficulté scolaire. « *C'est les maîtresses qui savent* » affirme ainsi Madame Traoré à propos du redoublement de son benjamin, qu'elle va accepter car on lui a « *expliqué* » qu'il « *a des problèmes* ». De même, Nasrin a accepté le redoublement de son fils parce qu'en réunion de l'équipe éducative, les professionnel·le·s – *« la maîtresse, le docteur, le physicologue* » [sic] – lui ont dit que cela était nécessaire : le fait qu'elle les cite invite à prendre la mesure du caractère intimidant de ces réunions. Hafsa le souligne également en évoquant sa crainte d'être « *jetée dans l'arène* » peu avant une réunion de l'équipe éducative.

Les enquêtées qui semblent relativement à l'aise se montrent elles aussi parfois plus intimidées qu'il n'y paraît. Ainsi, Siam et Madame Akchour qui sont parents élues et presque toujours présentes au café des parents de l'école REP, semblent impressionnées lors des réunions du conseil d'école, parlant peu, s'asseyant ensemble. Les questions et demandes qu'elles relayent portent sur le quotidien, le matériel dégradé et ne concernent pas (ou peu) les aspects pédagogiques (carnet de terrain, 23.11.17 et 22.2.18). Siam prend des notes dans un grand cahier, elle participe lorsque la directrice la sollicite mais elle est émue et lit ses notes (14.6.18). L'intimidation de Siam est visible lors du passage en 6ème de son fils : alors que nous évoquons la poursuite d'un engagement de ce type au collège (REP), elle hésite, se montre craintive à propos du café offert à la rentrée aux parents – « *mais il faut discuter ?!* ». Elle conclut qu'elle doit en reparler avec Maryse, la coordinatrice du REP, qui lui a déjà suggéré de se présenter aux élections de parents d'élèves du collège (carnet de terrain, 4.7.18). Ces formes d'intimidation et de délégation confirment la nécessité de « se faire oublier », dans un contexte de méconnaissance du système éducatif et de difficultés quotidiennes qui invitent à éviter toute « discorde » (Périer, 2012, p. 89).

b- Face aux difficultés scolaires

« Combien font 20 +10 ? » demande l'enseignante. « Ça fait dur » répond un petit garçon.

Observation classe ouverte école REP, CP/CE1, 17 avril 2018

Le retrait vis-à-vis du monde scolaire introduit des formes de délégation, cohabitant avec une attente d'information de la part des équipes éducatives. Or, comme nous l'avons vu, les parents sont davantage mobilisés par l'institution en cas de « problème ». Ils le sont, visiblement, dans le cadre d'une euphémisation, par les enseignant·e·s, des difficultés de leurs élèves. Le « flou » entourant les problématiques rencontrées est alors réapproprié par les familles, qui s'accommodent de ces formulations pour affirmer leur propre regard sur l'enfant. Le retrait se

révèle ici d'autant plus marqué que les enjeux autour de la difficulté dans les apprentissages, ou du comportement, sont peu clairs pour les familles.

Du côté des enseignant·e·s : « langue de bois » et externalisation

L'euphémisation par les enseignant·e·s des problèmes rencontrés par les élèves semble s'inscrire dans leur souci de maintenir une relation de « *confiance* » avec les familles et de ne pas créer de motifs de discorde. En effet, comme le souligne Madame Escart, *« les situations les plus complexes c'est quand on dit "ça passera pas" [elle fait un geste de la main de coupure]* » : alors que les familles ne « *mesurent pas les enjeux* » de l'orientation, il arrive en effet que des menaces soient proférées par les parents, en cas de rejet de l'orientation proposée par l'établissement, d'après Madame Rouage. Face à la nécessité de catégoriser leurs élèves selon leur niveau et de le communiquer aux familles, les équipes « développent de multiples tactiques de communication pour […] éviter toute réaction, silencieuse ou explosive, de retrait d'un parent. Lorsque la production de civilité se confond avec l'évitement du conflit, ceci se traduit par des logiques d'euphémisation des difficultés de l'élève » (Payet & Giuliani, 2014, p. 60). Celle-ci est très visible dans les propos recueillis : « *en général on essaie de parler des choses doucement, de parler simplement d'une inquiétude* » énonce une enseignante (école REP). Ainsi, un « *niveau scolaire fragile* » amorce une proposition d'orientation en SEGPA (directrice, école REP) ; « *des petites difficultés* » expliquent la tenue d'une réunion d'équipe éducative (directrice, école privée) au cours de laquelle l'enseignante commence « *par les choses bien évidemment positives [que l'élève] sait faire, en mathématiques, en sport, en musique et puis après on est allés un petit peu sur le français en disant qu'il avait besoin d'aide* ». Deux enseignants de l'école REP, en marge d'un conseil d'école, lancent aussi en riant, à propos d'un élève, qu'il est *« correct en individuel* ». Lorsque je demande s'il s'agit d'un euphémisme, ils acquiescent, expliquant qu'ils essaient « *de voir les choses positives* » avec les enfants difficiles (carnet de terrain, 14.6.18). Il ne s'agirait donc pas uniquement de la préservation d'un climat apaisé. Des formes de tâtonnements dans la catégorisation des élèves, jugée sensible par certain·e·s professionnel·le·s, semblent à l'œuvre. Elles traduisent la volonté de ne pas « enfermer » dans un diagnostic ou un regard négatif :

« C'est difficile d'accepter la difficulté donc il faut du temps, il faut qu'on rencontre les parents, il faut que les enfants comprennent que c'est pas parce qu'ils sont bêtes, si y a des difficultés elles s'expliquent par différents... problèmes, ça peut être des problèmes sociaux, des problèmes d'arrivée tardive en France, des problèmes de... je sais, pas dyslexie, dysphasie... tous ces enfants sont pas moins intelligents que les autres, c'est juste qu'ils ont plus de soucis d'apprentissage » (Mme Avon, REP+)

Cette posture compréhensive débouche parfois cependant sur une atténuation des attentes à l'égard des élèves (Van Zanten *in* Fassin & Fassin, 2006 ; Rayou & Sensevy, 2014, p. 26 ; Zoïa in Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 161). L'épanouissement en classe, les progrès effectués sont considérés comme primordiaux – en partant du principe que le niveau n'atteindra probablement pas celui exigé par les programmes, et que l'on peut observer dans une « *école lambda* » :

« Je définis la réussite si un enfant a progressé, clairement. Parce qu'ils vont pas tous arriver avec les acquisitions de fin de CP à la fin de l'année. Mais déjà s'il a fait des progrès dans les apprentissages.... s'il est content de venir à l'école, plein de choses comme ça
- c'est, d'une certaine façon, dans l'épanouissement ? on peut dire ça ? –
Ouai, ouai ouai. Enfin des enfants qui s'ouvrent, qui parlaient à peine en début d'année, qui n'étaient pas souriants et là je vois qu'ils sont épanouis, ils s'ouvrent, ils discutent » (Margot, enseignante de CP, école REP)

« Déjà, quand ils arrivent en classe, le moment qu'ils me disent bonjour, au revoir, merci, à tes souhaits […] et qu'ils repartent avec le sourire, je me dis que j'ai gagné ma journée. […] alors c'est vrai que peut-être, parfois ils repartent avec pas grand-chose, on a peut-être discuté, mais c'est très important » (Mme Rouage, SEGPA, REP+)

Les progrès de cette nature semblent régulièrement communiqués aux parents, entretenant une forme de leurre quant au niveau de l'enfant. Il s'agit en effet que les parents acceptent, en dépit de leurs craintes, la prise en charge de leur enfant, soit dans le cadre de dispositifs de remédiation mis en place en interne, soit dans le cadre d'une externalisation du traitement de la difficulté. Elle peut prendre la forme d'une orientation en SEGPA (voire en ULIS), d'un aménagement (auxiliaire de vie scolaire) validé par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) ou encore d'un « simple » suivi par un·e orthophoniste ou psychologue. Madame Créale rappelle d'ailleurs que le rôle des enseignant·e·s est parfois d'« *envoyer vers un professionnel, souvent orthophoniste ou psychomotricien* », ce qui est plus ou moins bien « *pris* » par les mères : si certaines s'attendent visiblement à de telles suggestions, d'autres sont plus réservées. Elle raconte ainsi la prise en charge de l'un de ses élèves, montrant que l'externalisation de la difficulté scolaire se déploie à la fois dans le temps et dans un réseau de professionnel·le·s :
« L'année dernière, déjà y a eu la psychologue scolaire, donc pour ça il faut que la famille soit d'accord pour que la psychologue voit l'enfant. Elle a fait un bilan. Il est suivi par une orthophoniste, voilà il y a eu plusieurs choses qui se sont mises en place. Mais il est suivi par l'orthophoniste depuis la moyenne section donc je pense que c'est à l'école qu'on a dit à la famille d'aller voir l'orthophoniste. Ensuite l'année dernière en CP, y a eu un bilan psy... il a été suivi par le maitre G qui est rattaché à l'école et là on a fait une équipe éducative au début de l'année, avec l'ortho', donc avec toutes ces personnes-là en faisant un état des compétences de l'enfant, de ses difficultés et suite à ça on a parlé à la maman de l'ULIS, mais en sachant que c'est pas nous qui décrétons l'orientation. Nous on compile tous les documents de tout le monde, on les envoie à la MDPH et c'est la MDPH qui fait la notification. Mais la maman... je sens qu'elle est pas... Elle a fait les papiers et tout mais je la sens pas... emballée » (école REP)

Cet extrait d'entretien témoigne de la multiplication des initiatives autour de la prise en charge de la difficulté, mais également

du rétrécissement du domaine de compétence des enseignants, qui tendent de plus en plus à considérer que certaines des difficultés les plus courantes dans les apprentissages,

lorsqu'elles sont durables, relèvent d'une pédagogie spécialisée qu'ils ne sont pas en mesure de proposer à l'élève (Morel, 2014, p. 89).

Cette évolution des pratiques permet de mieux appréhender les efforts de présentation déployés par les enseignant·e·s lorsqu'il s'agit d'orienter les élèves vers des dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire : l'acceptation des parents est centrale pour que ces diverses « aides » soient effectives. Le fait que certains parents ne donnent pas suite aux propositions conduit en conséquence à des formes de « harcèlement institutionnel à l'encontre de "cas", d'élèves, de familles, prédisposés au jugement en termes de déviance » (Payet, 2002, p. 61). Le discours des enseignant·e·s repose alors sur une argumentation récurrente autour du bien-être de l'enfant et « *embellit* » volontairement l'externalisation proposée, aux dires de Madame La Trinte, afin que les parents acceptent les aménagements, voire l'orientation (SEGPA, ULIS) :
« Les gens peuvent ne pas accepter le mot handicap pour leur enfant mais on met toujours en avant le bénéfice qu'en tire leur enfant […] voilà il sait faire ça, par contre ça c'est très difficile, donc là il faut un aménagement, l'aménagement ça peut être un AVS, ça peut être une orientation, ça peut être ceci, cela. On dit à la famille "d'abord pour nous ce qui vraiment aiderait le plus possible votre enfant à faire le plus possible de progrès, c'est tel aménagement. Pour cet aménagement, il faut faire le dossier". Et là on amène le gros paquet MDPH et là [elle souffle] c'est là que c'est un peu dur. Mais on amène d'abord le bénéfice et on dit que pour avoir ce bénéfice-là on est obligé de faire un dossier à la MDPH, voilà, c'est comme ça qu'on amène les choses » (Mme Créale, école REP)

S'agissant de l'orientation en SEGPA, différents discours se recoupent également pour témoigner de ce processus d'euphémisation de la dévalorisation de la filière. Ainsi, Isabelle reconnaît que lorsqu'une orientation en SEGPA est proposée, « *tu commences à dire que ça va être compliqué ou que le chemin va peut-être pas être le même que les autres* ». Lors d'un café des parents dans l'école REP où il présente son collège, Monsieur Thomas présente la SEGPA comme de « *petites classes pour les élèves ayant plus de difficultés* » (carnet de terrain, 28.3.18), sans évoquer les perspectives restreintes de poursuite d'études. Enfin, Monsieur Lesage propose une visite aux familles dont les enfants, ayant des « *difficultés* », sont « *pressentis* » pour une orientation en SEGPA. À cette occasion, il « *essaie de montrer que c'est le même établissement, qu'il y a intégration* » et non pas « *ségrégation* » afin que les parents comprennent que « *c'est pas l'enfant qui est différent, c'est l'enseignement proposé qui est différent, c'est-à-dire qu'on va travailler autrement pour réussir autrement* ». Cela permet de ne pas dévaloriser les élèves, mais peut produire des malentendus auprès de parents n'ayant pas connaissance des implicites entourant cette filière.

Ces euphémisations sont pensées par certain·e·s enquêté·e·s, qui reconnaissent que le langage institutionnel est difficilement compréhensible pour les parents (et les élèves) :
« On a un langage dans l'Éducation nationale, une langue de bois terrible. Il suffit de regarder les bulletins scolaires [...] "problèmes de compréhension, doit être plus autonome et accentuer son travail personnel". Une fois qu'on a dit ça... comment les parents s'en saisissent ? c'est HALLUCINANT. "Il a des capacités" mais qu'est-ce que ça veut dire ? TOUS les enfants sont

CAPABLES de faire mieux, tous sans exception. Mais vous allez assister à un conseil de classe, "il a des capacités" ça veut dire en gros, il a... les ressources intellectuelles pour poursuivre ses études en lycée général, c'est ça que ça veut dire. Mais bon, évidemment on peut pas le dire » (Mme Avon)

Cela construit la grande imprévisibilité de la décision scolaire, qui fait forte impression aux parents s'en remettant à l'institution. Transparaît ici, en effet, que « le pouvoir absolu est le pouvoir de se rendre imprévisible et d'interdire aux autres toute anticipation raisonnable » (Bourdieu, 2003, p. 328). Au-delà du langage, les enjeux de compréhension du positionnement dans le système scolaire par les parents sont d'ailleurs mis en avant, mais par seulement deux enquêté·e·s :

« C'est mentir aux parents aussi de ne dire que "c'est super il a progressé sur ça" mais en fait sur des compétences assez essentielles pour passer en CP il a peut-être qu'un niveau petite section et donc y a un moment ou un autre où… ça va bloquer et ça peut être brutal, violent, etc. et puis embêtant. […] pour un parent qui a suivi tout un cursus scolaire, éventuellement universitaire etc. qui connaît très bien les codes de l'école, il saura se dire "tiens mon enfant il a peut-être un souci là donc faut que je recherche de l'aide ou que moi je l'aide" et certains parents n'ont pas cette connaissance-là […] donc ne pas soulever une difficulté pour moi c'est une façon aussi de... de faire perdurer les inégalités sociales en fait » (Mme Muller, école REP)

Ces « stratégies [de] construction d'un climat convivial » (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014, p. 53) contribuent au malentendu et l'enquête auprès des parents permet de constater qu'ils euphémisent, en miroir, les difficultés de leurs enfants.

Du côté des parents : désorientations multiples

Interrogés, en introduction de l'entretien ou de manière informelle, sur la scolarité de leurs enfants (« ça se passe bien ? »), les parents répondent généralement de façon positive à l'enquêtrice, semblant ne pas considérer comme des difficultés les obstacles rencontrés, ou ayant de la peine à caractériser les problématiques de leurs enfants. Bien que certaines mères soulignent avoir « *besoin de savoir ce qui va et ce qui ne va pas* » (classe ouverte école REP, 17.4.18), force est de constater qu'elles composent avec la diplomatie des enseignant·e·s, qui ne les aide visiblement pas toujours à prendre la mesure de ce qui est en jeu. Les mères ne nomment pas précisément le problème auquel l'enfant-élève est confronté : « *souci* », « *petites difficultés* », sont à l'origine, dans leurs discours, des remédiations proposées. Madame Moindjie raconte en outre avoir été « *convoquée* » en raison de l'insolence de l'une de ses filles – « *elle aime bien regarder les gens tout droit, répondre, […] ça peut aller jusqu'à manquer de respect, c'est-à-dire qu'on lui parle […] elle va regarder tout droit la personne* » – mais elle ne semble pas trouver cela grave et souligne qu'elle n'a eu aucun souci avec le reste de ses enfants. Madame El Aziz explique pour sa part que son fils avait des problèmes de comportement, justifiant une prise en charge par le RASED ou le maître G[179] (cela n'est pas identifié par la mère). Pourtant, elle note simplement qu'il se dispute avec les enfants de l'école comme avec le reste de la fratrie, reprenant les propos de la maîtresse : « *il faut le calmer un*

[179] Le maître G est un enseignant spécialisé chargé de l'aide rééducative.

petit peu mais ça va aller ! ». Le « *ça va aller* » récurrent dans les mots des parents (Mme Satsat par exemple, dont le fils est perçu comme mutique à l'école alors qu'il est très turbulent à la maison) semble être une répétition de ce que dit l'enseignant·e dans une optique de rassurance. Cette adhérence des mères à la notion de « petit souci » dans son sens premier ne leur permet pas d'accéder à la signification réelle des remarques enseignantes, qui visent une prise de conscience des parents sur les difficultés rencontrées.

En outre, lorsqu'une difficulté a été identifiée et nommée auprès des parents, sans que des mesures ne soient prises au niveau familial, les équipes semblent cesser d'alerter les parents. Ainsi, Madame Boussaïd, qui a refusé une orientation en SEGPA pour son fils affirme qu'il a désormais la moyenne en 5ème ordinaire et passe en 4ème (carnet de terrain, 15.6.17). Pourtant, Monsieur Lafont, le professeur principal, considère que l'élève aurait toujours sa place en SEGPA. Face au refus des parents, il compose visiblement avec la situation, ce qui constitue une forme de leurre pour la famille. Samia affirme aussi que la maîtresse lui répond toujours que *« ça va »* pour ses enfants, mais indique que son aînée bénéficie du soutien proposé à quelques élèves durant les vacances scolaires, ce qui laisse à penser qu'une difficulté est présente[180]. Certaines mères plus informées paraissent conscientes de ces formes d'euphémisation et formules toutes faites. Lors d'un café des parents en présence de Monsieur Thomas, l'une s'interroge sur la possibilité de choisir un redoublement au collège (carnet de terrain, 28.3.18). Le principal adjoint répond en invoquant l'absence de redoublement au sein d'un « cycle » ce qui inquiète quelques membres de l'assistance, craignant une arrivée en 3ème sans que les difficultés n'aient été prises en charge, avec *in fine*, une orientation non choisie. Ce type d'interaction souligne que les familles les plus familières de l'institution ne sont pas naïves quant à certains implicites, mais la majorité cependant, subit les logiques de tri au sein de l'institution[181].

La reprise de l'euphémisation au sein des familles ne serait cependant pas uniquement le reflet des pratiques institutionnelles et semble avoir un intérêt, celui de faire valoir un regard alternatif sur l'enfant. Madame Abedid, dont le fils a été orienté en ULIS, rassure ce dernier en lui disant que s'il travaille bien, il pourra sortir de cette classe particulière (il est « *touché* » d'être avec des enfants handicapés et s'en plaint). Sibel, pour sa part, estime qu'un défaut de prononciation chez un enfant « *fait plus ou moins marrer »* : *« je me dis que c'est chou, mon fils [...] dit "maman ye t'aime !" c'est doux, mais c'est vrai qu'à l'école, c'est différent* ». Elle accepte

[180] Mme Créale évoquant une mère dont l'enfant a de grosses difficultés et qui lui demande régulièrement si « *ça va mieux* », reconnaît d'ailleurs répondre positivement, alors les problématiques sont telles que peu de progrès sont possibles en milieu ordinaire. Selon elle, c'est la mère qui n' « *accepte pas que son enfant soit AUTANT en difficulté* » et la manière de communiquer de l'institution ne fait pas, ici, l'objet d'une remise en cause.

[181] Bien décrites par une enseignante du collège REP+ : *« [à propos des élèves de 3ème sans orientation en fin d'année] il y a eu un vrai travail d'accompagnement à l'orientation mais c'est des familles qui n'ont... enfin qui n'ont pas vraiment entendu, qui pensaient que malgré tout ça allait se débloquer en fait ; et puis on les a entretenues un peu, je pense, dans cette illusion, dans la mesure où y a eu ce passage systématique à un moment donné, où en fait un élève vraiment très en difficulté a été admis au niveau supérieur avec des lacunes et puis ça s'est toujours passé comme ça. Et puis stop, y a le couperet en 3ème et là on est sur le carreau […] c'est vrai qu'il y a des familles qui sont... qui vraiment sont passées à côté, n'ont pas vraiment compris comment ça fonctionne, l'admission en seconde et la poursuite d'études » (Mme Chapié)*

les demandes de prise en charge orthophonique, revendiquant l'idée qu'une *« maman ne réagit pas forcément comme un professionnel* » et renvoyant finalement à l'institution la responsabilité de ses catégorisations, car « *les enseignants sont plus aptes à voir les petits soucis des enfants* ». Pour ces parents dont les rêves d'ascension sociale sont grands, croire aux formulations adoucies des enseignant·e·s pourrait s'apparenter à un réflexe de protection, afin de continuer à espérer un avenir prometteur pour l'enfant. Cela conduit néanmoins à des formes de retrait, voire de rejet des prises en charge proposées. L'animatrice de la maison de quartier rencontrée souligne que les rendez-vous « *chez le psy, chez l'orthophoniste* », nombreux et parfois « *un peu excessifs* » selon elle, manquent de sens car les explications données sur ces prises en charge ne seraient pas à la hauteur des enjeux.

L'externalisation par l'École du traitement de la difficulté scolaire est effectivement dénoncée par certains parents, qui souhaiteraient davantage de soutien au sein de l'institution – Monsieur Aydin attend par exemple des enseignant·e·s qu'ils·elles perfectionnent leurs cours. Les demandes de prise en charge psychologique ou orthophonique sont notamment source d'inquiétudes. Comme le souligne une enseignante (école privée), « *ils entendent déjà le mot psychologue, ça fait peur* » : certains parents refuseraient des bilans psychologiques ou la présence de ce professionnel dans les réunions d'équipe éducative. Ce rejet renvoie à deux registres explicatifs, d'une part la méconnaissance de ces professions chez les parents d'origine étrangère en particulier et d'autre part, la crainte du jugement et de la catégorisation par ces professionnel·le·s. C'est effectivement le risque de la dépossession de l'enfant, qui transparaît parfois, comme l'explique Sibel rapportant les propos entendus autour d'elle :

« Y en a plein qui croient que [l'orthophoniste] c'est un psychologue, qu'ils vont lui retourner le cerveau ou qu'ils vont lui faire dire des choses qu'il ne veut pas forcément dire

- c'est ça, la crainte sur le psy ? c'est de faire dire à l'enfant –

Des choses ouai... y a plein de mamans qui m'ont dit "j'enverrai jamais mon enfant chez un orthophoniste, il est normal […] après ils vont lui retourner le cerveau, ils seront capables de lui faire dire des choses " » (3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

Le rejet de la psychologie est notable, en ce qu'il renvoie à l'imaginaire de l'anormalité et qu'il ne fait pas sens avec ce que les familles imaginent de l'expérience scolaire, au cours de laquelle les enfants doivent essentiellement bénéficier d'enseignements. Madame Abedid souligne d'ailleurs, à plusieurs reprises, qu'avant d'arriver en France, le niveau scolaire de son fils était certes faible, mais il n'y avait pas de diagnostic pointant un handicap et il était considéré comme un élève ordinaire. L'externalisation de la prise en charge des difficultés, en outre, fait entrer dans le quotidien des familles des professionnel·le·s (relevant parfois du domaine médical ou paramédical), dont ils ne sont pas familiers, les différences parfois subtiles entre les dispositifs et les types de suivi étant opaques. Activités pédagogiques complémentaires (APC), maître G, parfois même auxiliaire de vie scolaire (AVS) et accompagnement à la scolarité d'un·e étudiant·e de l'AFEV se confondent pour les mères dont l'origine étrangère, l'arrivée récente en France, ou la non maîtrise de la langue, n'a pas permis l'acculturation aux différentes

composantes du monde scolaire. Certaines remédiations sont effectivement proposées de manière assez routinière et semblent ne pas donner lieu à des explications très poussées[182]. La communication assez faible sur les aides mises en place en milieu scolaire transparaît donc dans les discours parentaux : en faisant passer le soutien pour routinier, afin de ne pas alerter outre mesure les parents, les efforts consentis par l'institution scolaire peuvent paraître anecdotiques et insuffisants.

La désorientation face à ces prises en charge transparaît dans l'imprécision des enquêtées, Samia évoquant « *une femme qui accompagne [sa fille] deux fois par semaine* » et Madame El Aziz « *un monsieur qui accompagnait [son fils] une heure, dans l'école […] il le met dans son bureau, les jouets, il le regarde qu'est-ce qu'il a fait, il pose des questions et tout ça* ». Madame Chingis, qui parle très peu le français, ne réalise qu'à la fin de l'année scolaire que dans le cadre de l'accompagnement de l'AFEV, son fils faisait des sorties (bibliothèque, ludothèque, etc.) et non des leçons, bien que chaque séance ait fait l'objet d'une explication. La mère semble effectivement confondre l'étudiante, qu'elle croit appartenir à l'école – elle a été, de fait, « envoyée » par l'enseignante –, et les aides apportées dans le cadre scolaire, où l'élève est pris en charge par un enseignant spécialisé[183]. En outre, Madame Chingis se montre inquiète du suivi chez l'orthophoniste : elle ne parvient pas à évaluer si cela est bénéfique pour son fils (carnet de terrain, 14.6.17) et semble dépossédée de cette prise en charge, indiquant qu'elle ne sait pas s'il y aura un prochain rendez-vous lorsque son fils a été reçu seul (carnet de terrain, 31.5.17).

Ce flou ouvre la voie à l'inquiétude, car « [les familles populaires] s'inscrivent dans un rapport dissymétrique où elles doutent de leur compétence et redoutent de ne pouvoir apporter les preuves de leur "bonne volonté" en matière éducative » (Périer, 2010, p. 64). À cet égard, nombreuses sont les enquêtées qui rapportent leurs difficultés à accéder aux soins demandés. Ainsi, Hafsa, à qui l'équipe éducative a demandé un suivi orthophonique pour sa fille, a obtenu une liste de praticien·ne·s de la directrice mais a dû en appeler un très grand nombre sans succès, avant de dire qu'elle en avait « *marre qu'on la renvoie toujours vers quelqu'un d'autre* »,

[182] À l'occasion d'un échange dans le cadre d'une classe ouverte, une mère raconte qu'elle a seulement eu un mot dans le cahier de son fils lorsqu'il a bénéficié de soutien supplémentaire (école REP, 28.4.17). Monsieur Aydin est pour sa part très mécontent des « *formalités* ». Il déplore notamment l'aide très restreinte qu'apporte un étudiant dans le cadre de l'AFEV. Christine indique que le fils de Monsieur Aydin a une prise en charge au sein du RASED et bénéficie des APC sans emphase particulière, estimant visiblement que cela est banal (échange informel, école REP 21.6.18).

[183] De son côté, la maîtresse reconnaît que lorsqu'elle a parlé de l'AFEV à la mère, celle-ci n'a sans doute pas tout compris, mais a accepté en raison de son « *envie que ça se passe bien à l'école* ». Mme Muller souligne que le dispositif n'est pas très facile à présenter et qu'en raison des nombreuses aides mises en place pour les élèves (elle cite notamment l'ATSEM, le RASED), il y a des « *confusions entre ces différentes personnes qui sont amenées à parler aux parents* ». Parce que l'accès au terrain a été notamment permis par la participation aux activités de l'AFEV, il nous a été donné de constater que la communication des établissements sur ce dispositif était, de fait, relativement faible, eu égard à l'impact de ce suivi sur la vie quotidienne des familles : M. Aouame indique que la professeure de son fils lui avait seulement « *mis un petit mot* » dans le carnet de liaison. Une réunion est organisée à la rentrée pour présenter les étudiant·e·s aux familles, mais celles qui ne peuvent pas y assister se trouvent privées du seul temps d'information orale et individualisée organisé. Ce dispositif s'avère donc assez mal compris, Madame Dione s'étonnant par exemple de ne rien payer et découvrant, lors de l'entretien, qu'il s'agit d'étudiant·e·s bénévoles. La violence symbolique de l'entrée dans la sphère familiale d'étudiant·e·s venu·e·s pour accompagner l'enfant, sans plus d'information, semble donc réelle. M. Dioula dit d'ailleurs en entretien, à propos de l'étudiante : « *on se voit une fois mais on se connaît pas vraiment* ».

ce qui lui a permis d'obtenir un rendez-vous (discussion au café des parents, 28.3.18). De multiples ressources doivent être mobilisées pour accéder à des demandes simples en apparence : mobilisation du réseau d'interconnaissance, capacité à s'affirmer face à des interlocuteurs parfois indifférents, apparaissent comme des dispositions nécessaires (Morel, 2014, p. 195). Outre l'accès aux soins, ce suivi dans la durée est également lourd pour certaines mères, en raison de la charge des tâches de *care* relatives aux enfants, alourdie par les aller-retours chez le spécialiste, l'attente de l'enfant, la gestion des rendez-vous, etc. Hafsa confie ainsi d'un air dépité, à la fin de l'année scolaire, qu'il faudra encore, à la rentrée prochaine, « *se payer l'orthophoniste* » pour sa fille (carnet de terrain, 18.6.18). La délégation des parents à l'égard de l'institution atteint alors parfois ses limites : face au coût temporel, financier, symbolique, de certaines formes de catégorisations de l'enfant et de certaines prises en charge, le blanc-seing accordé à l'École n'est plus tenable. Les incompréhensions des parents quant à ce qui leur est demandé et au fonctionnement du système scolaire agissent ici comme autant de facteurs de distanciation.

Cas 1. Famille Altikan : crainte de la catégorisation et espoirs d'ascension sociale

La famille Altikan a été rencontrée grâce à l'AFEV (le fils aîné de la famille, scolarisé en CE1 dans l'école REP, bénéficiant de l'accompagnement d'un étudiant)[184]. Une fois réalisé le bilan pour l'AFEV, une première partie de l'échange a permis de comprendre que le petit garçon était en difficulté scolaire[185]. Les parents manifestent de l'intérêt pour la scolarité et souhaiteraient plus d'aide de la part de l'école, car eux-mêmes « *n'arrivent pas à lire* » en français – ou bien le père le fait « *avec l'accent* », ce qui le disqualifie : *« parfois je lis, il dit "papa c'est pas comme ça"*». Ils soulignent les difficultés de concentration du petit garçon, que la mère semble corréler à son visionnage important de la télévision, sans toutefois parvenir à le limiter, reconnaissant que l'enfant n'obéit pas vraiment. Les trois garçons seraient « *hyperactifs* », peinant à « *rester assis* » à la maison, mais seraient « *très sages* » à l'école, bien que l'aîné n' « *écoute pas la maîtresse* » et regarde ailleurs quand on lui parle. L'aîné fait donc ses devoirs à la maison de quartier mais cela ne constitue pas une aide suffisante à leurs yeux.

La mère se dit déçue de ses relations avec l'école REP, qu'elle fréquente depuis deux ans. Elle regrette la disponibilité des maîtresses de l'école précédente (située dans un autre quartier), qui *« parlaient tout le temps »,* tandis que l'enseignante actuelle demande qu'un rendez-vous soit pris pour échanger. Lors des rencontres, la maîtresse « *demande tout le temps psychologue* », ce qui semble agacer les parents, qui soulignent : « *les prof, elles ont demandé chaque fois qu'on prend rendez-vous chez CMP* ». Pourtant, le père affirme que si

[184] Extrait du carnet de terrain : *J'arrive vers 18 heures, la mère et les 3 garçons sont là. Elle me fait asseoir dans le salon, téléphone à son mari. Il est sur le chemin et arrive sans tarder – heureusement car elle parle très peu français bien qu'elle soit arrivée en 2009 (le papa est là depuis 18 ans). Les garçons sont en CE1, GS dans l'école REP (plus un petit de 2 ans). La maison est très propre et rangée, le mobilier semble choisi. Le papa fait la traduction. Il est sympathique et ouvert à la discussion. Le son de la télé est baissé mais elle reste en fonctionnement.*

[185] La directrice de l'école REP, confie lors d'un échange informel (carnet de terrain, 21.6.18), que le petit garçon est « *mutique* » et ne s'est mis à parler qu'en fin de CP, accumulant beaucoup de retard dans les apprentissages. Pour ne pas casser la dynamique fragile dans laquelle il était engagé, son passage en CE1 a été acté « *à condition* » que la famille mette en place des soins, mais le nécessaire n'a pas été fait.

son fils ne parle pas, c'est qu'il est « *timide* », comme lui-même lorsqu'il était enfant : « *j'ai dit, comme moi petit, j'étais très timide, lui aussi, comme moi, il a pas problème, je sais bien* ». Depuis deux ans, ils laissent donc sans suite les demandes de soin que leur adresse l'institution. Le père, convaincu que le petit garçon est « *normal* », préfèrerait que l'aide vienne de l'école, plutôt qu'elle ne soit externalisée. Monsieur Altikan souligne que son épouse demande régulièrement un soutien à la maîtresse, laquelle répond que l'équipe fait déjà tout ce qui est possible.

Si la mère semble s'émouvoir à cette idée[186], le père affirme que l'enfant ne sait certes pas lire, mais « *les maths ça marche bien* ». Il semble trouver injuste que la prise en charge à l'école ne soit pas plus importante, persuadé par exemple que l'enseignante a « *oublié* » de garder une place à son fils pour l'aide proposée durant les vacances scolaires. Au cours de l'échange cependant, la mère rappelle timidement qu'elle a tenté de contacter le CMP, lasse que l'enseignante le lui demande « *tout le temps* ». L'oscillation se joue dans le jeu à trois qui se noue ici : la mère est en lien avec l'enseignante – le père la consulte quasiment à chaque question, traduisant ses réponses –, elle est donc dépositaire des demandes et reproches de l'institution, qu'elle répercute ensuite sur son mari. Celui-ci se plaint qu'elle vienne « *souvent pleurer* » auprès de lui à la suite de ses contacts avec l'enseignante, qui n'a de cesse d'évoquer le « *retard* » de leur enfant. Il indique en avoir « *marre* ». La mère, qui passe pour distante – la directrice souligne qu'elle se contente d'amener les enfants et ne participe pas à la vie de l'école –, a pris sur elle de contacter le CMP, en dépit de l'opposition de son mari[187].

Cependant, la démarche a été complexe : « *elle essaie prendre rendez-vous mais elle bloque secrétaire, besoin de parler français* ». La mère s'est faite aider d'une amie, mais il y a dix mois d'attente. Ils me demandent donc de donner des cours particuliers à leurs fils, prêts à investir financièrement dans une aide plus substantielle – caractéristique de l'oscillation – l'école constituant, contrairement sans doute aux apparences, un objet de projection très fort :

« - est-ce que c'est important pour vous l'école, pour vos enfants ? –
Père : ha oui très important ! oui.
-oui, pourquoi ? –
Parce que je veux pas que comme moi ils travaillent dans le bâtiment, je veux études
- vous voulez qu'ils aillent jusqu'où ? –
Oui jusque maximum ! université ou...
- université ? –
Oui c'est sûr, certain [ils échangent en turc] jusque maximum quoi […] Je très déçu, parce que quand j'étais petit, mon père il me dit "va à l'école, l'école " mais j'ai pas étudié […]

[186] C'est aussi ce que constate la directrice de l'école, qui rapporte qu'à la dernière réunion de l'équipe éducative, venue seule, elle a confirmé que son mari jugeait les soins inutiles, tandis qu'elle était très « *embêtée* » par le mutisme de son fils (échange avec Christine, 21.6.18)

[187] Le pouvoir de décision du père est visible dans la famille Altikan dans laquelle c'est la mère qui se déplace régulièrement à l'école mais ce n'est « *pas elle qui décide* » aux dires de la directrice (21.6.18, échange avec Christine).

Maintenant je rends compte pourquoi. […] pour son avenir, il va mieux vivre, c'est pas comme nous, il va mieux que nous »

Je les encourage à consulter d'abord l'orthophoniste, soulignant que cela est gratuit et probablement plus adapté. Ils découvrent à cette occasion que ce métier n'est pas celui qu'ils imaginaient :

« Père : qu'est-ce qu'il fait orthophoniste ? qu'est-ce qu'il fait ? juste il parle c'est tout, il va voir son niveau c'est ça ?
- ha non… –
C'est quoi ça ? […]
- le psychologue c'est pour parler avec l'enfant et tout ça, mais l'orthophoniste c'est vraiment pour travailler sur la prononciation, l'écriture, la langue, le langage –
Ha ! […] Moi je pensais c'est comme psychologue, c'est pas ça alors ? [...] moi je pense c'était un psychologue en fait »

Cette méconnaissance du rôle des professionnel·le·s pourrait bien être à l'origine des inquiétudes. C'est en effet la peur de l'étiquetage de l'enfant comme « anormal » (Morel, 2014, p.194) qui motive le refus de prise en charge. Il est intéressant de souligner ici le sentiment de Monsieur Altikan d'appartenir à un quartier dévalorisé –« *tout le monde est étranger dans ce quartier* » : tout se passe comme si l'externalisation de la prise en charge n'était qu'un signe de stigmatisation supplémentaire. La directrice de l'école nous confie d'ailleurs, quelques semaines après l'entretien, que le papa a refusé le maintien en CE1 – alors qu'il semblait l'accepter lors de notre rencontre. Elle a donc proposé une orientation vers le PRE. Rappelé quelques mois plus tard, le père évoque confusément une nouvelle interlocutrice dont le contact lui a été donné par l'école, mais dit que l'enfant voit désormais l'orthophoniste (carnet de terrain, 10.10.18). La résistance paternelle et les tentatives de rapprochement de la mère se comprennent donc ici au regard de la situation sociale de la famille et du désir d'ascension sociale ou, à tout le moins, de « normalité », synonyme de dignité familiale.

B) Le lien avec l'École, vaille que vaille

La vie quotidienne des familles est marquée par l'empreinte scolaire, malgré les incompréhensions qui caractérisent leur rapport à l'institution et « "ce que l'école fait aux familles" se manifeste tant sur le plan pratique (emploi du temps, charges d'encadrement…) que dans les relations au sein de la famille, exposée aux effets symboliques d'une scolarité ou d'une orientation de réussite versus d'échec » (Périer, 2005, p. 174). La soif de réussite constitue un puissant levier de mobilisation et l'investissement familial s'avère souvent conséquent, au regard de la trame du quotidien. Il perdure même lorsque survient la déception ou le désaccord. Sur la période de l'enquête, les mères rencontrées ont ainsi souvent changé d'attitude à l'égard de l'École, dans des oscillations permettant de conserver une forme

d'équilibre dans la relation, de nature à prouver leur implication, sans renoncer à leur propre idée du devenir scolaire de l'enfant.

1- Un investissement familial polymorphe

La « préoccupation scolaire grandissante » des familles ouvrières (Poullaouec, 2004, p. 9) et populaires (Cayouette-Remblière, 2014) prend en premier lieu la forme d'une réflexion portant sur le choix de l'établissement scolaire. Différents « *cas de figure »,* selon les termes d'une animatrice de la maison de quartier, composent à ce titre la géographie des formes d'implications dans la scolarité des enfants. On observe, de façon schématique, deux modalités, qui se recoupent parfois et qui font écho aux attentes sur le rôle de parent d'élève (chapitre 3) : d'une part, le suivi de la scolarité et des devoirs « où, rapidement, les parents "décrochent" », d'autre part, l'entretien des relations avec les équipes éducatives à travers la réponse aux diverses sollicitations « où une logique populaire se déploie mais sans stratégies ni ressources adaptées » (Périer, 2010, p. 18).

a- Réflexions sur le choix des écoles et établissements

« L'irrésolution est une possibilité plus profonde que la liberté, le hasard une disposition plus ingénieuse que la tactique, l'oubli, la colère, l'espoir affamé, le guet bondissant tout à coup sont des effets, non de l'être, mais du temps. »

Pascal Quignard, Les Ombres errantes

Les mères enquêtées s'inquiètent de la réputation et de la qualité des écoles et établissements de leurs enfants et livrent volontiers leurs conceptions et représentations des différentes options qui s'offrent à elles. Seules les familles les plus démunies dans la compréhension des codes et des implicites ne tiennent pas de discours relatif au choix de l'établissement et se contentent d'une inscription dans le cadre de la sectorisation, sans discussion autour des écoles et collèges concernés – elles sont une dizaine[188]. On ne peut cependant généraliser cette absence de réflexion critique à l'ensemble des parents les moins diplômés ou les plus précaires. Samia, Mesdames Traoré, Moindjie ou Fofana par exemple, énoncent des avis distinguant les écoles entre elles en dépit de leur faible niveau de scolarisation et/ou de la précarité dans laquelle elles vivent. Naturellement, le fait qu'une école privée fasse partie du terrain enquêté est constitutif d'un biais sur ce point, dans la mesure où douze familles parmi les trente-six avec lesquelles un entretien enregistré a été mené, ont ou ont eu un enfant au moins scolarisé dans l'enseignement privé.

[188] On peut citer, dans cette position, les familles Chingis, Dione, Mayroj, Dioula, Khayre, Kilani, Satsat, notamment. Au sein d'un couple, l'attitude peut être contrastée, en fonction du niveau de langue et de connaissance du système scolaire des deux parents. Ainsi, Selma, Sevim et Sibel, qui ont toutes trois grandi en France, à l'inverse de leurs époux, sont celles qui portent le choix de l'établissement : *« Sevim : la décision du collège c'est pareil c'est moi qui la prendra - toi et ton mari ou toi toute seule ? –*
Sevim: moi je dirai à mon mari, c'est pas que je le dirai pas ! c'est que je prendrai son avis aussi mais c'est pas pour autant qu'il va avoir plus de connaissances que moi, tu vois ? […] si je lui dis que [dans le collège privé] y a ça, [dans le collège public] y a ça, il va me dire "d'accord là-bas c'est mieux". Mais après, moi je vais dire "non y a d'autres choses [à prendre en compte] donc c'est pas là-bas [qu'elle ira], c'est là". Donc... là je mettrais plutôt mon autorité à moi » (Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

Toutefois, « le choix du privé concerne aujourd'hui presque une famille sur deux si l'on tient compte de la trajectoire de l'ensemble des enfants d'une famille » et s'il est « surtout le fait de familles d'indépendants et de salariés du secteur privé » (Le Pape & Van Zanten *in* Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 199), il est significatif de constater que les mères d'enfants scolarisés dans les écoles et collèges REP et REP+ enquêtés s'interrogent elles aussi sur les différences entre établissements. Certaines fratries sont réparties sur des établissements privés et publics, ce qui permet de faire l'hypothèse que la préoccupation autour de l'établissement scolaire est plutôt largement partagée. C'est aussi ce que constatent les cheffes d'établissements et directrices rencontrées, qui observent des logiques d'éviction de certains établissements. Il faut cependant souligner, en premier lieu, l'importance accordée au point de vue de l'enfant quant à son parcours scolaire et au choix de son établissement.

Le choix de l'enfant

La plupart des parents qui affichent un fort désir d'ascension sociale soulignent cependant que le choix de l'enfant sera déterminant. Deux postures cohabitent derrière cette affirmation : d'une part, certaines familles semblent avoir intériorisé le discours ambiant relatif au « bien-être » ; d'autre part, les parents les plus en difficulté pour la compréhension des parcours s'en remettent explicitement à l'enfant pour qu'il fasse ses propres choix, actant leur impuissance. Leur discours est alors parfois empreint de références implicites à la norme de « "l'épanouissement" de l'enfant », vivace au sein des classes moyennes (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 115 ; Garcia, 2011, p. 362) et supérieures, ainsi qu'à l'École (Périer, 2014, p. 42)[189]. Cette norme semble se propager au sein des classes populaires et il apparaît que parmi nos enquêté·e·s, « concevoir précisément le destin de l'enfant n'est pas compatible avec la fonction de révélateur parental » (Singly de, 1996, p. 131). Akila souhaite ardemment que ses fils étudient à l'université mais précise : « *c'est le choix de mes enfants aussi !* ». Madame Chingis considère que c'est à son fils, lorsqu'il sera en 3ème, « *de décider quel métier il va choisir* » et de poursuivre ou non ses études, ses ambitions se limitant (c'est une exception notable) à la fin de la scolarité obligatoire. Cette posture de libre choix semble bien corrélée à « l'épanouissement » de l'enfant, explicitement présent dans le discours des mères les plus diplômées :

« Quand j'étais petite en fait […] je voulais faire l'espagnol et j'avais ma maman qui m'a IMPOSÉ l'anglais parce que l'anglais c'était la 1ère langue internationale et j'aimais PAS DU TOUT l'anglais. Et quand j'allais en classe ça m'intéressait pas ! […] C'est pour ça je me dis, je préfère que mes enfants prennent leur décision et leur choix eux-mêmes comme ça ils vont pas s'en lasser quand ils seront plus grands, ils vont vraiment faire ce qu'ils aiment […] ils seront plus épanouis » » (Soundous, 2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint

[189] Maryse parle de « *réussite scolaire* » qui inclut pour elle le fait « *d'aller bien dans sa tête* » (carnet de terrain, 28.4.17). M. Lesage énonce pour sa part : *« les programmes ça a jamais été mon truc, simplement je pense [qu'il faut apprendre aux élèves] déjà à s'adapter, ouai s'adapter à la société, s'adapter mais tout en gardant son esprit critique et sa personnalité... ça je pense que c'est fondamental. Et puis surtout, leur donner envie d'être curieux, développer leur passion […] je trouve ça plutôt super si au bout de 4 ans, on leur donne envie de se prendre en main, de devenir autonomes, s'adapter... ».* À l'unanimité, les équipes évoquent « *l'estime de soi* » le fait d'être « *heureux* », d'être « *bien dans sa vie* » comme des objectifs bien plus importants que la seule réussite scolaire.

responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

Outre ce respect du choix de l'enfant, ces postures s'inscrivent aussi dans la difficulté éprouvée au quotidien et par le passé, dont témoigne Soundous. Les parents, quel que soit leur niveau de diplôme, souhaitent en effet que leurs enfants, en suivant leurs propres désirs, s'aménagent un parcours dans lequel ils ne subiront pas – ou moins – les coups du « sort », qu'eux-mêmes éprouvent intimement. Ils se rendent également au choix de leur enfant afin de ne pas prendre le risque que leur propre décision puisse leur être reprochée. Leur manque d'assurance face à l'institution scolaire les place en effet en position délicate : *« il vaut mieux qu'il choisisse lui-même, comme ça après s'il aime pas, c'est lui qui a choisi, c'est pas nous* » (Mme Boussaïd)[190]. La liberté laissée à l'enfant dans le choix de son parcours répond enfin au sentiment d'impuissance des mères. Mesdames Tayfun et Satsat aimeraient en effet que leurs fils travaillent dans des « *bureaux* », cependant Madame Tayfun dit avoir encouragé son aîné à lire et à continuer ses études, en vain, et constate dans un rire que les enfants ont de toute façon le dernier mot s'ils ne travaillent pas à la maison. De plus, les arguments des enfants sont parfois efficaces : Madame Adama comprend que si elle force son fils à changer d'établissement (elle aimerait qu'il regagne un lycée privé), il sera éloigné de ses amis et risque de ne pas « *se sentir bien* ».

Cette difficulté à imposer quelque chose à l'enfant peut se lire au prisme des renoncements auxquels eux-mêmes ont dû consentir, mais dénote également d'une grande sensibilité aux implications émotionnelles d'orientations non choisies. Madame Dione, à qui le collège (REP) a proposé pour sa fille une orientation dans un établissement éloigné du quartier, disposant d'un internat, rechigne par exemple à donner suite, car elle ne veut pas la « *forcer* » à y aller : « *j'ai pas envie qu'elle croit que je la chasse* » explique-t-elle. Par-delà la liberté laissée à l'enfant, c'est toute l'économie des relations au sein de la famille qui semble en jeu, le refus de prendre le risque de tensions intergénérationnelles renvoyant à l'équilibre du lien filial. Ce choix laissé à l'enfant peut alors contrevenir aux projets parentaux ou à ceux du corps enseignant, certains élèves refusant de rejoindre la voie générale en dépit de bons résultats scolaires. C'est le cas du fils de Madame Akchour, qui s'apprête à passer un baccalauréat électrotechnique et à rejoindre un BTS, alors que tous ses professeurs l'encourageaient à rester dans la voie générale. Elle explique : « *Il voulait pas aller en général, il voulait absolument [électrotechnique] je vais pas lui forcer ! ça sert à rien de forcer quelqu'un à faire ce qu'il veut pas faire* »[191]. Il apparaît ainsi que les élèves « sont les principaux maîtres d'œuvres de ces stratégies [scolaires], avalisées après coup par leurs parents, qui n'ont rien à voir avec les stratégies de placement scolaire des familles bourgeoises » (Beaud, 2003, p. 90). On ne peut

[190] En cela, les parents renforcent la « responsabilisation de l'enfant » déjà évoquée s'agissant de la vie quotidienne, celui-ci apparaissant comme la « seule personne habilitée – en l'absence de grand frère ou de grande sœur scolarisée – pour juger de sa situation et de son avenir », dans une logique de « remise de soi » parentale très nette (Périer, 2005, p. 110).
[191] Comme en miroir, M. Thomas déplore le « *manque d'ambition de la part de TRÈS BONS élèves* », car les parents « *suivent l'avis de leur enfant* », lesquels parfois « *ne veulent pas trop se distinguer* » avec la figure de « *l'intello* ». Le discours des professionnel·le·s se heurte ici à ses contradictions internes, oscillant entre la volonté de « pousser » les bons élèves vers des voies jugées plus prestigieuses, et la nécessité de ne pas dévaloriser les voies professionnelles.

cependant pas affirmer que les mères sont dépourvues d'opinion sur les établissements de leur quartier, bien au contraire. Si elles ne sont pas stratèges en la matière, elles procèdent tout de même à des formes de choix, pour leurs plus jeunes enfants notamment.

Les hésitations face à l'École publique

Les affects qui entrent en compte dans la relation avec les équipes enseignantes du primaire sont déterminants de l'opinion que les enquêtées se font de l'école de leurs enfants. Le sentiment d'appartenance à une école, ancré dans la conviction que l'équipe est « *sympa* » et s'occupe bien des élèves, nourrit l'attachement (et le dénigrement des établissements alentours). Cet attachement n'est cependant pas aveugle et des parents scolarisant leurs enfants dans les écoles publiques du secteur ont montré, à diverses reprises, leur capacité de remise en cause, voire d'évitement de ces établissements. Ils s'interrogent en effet sur la qualité de la scolarité, dont témoigne, de façon exemplaire, un père présent lors d'un café des parents dédié au collège (école REP, 28.3.18), en demandant s'il existe des études portant sur le *« développement de l'intelligence en fonction de l'établissement* ».

De façon moins directe mais tout aussi significative, les mères évoquent leurs hésitations et parfois leurs souhaits, face à « l'offre » éducative, fondés sur des recommandations ou des échanges entre elles. Nasrin par exemple, dont le fils fréquente l'école REP, estime que ce n'est pas assez difficile et qu'il n'a pas assez de travail, elle évoque la possibilité de l'inscrire dans l'école privée, dont sa voisine lui a vanté les mérites (échange informel, 6.4.18). C'est également le cas de Madame Akchour, qui relève que la réputation de l'école (REP) n'est pas très bonne, mais l'obligation de suivre les programmes la rassure un peu. L'idée que les établissements sont équivalents revient ainsi à plusieurs reprises, soit que les réputations semblent identiques – Madame Tayfun affirme que le collège REP et le collège REP+ sont « *pareils* » aux dires de son entourage – ; soit que le travail de l'enfant est considéré comme le seul déterminant de la réussite – « *si on est concentré sur le travail, on va travailler mais si on n'est pas motivé pour travailler, même aller dans le privé c'est pareil* » (M. Bouzidi). Hafsa remarque ainsi que le collège REP a « *mauvaise réputation […] depuis longtemps* ». Elle note spontanément qu'elle pourrait inscrire sa fille au collège REP+ mais il faut « *faire une dérogation ou un truc comme ça* », ce qui semble complexe pour elle. Il est intéressant de relever ici que le « choix à l'intérieur du secteur public […] reste largement conditionné par les caractéristiques sociales des familles, notamment en raison de l'opacité entourant encore actuellement les critères ouvrant droit à des dérogations » (Le Pape & Van Zanten *in* Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 200). Aussi, nonobstant la question financière, l'invocation récurrente de l'enseignement privé par les enquêtées semble résulter de sa plus grande facilité d'accès.

Les hésitations lors du choix du collège s'avèrent parfois très importantes, fondées en particulier sur leur « *réputation* ». Ainsi, Siam tergiverse pendant plusieurs mois sur le choix du collège de son fils, scolarisé jusqu'alors dans l'école REP : au mois de mai 2017, elle fait part de son souhait de l'inscrire dans un collège privé du centre-ville, l'établissement privé le plus

proche ayant mauvaise réputation, mais cela constitue un sacrifice financier auquel elle peine à se résoudre (café des parents, 17.5.17) ; en mars 2018, elle confirme qu'elle n'aura pas les moyens de ses ambitions et annonce que son fils ira au collège REP (28.3.18), précisant quelques semaines plus tard qu'il s'agit d'un « *test* » de six mois et qu'elle l'inscrira dans un collège privé si cette année de 6ème se passe mal (16.4.18). Cette idée du « test » avec le collège public est récurrente et semble avoir plusieurs avantages : elle ouvre sur la possibilité de menacer l'enfant d'un changement d'environnement en cas de difficulté. Elle permet aussi de céder à la sectorisation, gratuite et plus simple sur le plan des démarches, tout en revendiquant le principe du choix, ce qui semble s'inscrire dans un processus d'affirmation de soi.

Dans cette perspective, il est intéressant de constater que plusieurs familles font le choix de l'enseignement privé puis reviennent à un établissement public, déçues. C'est notamment le cas de la famille Fofana, dans laquelle la grande sœur explique qu'elle a été scolarisée dans un établissement privé « *parce qu'on trouvait que l'enseignement était plus carré qu'en public* », avant de revenir à son établissement de secteur, car des « *cousines* » scolarisées dans le public ont apporté la preuve que *« ça revient au même, [le privé] c'est pas ce qu'on pensait »*, sans compter qu'il s'agit d'un choix onéreux. C'est également le cas de Zakia, qui a souhaité « *séparer* » son aîné de son groupe de pairs, particulièrement turbulent en CM2, en l'inscrivant dans un collège privé, dont elle a été très mécontente. Elle fait donc désormais la « publicité » des établissements publics du quartier, auprès de ses proches et lors de divers temps d'échange entre parents, considérant que le privé revient à « *mettre l'argent dans la poubelle* ». La préoccupation scolaire des familles prend donc la forme d'une réflexion critique, voire d'une « tactique » (Certeau, 1990), caractéristique de l'attitude des familles enquêtées, comme en témoignent également certains parents ayant fait le choix de l'enseignement privé.

Des « choix » contrastés autour de l'école privée

Le recours à l'enseignement privé, au sein de la douzaine de familles concernées, fait appel à une diversité de motivations, s'entremêlant parfois les unes aux autres, qui soulignent à la fois la préoccupation scolaire des parents, mais également leur désorientation face à l'institution. En effet, il est notable que certaines mères inscrivent leur enfant dans l'école privée sans connaître la différence avec l'école publique. Akila par exemple, ne savait pas où elle inscrivait ses enfants lorsqu'elle est arrivée dans le quartier et elle a pu bénéficier, lorsqu'elle a compris qu'il faudrait payer, des largesses de la directrice, visiblement très attentive à la situation matérielle des familles. Seule Madina et Hinda affirment avoir choisi cette école en raison de l'enseignement religieux – bien qu'il ne s'agisse pas de leur propre confession – et Sevim et Selma avancent le fait qu'ils étudient désormais « *toutes les religions* » et qu'ils ne « *prient* » plus à l'école pour justifier leur choix d'une école catholique. Ce caractère confessionnel semble méconnu ou de peu d'importance, surtout que la directrice de l'école évoque plutôt un partage de « *valeurs* ». Josiane constate que « *la plupart* » des familles ne « *savent même*

pas qu'elles sont dans une école catholique », invoquant une image de passivité autour de leur arrivée : « *ils nous tombent des tours autour* » [192].

La méconnaissance n'est toutefois pas majoritaire et c'est très souvent l'argument de la proximité qui est avancé par les mères pour expliquer leur présence dans l'école privée. Il est intéressant de constater qu'elles énoncent ensuite leur satisfaction, comme pour rappeler qu'elles demeurent maîtresses du choix et procèdent à une évaluation de l'accueil de l'enfant. Ainsi, Selma qui a choisi l'école privée pour sa proximité avec son domicile affirme être « *restée* » car elle a apprécié « *comment ils s'occupent des enfants, de nous* » et elle a eu des « *échos* » sur les écoles alentours lui permettant de penser que l'école privée était meilleure. Elle a ensuite fait le choix du collège privé du quartier, cette fois en déployant des pratiques distinctives : « *je cherchais un niveau d'école... BIEN, je voulais pas n'importe quelle école* ». Elle sait que les programmes sont identiques et a souhaité scolariser ses ainés dans un collège public réputé, mais la dérogation ayant été refusée – « *ma fille elle n'avait pas assez de niveau pour faire le chinois* » –, elle a opté pour une poursuite dans l'enseignement privé, refusant une scolarisation dans le collège du secteur (REP). Ces attitudes permettent de faire l'hypothèse que le choix de la « proximité » est étayé par des croyances relatives à la qualité de l'enseignement privé, bien identifiées par la recherche (Langouët & Léger, 1997).

Celles-ci sont vivaces dans les propos de quelques mères seulement. Madame Adama par exemple, voulait « *[se] rassurer* » en inscrivant ses enfants dans l'école privée, après avoir quitté Marseille – où ils étaient dans leur école de secteur – précisément pour les *« sauver* » et échapper à un « *quartier chaud* ». Elle semble espérer que « *dans une école privée, ça va être un peu sérieux* », confirmant que « le recours, réel ou fantasmé, à l'enseignement privé répond à un besoin de protection morale, d'encadrement strict des enfants » (Kakpo, 2012, p. 125). Elle a choisi en revanche le collège public de secteur (REP) pour ses aîné·e·s, considérant que l'école primaire est plus fondamentale – « *c'est là qu'ils vont apprendre vraiment* ». Selon elle, l'école privée n'est « *pas très chère* », ce qui facilite sa décision : « *c'est 35 euros, moi si je peux payer, c'est pas grand-chose* ». Cette forme de dévouement est clairement mise en avant par Selma et Sevim, interrogées sur la charge financière que représente l'école privée :

« Selma : l'école, les enfants, on va prioriser
Sevim : s'il faut on va se priver de quelque chose […]
Selma : ils sont prioritaires. C'est un budget, je dis pas le contraire, ça revient très très cher mais c'est vrai que... si on veut que nos enfants réussissent, il faut certaines choses » (Selma, 3 enfants, école privée/collège privé, femme au foyer niveau 3ème, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère en France depuis l'âge de 3 mois, père arrivé à l'âge adulte ; Sevim, 3 enfants, école privée, femme de ménage, niveau 3ème, conjoint ouvrier dans le bâtiment, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé à l'âge adulte)

[192] Madame Tréguier, animatrice à la maison de quartier, affirme que *« beaucoup d'étrangers qui arrivent en France pensent que tous les français sont catholiques* » et croient donc normal que l'école soit confessionnelle. Selon Josiane, le règlement de la scolarité passe pour normal, car « *dans leur pays d'origine, la plupart, c'est payant l'école et ils ont [aussi] l'impression […] qu'on va s'occuper plus de leurs enfants* ».

Outre cette mobilisation plutôt stratégique, il arrive également que le choix résulte d'accidents dans le parcours scolaire, et soit davantage le fruit d'une mobilisation « au coup par coup ». Ainsi, Madame Moindjie a scolarisé l'une de ses filles dans l'école privée à la suite d'une altercation avec l'enseignant : face à son sentiment de ne pas être entendue, elle a manifesté son mécontentement en menaçant de changer d'école, se surprenant elle-même de poser un ultimatum. Elle est allée au bout de cette démarche mais a laissé le reste de la fratrie à l'école REP+ (dont elle se dit satisfaite), recourant à ce changement dans une logique de défection face au conflit avec l'institution (Hirschman, 1995). L'enseignement privé apparaît ici comme une possibilité de court-circuiter l'école publique, sur le mode de la tactique, que l'on peut définir comme un « mouvement "à l'intérieur du champ de vision de l'ennemi" […] et dans l'espace contrôlé par lui » (Certeau, 1990, p. 61), loin de toute programmation, comme une « trouvaille jubilatoire » face aux « forts » (*Ibid*., p. XLVII). Ces mouvements traduisent, en tout état de cause, la préoccupation scolaire et l'importance accordée à cette dimension de la vie de l'enfant : si les parents ne sont pas toujours capables de déployer des stratégies à long terme, ils réagissent aux doutes qui les traversent et aux heurts dont ils ont connaissance. Cette manifestation relativement symbolique de leur implication, à travers une critique de l'institution voire des formes d'évitement de certains établissements, prend parfois corps dans des formes de participation plus incarnées.

Focus : Choix de l'enseignement privé - les tergiversations de Virginie

Le contact très régulier avec Virginie a permis de mettre à jour une grande partie des logiques qui président à ses choix autour de l'enseignement privé. Elle est en effet très prolixe sur ce sujet, invoquant divers motifs pour justifier ses décisions – lors du premier entretien, son aîné fréquente le collège privé du quartier et les plus jeunes sont inscrits à l'école privée. Au premier abord, Virginie explique ne pas s'être posée la question de l'enseignement public ou privé et avoir choisi l'école la plus proche de chez elle, pour faciliter la conciliation entre ses vies familiale et professionnelle. Elle invoque ensuite le caractère confessionnel de l'école comme argument pesant dans sa décision. Elle ne semble pas dévaloriser l'enseignement public, affirmant qu'elle l'a fréquenté elle-même sans jamais rencontrer de « *souci* » et que sa belle-fille a « *eu un suivi extraordinaire* » dans le collège REP. Pourtant, elle s'organise pour l'éviter durant la durée de l'enquête. Elle admet toutefois que son budget alloué à la scolarité est élevé, d'autant qu'il faut lui ajouter le coût des temps périscolaires (la garderie est facturée 4,5€ par jour, la cantine aussi est « *chère* », de même que les voyages scolaires) : elle doute de pouvoir payer à ses cinq enfants une scolarité en collège privé. En outre, elle est déçue du collège, où son fils n'évolue pas favorablement selon elle. À la faveur de son déménagement début 2018, elle réfléchit donc à rejoindre l'école publique, afin d'économiser et réduire ses trajets (échange informel, 12.12.17). Mais ce changement est fortement associé, selon elle, à une « *perte de repère* » pour ses enfants (café des parents école privée, 2.2.18).

Pendant le premier semestre 2018, elle confie ses atermoiements : elle pense inscrire sa fille dans le collège public de secteur, avec lequel elle prend rendez-vous, tout en envisageant un établissement privé du centre-ville, elle parle également d'inscrire les plus jeunes dans

l'école publique du secteur mais est demeure attachée à l'école privée (échange informel, 23.3.18). Quelques semaines plus tard, elle a pour projet de scolariser toute la fratrie au centre-ville, dans des établissements privés – elle juge l'école en question plus proche de son domicile que l'école privée actuelle (ce dont on peut douter). Cependant, sa fille ne peut être acceptée en 6ème, faute de place : cela impliquerait de la laisser dans le collège public de secteur au moins un an, ce à quoi elle ne peut se résoudre, reconnaissant son attachement à l'enseignement privé, en raison de sa foi et de sa propre scolarité, au Rwanda, dans une école privée (échange informel, 16.5.18). Virginie découvre, en outre, que son collège de secteur est le collège REP+, dans lequel elle refuse d'inscrire ses enfants. Elle souhaite qu'ils fréquentent un autre établissement public, proche de son domicile. Début juin 2018, elle explique que si la dérogation pour ce collège est refusée, elle inscrira sa fille dans le collège privé du quartier – et en changera ensuite –, auquel cas elle laissera les plus jeunes dans l'école privée où ils sont déjà, bien que cela l'ennuie (elle veut désormais rompre avec le quartier). Finalement, son fils est refusé au collège privé du centre-ville : elle prend alors la décision d'inscrire ses deux aînés au collège privé du quartier et de laisser également à l'école privée actuelle les plus jeunes (échange informel, 29.6.18). L'année scolaire 2018-2019 est à l'image de ces hésitations et l'imaginaire du « divorce » dénote la charge affective entourant ces choix (séance d'écriture, 11.1.19) :

« *Je vais divorcer avec eux [l'école privée]*

- Ça fait longtemps que tu me dis ça ! -

Oui mais c'est dur… c'est dur. C'est une culpabilité en fait, en changeant d'école, c'est : est-ce que les enfants vont s'habituer dans une autre école ? Est-ce que ça ne va pas affecter… enfin, est-ce que toutes les conditions vont être réunies ? Est-ce que je me sentirai à l'aise comme je me sens ici ? […] Je suis bien ici donc j'ai peur du changement »

Ce n'est qu'à la rentrée 2019 qu'elle inscrit finalement ses plus jeunes enfants dans l'école publique de secteur, laissant toutefois les aîné·e·s au collège privé du quartier, en dépit de son insatisfaction, visiblement dans l'incapacité d'initier concomitamment ces changements.

b- Devoirs vs. participation à la vie de l'école

La confiance en l'École et les attentes importantes à son égard conduisent parfois à un engagement plus marqué auprès de l'institution scolaire ou dans la scolarité de l'enfant, signes de l'investissement familial. Il importe de distinguer (au moins) deux formes de mobilisation chez les mères rencontrées, qui ne se conjuguent pas toujours : d'une part, l'implication dans la vie de l'école et la réponse aux sollicitations diverses, d'autre part, le suivi de la scolarité au domicile.

Face aux sollicitations de l'institution : entre poids et dévouement

Si l'enquête montre que la présence des pères est anecdotique lors des cafés des parents, ainsi que lors des temps de classe ouverte (dans une moindre mesure toutefois), toutes les mères ne participent pas lorsqu'elles sont sollicitées, ni ne prennent part aux mêmes activités. En premier lieu, il convient de rappeler que la plupart des enquêtées attendent d'être contactées ou invitées, estimant que leur présence ne sera requise qu'en cas de difficulté. Aussi, elles ne

se rendent pas toutes quotidiennement à l'école primaire ou bien n'en profitent pas pour échanger avec l'équipe enseignante, se contentant de répondre aux « convocations » pour la grande majorité d'entre elles – « *on essaie quand même d'être là parce que s'ils nous convoquent, ça veut dire qu'y a quelque chose […] [mais si] j'ai pas eu de mot, pour moi ça va* » (Mme Adama). Certaines comptent en outre sur l'aîné, en CM2 par exemple, pour transmettre d'éventuels messages (Mme Fofana), ou attendent les « bulletins » de façon relativement passive. Ces femmes qui « font donc confiance à l'enseignant pour introduire l'échange, s'il le juge utile et en fonction de sa disponibilité » (Francis, 2000, p. 94), loin d'être indifférentes, sont dans l'attente d'être sollicitées.

Le constat par les équipes de la faible présence parentale lors de certains cafés des parents (conseil d'école REP, 23.11.17) ou pour les temps collectifs peut se lire à la lumière des journées trop chargées, qui créent des enjeux de « conciliation » entre la vie familiale[193], les sollicitations dans le quartier et les demandes institutionnelles (Rosa Bonheur, 2017, §31). L'emprise du rôle domestique de femmes qui, de leur propre aveu, ne connaissent pour certaines « *que les marmites, le ménage, les enfants* » (7.2.18, cours de français dans l'école REP+ V.) peut constituer un frein à l'exercice d'une autre facette de leur « rôle », consistant à accompagner la scolarité de leurs enfants (Schwartz, 2018, p. 131). La famille Traoré par exemple, est décrite par la directrice de l'école REP comme dépassée, la mère venant « *quand on les appelle* » mais ne participant pas le reste du temps (carnet de terrain, 21.6.18). La mère explique qu'elle ne vient pas au café des parents ni n'accompagne de sorties car elle n'en a pas le temps en raison de son travail, évoquant la contrainte de devoir se libérer pour conduire ses enfants chez l'orthophoniste, comme si cela faisait concurrence avec les autres sollicitations de l'école, comme si également, « seule une convocation [pouvait] être en mesure de provoquer une forme d'obligation morale chez les parents » (Périer, 2017b, p. 240). Soundous a, pour sa part, considérablement réduit son engagement dans la vie de l'école depuis qu'elle est devenue assistante maternelle, certes en raison de la charge de travail supplémentaire qui lui incombe, mais aussi de l'enjeu que représente pour elle le fait d'accomplir « son » rôle domestique :

« - vous faites plein de trucs [je fais allusion à sa participation à l'école aux lectures dans les langues maternelles en classe, à la couture de déguisements pour les enfants, la vente de plats cuisinés, etc. qu'elle faisait lorsque j'ai commencé l'enquête, un an plus tôt] –

Je FAISAIS, là j'ai plus le temps, je peux pas m'engager avec eux [l'APEL] parce que... j'arrive pas à gérer tout ça en même temps. Parce que je fais tout

- vous faites tout ? –

Je fais tout ! tout ce qui est maison, parce que j'ai le papa qui travaille tout le temps, il a que samedi et dimanche. Et du coup je m'occupe de tout à la maison. Tout ce qui est éducation,

[193] Les enfants en bas-âge peuvent les tenir éloignées de l'institution, à l'instar d'Hafsa, qui n'accompagne plus les sorties scolaires depuis la naissance de son troisième enfant et est moins présente au café des parents. Certains acteurs du quartier perçoivent à ce titre des formes d'isolement des femmes, en particulier lorsqu'elles sont en congé parental (carnet de terrain, GT « vivre ensemble », 30.1.18) et Laurène (animatrice, PRE) rencontre souvent des mères qui « *voudraient participer mais elles peuvent pas* », faute d'aide pour la garde des enfants. De même, les soins à prodiguer à un parent âgé empêchent parfois Nasrin de rester au café des parents. Laurène constate ainsi que *« beaucoup de mamans ne connaissent personne, sortent très peu de leur appartement à part pour aller faire des courses* », en écho à la description des « mères insulaires » de Millet et Thin (2005, p. 57).

enfants... courses, ménage... repas... je fais tout. Et le papa quand il arrive le soir, il est sur le canapé allongé tranquillement [sourire]» (2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

La réponse aux sollicitations scolaires dépend aussi de l'énergie disponible pour l'enfant et en particulier de sa place dans la fratrie, car

> chacun des frères et sœurs connaît des dynamiques intergénérationnelles distinctes en lien avec le cycle de vie évolutif des parents […] décrits comme de plus en plus fatigués et baissant parfois les bras vis-à-vis des derniers nés, en particulier quand leurs investissements scolaires très intenses sur les aînés n'ont pas porté leurs fruits (Moguérou & Santelli, 2013, p. 169).

Ainsi, Madame Tayfun reconnait qu'elle ne vient quasiment pas à l'école, car les bulletins sont envoyés au domicile et elle n'apprécie guère le café des parents où « *ça discute beaucoup* ». Si elle accompagnait ses trois aînés dans leurs sorties scolaires, elle s'en est progressivement détournée pour son quatrième fils. Les temps dédiés à l'accueil des parents sont enfin, nous l'avons vu, des temps d'acculturation, ce qui peut susciter des formes de gêne. Lors de la visite de la bibliothèque du quartier dans le cadre du café des parents de l'école privée, plusieurs mères reconnaissent ainsi qu'elles n'étaient jamais venues (carnet de terrain, 20.10.17). Si, dans ce contexte, Virginie revendique sans complexe être « *allergique* » aux livres, s'exposant aux remarques pressantes des professionnelles, toutes les mères n'ont pas la même facilité à s'affirmer ainsi (carnet de terrain 6.4.18). L'enquête confirme ici que « les appréhensions ou réticences à fréquenter [les temps dédiés à la coéducation] touchent d'abord les parents les moins "habilités", c'est-à-dire les moins assurés de leur valeur dans le lieu qu'ils fréquentent » (Périer, 2017a, p. 46).

En dépit de ces limitations, certaines femmes consacrent tout de même plusieurs heures par semaine aux activités collectives pour lesquelles l'école les sollicite[194] : accompagnement de sorties (Akila, Zakia, Siam, Mme Adama, Nasrin), confection de plats pour financer un voyage – à la fin du mois de janvier 2018, des mères turques de l'école privée (Sibel, Sevim, Selma, Essila notamment) consacrent près de deux jours à confectionner 250 *lahmajun* au profit de l'association de parents d'élèves et cela se produit à intervalles réguliers durant l'enquête[195] –, lecture d'histoires dans leur langue d'origine (Madina, Sibel, Soundous), participation au café

[194] La participation à la vie de l'école et à la scolarité au sens large demeure en effet un espace d'investissement maternel, en dépit des obstacles plus ou moins conjoncturels. Ainsi, lors de la fête de l'école REP (carnet de terrain, 24.6.17) les pères sont plus présents que d'ordinaire dans la cour de l'école mais ils n'aident quasiment pas sur les différents stands. À la réunion organisée en vue d'un départ en voyage scolaire dans le collège REP, on ne dénombre que 4 pères et un couple pour 26 élèves prenant le départ (carnet de terrain, 19.9.17). Les parents présents à l'accompagnement à la scolarité au centre social sont également uniquement des mères (un seul père présent régulièrement).

[195] Le 13 avril 2018 par exemple, des mères de l'association de parents de l'école privée ont préparé 600 samossas : Sibel et ses amies ont réalisé la farce la veille et ont passé la journée à les cuire, Virginie, Sibel et une autre mère distribuent à la sortie de l'école les mets précommandés. La vente ne suffira pas à couvrir le financement du voyage scolaire toutefois et d'autres événements devront compléter ces recettes. Elles organisent notamment une vente de chocolat pour Pâques (café des parents, 23.3.18).

des parents, présence aux temps de classe ouverte en activité, aide à la préparation de la fête de l'école (Mme Moindjie, Akila, Soundous, Virginie), etc. Il s'agit là encore de tâches de *care*, effectuées « en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre "monde" […] nos corps, nos individualités (*selves*) et notre environnement » (Raïd *in* Laugier, Molinier & Paperman, 2009, p. 74). La participation constitue, en effet, un investissement pour entretenir le lien avec les enseignant·e·s, prendre part aux activités des enfants, aider ponctuellement les équipes éducatives, etc. Ces activités nécessitent du temps, de l'énergie et des compétences[196] et on peut ici scinder en deux le groupe enquêté : les mères rencontrées dans le cadre des cafés des parents sont généralement celles qui s'investissent fortement dans ces pratiques (Zakia, Siam, Hinda, Virginie, Faiza, Akila, Mme Akchour, Nasrin, Sibel, etc.), tandis que les mères dont le contact nous a été donné par l'AFEV sont plus en retrait (Mmes Chingis, Dione, Mayroj, Abedid, Traoré, Edra, etc.), bien qu'il existe quelques exceptions (la famille Kilani par exemple, rencontrée dans le cadre de l'AFEV mais visiblement investie dans l'école REP+).

Les mères qui s'impliquent de la sorte ont à cœur d'offrir de meilleures conditions de scolarité à leurs enfants. Elles expriment avec force leur engagement aux côtés de leurs enfants et s'inscrivent dans le registre « d'Agapé » selon Boltanski et Thévenot, c'est-à-dire dans un système de valeurs reposant sur « le don, la gratuité, le renoncement au calcul et à la justice » (Bouissou & Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 198-199). Madame Akchour, qui peine à déterminer l'intérêt qu'elle trouve personnellement dans sa participation à la vie de l'école (elle est parent élue), explique que « *si y a pas de parents, y a rien […] c'est bête que les enfants ils puissent pas profiter d'une fête à la fin de l'année, tout ça parce que les parents veulent pas participer* » ; de même que Sibel : « *c'est pas une corvée […] non, c'est vraiment fait de bon cœur ! parce que si on le fait pas, nos enfants ne sortent pas forcément, font moins d'activités* ». Toutes les mères reprennent cet argument, présentant leurs activités au sein de l'école comme un travail « *pour les enfants* » (2.7.18, café parents école maternelle REP). Cette volonté d'être « *toujours avec eux* », ainsi que l'expriment Sevim et Selma, sous-tend leur dévouement : « *on est derrière nos enfants, on est là pour EUX* ». Avec l'argent récolté lors des ventes de repas ou des fêtes d'école, elles cherchent à réduire le coût des voyages scolaires (école privée) ou à organiser des sorties (école maternelle REP)[197]. Les mères du cours de français de l'école REP+ V. participent ainsi pour « *aider* » leurs enfants et les professeurs et parce que cela leur « *fait du bien* » de faire plaisir autour d'elles (carnet de terrain, 28.3.18), comme l'explique Madame Kilani :

« Quand on va là-bas avec la maîtresse, avec les enfants, les enfants ils sont heureux aussi. Ils aiment bien les parents

- ils sont fiers ? –

[196] Sibel explique par exemple que le « repas des familles » organisé au printemps 2017 n'a pas été reconduit l'année suivante (il s'agit d'une soirée organisée par l'association de parents, au sein de l'école privée, pour laquelle les femmes cuisinent un repas au bénéfice de l'association, dans un esprit de partage avec la communauté éducative) : « *Cette année je pense pas qu'on le fera parce que c'est... un grand projet ! […] c'est un grand investissement, donc d'une part les courses, la quantité de repas qu'il faut cuisiner pour le nombre de personnes qui participent… […] et y a la fête de l'école aussi en fin d'année* ». Virginie m'explique d'ailleurs, lors d'un échange informel, qu'elle a passé sa soirée de la veille à comparer les prix des glaces et qu'elle a passé la matinée à faire les courses pour la kermesse (14.6.18).

[197] Sorties pour lesquelles elles ne manquent pas d'idées : planétarium, cinéma, etc. (carnet de terrain, 2.7.18). Maryse et la directrice de l'école maternelle freinent toutefois leurs ardeurs, rappelant la nécessité de construire des objectifs pédagogiques en lien avec les programmes.

Voilà c'est pour ça, on fait plaisir à nos enfants et on fait plaisir à la maîtresse ou à le maître comme ça […] [les enfants] sentent bien qu'on est bien avec eux, qu'on s'occupe bien d'eux » (4 enfants, école REP+/collège REP+, femme de ménage, niveau collège, arrivée en France en 2003, conjoint ouvrier retraité, niveau élémentaire, en France depuis les années 1970, couple d'origine marocaine)

Il faut néanmoins souligner l'évitement d'activités spécifiques par des mères, telle Selma : bien que très impliquée dans l'association de parents d'élèves (elle participe beaucoup lorsqu'il s'agit de cuisiner notamment), elle ne donne pas suite aux invitations à raconter des histoires dans sa langue d'origine dans les classes. Lors des demandes collectives adressées au café des parents par l'enseignante, elle ne répond pas, ou bien de manière évasive, évitant un refus frontal (café des parents, école privée, 30.3.18). Selma confie, avec Sevim, que cela ne les intéresse pas vraiment. Des formes de mise à distance s'exercent également, très visibles dans les propos de Virginie qui s'agace d'être appelée par la directrice pour régler des incidents au motif qu'elle est la présidente de l'association de parents d'élèves. Ces oscillations se présentent comme autant d'ajustements permettant de faire avec les sollicitations des enseignant·e·s, relatives à la prise en charge de l'enfant – activités autour de la lecture, etc. – et à la vie de l'école – participation aux sorties, réunions, etc.[198] Ces attitudes s'inscrivent dans une tentative, propre aux pourvoyeuses de *care*, d' « [entretien] et [de préservation de] la connexion entre des personnes ayant des besoins qui peuvent être contradictoires et conflictuels » (Paperman & Laugier, 2005, p. 285). Il s'agit effectivement de composer, au sein de la triade composée de leurs enfants, de l'institution et d'elles-mêmes, avec les « engagements émotionnels » (*Ibid*.) propres à chacun·e, et qui peuvent s'avérer opposés. Si l'implication réjouie de certaines à l'école confirme que le *care* peut être parfois « réalisation de soi en donnant le sentiment d'utilité personnelle » (Singly de, 1996, p. 187) et ouvrir sur la possibilité de rompre l'isolement, toutes les femmes ne sont pas en mesure de s'impliquer de la sorte. Zakia insiste d'ailleurs auprès de ses connaissances pour venir au café des parents car ça lui fait « *mal au cœur* » lorsqu'un événement est organisé par l'école et qu'il n'y a personne pour y assister (échange informel, 20.11.17). Cette forme d'implication empreinte d'affects témoigne d'une proximité avec l'institution scolaire. Elle n'est pourtant pas toujours accompagnée d'un suivi de la scolarité de l'enfant au domicile.

Investissement dans la scolarité

Des mères très présentes lors des activités qui viennent d'être citées, se trouvent parfois dans l'impossibilité de comprendre les enjeux scolaires, pour l'ensemble des raisons évoquées jusqu'ici. Or, si leur participation est interprétée comme un signe de bonne volonté, elles ne sont pas pour autant exemptées du cœur du suivi de la scolarité, relatif aux apprentissages – le

[198] Faiza qui a participé à l'atelier sur la communication non violente dans l'école privée souligne qu'il s'agissait d'un moment assez intrusif – les participant·e·s devaient évoquer une situation de conflit familial – qui l'a mise mal à l'aise : « *je croyais que c'était de manière générale mais en fait dans l'atelier, ils posaient à chacun son problème mais je crois que beaucoup de personnes peut se sentir gêné ! […] parce que c'est pas facile de parler de soi-même »*. Elle est cependant restée tout au long de l'atelier et s'est contentée d'évoquer un conflit anecdotique autour de la télévision (carnet de terrain, 13.3.17). En dépit de cette expérience, elle continue à fréquenter le café des parents.

travail personnel de l'élève est nommé « devoirs », parce qu'il « est porteur d'une exigence morale pour les élèves mais aussi pour leurs parents » (Thin, 2009, p. 71). Cependant, lorsque les difficultés sont récurrentes, la persévérance des parents, probablement invisible aux yeux des équipes enseignantes, n'en est pas moins réelle. Elle transparaît dans de menus détails, témoignant des encouragements maternels dans le domaine scolaire.

Madame Dione, qui est en retrait quant aux enjeux de la scolarité de sa fille, explique ainsi l'avoir poussée à se présenter comme déléguée de classe et nourrit l'espoir de parvenir à économiser pour financer ses études (échange informel, 21.3.18). Madame El Aziz, qui semble relativement démunie pour aider ses enfants, leur a toutefois acheté des « tableaux » pour écrire. Hinda conditionne la participation aux entraînements de football à la réalisation des devoirs et Madame Kilani a accepté que sa fille s'inscrive en CHAM à la condition qu'elle ne délaisse pas son travail scolaire. Elle explique aussi avoir refait la chambre de sa fille, lui avoir offert un téléphone très onéreux, se justifiant ainsi : *« je fais tout pour elle mais il faut qu'elle travaille* » (carnet de terrain, 16.2.18, goûter dans la famille). Soulignons également la fierté des mères lorsqu'on leur rapporte que leur enfant a bien travaillé à l'accompagnement à la scolarité du centre social (fin d'une séance d'accompagnement, 13.11.17) ou lorsqu'il a de bonnes notes. Il est significatif, dans ce cadre, de constater que les enquêtées expriment très souvent l'idée que leurs enfants « *passent en premier* » (Hinda, Mmes Moindjie, Dione, Kilani), cela sonnant presque comme une revendication. Sevim explique par exemple, à propos d'un voyage scolaire dont le coût est important pour la famille, « *s'il faut travailler un mois de plus, on travaillera un mois de plus !* » (échange devant l'école, 12.10.18), alors qu'elle évoque par ailleurs sa fatigue face aux charges qui lui incombent. Cette posture quasiment sacrificielle appelle une sorte de « contre-don » prenant la forme d'une implication scolaire de l'enfant[199]. L'acceptation de la venue hebdomadaire d'un·e étudiant·e de l'AFEV pour faire des sorties et des activités avec l'enfant, ou la mise en place du suivi orthophonique, apparaissent comme un autre volet de l'investissement parental, relativement invisible aux yeux des enseignant·e·s, pour qui il s'agit d'un accompagnement routinier. Pour les mères cependant, c'est une contrainte supplémentaire – dont les bénéfices ne sont pas toujours bien perçus[200]. L'empan de ces activités est effectivement important. Hafsa, qui annonce à l'issue du bilan orthophonique que sa fille « *a droit à deux séances par semaine* » (échange informel, 23.4.18), rappelle que dans un contexte où les sollicitations familiales, professionnelles et

[199] Faiza est particulièrement explicite à ce sujet. Elle dit avoir renoncé à sa vie professionnelle pour ses filles, afin d'assurer une présence constante à la maison, préférant « *avoir une vie épanouie sur le plan familial plutôt que favoriser de gagner plus et travailler à l'extérieur* ». Ce dévouement maternel est la manifestation d'une soif de réussite : *« on dit à nos enfants "voilà vous avez un seul boulot : bosser bosser bosser, faites des études" […] "je suis là tout le temps pour vous, vas-y c'est pour vous, c'est votre temps de réussir et de travailler, d'aller d'avant. Parce que vous, vous avez rien à craindre, vous avez aucun problème ! […] pour que vous ayez une vie plus facile que moi et votre père"» (4 enfants, école et collège privée, assistante maternelle, niveau bac +5, conjoint commerçant, couple arrivé en France au milieu des années 1990, mère d'origine pakistanaise, père d'origine afghane)*

[200] Elles peinent notamment à objectiver les bienfaits de l'accompagnement de l'AFEV, affirmant par exemple : « *ça fait pas de mal* » (Mme Fofana) ou « *[l'étudiant] est gentil ! j'ai rien à dire* » (Mme Tayfun).

institutionnelles constituent autant d'obligations qui morcellent les journées, il s'agit d'un véritable investissement[201].

Les mères plus familières du monde scolaire évoquent l'instauration d'un rituel autour des devoirs, malgré la difficulté qu'ils peuvent représenter. Hafsa veille ainsi à faire les devoirs de français avec ses enfants afin qu'ils ne soient pas influencés par le phrasé de leur père, qu'elle juge moins correct que le sien car il a un accent marocain, et détaille leur implication :
« On est beaucoup derrière en fait.
- ça passe par quoi ? enfin concrètement, qu'est-ce que ça veut dire ? –
Beaucoup derrière ben en fait quand on rentre à la maison, déjà c'est le goûter et après c'est les devoirs. Et chaque jour […] il faut qu'elle apprenne une table [de multiplication] chaque jour, qu'elle intègre une nouvelle table. Et de lire quelques livres, qu'elle reste pas, soit à regarder la télé toute la journée soit à... aller jouer à la poupée par exemple […] Du coup on est beaucoup derrière…
- d'accord. Mais c'est l'école qui vous a demandé de faire ça ou ? –
Non. […] quand on a vu ses difficultés à l'école ben... si on n'était pas derrière, elle vient, elle balance son cartable derrière la porte [rire] ça va pas s'arranger. » (3 enfants, école REP, femme au foyer niveau CAP arrivée du Maroc à 9 ans, conjoint plombier intérimaire niveau bac au Maroc arrivé à l'âge adulte)

Le temps des devoirs apparaît ainsi comme quelque chose d'« *automatique* », une « *habitude* », pour reprendre les termes des mères du cours de français de l'école REP+ V. (carnet de terrain 28.3.18). Il dépasse parfois les exercices et leçons donnés par l'enseignant·e. Lors d'une classe ouverte, une mère raconte qu'elle y passait une heure par soir (école REP+ V., 19.2.18), tandis que Nasrin reconnaît qu'elle dicte chaque jour quelques mots à son fils, même lorsqu'il a été à l'étude. Cela peut leur donner l'image de mères « trop sévères ou trop "derrière" leurs enfants, quand le mode scolaire de socialisation valorise les normes de l'autonomie, de l'auto-contrôle ou la pédagogie de l'auto-évaluation au principe d'un habitus réflexif de l'élève » (Périer, 2010, p. 71). Pour les mères ayant fréquenté l'enseignement supérieur, l'aide apportée semble d'ailleurs plus finement « dosée ». Ainsi, Faiza aide ses filles jusqu'en CM2 et, dans le secondaire, pour les matières scientifiques et l'anglais. Sibel vérifie également systématiquement le travail effectué au centre social :
« Quand on revient à la maison, je m'acharne pas dessus ! Mais on revoit ce qui a été fait au centre social […] on se met ici dans la cuisine donc les deux filles, le petit il est à côté parce que si je le prends là avec coloriage, les filles sont assez attirées […] et pendant que je cuisine et que je prépare le repas... on fait ça […] Après si jamais y a besoin d'approfondir, là je les prends à part, toutes seules, après le repas et on se prend une dizaine de minutes et puis on voit ce qu'on peut faire »

[201] « Cette activité d'accompagnement [des enfants sur les lieux de leur prise en charge en dehors du cadre scolaire] est encore plus chronophage quand l'enfant consulte plusieurs professionnels – comme c'est souvent le cas – et lorsque les autres membres de la fratrie sont aussi "suivis". Par ailleurs, les professionnels ne proposent parfois que des rendez-vous en journée, obligeant les parents à se rendre disponibles pendant leur temps de travail » (Morel, 2014, p. 181). Samia accompagne par exemple son cadet le lundi après-midi chez l'orthophoniste et son aînée le mercredi après-midi.

Enfin, certains parents qui ne peuvent pas aider leurs enfants recourent ou souhaiteraient recourir, en cas de grosses difficultés, à des étudiant·e·s pour des cours particuliers : il s'agit de ceux qui n'ont pas confiance dans les structures de quartier, estimant, à l'instar de Madame Moindjie, qu'il y a trop d'enfants (ils précisent parfois « *étrangers* »), ce qui ne permet pas d'« *améliorations* ». Il s'agit aussi des parents déçus de l'AFEV, comme Messieurs Aydin ou Boussaïd, qui regrettent qu'on ne propose à leurs enfants, en difficulté pour la lecture et l'écriture, que des « *sorties* ». Monsieur Aydin estime que seule « *l'école à la maison* » pourrait aider son fils, dans une formule qui souligne son impuissance à répondre aux demandes scolaires implicites de suivi parental. Le recours à des aides privées et payantes constitue toutefois un investissement financier très important. À diverses reprises, des familles m'ont demandé de donner des cours à leurs enfants (Selma, Sevim, M. Aydin, M. et Mme Altikan). Les tarifs pratiqués par l'étudiante dont je proposais de donner le contact (autour de quinze euros par heure) ont cependant découragé certaines d'entre elles (M. Aydin, M. et Mme Altikan). Selma est probablement l'enquêtée qui recoure le plus à cette forme d'aide, constatant que cela a « *beaucoup aidé* » ses enfants et prête à effectuer des sacrifices financiers pour les « *prioriser* ». Selma démontre ainsi que « l'argent de la famille et ses investissements culturels sont pour ses enfants et non pour elle », sans doute pour qu'ils « reçoivent ce qu'il y a de mieux afin de ne pas passer pour des pauvres » (Skeggs, 2015). L'amie qui donne cours aux enfants de Selma et Sevim s'étonne néanmoins devant certaines pratiques familiales qui semblent dissonantes avec ce fort investissement : elle déplore que Sevim crie après les enfants, ou refuse d'éteindre la télévision durant la leçon (carnet de terrain, 11.6.18), et que Selma ne soit pas très assidue dans le suivi des devoirs[202]. Tout se passe donc comme si certains investissements étaient contrebalancés par des habitudes et des dispositions contradictoires, mettant en relief l'accès des mères à « des moyens non seulement limités ou ponctuels mais à l'efficacité incertaine » (Périer, 2010, p. 71) pour favoriser la réussite de leurs enfants. Compte tenu cependant des efforts consentis, leur déception est grande lorsque leurs interactions avec l'École n'ont pas la teneur espérée.

2- Une déception récurrente et pesante

Près de la moitié des femmes enquêtées, dont certaines s'impliquent largement dans les projets d'école, évoquent leurs griefs à l'égard de l'institution ou reconnaissent ne pas suivre les préconisations qui leur sont faites. Ces reproches et retraits suscitent des oscillations imperceptibles ou plus affirmées qui permettent, sans rompre complètement le lien, de mettre à distance les éléments douloureux de la relation à l'institution. La durée de la présence en France, le niveau d'étude des parents et la proximité avec l'École dans le cadre de projets notamment, ne constituent pas véritablement des variables explicatives de ces attitudes, différents profils de famille étant concernés par ces logiques pendulaires.

[202] Selma a accepté un espacement des séances d'orthophoniste – *« parce que je trouve qu'ils sont assez chargés quand même nos enfants* » – à la demande de sa fille, qui voulait voir davantage ses amies, et Sevim a fait cesser les cours particuliers à l'arrivée des beaux jours car sa fille « *râlait* » avant chaque séance.

a- *Les blessures dans la communication*

En premier lieu, la déception face à l'École semble s'inscrire dans un déficit de communication dont plusieurs femmes se font l'écho, relevant d'une part qu'elles ne sont contactées que lorsque leur enfant rencontre une difficulté, estimant d'autre part, que les modalités de la relation empruntent des logiques qui les laissent « sans voix ».

« On n'a jamais envoyé un courrier pour dire "félicitations" »

En miroir du constat des enseignant·e·s, qui reconnaissent recourir aux familles essentiellement en cas de « problème », les mères enquêtées font état de contacts avec l'institution souvent liés à des difficultés. Madame Edra a bien intériorisé ce fonctionnement, en particulier s'agissant du collège, puisqu'elle « *attend pour le bulletin* » et se contente de répondre aux éventuelles demandes de rencontre, en particulier lorsque son fils fait des « *bêtises* ». Madame Dione souligne ainsi la différence avec l'école primaire, où elle était régulièrement en lien avec les enseignant·e·s, qui n'attendaient pas pour la prévenir d'un incident, contrairement au collège :

« - il y a une différence entre l'école primaire et le collège ? –
En tout cas là-bas ils étaient plus ouverts, à [l'école REP] et... la maîtresse tout de suite elle m'appelait si y avait un problème, j'ai même fait… j'étais là-bas à les aider quand y avait les fêtes de l'école, j'y allais, je faisais mes petits beignets ou des gâteaux […]
- et là [au collège] c'est plus trop comme ça ? –
Non, c'est plus trop comme ça, non […]
- [à propos d'un incident impliquant sa fille, qui aurait eu des « antécédents »] vous avez eu l'impression qu'on… qu'on vous avertissait trop tard en fait ? c'est ça ? –
Oui voilà. Parce qu'au début s'ils voyaient que [ma fille] elle fait des bêtises et ils me le disent, peut-être on en va pas arriver jusqu'à ce truc [gros incident] » (3 enfants, collège REP, femme au foyer, niveau élémentaire, célibataire, d'origine sénégalaise, arrivée en France à l'âge adulte)

Très sollicitée pour ces difficultés durant l'année de 6ème de sa fille par l'équipe du collège REP, qui a proposé une orientation en internat, Madame Dione confie l'année suivante trouver « *fatiguant* » que l'on ait fait « *toute une histoire* »[203], alors qu'elle n'a désormais plus aucune nouvelle des évolutions de son enfant – dont l'équipe éducative ne la tiendrait pas informée (échange informel, 7.2.18). Dans les discours de cette mère, l'école primaire apparaît « comme une sorte de "paradis perdu" » (Millet & Thin, 2005, p. 221), dans lequel l'accompagnement était plus individualisé. L'école primaire n'est cependant pas épargnée par cette tendance à communiquer sur les difficultés et Madame La Trinte reconnait qu'au quotidien, elle a davantage tendance à interpeler, parmi les mères présentes, celles dont l'enfant lui pose souci. Si l'événement n'est pas suffisamment grave pour être noté dans le cahier, elle le signalera directement, « *du coup, les mamans qui participent, qui viennent à l'école, ont plus souvent ce genre de compte-rendu que les autres* ». Lorsque ces échanges oraux ne sont pas permis, les

[203] Si M. Lesage affirme qu'appeler régulièrement en cas de problème, « *c'est pas du harcèlement c'est simplement, avec leur accord, essayer de canaliser les choses et de travailler dans le même sens* », force est de constater que les mères qui se sentent démunies, isolées, peuvent cependant le ressentir différemment.

reproches sont émis par d'autres canaux mais parviennent parfois tardivement aux mères. Ainsi, lors d'un conseil d'école, il est demandé aux parents élus de faire passer le message auprès des familles de l'école qu'il y a trop de retards le matin. Un écrit n'est cependant adressé aux parents concernés qu'au troisième retard de l'enfant (école REP, 23.11.17). Nombre de mères expriment leur perplexité face à ce système. Dans la famille Traoré, la réception et l'interprétation de ces messages prête à confusion, comme l'explique la grande sœur alors que nous évoquons les difficultés associées au passage au collège, pour le suivi de l'élève :

« - c'est compliqué le système de carnet, avec des mots... ?-
Grande soeur : ouai ouai, honnêtement oui parce qu'ils sont… tous les deux ils savent pas lire ! Moi auparavant j'étais ici, mais là c'est plus le cas donc du coup c'est compliqué […]
- c'est plus simple finalement, que l'École appelle, plutôt que s'ils mettent un mot ? –
GS : c'est ça. Parce que y a les courriers, c'est péjoratif, mais ce qu'il y a dedans ils pourront pas savoir
- ha le courrier c'est forcément négatif ? -
GS : ha ben oui ! si y a un courrier, c'est négatif. On n'a jamais envoyé un courrier pour dire félicitation ! » (5 enfants, école REP/collège REP, femme de ménage, analphabète, conjoint demandeur d'emploi, analphabète, couple d'origine sénégalaise)

Cette communication, rendue complexe par la grande difficulté sociale des parents, n'en demeure pas moins marquée par le sceau du reproche et par le mouvement de retrait que cela ne manque pas de produire. Une mère noire et voilée explique ainsi, lors d'une classe ouverte, qu'il est difficile d'entendre uniquement des critiques sur ses enfants : « *on aimerait avoir des retours positifs* » (école REP 17.4.18). Le ressenti des parents ayant eu à assister à des réunions de l'équipe éducative est très significatif de l'épreuve que peut représenter l'échange avec l'institution, comme cela a déjà été esquissé. Nasrin explique qu'elle se rend seule à ces réunions – où les difficultés de son fils sont centrales –, qui la mettent en difficulté en raison de sa maîtrise incertaine de la langue : *« comme ils ont parlé beaucoup... vite parlé… c'est très dur* ». Le caractère négatif de la rencontre est renforcé par la sensation d'être mis en cause, décrite par la famille Boussaïd, qui a résisté, au cours de ces réunions, à une demande d'orientation en SEGPA :

«- par rapport à la SEGPA, vous avez dit non et votre refus a été accepté tout de suite ou ? –
père : ouai mais ça a dû être sur 3-4 mois, à plusieurs reprises !
mère [parlant en même temps]: non parce qu'ils l'ont proposé plusieurs fois, on a dit plusieurs fois non, on a toujours refusé
père : ils mettaient la pression pour qu'il passe en SEGPA, que j'ai toujours... refusé […]
- ça vous a… ça vous a dérangé d'être un peu tout seul entre guillemets, par rapport à toutes ces personnes-là ? –
père : ouai, y a des moments, quand c'est vraiment hyper compliqué c'était… c'était dur
- hyper compliqué ça veut dire… ? [silence] c'est un peu conflictuel ? –
père : ouai parce que, eux ils attendent une chose [le passage en SEGPA] et eux ils savent plus par rapport à l'élève et moi je leur dis "il travaille bien à la maison, il fait pas de conneries", et là [au collège] y a des trucs [des problèmes]

mère : c'est vrai que la maison et dehors c'est pas pareil [sourire] ils se comportent pas de la même façon, surtout quand ils sont avec les amis et tout, c'est autre chose » (3 enfants, collège REP+, mère assistante maternelle, père ouvrier du bâtiment en arrêt maladie, couple d'origine marocaine, arrivée en France durant l'enfance)

Se positionner face à l'équipe enseignante est donc complexe, y compris en-dehors du cadre disciplinaire. La réunion de l'équipe éducative est en effet constitutive d'un temps « *plus protocolaire* » (M. Derien) qui, parce qu'il se produit en réponse à une difficulté, est source d'affects chez les parents et donc de potentielles tensions. À ce titre, les professionnel·le·s enquêté·e·s n'appartenant pas au corps enseignant soulignent le manque de tact de ces derniers, Pascal (médiateur) remarquant que les membres de l'institution ne sont pas formés à « *poser* » certains mots, ce qui rend sa propre présence utile : « *on n'a pas cette autorité, on n'est pas Éducation nationale […] dès que c'est l'Éducation nationale qui s'en mêle, les parents, je pense que ça peut leur créer quelque chose [comme une crainte]* ». Madame Normand (AS scolaire) veille également à être présente lorsqu'il est question d'une orientation vers la MDPH ou vers une SEGPA car les enseignant·e·s n'étant pas « *formés* » à « *l'annonce d'un handicap ou l'annonce de difficultés […] quelques fois c'est un peu brutal la façon dont c'est présenté […] et les parents ils peuvent se sentir meurtris et atteints* ». Au cours de ces interactions trop souvent axées sur le reproche et la carence, émerge la difficulté des mères à faire entendre leur difficulté ou leurs souhaits.

Le manque de prise en compte des besoins et souhaits des parents

Les parents manifestent à différentes reprises et selon diverses modalités, leur étonnement ou leur mécontentement devant la relation avec l'institution. Venir à l'école et croiser l'enseignant·e expose en effet à des remarques, pas toujours faciles à recevoir, et au risque de ne pas être écouté[204]. Les codes de communication apparaissent aussi comme une préoccupation transversale, les difficultés en la matière étant une source récurrente d'incompréhensions. Lors d'un café des parents, une mère manifeste par exemple sa surprise lorsque, annonçant à Isabelle la prochaine absence de ses enfants, elle se voit demander la rédaction d'un « *mot* » à ce sujet, qui complexifie la transmission de l'information (carnet de terrain, 7.7.17). Face à la faible maîtrise du français par les parents, on observe ainsi des réactions institutionnelles qui peuvent manquer de pragmatisme. L'intimidation des familles est également peu prise en compte. Alors que Siam se fait porte-parole, lors d'un conseil d'école, de la demande de parents qui souhaiteraient davantage d'explications sur les devoirs, les enseignant·e·s lui demandent de les orienter vers eux directement, de manière individuelle (carnet de terrain, 23.11.17), sans considérer de ce qui peut faire obstacle à cette démarche.

[204] Dont témoigne Madame Kibal : son fils a été reconnu handicapé après plusieurs années de difficultés multiples. Durant cette période, elle se présentait spontanément pour expliquer, dans l'école REP+, les difficultés rencontrées par l'enfant, sans être entendue ; elle a alerté sur les besoins d'accompagnement de son fils dès la maternelle, sans succès. Cette « *période très difficile* » a été marquée par le déni voire les reproches de professionnel·le·s qui lui donnaient *« l'impression qu'ils en avaient marre de [son fils]* ». Elle a parfois eu besoin de recourir à la maison de quartier pour assurer une médiation avec l'institution (échange informel, 18.6.18). On observe ici un exemple de relation sur le modèle de la « collaboration avec espace de médiation », qui témoigne d'une asymétrie relationnelle, remédiée par un tiers (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 300).

Les attitudes maternelles s'avèrent à cet égard bien souvent mal « décodées ». Ainsi, Soundous déplore qu'il n'y ait pas d'échange avec l'enseignante à quatre heures et demie, parce qu'il y a « *plein de monde, plein d'agitation, tout le monde veut sortir... du coup on n'a pas le temps de parler* ». Elle souhaiterait que la discussion soit possible, afin de mieux suivre l'« *évolution* » de son fils, car dans le contexte actuel, la maîtresse répond « *en vitesse mais pas en détaillé* », ce qui l'oblige à se contenter de ce que son enfant lui raconte de sa journée. Son « besoin d'information » est cependant « freiné […] par l'accès à une enseignante perçue comme peu disponible » (Francis, 2000, p. 93). Margot (école REP) estime d'ailleurs que si les parents veulent évoquer avec elle leur enfant, ils doivent prendre un rendez-vous : « *ce qu'ils comprennent pas, c'est que je peux pas en parler entre deux portes et... devant les autres familles* ». Or, l'intimidation des mères, l'ampleur de leurs préoccupations quotidiennes et leur temporalité très peu planifiée, rendent plus souhaitable pour elles un « mode d'échange spontané, dans des relations informelles, selon les occasions qui s'offrent au gré des situations » (Périer, 2017a, p. 45) et cette demande de rendez-vous peut constituer un frein à la relation. Elle a en effet des implications multiples – se projeter dans le calendrier, s'autoriser à prendre du temps à l'enseignant·e, attendre pour évoquer un problème qui suscite éventuellement des émotions vives, etc.

Dès lors, la volonté de communication des mères peut se heurter à des modes de fonctionnements qui rendent « invisibles » leurs rapprochement – au cours desquels elles s'exposent pourtant dans un espace public suscitant de la crainte (Périer, 2017a, p. 45). Ce malentendu « ruisselle » sur l'ensemble de la relation avec l'institution et les propos de Monsieur et Madame Boussaïd témoignent de la difficulté à être entendu sur un pied d'égalité avec les professionnel·le·s. Alors qu'ils tiennent tête à l'équipe éducative du collège REP+ depuis deux ans pour refuser l'orientation en SEGPA de leur fils, reconnaissant que cela est difficile en raison de l'insistance de l'équipe, le père se dit satisfait de la teneur des échanges avec l'établissement. Il souligne qu'ils « *prennent déjà le temps pour t'expliquer le problème* », dans une formule qui indique que l'échange est quasiment perçu comme une faveur. Monsieur Lafont reconnaît d'ailleurs que face à l'ampleur des malentendus, les parents sont souvent dépossédés des décisions relatives à leur enfant car leurs souhaits ne parviennent pas à être entendus :

« On prend tellement de décisions à leur place […] on leur dit "votre gamin faut qu'il aille en SEGPA", vraiment ils ont l'impression de se faire balader. Déjà qu'ils vont se faire balader après derrière [rire] […] En 3ème on va leur dire : "il va pas faire avocat votre enfant - ha mais pourquoi ? - […] il va faire un bac pro et puis voilà c'est tout" » (professeur, collège REP+)

Cas 2. Sevim : le refus d'une orientation dévalorisée par une « maman voilée »

Sevim se trouve, au moment de l'entretien, dans une configuration particulière, faisant face à une proposition d'orientation en SEGPA pour sa fille aînée. Au cours de l'enquête, elle montre une position ambivalente à l'égard de l'école privée où sont inscrit·e·s ses enfants, oscillant entre investissement fort dans la scolarité, engagement dans les activités collectives

et rejet des propositions de prise en charge de la difficulté scolaire de son aînée. Elle fait effectivement état d'une grande soif de réussite, mais éprouve des difficultés à se conformer à la régularité du suivi demandé. Ses enfants fréquentent le centre social et la maison de quartier pour une aide dans leurs devoirs, car elle explique que parfois, « *tellement qu'on rentre dans le train-train que... les devoirs ça passe au-dessus de la tête* ». Elle est en difficulté pour les aider : « *les études ça fait longtemps maintenant et y a des matières où elles peuvent très bien me poser des questions et je leur dis "mais wahou ça fait longtemps" […] j'essaie de faire de mon mieux, je fais des recherches sur internet, mais quand j'y arrive pas, j'y arrive pas, je vais pas... faire un miracle* ».

Sa fille, en CM2 au moment de l'entretien, a fait l'objet d'une proposition de suivi orthophonique dès l'école maternelle. Faute de place au centre médico-psychologique (CMP), Sevim n'avait pas pu y donner suite. Il y a deux ans, l'école lui aurait *« imposé »* cette prise en charge, qu'elle a peiné à mettre en place, obligée de recourir à des consultations libérales éloignées de son domicile, alors qu'elle venait d'avoir un troisième enfant – « *l'emmener là-bas c'était une catastrophe. Au début ça allait parce que j'en avais qu'une en plus, mais quand j'ai commencé à en avoir deux en plus, aller jusqu'à là-bas c'était un peu dur* ». Lors d'un bilan, la directrice aurait toutefois jugé inefficaces les séances effectuées, pointant l'approche trop psychologisante de la professionnelle. Manifestement agacée par ces subtilités et dans l'incompréhension de la demande institutionnelle, Sevim avait alors cessé les consultations, ne donnant plus suite aux sollicitations pour un suivi de sa fille – « *du coup après la maîtresse : "est-ce qu'elle fait de l'orthophoniste?" jamais ! non non ! et au bout d'un moment, ils ont bien compris que... je voulais plus* ». Mais elle demeure présente pour des projets collectifs. À l'heure du passage en 6ème, elle est sollicitée par l'équipe éducative, qui propose une orientation en SEGPA. Jusqu'alors, son refus des préconisations institutionnelles se manifestait silencieusement. Devant la gravité de la situation, elle ose s'y opposer ouvertement, car elle n'a « *jamais eu une bonne impression vis-à-vis de la SEGPA* », ces élèves étant stigmatisés lorsqu'elle était elle-même collégienne. Elle essaie de faire valoir sa décision[205] :

« [Selon l'école] il faut qu'elle fasse au moins une année de SEGPA pour voir comment ça va se passer. Et moi je suis pas d'accord sur ça. J'essaie de leur faire comprendre mais... ils comprennent très bien, mais ils insistent qu'elle fasse une année de SEGPA. […] mais tu vois, j'arrive pas à me mettre d'accord avec la directrice […]

- donc toi, tu vas refuser la SEGPA ? –

C'est pas que je vais refuser, c'est que je l'ai refusée ! […] Toute façon mon mari aussi, je lui ai expliqué le cas, il a dit non.

- du coup on peut pas parler d'un conflit mais par contre y a un désaccord quand même –

Ouais […] moi sur ce souci-là, j'ai l'impression qu'ils m'imposent […] comme y a deux ans de ça, ils m'avaient imposé l'orthophoniste »

[205] Il apparaît ici que la mobilisation familiale « sous la forme d'une vigilance et d'une revendication dans les procédures d'orientation, apparaît déterminante » dans les choix pouvant conduire à « la supériorité des carrières scolaires des enfants d'immigrés, à milieu social égal (Vallet et Caille, 1996) » (Payet & Henriot-Van Zanten, 1996, p. 97)

On observe combien les malentendus initiaux et les difficultés d'accès au soin construisent une situation s'aggravant silencieusement, avec le sentiment de n'être pas entendue ni comprise. Une fois l'orientation dans une voie perçue comme dévalorisée et dévalorisante proposée, la défiance s'installe, enracinée dans les incompréhensions accumulées. Or, « les stratégies de méfiance sont plus difficiles et présentent un fardeau plus élevé » que la confiance (Luhmann, 2006, p. 83-84). L'opposition au verdict scolaire apparaît effectivement comme une « charge émotionnelle associée à la tâche d'élevage des enfants », marquée par la « culpabilisation des parents qui ne [se] conforment pas » à ce que proposent les professionnel·le·s (Gojard, 2000, p. 475). Sevim souligne cette « *culpabilisation* », à travers le recours récurrent au « bien-être de l'enfant », par l'équipe éducative, pour justifier l'orientation dans l'enseignement spécialisé. Cela lui pèse : « *des fois ils insistent sur les trucs comme ça et c'est là que tu te sens gênée. Parce que tu sais plus quoi faire en fait […] des fois je me sentais perdue* ». Pourtant, Sevim continue à fréquenter le café des parents et à cuisiner pour financer un voyage scolaire. Tout se passe comme si les désaccords devaient être minimisés, les relations avec l'École s'inscrivant dans une forme de respect, voire de déférence. Elle me demande d'ailleurs de donner des cours particuliers à sa fille, misant sur l'amélioration de ses notes afin que l'école cesse d'insister pour le passage en SEGPA. Elle craint en effet de céder à la pression de l'équipe éducative si rien ne change et recourt, quelques semaines plus tard, aux services d'une étudiante dont je lui ai donné les coordonnées.

L'enseignante lui aurait dit que les cours particuliers ne « *peuvent pas faire de mal* » (carnet de terrain, 2.2.18). Si elle affirme que Sevim participe peu à l'école – ce qui n'est pas avéré, au regard de sa présence régulière lors de temps collectifs – elle reconnaît que ces parents « *font tout pour [leurs enfants]* » et valorise cet investissement. Pourtant, les assignations sont prégnantes et la force symbolique de la catégorisation, à travers l'orientation en SEGPA, demeure. La famille est donc amenée à revendiquer que

> les compétences ne s'expriment pas fidèlement dans les performances et [que les enfants] sont porteurs de capacités […] réclamer une bonne orientation c'est demander sa chance […] Ne pas se laisser infériorisier par les catégorisations scolaires, c'est comme ne pas se soumettre aux catégorisations dont on est l'objet de façon générale en tant qu'"arabe" [ou étranger] dans d'autres sphères de la vie publique (Lorcerie, 2003, p. 174).

Il est significatif que Sevim explique sa participation à l'association de parents d'élève précisément pour ce motif : « *montrer qu'on est là, c'est pas parce qu'on est... par exemple, voilées, d'une autre origine, qu'on peut pas participer. Montrer qu'on est là pour faire tout pour nos enfants* ». Les réticences de certains parents, s'agissant des propositions formulées par l'institution scolaire, ne peuvent donc s'interpréter qu'au regard de leur situation, incluant tant les difficultés matérielles des mères dans la gestion du quotidien que les craintes que génère la mise sur le côté de leur enfant, dans un contexte où elles-mêmes se sentent stigmatisées.

Enfin, la prise en compte de la voix des parents s'agissant des projets et du fonctionnement des écoles s'avère toute relative. Il apparaît en effet que seule « une petite partie des attentes » parentales parviennent, « après [des] étapes successives », à devenir des « demandes reçues » au niveau institutionnel (Dutercq, 2001, p. 115). Soundous critique ainsi l'absence de réaction institutionnelle face aux problèmes de discipline, omniprésents dans la classe de son fils. Bien qu'elles aient été plusieurs mères à les signaler (et qu'elle ait demandé un changement de classe pour son enfant), aucune réponse concrète n'aurait été apportée. Les mères attendent également de l'institution qu'elle offre une ouverture à leurs enfants. Or, Madame Akchour déplore la piètre qualité des sorties proposées – seulement une visite de l'écomusée, tout proche. Elle critique aussi le fait que la piscine soit « *comptée comme une sortie* » par la mairie alors que c'est du « *sport* », mais elles ne parviennent pas, avec les autres mères élues, à exprimer leur mécontentement. Enfin, Madame Akchour exprime sa déception de voir sa proposition d'organisation d'un goûter de fin d'année restée lettre morte en juin 2018, comme si sa voix ne portait pas. Soundous qui, malgré les difficultés évoquées, déclare ne jamais être en désaccord avec l'école, montre ainsi que les dissonances et les différends sont souvent passés sous silence.

b- Les « collisions » silencieuses avec l'institution

À ces communications « ratées » s'ajoutent pour certaines mères des difficultés plus importantes dans la relation, car elles engendrent un sentiment d'injustice et/ou celui d'être jugée. Ces sentiments n'ont pas été nommés de prime abord, et c'est seulement au fil de l'échange, parfois après plusieurs rencontres, qu'ils ont pu émerger. Il apparaît ici que « l'indignation, la révolte […] sont toujours difficiles et douloureuses et presque toujours extrêmement coûteuses, matériellement et psychologiquement » pour les « dominés » du système (Bourdieu, 2003, p. 333), qui n'en font pas spontanément état.

Un sentiment d'injustice prégnant

Les inégalités ne sont pas toujours « perçues comme des injustices et on sait qu'il est très difficile de décider d'une injustice objective », ce qui invite à considérer ici « l'injustice ressentie » et ses effets, seule possibilité offerte par le travail ethnographique (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 9). Si « la perception du juste et de l'injuste varie socialement » et si « les principes de justice ne sont pas homogènes selon les espaces sociaux (Boltanski, Thévenot, 1991) » (Périer, 2012, p. 89), il s'agit en effet d'un motif régulier dans les propos des enquêtées. L'injustice ressentie renvoie à une forme de « souffrance », se traduisant par du « stress » et autres « troubles de l'humeur », mais également à un affect, la colère (Bègue *in* Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 23-24). Celle-ci traverse l'ensemble des discours recueillis, les enquêté·e·s se saisissant de l'espace de parole ouvert par la recherche pour narrer les injustices subies, ou les évoquant à la faveur d'une question sur les éventuels « désaccords » avec l'institution scolaire. Un certain nombre de propos relatifs à l'injustice ont été tenus dans le cadre des observations participantes. À la fin de l'aide aux devoirs au centre social par exemple, alors que les enfants font un jeu, Hinda qui est arrivée en avance et observe, note que son fils n'est pas « *passé* » (il a joué mais seulement comme participant) et demande à l'animatrice des explications sur ce

point (carnet de terrain, 26.3.18), témoignant ainsi de la vigilance et de la préoccupation très importante des mères à ce sujet.

Lors du débat sur l'isolement de certains enfants dans le cadre d'un temps de classe ouverte en activité (voir encadré, Chapitre 3), il est intéressant de constater que cette pratique, considérée comme vexatoire et humiliante par les parents, renvoie à un sentiment d'injustice. Le discours « sur le sentiment d'être rejeté et disqualifié est trop récurrent […] pour qu'il ne renvoie pas à une réalité vécue » (Millet & Thin, 2005, p. 185) et l'évocation de scénarii qui se répètent entre les générations suggère que la mobilisation de cette grille de lecture, une première fois dans l'expérience parentale, amène à la réutiliser pour appréhender l'expérience scolaire de l'enfant. La sphère d'expérience relative à la trajectoire biographique et aux blessures du passé s'immisce alors dans le lien avec l'institution, médiatisant certaines réactions. À cet égard, Monsieur Aydin, qui estime avoir été victime d'une injustice et de racisme dans son propre parcours scolaire, se dit favorable à des sanctions pour ceux qui perturbent « *vraiment* » la classe. Il considère toutefois qu'il est « *facile d'exclure ou de coller mais ça ne signifie rien* ». L'idée que la méritocratie scolaire serait bien acceptée est quelque peu mise à mal, comme le constate une étude qui « révèle un plus fort sentiment d'injustice chez les élèves dans les filières professionnelles, plus marqué parmi les jeunes issus de l'immigration » (Duru-Bellat & Brinbaum *in* Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 104)[206].

La plupart des situations d'injustice relatées concernent donc une expérience de l'enfant, aux prises avec un corps enseignant apparemment dysfonctionnel, soit de manière passagère, soit de façon récurrente, ce qui rappelle que loin d'être indifférents, les élèves sont sensibles aux « effets de stigmatisation et de dévalorisation de soi » produits par « les sanctions négatives de leurs productions scolaires » (Millet & Thin, 2005, p. 159). Cela dénote, en outre, « l'identification des parents, de la mère en particulier, à l'enfant » (Périer, 2005, p. 117). C'est le cas de Madame Moindjie, qu'un conflit avec un maître avait conduit à un changement d'école de sa fille. C'est parce qu'elle a trouvé particulièrement injuste le traitement de l'enfant, « *oubliée* » pendant la récréation et reléguée au fond de la classe malgré ses problèmes de vue, qu'elle a réagi. Elle ajoute, à propos de gestes violents de la part de l'enseignant : « *ça m'a fait bizarre, ça m'a traumatisée* », soulignant la charge affective entourant la prise en charge de l'enfant dans le cadre scolaire. Des traitements injustes sont aussi évoqués par Madame Traoré, qui considère que le personnel du collège fait « *beaucoup de manières* » et ne « *supporte pas les enfants* » : elle était « *tout le temps* » appelée pour son fils, pourtant « *pas du tout un élève perturbateur* » aux dires de la grande sœur, laquelle considère que les « *motifs ne sont pas réellement valables* » et que les enfants n'avaient pas la même « *version des faits* ». Ce type de sollicitation, jugé « *vraiment enquiquinant, embêtant* », explique le sentiment de certaines familles que l'enfant est pris pour bouc émissaire. C'est ce qu'explique Hafsa, dont la nièce a été « *prise en grippe […] ils lui ont collé une cible dans le dos […] même si elle faisait rien* », ce qui l'a « *un peu dégoutée du [collège REP+]* ».

[206] On note à cet égard que « le pourcentage de personnes qui estiment l'école juste croît avec le niveau de diplôme » (Brinbaum & Duru-Bellat *in* Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 110) et que « l'adhésion à la méritocratie scolaire est nettement amoindrie chez les personnes qui se vivent comme déclassées » (Ibid., p. 107).

À cet égard, Pascal, le médiateur scolaire, témoigne de son rôle auprès des élèves et de leurs parents, *« parce qu'ils savent qu'avec nous, ce sera toujours le dialogue en premier* », ce qui est particulièrement apprécié selon lui. Il identifie en effet, dans la relation entre familles et institution, la difficulté à comprendre la logique des punitions – « *pourquoi lui, il a été puni et puis lui, il a pas été puni* » – pointant les « *limites* » de ce *« système* ». Dans ce contexte, « *ouvrir le dialogue* » permettrait de déjouer les craintes récurrentes « quant à l'équité de traitement et de jugement à l'égard d'élèves porteurs de différences sociales, ethniques, constituées en autant de signes potentiellement discriminatoires », car tout porte à croire que les parents sont « d'autant plus enclins à percevoir les préjugés dont souffrent leurs enfants qu'ils en sont eux-mêmes les victimes hors l'école » (Périer, 2005, p. 70). À travers la discussion en lieu et place de la punition s'ouvre probablement la possibilité de faire valoir « une exigence de reconnaissance des différences et des singularités propres à chacun » dans un mouvement dialogique avec leur désir d'une « égalité statutaire » (Périer, 2010, p. 70).

C'est effectivement l'absence du principe du contradictoire qui semble déterminante dans l'affect de colère, dont témoigne Zakia. Elle fait état de plusieurs situations d'injustice, jalonnant la scolarité secondaire de son fils aîné. Un enseignant l'aurait notamment insulté. Elle avait alors pris rendez-vous avec le « *directeur* » qui aurait déclaré que cela ne le regardait pas, confirmant le caractère inique de l'institution et l'impossibilité du recours face à l'autorité professorale. Cela la touche particulièrement : « *je suis en colère, j'ai dit : "il va pas continuer là-bas"* »[207]. Son mécontentement est d'autant plus fort qu'elle a rencontré d'autres situations injustes. Elle souligne en particulier qu'elle attendait de l'établissement (privé de surcroît) qu'il la contacte en cas de problème, or cela n'a pas été le cas, comme elle le note, non sans malice : *« Moi ça me fait rire, quand ils me donnent le rendez-vous [au collège privé du quartier] pour les bulletins c'était "Yanis il a fait, Yanis tatata", ils me disent : "à partir de maintenant, je prends votre numéro pour appeler" mais je reçois jamais d'appel. Du tout. » (4 enfants, école REP/collège REP+, femme au foyer, peu scolarisée, couple d'origine marocaine, en France avant l'âge adulte)*

Ce défaut de communication a généré des malentendus à de multiples reprises et des punitions de Yanis. Il a été retenu au collège pour des absences dont elle n'avait pas été prévenue et pour cause : elle les avait justifiées (mais l'équipe éducative n'a pas transmis l'information en interne). La punition a toutefois été maintenue, au prétexte de retards dont elle n'était pas informée, ce qui l'a particulièrement agacée[208]. Cette situation rappelle que les disciplines constituent « une sorte de contre-droit », en créant « des dissymétries insurmontables » à travers « l'inégalité de position des différents "partenaires" par rapport au règlement

[207] Cela renvoie au constat suivant : « [les élèves] contestent moins les sanctions qui leur sont appliquées que le fait que les adultes qui les énoncent ne se soumettent pas aux mêmes règles […] Les insultes adressées aux enseignants sont des fautes graves, celles des professeurs (vous êtes nuls ! vous êtes stupides !...) ne peuvent être dénoncées. » (Dubet in Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 44)

[208] Elle est notamment touchée que la punition consiste à faire le ménage. Cela s'éclaire lorsque l'on sait qu'elle a exercé en tant que femme de ménage (avant de s'interrompre pour s'occuper de ses enfants) et témoigne du caractère stigmatisant, voire humiliant de certains punitions, y compris pour les parents.

commun » (Foucault, 1993, p. 259). Zakia a tenté de comprendre la situation, sans succès, l'interlocutrice du collège n'accordant pas foi au fait qu'elle n'avait jamais reçu de message l'alertant des retards :

« J'étais en colère, j'ai appelé […] J'ai expliqué à la dame, je lui ai dit qu'il a ramené quand même la photocopie et tout [pour justifier l'absence], elle m'a dit comme ça : "mais madame on ne parle plus de ça, mais je vous dis, Yanis il a été en retard plusieurs fois". Je dis "pardon ? [...] S'il est en retard plusieurs fois, sans recevoir de message, y a un problème là-dessus". Elle m'a dit "non non le message a été envoyé", j'ai dit : "madame je vous mens pas, j'ai pas reçu de message, un enfant qu'est en retard sans recevoir de message y a un problème là-dessus". Hé ben qu'est-ce qu'elle m'a répondu ? "Toute façon, vous êtes pas contente, vous avez qu'à changer d'établissement" […] Je trouve c'est pas normal, c'est pas sympa qu'elle me répond comme ça... ça m'a touchée quand même » (entretien collectif sur le passage au collège)

Compte tenu de l'investissement de Zakia dans la vie scolaire de ses enfants, perceptible tout au long du travail ethnographique, on peut penser qu'elle n'a effectivement pas reçu les alertes. Alors qu'elle tente de jouer son rôle, elle ne peut que constater que « l'institution scolaire ne parvient pas à assumer le sien » (Pothet, 2016, p. 78). Elle continue cependant à faire « *confiance* » à l'école primaire et au collège REP+ où est scolarisée sa fille. Les mères intègrent néanmoins, à travers ces expériences, que malgré leur investissement pour la réussite de leurs enfants, elles se trouvent démunies devant les professionnel·le·s lorsqu'ils entendent avoir le dernier mot.

Esquives et tactiques face au jugement des professionnel·le·s

Outre le sentiment d'injustice, les mères évoquent alors leur sensation d'être mises en cause à travers certaines remarques des équipes, qui les conduisent parfois à redouter la rencontre. Madame Muller (enseignante) évoque à cet égard des parents qui craignent que l'équipe éducative ait « *un regard sur eux, leur façon d'être éducateur* ». La rencontre avec l'institution scolaire présente effectivement un risque, celui d'être jugé dans son rôle de parent car, ainsi que le souligne Monsieur Aydin, *« les profs disent que c'est pas l'enfant qui est noté* » et qu'il faut dissocier la note de l'enfant, mais « *c'est bien l'enfant qui a ces notes* ». Il se montre d'ailleurs très fâché que l'on veuille « *sortir* » ses enfants par le biais de l'accompagnement de l'AFEV – « *moi aussi je peux amener mon fils à la bibliothèque* », lance-t-il, en disant avoir l'impression de se « *faire reprendre par les profs »* [209]. Le sentiment de dévalorisation apparaît comme inévitable. Très impliquée dans les projets de la communauté éducative (participation aux cafés des parents, couture de déguisements, lectures en classe dans sa langue d'origine…) au début de l'enquête, Soundous explique aussi s'être conformée aux prescriptions de l'enseignante l'enjoignant à laisser grandir son enfant en adoptant un rôle « d'auxiliaire pédagogique » (Thin, 2009, p. 71) – dans une perspective d'autonomisation « obligatoire » (Durler, 2015) :

[209] Seules deux professionnelles soulignent la « violence symbolique » de l'accompagnement de l'AFEV. Maryse perçoit qu'il s'agit d'une « *prescription de l'école* » difficile à refuser, en particulier une fois que le dispositif est mis en place (échange informel, 23.6.17), et une professeure reconnait que proposer ainsi des sorties culturelles relève d'une forme de « *mépris de classe* » (réunion de bilan des accompagnements de l'AFEV, collège REP, 31.5.18).

« La maîtresse de mon fils quand il était petit, elle me disait tout le temps de le laisser grandir tranquillement
- elle vous disait ça ? -
Ouai parce que c'est moi qui faisais tout ! […] Je le laissais pas se débrouiller […] Elle m'a dit "il faut le laisser tranquille, laisser grandir tranquillement parce que là on constate que vous êtes tout le temps... derrière lui, vous faites tout pour lui"
- et comment vous l'avez reçu ? -
J'ai commencé à travailler sur moi-même, le laisser un petit peu indépendant, s'habiller tout seul, voilà... s'organiser, ranger ses jouets tout seul, petit à petit et puis là ça va. J'ai lâché l'affaire [rire]
- Vous l'avez pris comme un conseil, quelque part, qu'elle vous dise ça ? -
Oui plutôt un conseil. C'est normal, parce que c'était le premier enfant et j'ai pas de famille ici du coup j'ai pas de conseils... » (2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

Soundous admet qu'elle « *protège trop* » ses enfants – *« je fais trop attention à eux, je suis très sensible, trop fragile, je veux pas qu'ils tombent, qu'ils se font mal, je suis tout le temps en surveillance* ». Elle laisse entendre une forme de vulnérabilité face à son travail éducatif, résultant notamment de son parcours migratoire, qui l'a conduite à un isolement relatif. Elle aurait donc interprété cette intervention de l'enseignante comme un « conseil », d'autant mieux accepté qu'elle n'en reçoit pas de sa famille, et le problème semble réglé pour elle. Pourtant, Isabelle confie que Soundous *« couve trop* » ses enfants et les « *empêche de grandir* », elle se demande si cela est lié à sa personnalité ou à sa culture, mais indique que cela pose problème pour leur scolarité (échange informel, 23.3.18). À travers cette lecture potentiellement « ethnocentrique, comme une surprotection de la part de la mère », qui ne tient pas compte des « conceptions et pratiques éducatives respectives autour de la question de l'autonomie » (Conus & Ogay, 2018, p. 60), l'enseignante esquisse, en filigrane, les attentes de l'institution quant au comportement des élèves et de leurs parents. Ici, prodiguer des conseils revient à « diffuser les normes domestiques bourgeoises », à travers « une forme de "pouvoir positif" » (Skeggs, 2015, p. 93) qui traduit les tentatives de « normalisation » du travail éducatif maternel. À la lumière de ce récit, il apparaît que la rencontre avec l'enseignante pourrait être source de remises en question personnelles, comme ce fut déjà le cas pour Soundous : se contenter d'un échange rapide à quatre heures et demie constituerait une manière de garder le lien avec la maîtresse sans s'exposer à des formes de jugement de ses pratiques éducatives.

Ce risque de la rencontre est également visible dans la situation d'Hafsa. Très présente à l'école et très investie dans le suivi de la scolarité de ses enfants, elle confie toutefois sa peur, nous l'avons vu, d'être « *jetée dans l'arène »* face à des professionnel·le·s nombreux lors de la réunion de l'équipe éducative. On comprend mieux sa crainte au regard du récit que livre Hafsa concernant des remarques récurrentes que lui faisait une enseignante :

« [En grande section] c'était toujours, toujours un petit truc à me dire par rapport à Lina […] Lina, c'est vrai elle parle un peu trop, à se mêler de ce qui la regarde pas [rire] y compris du rouge à lèvres de la maîtresse [rire]
- ça vous fait plutôt rire [sourire] –
Ouai ! Pas la maîtresse [rire] […] Tous les matins j'avais droit à "Lina parle trop, Lina m'a dit 'est-ce que tu es mariée ?'", Lina se mêlait de son maquillage […] Avec les réunions de parents, il y en a à qui on a dit que leur enfant, il parlait pas du tout. Il faudrait savoir, ceux qui parlent, ils parlent trop, ceux qui parlent pas, ça va pas [rire] […]
- mais vous, vous avez rien dit [à la maîtresse] ? –
Non
- c'est dur de dire ? –
J'ai dit à Lina de parler moins, je lui ai expliqué qu'il fallait pas qu'elle se mêle de si la maîtresse était mariée ou pas mariée [rire] » (3 enfants, école REP, femme au foyer niveau CAP arrivée du Maroc à 9 ans, conjoint plombier intérimaire niveau bac au Maroc arrivé à l'âge adulte)

Cet extrait d'entretien rappelle que c'est en maternelle « que les enfants sont préparés à devenir élèves, et donc que le processus de socialisation propre à l'école est le plus visible », avec un apprentissage « plus social que scolaire » (Darmon, 2001, p. 517). Comme le montre bien la description d'Hafsa, la « participation » attendue de l'élève est « une prise de parole ou une gestuelle valorisées parce qu'elles manifestent l'intégration des règles du jeu scolaire » (*Ibid*., p. 519) et non une curiosité protéiforme perçue comme inadaptée. Cette nuance, non explicite, passe pour une contradiction aux yeux de la mère. Hafsa finit par dire à Lina de se taire, comme si elle était en faute, comprenant à travers la notion de *« rôle d'élève* » évoquée par l'équipe, que sa fille n'est pas conforme et qu'elle en est sans doute responsable. Dès lors, la réunion d'une équipe éducative quelques années plus tard semble réactiver ses craintes, avec en toile de fond, le risque d'une évaluation de sa propre prise en charge de l'enfant, voire d'une remise en cause, en raison des difficultés scolaires de cette dernière.

Les mères oscillent ainsi entre retrait et recherche d'un compromis, gage d'un maintien du lien avec l'institution à travers la participation à des projets. Cohabitent proximité – participation à la kermesse, acceptation des suivis demandés… – et distance – s'agissant des échanges relatifs à la scolarité –, dans un contexte marqué par une « structuration de la configuration socio-économique et politique actuelle [qui] renforce les processus d'autocontrôle pulsionnel des femmes, entravant pour partie l'engagement conflictuel » (Le Lay *in* Kergoat et al., 2009, p. 159-160). Cette oscillation peut prendre la forme d'une soumission feinte. Certaines mères acceptent par exemple les demandes des équipes pour favoriser la réussite scolaire, tout en les relativisant. Ainsi, Nasrin inscrit son fils à l'étude afin qu'il fasse ses devoirs et joue avec d'autres enfants au lieu de regarder la télévision – dont on a vu qu'il s'agissait d'un motif d'intervention de son enseignante, par le biais d'un « contrat » sur le temps d'écran au domicile – car elle reconnaît qu'il a des activités numériques à la maison : tout se passe comme si l'inscription à l'étude permettait de préserver mode de vie et habitudes familiales. Hafsa met également à distance « *le plus gros problème* » que rencontre sa fille, la difficulté de concentration, car bien qu'elle soit très inquiète de la réussite de Lina, elle modère l'importance de cette disposition

scolaire : « *Y a d'autres problèmes plus graves !* » souligne-t-elle en riant. Ces mères manifestent « une certaine défiance face aux recommandations jugées trop "théoriques" des professionnels de l'éducation » (Le Pape, 2012, p. 40), réaffirmant discrètement leur propre manière d'être au monde. L'ensemble de ces attitudes permet l'entretien d'une « entente de façade », épargnée de toute manifestation d'insatisfaction (Conus & Ogay, 2018, p. 55). Cela est particulièrement bien décrit par deux enseignantes évoquant l'attitude de Hinda :

« Elle a pu être proche, enfin plus ou moins proche je veux dire, elle est plus ou moins proche dans l'année. Et en fait quand je lui dis ce qui va ce qui va pas, quand je lui dis trop de choses qui vont pas, elle a tendance à s'éloigner » (Mme Alaoui, enseignante école privée)

« Nous on essaie d'expliquer à la maman que [sa fille] elle est pas la seule, qu'on essaie de faire des choses [pour l'aider] […] mais voilà, des fois elle nous fait les yeux noirs parce qu'elle a l'impression qu'on a pas été... [suffisamment compréhensives]
- ouai et en même temps elle se confie à vous [l'enseignante racontait précédemment qu'Hinda lui avait fait part de difficultés avec sa fille hors du temps scolaire] –
Hé oui, c'est vrai et c'est pour ça que je dis qu'on a un petit peu de tout avec elle, parce que c'est une maman qui va faire des gâteaux et qui va toujours nous en offrir, c'est... quand elle habitait tout près du stade, elle pouvait venir avec un pot de thé au miel pour voir ses filles mais aussi pour que nous les maîtresses, on soit bien. Donc moi je pense que c'est une maman qui nous aime bien mais des fois, elle partage pas forcément notre vision » (Mme La Trinte, enseignante école privée)

Il s'agit enfin de faire face aux reproches plus explicites (qui ne prennent pas la forme de conseils ou de remarques « bienveillantes »). Madame Kibal témoigne par exemple d'une altercation avec une enseignante, qui n'a pas hésité à mobiliser des éléments personnels pour la juger, alors qu'elle était arrivée en retard en raison du handicap de son fils :

« Le matin c'est difficile avec [mon fils handicapé] pour qu'il puisse sortir de la maison et tout, ce qui fait que ça a eu des répercussions sur la petite dernière […] ce jour-là, pour être précise, je devais les accompagner à une sortie scolaire et j'étais en retard […] on est arrivé à 9h […] j'ai envoyé ma fille au niveau de sa maîtresse et j'ai attendu au niveau du hall, le temps qu'ils se préparent [pour la sortie]. En fin de compte la maîtresse est venue, elle m'a crié dessus, elle m'a dit "oui, c'est quoi, même si vous venez avec nous, vous pouvez pas vous permettre d'amener votre fille à cette heure-là et tout" […] c'était violent... et elle m'a dit "oui on a tous nos problèmes, moi en plus je travaille, j'ai ma vie de famille et vous, vous travaillez pas" » (3 enfants, école REP+/collège REP+, femme au foyer, niveau bac, origine marocaine)

Le fait de ne pas travailler est ici retenu contre la mère, au mépris de la prise en compte du handicap de son fils et en dépit de sa participation à l'accompagnement de la sortie scolaire, la vie des femmes enquêtées faisant ainsi l'objet d'interprétations et de jugements. Virginie confirme que l'« *on est jugé de partout où on traverse !* » et certaines mères mettent en place des tactiques pour contourner les enseignant·e·s dont le regard les met à mal. Une mère d'origine iranienne explique, lors d'un café des parents, qu'elle passe désormais directement par la directrice pour signaler l'absence de son fils lorsqu'il est malade, en raison des remarques

récurrentes de la maîtresse sur ce qu'elle devrait faire pour qu'il aille mieux (école REP+, 13.6.17) ; une autre femme, dans une situation similaire, confie à Virginie, suffisamment fort pour être entendue des enseignantes présentes au café des parents : *« c'est moi la mère, je sais ce qui est bon pour mon fils* » (école privée, 12.10.18)[210].

Cas 3. Virginie : une « maman solo » face à l'école

Virginie fait preuve d'une ambivalence marquée à l'égard de l'institution scolaire, tout à la fois très impliquée dans les activités collectives de l'école privée où elle scolarise ses enfants et parfois très critique des enseignant·e·s, notamment de l'externalisation de la prise en charge de certaines difficultés. Elle est en effet la présidente de l'association de parents d'élève, et est particulièrement estimée par l'équipe éducative. Elle mobilise un temps considérable pour ce travail bénévole : courses pour la kermesse, démarches administratives, gestion des relations dans l'association, etc. l'occupent au quotidien. Les relations de Virginie avec l'école sont fondées sur une confiance, qui joue comme un socle : elle affirme accorder foi aux propos des enseignant·e·s, encourageant ses enfants en présentant l'École comme un lieu *« pour travailler, pas pour jouer* ». Elle reconnait, cependant, ne pas être très assidue dans le suivi de la scolarité de la fratrie car elle n'a pas le temps ni l'énergie de s'y consacrer. Sa posture consiste à s'impliquer dans les projets collectifs mais à « *banaliser tout* » ce qui relève de la scolastique (retards, devoirs), selon ses propres dires, et à prendre avec distance les préconisations scolaires : elle ne fait pas les devoirs avec ses enfants, sauf parfois le week-end, mais en jouant et en regardant la télévision. Lorsqu'elle a le sentiment qu'il y a « *un bug* », elle prend rendez-vous avec l'enseignant·e – Madame Alaoui constate d'ailleurs qu'elle la voit très peu pour le suivi de la scolarité de sa fille.

Virginie montre toutefois sa capacité à s'imposer face à une situation qui la met à mal, intervenant quand le malaise exprimé par l'enfant devient « *répétitif* ». C'est notamment le cas de l'un de ses fils, en CP au moment de l'entretien, qui rencontre des difficultés relationnelles avec sa maîtresse. Il refuse d'aller à l'école et rapporte que l'enseignante « *crie* », « *grogne* » et « *parle très très mal* ». Virginie l'a d'abord rencontrée afin de comprendre le problème, sans succès, elle a donc pris rendez-vous avec la directrice. Elle est cependant déçue et fâchée car en lieu et place d'un changement de classe, même temporaire ou à mi-temps, qu'elle proposait pour faire « *une coupure* », l'équipe éducative a suggéré des consultations psychologiques. Face à cette demande, Virginie s'emporte, visiblement émue – « *OK merci pour la solution mais moi je n'irai pas* ». Elle a le sentiment que l'équipe

[210] Les enseignant·e·s assument parfois ce regard sur les familles : Mme Farrugia considère par exemple que les parents n'ayant pas « *un bon rapport avec l'école* […] *cautionnent leur enfant qui parfois n'a pas besoin d'être cautionné* », tandis que Mme Rond estime que certains parents « *considèrent que leurs petits chéris, faut surtout RIEN leur dire* ». Ce type de posture professionnelle est constitutif du « fonctionnement de l'école » qui, « aussi bien dans ses effets non recherchés que dans ses routines professionnelles, produit de l'humiliation » (Lorcerie, 2003, p. 177). Mme Avon en a d'ailleurs pris conscience lors d'un incident, depuis lequel elle est plus attentive à ses propos : *« j'aurais sans doute pas dû dire ça, […] j'ai dit à l'élève "tu es une enfant gâtée" mais dans ma tête, ça veut dire "tu en fais qu'à ta tête, t'écoutes pas". Et du coup elle est partie en vrille, la maman est arrivée en furie au collège, en voulant faire plainte au niveau de l'inspection académique parce que je remettais en cause son éducation […] Il faut qu'on fasse attention aussi, nous, à ce qu'on dit, parce qu'on se rend pas forcément compte des mots qui peuvent être... ».*

« *rejette sa responsabilité* » et ancre sa posture dans une défiance à l'égard de la psychologie :

« Ici quand tu exposes ton problème, au lieu de chercher une réponse, ils t'envoient chez quelqu'un d'autre. Or la solution parfois n'est pas loin ! […] Moi je dis : l'enfant parle. Qu'est-ce qu'il va dire à la psy ? Il va lui dire la même chose [qu'à moi], qu'est-ce que la psy va lui dire ? Elle va juste écouter. Moi je les connais par cœur, je les ai eus, elle va juste écouter… moi j'aime bien parler, même si tu me donnes pas ton opinion, mais que je sache qu'au moins... que tu as compris et qu'on va chercher une solution. Moi j'aime pas les psy. Le psy tu y vas, tu parles, tu parles et puis "ha oui oui", "ha bon ?", "ha c'est comme ça ?" [elle mime, non sans ironie]. On sait même pas ce qu'ils pensent en fait […] j'ai horreur de ça. »

Malgré cette opposition très ferme, Virginie finit par céder après quelques semaines de résistance, afin de donner des gages de sa bonne volonté à rechercher « *des solutions ensemble* » (carnet de terrain, 2.6.17). Elle cesse cependant très rapidement les consultations, manifestant à la fois son désir de collaborer avec l'équipe et sa capacité de retrait. Virginie fait montre également d'une réflexion critique à l'égard du collège. Elle explique au début de l'enquête qu'elle ne connaît que la professeure principale de son aîné, qui lui remet les bulletins et se dit satisfaite de cette relation, n'ayant pas eu besoin jusqu'alors de prendre rendez-vous. Un an plus tard, son fils étant alors en 5ème, elle découvre qu'il a imité sa signature dans son carnet de liaison, sans que le collège ne la prévienne directement, se contentant d'inscrire un mot dans ledit carnet (échange informel, 16.5.18). Très en colère, elle se sent trahie, par son fils en qui elle avait toute confiance, mais également par le collège, car elle s'attendait à ce qu'on l'appelle en pareille situation. Elle se rend immédiatement au collège, où on dispute l'enfant devant elle. Elle s'interpose, soulignant qu'elle n'est pas venue pour cela mais pour rappeler qu'elle veut être prévenue en cas d'incident. La déception se poursuit l'année suivante, sa fille, en 6ème, étant victime de harcèlement. Elle la laisse tout d'abord « *régler ses problèmes* », mais signale la situation à plusieurs reprises au collège, en vain. Le grand frère, qui s'en est mêlé pour défendre sa cadette, risque le renvoi. Virginie accepte la punition de ses enfants à la condition que l'enfant auteur du harcèlement soit également puni, ce dont elle fait part au collège, *via* un courrier, rédigé avec mon aide. Mais ses échanges avec l'établissement demeurent tendus car elle ne se sent pas reconnue :

« J'ai l'impression qu'ils n'ont pas pris le temps de nous connaître, qui nous sommes, qui je suis. Ils ne prennent pas le temps de dialoguer avec les parents. On se retrouve jugés à travers nos enfants. Et ça, ça ne passe pas du tout. Il y a de l'incompréhension, moi je suis quelqu'un qui aime dialoguer, qui aime trouver une solution. Mais à partir du moment où tu parles et c'est comme si tes paroles ne traversent pas le mur, j'ai du mal. Quand j'ai un souci, comme par exemple l'année dernière [à l'école privée], la directrice tout de suite était intervenue en demandant ce qu'on pouvait trouver comme solution. Chose que je ne retrouve pas du tout au collège. Ils mettent un mot dans le cahier de ton enfant "comportement insolent", mais quand j'y vais, c'est pour trouver une solution. Or, ils mettent seulement un mot, on ne s'écoute pas. Pour le bien-être de l'enfant, j'ai besoin qu'il y ait un cadre et je ne trouve pas ça dans le collège »

L'importance de la relation interpersonnelle réfère à son statut de *« maman solo »* qu'elle invoque régulièrement pour expliquer sa fatigue, ses oublis, ses indisponibilités. En l'absence de reconnaissance de cette facette de son identité et de son histoire qui la façonne, construisant son quotidien, elle n'est pas en mesure d'accorder de crédit aux propositions de l'institution.

L'institution scolaire se présente comme un espace public au sein duquel apparaître peut s'apparenter à s'exposer. Le lien se construit ainsi au gré des déceptions et des espoirs, manifestation visible de la nécessité d'évoluer « dans un réseau de forces et de représentations établies » au sein duquel il n'y a d'autre choix que « *jouer/déjouer le jeu de l'autre* », dans des tactiques au coup par coup (Certeau, 1990, p. 35). Qu'il s'agisse de désaccords importants ou plus anecdotiques, on observe que les mères qui participent aux temps collectifs proposés font ainsi varier leurs attitudes, comme si leur évitement ne devait pas constituer la seule image renvoyée à l'institution. Alors que le lien avec l'institution pourrait favoriser une relation « où l'individu est assuré de la valeur sociale de son identité », le sentiment régulier d'être jugée laisse entendre aux mères qu'elles ne sont pas « reconnues comme membre de la communauté » (Honneth, 2000, p. 134). La colère devient, dans certains cas, inévitable.

Des travaux comme ceux d'Ogbu aux États-Unis, montrent que les familles pauvres ayant immigré récemment seraient plus enclines à se conformer aux prescriptions scolaires, dans une perspective d'assimilation, là où celles présentes de plus longue date se montreraient plus critiques de l'institution et développeraient une « culture oppositionnelle » résultant de « l'expérience de la relégation » (Lorcerie, 2003, p. 40). Il apparaît toutefois, au fil de cette enquête, que ce sont surtout les parents qui désapprouvent l'externalisation de la prise en charge de leur enfant, ou une orientation en filière spécialisée, qui résistent le plus aux demandes scolaires, susceptibles de conduire à la catégorisation de leur enfant. Les oscillations sont, dans ce contexte, corrélées à des dispositions à la « résistance » plus ou moins affirmées, s'appuyant sur des ressources symboliques telles qu'une forme de conscience de classe, associée à une aspiration à un avenir meilleur, le sentiment d'être l'objet d'une sorte d'altérisation ethnicisante ou encore l'exigence de prise en compte d'une condition féminine et maternelle particulièrement difficile, dont témoignent les trois « cas » en encadrés. Elles démontrent l'intrication des sphères d'expérience, les attitudes face à l'École étant ancrées dans les possibilités offertes par la trame quotidienne mais également dans les espoirs et les oppositions qu'elle sous-tend. Dans ces mouvements pendulaires, se nichent alors des enjeux de subjectivation. Pour les mères qui participent aux projets visant à faire venir les parents dans l'enceinte scolaire, des « bénéfices » de diverses natures ponctuent d'ailleurs le quotidien.

Résumé du chapitre 5

Les oscillations des mères (Eideliman, 2010) témoignent de l'ambivalence de leurs ressentis face à une institution qui, tout à la fois, sert de socle à leurs rêves d'ascension sociale pour leurs enfants, auxquels elles souhaitent un destin différent du leur, et les assigne, voire les

stigmatise. Leurs conditions de vie les rendent en effet très dépendantes de l'École, ce qui caractérise leur position dominée dans ces configurations : tout en méconnaissant le système scolaire, elles sont empreintes d'une volonté « d'amélioration » pour leur descendance (Skeggs, 2015), qui nécessite un étayage scolaire. Elles alternent ainsi entre une grande confiance accordée aux enseignantes auxquelles elles sont attachées, avec lesquelles elles peuvent partager une partie de leur travail de *care,* et des craintes nombreuses face aux diverses ruptures qui jalonnent tout parcours scolaire, révélatrices de leur insécurité face à ce monde méconnu. La délégation de certains choix, mais également de bon nombre d'apprentissages, aux équipes éducatives, repose alors autant sur leur confiance que sur des formes d'intimidation, liées à leur désorientation. Face aux difficultés scolaires, survient le malentendu : l'euphémisation des difficultés par les enseignant·e·s renforce les incompréhensions tout en préservant parfois les espoirs de manière inconsidérée. Cela suscite régulièrement le rejet de l'externalisation de la prise en charge des difficultés ou de l'étiquetage de l'enfant.

Dans ce contexte, le maintien du lien avec l'institution scolaire emprunte différents canaux. Il s'agit en effet de choisir, tant bien que mal, le meilleur parcours pour l'enfant, mais également de manifester une capacité de réaction (ou d'éviction) lorsque cela est nécessaire, dans laquelle peut s'amorcer un processus de subjectivation. L'investissement maternel est ainsi caractérisé par des signes plus ou moins appuyés d'encouragement de la scolarité, marqués par le dévouement pour l'enfant et par la volonté de répondre aux sollicitations individuelles et collectives des équipes éducatives, mais un tri s'opère entre ces différentes formes de mobilisation. La prise en charge des devoirs est par exemple l'objet d'efforts notables, quoi que parfois invisibles ou peu « rentables ». Les mères veillent à maintenir ces attitudes en dépit de ce qu'elles perçoivent parfois comme des reproches ou une indifférence, quant à leurs souhaits et à leurs besoins – d'une communication régulière et encourageante notamment. Face aux injustices que subissent parfois leurs enfants, leur déception est plus marquée. Elle résulte de l'asymétrie relationnelle de ces configurations, marquées par le « contre-droit » que constitue la discipline scolaire (Foucault, 1993) et sur laquelle elles n'ont pas de prise. Le sentiment d'être observées, voire jugées, sur leurs pratiques éducatives, ainsi que les processus de « normalisation », laissent aussi nombre de mères « sans voix ». Mais leurs « esquives » ne les détournent pas de formes d'engagement variées, s'inscrivant dans des « tactiques » de maintien du lien (Certeau de, 1990), qui témoignent de l'importance accordée à l'École.

Chapitre 6. S'affirmer dans le rapport à l'institution

L'oscillation caractéristique de la relation entre les mères de familles populaires et l'École nous amène à éclairer un dernier volet de ces configurations. Si ces femmes sont obligées de composer avec l'institution scolaire, qui structure la vie quotidienne familiale, l'assignation n'est, en effet, pas la seule composante de la relation. « Les processus d'altération identitaire, de reformulation et de remaniement continus de soi », à l'œuvre dans ces espaces relationnels « toujours fragiles » (Périer, 2010, p. 176), traduisent parfois l'existence de formes de subjectivation, voire de reconnaissance. L'interdépendance des sphères d'expérience des mères se révèle alors de manière particulièrement visible dans certaines configurations : le quotidien constitue un espace de contraintes, dans lequel les rythmes et demandes scolaires peuvent être un poids supplémentaire, mais l'institution agit aussi, de manière circulaire, sur leur propre manière de se percevoir et certaines mères peuvent être valorisées par leur participation.

L'idée que « le sujet n'est pas un donné naturel préexistant aux rapports de pouvoir » affleure alors parfois. Le contact avec l'École se présente ici comme « du pouvoir sur les corps » – et sur les modèles éducatifs – « au sein duquel le sujet se construit, [...] dans le mouvement même de l'emprise de la normalisation » (Haicault, 2012, p. 17). En dépit du discrédit et des injonctions qui s'adressent aux mères, celles-ci n'ont de cesse de chercher à s'affirmer. Le fait de devoir défendre son enfant (ou se défendre soi-même) s'articule en effet autour de la préservation de sa dignité. En faisant l'expérience du collectif et en se réappropriant les dispositifs mis en place par l'institution, ces femmes accèdent en outre à des temps « pour elles » qui fonctionnent comme des interstices dans leur quotidien (Rosa Bonheur, 2017, §32). Pour les enquêtées qui participent aux activités proposées par l'école de leurs enfants, des formes de valorisation et de reconnaissance de leur personne par les équipes trament même les relations.

A) La dignité face à l'École

L'institution scolaire sollicite les mères de manière particulière. À la fois requises au quotidien pour remplir le rôle de parent d'élève (décrit au chapitre 3), elles sont, nous allons le voir, discréditées par certaines pratiques professionnelles qui tendent à mettre en doute leur autorité au sein des familles et cherchent parfois à les accompagner vers des formes d'émancipation. Dans ce contexte, des discours et des attitudes témoignent de la préservation d'une forme de quant-à-soi maternel. Il repose sur la démonstration de leur compréhension des attentes à leur égard et sur la relativisation de la responsabilité que l'institution tend à leur faire porter.

1- Sollicitées/discréditées

Un double mouvement caractérise l'appréhension des enquêtées par les professionnel·le·s. D'une part, ces femmes ethnicisées, très sollicitées pour tout ce qui relève de la prise en charge

usuelle de leurs enfants, se voient parfois remises en cause avec la mobilisation des pères en situation de « crise » ; d'autre part, elles sont la cible de projets ou de démarches visant, d'une certaine manière, à les émanciper, qui soulignent en creux le regard déficitaire posé sur elles.

a- Les femmes et l'autorité

Les mères dans les écoles et établissements enquêtés sont, nous l'avons vu, les chevilles ouvrières de la participation et du lien avec l'institution. Comme l'affirme Madame El Aziz, c'est généralement elle que l'école appelle en cas de problème, bien que son époux ne travaille pas et parle le français, ce qui laisse à penser que dans bien des situations, « les professionnelles [...] ne font rien d'autre que de rappeler [aux mères] ce qu'elles considèrent comme devant être leur rôle prioritaire » (Blöss, 2009, p. 54). Parce qu'elles sont présentes au quotidien pour les trajets des enfants et dans les cafés des parents, elles sont contactées par les enseignant·e·s, nous l'avons vu, pour lire les histoires dans leur langue en maternelle – ce qui nécessite un temps de répétition préalable (demande d'Isabelle au café des parents, école privée, 16.2.18) –, accompagner des sorties scolaires (Zakia et Nasrin, école REP, 25.4.18), inciter d'autres parents à assister aux événements organisés – au café des parents de l'école REP, une enseignante demande à Zakia et Siam de retenir d'autres mères (23.5.18) –, préparer des gâteaux pour les goûters, prendre part aux instances participatives, etc. Pourtant, en dépit de leur implication permanente, plus ou moins visible mais structurante du quotidien, les mères ne sont pas toujours considérées comme suffisamment compétentes pour prendre en charge certaines problématiques de leurs enfants. Dans les discours des équipes éducatives, il apparaît parfois que le suivi maternel quotidien ne vaudrait pas celui, supposé plus cadrant, d'une figure de *pater familias* encore vivace (Le Pape, 2006).

Nous l'avons vu au sujet des « *enfants-rois* » et de ceux « *qui poussent tout seul* », la difficulté supposée des mères à imposer une autorité est mise en cause, cette perception des équipes étant renforcée par leur impression que certaines mères n'ont « *pas envie d'entendre la difficulté de leur enfant* » (Isabelle ; échange informel avec Maryse, 17.4.18). La rencontre des pratiques maternelles en matière d'autorité avec les règles scolaires est alors « porteuse d'une disqualification potentielle desdites pratiques, qu'elles apparaissent de peu d'effets sur les comportements des élèves ou bien trop brutales ou attentatoires à l'"autonomie" des enfants » (Thin, 2009, p. 74). En raison des représentations de nombre de professionnel·le·s sur les rôles parentaux dans les familles de confession musulmane notamment, les mères ne font pas toujours figure « *d'autorité compétente* », selon Madame Escart, et on a vu que les pères étaient parfois rappelés à leur responsabilité parentale. Les hommes sont ainsi mobilisés en cas de « *souci* » avec l'enfant, pour les « *remettre dans la boucle* » mais aussi en raison de l'origine des populations – « *turque, marocaine* » – qui expliquerait que les mères ne « *disent pas tout au père* » (M. Derien). La « loyauté vis-à-vis [des] époux » est ainsi mise en doute (Zéphir, 2013, p. 86), dans le cas de familles maghrébines ou turques notamment, à travers la « construction de représentations spécifiques des hommes et des femmes » (Hamel, 2005, p. 93). Certain·e·s professionnel·le·s reprennent en effet à leur compte la

> hiérarchisation des tâches entre les époux : d'un côté, le cadre subalterne chargé d'organiser, de contrôler la "production", la mère ; de l'autre, le cadre supérieur, le père, qui

n'intervient qu'en dernier […], et qui, surtout, est reconnu comme détenteur de la légitimité (Ballion, 1982, p. 140).

Dans ce cadre, les équipes élaborent parfois des stratégies de gestion de la difficulté qui ont pour effet de discréditer les mères.

Cela transparaît lors des temps d'observations et d'échanges informels. Au café des parents par exemple, Isabelle demande à une mère, qui évoque des difficultés avec son enfant, ce qu' « *en pense le papa* » (école privée, 8.12.17), faisant intervenir la figure paternelle pour régler un problème[211]. Monsieur Thomas considère, pour sa part, que l'absence de *« représentation masculine* » dans l'entourage de certains élèves est source de difficultés (bilan des accompagnements AFEV, collège REP, 13.2.18). Cette vision genrée de la parentalité est également mise en avant par la majeure partie des équipes, interrogées sur le parent avec lequel elles sont le plus en lien : la mobilisation des hommes est spontanément évoquée lorsqu'il s'agit de statuer sur une situation et de prendre des décisions. Madame Escart reconnait qu'en pareille situation, « *en gros, on est en train de dire que Madame ne sait pas gérer* », tandis que Josiane avance l'idée que les pères ne sont pas « *dupes* » du manque d'autorité de leurs conjointes. Cet extrait d'entretien, relatant une anecdote, témoigne de cette logique, qui confine à la glorification les pères, discréditant en creux le travail maternel quotidien :

« Quand il y a un papa, je demande, quand il y a des moments un peu importants, que le papa soit également présent. Mais c'est... souvent c'est vrai que pour l'orientation, je pense que je vais voir plus de papas […]

- et du coup l'enjeu de réintégrer les papas sur des moments importants, c'est pour quoi ? –

Ha parce que… une famille c'est le papa et la maman, et que le discours est souvent pas tout à fait le… Je pense à une situation par exemple avec une jeune fille, c'était extrêmement compliqué, c'était TRÈS conflictuel, quand elle venait, la maman montait dans les tours, était d'ailleurs toujours du côté de sa fille, on a mis beaucoup de temps avant qu'elle accepte d'entendre qu'on était là pour essayer d'AIDER sa fille, qui avait des comportements qui lui nuisaient et qu'on ne pouvait pas accepter. Et un jour je lui dis : "et votre mari, qu'en pense-t-il ?" et le papa est venu et pouf ça a fait retomber complètement le soufflé, parce que le papa était beaucoup plus apaisant que la maman, ne s'exprimait pas de la même manière […] Du coup, je peux avoir besoin aussi des papas qui, quand la situation semble un peu bloquée, peuvent quand même être des éléments facilitateurs, parce qu'ils sont peut-être moins affectivement impliqués, ou comme ils sont moins souvent dans le travail scolaire ou les revendications auprès des enfants (fais ton travail etc.), peut-être que voilà, ça facilite, ça apaise un peu plus la relation » (Mme Forge, principale collège REP+)

[211] Les pères sont, par ailleurs, peu évoqués, hormis lorsqu'il est question d'activités de loisirs, dont on estime vraisemblablement qu'elles sont à même de les attirer vers la prise en charge des enfants : dans l'école privée, une cueillette de pommes en vue de vendre du jus de fruit aux bénéfices de l'association de parents d'élèves est par exemple présentée par Isabelle et la mère organisatrice comme un moment que l'on peut passer en famille, en faisant venir les « *papas* » (café des parents, 12.10.18). La même logique est à l'œuvre dans le quartier, le centre social ayant organisé des sorties auxquelles les familles ne pouvaient prendre part que si le père était présent.

Une nouvelle vision de la parentalité, fondée sur le principe qu' « il y a dans la survie de l'enfant du parental neutre engagé » (*Ibid*., p. 54-55) se diffuse progressivement, mais son succès semble relatif : la conception de rôles parentaux traditionnels et différenciés irrigue depuis plusieurs dizaines d'années les approches psychologiques de la parentalité, lesquelles tendent, « derrière le motif du père "absent" » à pointer la responsabilité de « la mère "dévorante" » (Cardi, 2015, p. 18). C'est bien ce motif qui apparaît en filigrane des discours portant sur l'autorité des mères, faisant fi, dans le contexte de l'enquête, de leur situation sociale et familiale – elles sont placées au cœur des responsabilités éducatives par un ensemble de facteurs et notamment par leur éviction organisée du marché du travail, dans le but qu'elles pourvoient aux tâches de *care*. Une seule enseignante fait part de son malaise lorsqu'elle évoque cette mobilisation des pères sur le registre autoritaire :

« C'est souvent le cas qu'on a : l'équipe pédagogique parlait beaucoup à la maman mais ça n'a eu aucun effet, donc du coup on essaie d'avoir une relation avec le père et le père [petit rire] qui est souvent un peu plus susceptible de frapper ou... ou autre […] c'est peut-être un 2ème stade [elle soupire] c'est affreux hein ! […]

- pourquoi tu dis que c'est affreux ? –

C'est affreux parce qu'on devrait pas faire ça. Ça devrait pas rentrer en compte... [elle souffle] c'est... Nous, on reproduit un système qui n'est pas neutre […] c'est pas vraiment notre rôle de soutenir ce genre de système et de faire des différences comme ça, nous on est là pour être le temple de la République comme on dit à l'ESPE [rire] […] Je sais pas si ce serait mieux de faire autrement, je sais pas, mais personnellement ça m'a un peu gênée. Sur le coup, j'ai mis ça en question parce que je me suis dit "hou, moi féministe, moi aime pas ça" [rire] » (Beverley, professeure collège REP)

Cette critique émane de l'une des plus jeunes professeur·e·s rencontré·e·s et cela n'est peut-être pas un hasard, la notion de « fonction propre, immuable, irréductible » à chaque parent étant soutenue par un discours psychanalytique qui « fait résistance à l'appréhension de la façon dont les changements sociaux ont accompagné la redéfinition d'une autorité familiale qui, de paternelle, est devenue parentale » (Neyrand, 2004). Dans ce contexte, la sollicitation des femmes pour les « *affaires courantes* » (entretien collectif, école REP) et leur remise en cause pour les décisions et problématiques jugées plus importantes place l'institution scolaire dans une position qui renforce la division des rôles éducatifs. Cela contribue au discrédit des mères, aux yeux de leurs enfants et de leurs époux, mais également au sein de la communauté éducative. Compte tenu du parcours des femmes rencontrées, des préoccupations dont elles font part et de leurs difficultés quotidiennes, force est de constater que cette forme de jugement traduit la compréhension très partielle, par les équipes éducatives, des enjeux qui entourent la prise en charge des enfants au sein des familles. Cela souligne, en outre, que les interprétations psychologiques des situations ne prennent sens qu'au niveau individuel, dans une appréhension fine des contextes, et ne peuvent être généralisées. Cette vision encourage cependant certain·e·s professionnel·le·s à mettre en place, face à ces femmes relativement disqualifiées, des propositions visant leur émancipation progressive.

b- *Les tentatives d'émancipation*

Les mères qui viennent aux cafés des parents ou qui échangent de manière informelle avec les équipes délivrent des informations sur leur vie personnelle, mais celles qui sont en retrait donnent également, en creux, des indications sur leur quotidien, à travers leur niveau de langue, l'organisation de la prise en charge des enfants, etc. Les professionnel·le·s semblent se ressaisir de ces explications parfois parcellaires pour les intégrer de temps à autre dans les projets destinés aux familles ou dans les interactions qu'ils ont avec elles. Ainsi, Camelia, une mère de deux enfants qui fréquente le café des parents de l'école privée et l'ASL éducation, a confié à Isabelle qu'elle avait 23 ans et son mari 37, que ce dernier l'avait fait venir de Russie et refuse qu'elle apprenne le français à l'université car il est très jaloux. Cette description inquiète quelque peu l'enseignante, qui déduit de ces confidences une potentielle violence du conjoint (échange informel, 25.5.18). Cela semble l'inciter à entretenir un lien particulier avec la jeune femme, empreint de vigilance et d'empathie. L'École, particulièrement l'établissement privé enquêté, structure ainsi un certain nombre de pratiques visant à prendre en compte ce que vivent les mères et à les soutenir. Josiane raconte par exemple qu'elle interpelle parfois les femmes sur leurs organisations familiales lors des cafés des parents :

« Je dis : "vos maris ils font des choses quand même ? " lalala [d'un air entendu, levant les yeux au ciel] Je dis "mais vos garçons, il faut pas les élever comme des p'tits rois, n'oubliez pas" alors il y en a qui donnent leur avis […] Donc tu vois, entre elles, elles se disent des choses, mais c'est vrai que Afrique, Afrique noire, les grands-parents ont tellement une ascendance sur les belles-filles ! Incroyable ! Elles ont pas tellement droit à la parole quoi » (enseignante retraitée, école privée)

L'institution chercherait de fait à provoquer une réaction chez les mères, à encourager leur désir supposé de plus de « liberté ». De ce point de vue, le fait que les enfants ne déjeunent pas à la cantine, outre la question de l'équilibre alimentaire, questionne les acteur·rice·s du quartier qui voient dans la restauration scolaire une possibilité de libérer du temps pour les mères et notamment de sortir du cercle vicieux qui les maintient à la maison (bilan de l'ASL éducation, 25.6.18). Cette relative proximité avec les mères n'est pas l'apanage de l'école privée et Maryse souligne également que nombre d'enseignant·e·s des écoles publiques du quartier sont dans l' « *affect, […] que ce soit vis-à-vis des familles ou vis-à-vis des élèves* », en raison des spécificités et des difficultés du territoire. Comme le souligne en effet le coordinateur du PRE, face aux épreuves, des enfants et des mères, « *s'estompent, disparaissent, ils ne s'autorisent plus à dire "je"* », ce qui implique de « *travailler* » avec elles pour restaurer la dimension intersubjective de l'échange. Cela est particulièrement vrai pour les mères ayant un parcours migratoire, considérées, au prisme d'une approche féministe plus ou moins explicite, « à la fois comme les victimes de leur culture et comme celles qui peuvent médiatiser le changement vis-à-vis de leurs enfants » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 57). Ces femmes faisant figure d'emblèmes du « processus d'intégration » de leur groupe d'appartenance sont de fait la cible privilégiée de discours visant des formes de subjectivation (Goldberg-Salinas & Zaidman, 1998, p. 49). Cette dynamique notable et très assumée s'agissant de l'encouragement à apprendre le français, est décrite par Madame Avon :

« Les pères en général parlent français parce qu'ils sont insérés, enfin ils travaillent, et moi ce qui me pose souci, c'est les mères qui sont là depuis la naissance de leurs enfants et qui ne parlent pas un mot de français. […] Ça c'est compliqué et on a du mal nous, en tant qu'européennes, féministes plus ou moins, de se dire qu'elles vont pas s'en sortir parce qu'elles savent pas lire, elles savent pas parler le français... on est un peu révolté par rapport à ça et c'est compliqué de faire venir un interprète et puis on pourra jamais leur dire ça, ça se fait pas de dire : "vous devriez apprendre le français", etc. Mais y en a quand même quelques-unes qui se déplacent le jeudi matin je crois [pour le cours de français dans le collège] mais pas suffisamment, il faudrait qu'il y en ait beaucoup plus » (professeure, collège REP+)

L'apprentissage de la langue passe pour une étape fondamentale dans la sortie du rôle domestique ou, à tout le moins, dans l'accès à une autonomisation (et à un suivi de la scolarité des enfants). L'école REP+V. propose ainsi des cours de français langue seconde (animés par une mère d'élève) et des enseignements existent dans le collège REP+, à destination des femmes. L'ASL éducation (mis en place par la maison de quartier) est, en outre, l'objet de « publicités » au sein des écoles enquêtées, notamment l'école privée : au printemps 2018, Isabelle met en place une stratégie de communication très offensive, avec la complicité de l'animatrice de l'atelier, pour en faire la promotion auprès des mères du café des parents, auxquelles elle demande de faire passer l'information dans leur entourage (carnet de terrain, 23.3.18). Elle cible également certaines femmes (Madina par exemple), qu'elle joint par téléphone ou qu'elle croise à l'école, pour leur proposer d'y participer et se réjouit quand elles acceptent sa proposition, jouant un rôle de « *prescription* » pour des femmes « *repérées comme étant un peu éloignés par des problèmes de langue et puis éloignés de l'école* », aux dires de l'animatrice de la maison de quartier. Isabelle m'explique même en riant qu'elle fait du « *racolage* » pour l'ASL éducation, et elle accompagne les mères de l'école jusqu'à la maison de quartier, afin de les soutenir dans cette démarche (échange informel, 13.4.18), se souciant au fil des semaines de leur persévérance. Dans l'école REP, si l'incitation à participer a été moins forte, la directrice explique néanmoins que l'équipe oriente régulièrement des mères vers des cours de français (ce fut le cas de Zakia, qui aurait toutefois décliné). Quant à Maryse, qui s'apprête à prendre la direction de l'école REP+ à la fin de l'enquête, elle aimerait une fois en poste, œuvrer au sein de l'école en faveur de l'ASL éducation (échange informel, 2.7.18).

L'observation de ces cours fréquentés par les mères permet de constater la prégnance de la forme scolaire (Vincent, 1998), bien qu'il s'agisse d'adultes : dans l'école REP+V., l'animatrice écrit au tableau, donne des devoirs, utilise des cahiers, fait passer chacune à l'oral, etc. tandis que les apprenantes de l'ASL éducation sont encouragées à écrire (c'est-à-dire à ne pas se contenter de l'oral) et sont parfois reprises si elles discutent entre elles dans une autre langue que le français – l'enseignante dispute par exemple Camelia et Akila qui échangent en russe, menaçant de les séparer (carnet de terrain, 24.5.18). Les professionnelles rencontrées expliquent que cette mise en scène scolaire – parfois presque infantilisante – vise à aider les mères à appréhender ce que vivent leurs enfants au sein de l'institution. Les mères sont de fait rappelées, à travers leurs propres apprentissages, à leurs « fonctions de transmission culturelle », assorties d'une « quasi-professionnalisation [de leur] travail pédagogique »

(Chamboredon & Prévot, 1973, p. 307). Dans le contexte du quartier, les enjeux ethniques de l'éducation affleurent derrière ces « apprentissages » : puisque « les femmes jouent un rôle central en entretenant matériellement les plus jeunes au sein des structures familiales, et leur transmettant à travers les manières de faire, d'être et de penser, le projet collectif du groupe » (Bertheleu, 2007, §38), elles apparaissent comme des vectrices privilégiées des préconisations institutionnelles. Elles pourraient en effet favoriser la transmission des valeurs scolaires – notamment celle du travail « qui construit le récit occidental du "il y a toujours quelque chose à faire"» (Certeau de, 1990, p. 277). Le lien créé semble ici à l'image des logiques observées dans le travail social, oscillant « entre relation d'aide et relation de contrôle, entre solidarité de genre et domination de classe » (Serre, 2012, p. 62).

La question de l'émancipation des mères, posée en toile de fond, dessine ainsi une approche parfois paternaliste, définie comme un rapport social qui « tend à transformer les rapports d'autorité et d'exploitation en rapports éthiques et affectifs » (Garcia, 2011, p. 110-111). Josiane, l'enseignante retraitée de l'école privée, est très explicite à ce sujet et si ses propos ne sont pas représentatifs de ceux de l'ensemble des enquêté·e·s, ils traduisent néanmoins une partie des motivations structurant l'accueil des mères et leur accompagnement vers des cours de langue :

« Il faut vraiment les […] faire sortir de leur quartier. Et on leur dit : "qu'est-ce que vous aimez faire ? – sortir" et elles ont pas l'occasion de sortir […] Je me dis, il faut absolument […] trouver sur Youtube, tu sais, des petits films qui expliquent d'où vient le thé, d'où vient le café, le chocolat, etc. montrer des petits films, montrer. Elles savent rien. Elles savent rien du tout, rien rien. […] Les turques [du café des parents] elles sont nées en France, la plupart, donc elles ont été à l'école en France, elles ont pas dû y aller trop longtemps quand même, mais elles sont allées. Elles, elles connaissent plus de choses mais, parle-leur d'Erdogan [mimique montrant qu'elles sont en admiration] […] Y a quand même une éducation aussi à faire ! Parce qu'elles regardent que la télé de leur pays. Je leur dis "regardez un petit peu les actualités françaises vous allez peut-être avoir une autre vision" bah rien. Elles regardent pas […] Mais c'est vrai qu'il faut qu'on les éduque

- il faut les éduquer ? –

Oui. Elles savent pas leurs couleurs. En fait elles utilisent pas les couleurs, c'est culturel. […] Mais donc tu vois, nous on a sûrement des choses à leur apporter. » (enseignante retraitée, école privée)

Il est question d'apporter à ces mères des compétences dont l'absence explique le regard déficitaire posé sur elles. Dans la logique du féminisme libéral, l'éducation apparaît en effet comme « le moyen par lequel les femmes vont pouvoir "rattraper un retard", sortir d'une infériorité, pour atteindre un niveau et une position qui étaient jusque-là chasse gardée des hommes » (Mozziconacci, 2016, p. 3-4). Isabelle se réjouit par exemple devant l'évolution de certaines, comme Akila, très timide à son arrivée à l'école et qui a, peu à peu, pris de l'assurance et multiplié les activités dans les structures du quartier. Cette volonté d'accompagner les femmes vers une affirmation personnelle est également visible lors d'un café des parents de l'école REP+ : la psychologue intervenant ce jour-là expliquait à une mère que des

aménagements du Ramadan étaient possibles et même recommandés par le Coran (carnet de terrain, 30.5.17), dans une interaction visant à renforcer sa capacité de distanciation par rapport à la religion. Le propos est cependant empreint d'une très forte domination symbolique et traduit une forme de « hiérarchie qui ne porte pas son nom » (Rosa Bonheur, 2017, §29)[212]. Maryse, dans un compte-rendu de son activité sur le REP pour l'année 2016-2017 évoque d'ailleurs des parents « *avec lesquels il faut être exigeant* », ce qui tend à rappeler que l'accompagnement proposé va de pair avec l'acquisition de réflexes jugés favorables pour la scolarité des enfants. L'apprentissage de la langue française, l'accès aux services proposés sur le territoire témoignent d'une volonté de renforcement des positions maternelles, marquée par « le glissement sémantique de l'émancipation à l'*empowerment* » (Eneau, 2016, p. 32), caractéristique d'un changement dans l'appréhension des usager·ère·s.

Dans ce nouveau paradigme, l'individu doit en effet acquérir la « capacité de "s'accompagner lui-même" […] – ce qui n'est autre qu'une façon de se maîtriser et non de s'émanciper » (Paul in Deschamps et al., 2016, p. 260). Dans le contexte de l'enquête, cela se manifeste par le fait que les incitations institutionnelles s'inscrivent certes dans la logique de l'ouverture des femmes sur la ville et sur la société française, mais dans une perspective relativement instrumentale, puisqu'il est question que cela serve à leur famille. Une phrase, lancée par une animatrice du PRE à des mères, illustre cette dynamique : « *si vous êtes bien dans vos baskets, vos enfants iront bien* » (café des parents, école REP+, 13.6.17). La « cause de l'enfant » apparaît ainsi en filigrane de certaines pratiques d'accompagnement des femmes vers le monde « extérieur », le « primat du lien à la mère dans la vie psychique de l'enfant » entraînant alors des formes de « surtravail » et des « tensions quotidiennes » (Garcia, 2011, p. 375). Celles-ci sont visibles et caractérisées, Josiane, l'enseignante retraitée en charge du café des parents de l'école privée racontant par exemple la mise en place de « *formations proposées aux mamans, aux mamans turques surtout, parce qu'elles étaient un petit peu décalées par rapport à certaines choses* » (notamment la confection des pique-niques). Or, elles ne sont « *pas revenues, l'air de dire qu'on n'avait pas de leçon à leur donner* ». De même, elle a tenté d'instaurer des thèmes de discussion au café des parents et l'école a proposé des formations sur la médiation et la communication non violente mais une mère, décrite comme relativement charismatique, s'y est opposée – *« on vient là pour discuter, pas pour se prendre la tête* » aurait-elle lancé – conduisant à l'ajournement du projet.

Certains projets visant à faire venir les parents à l'École posent les femmes, perçues dans un prisme culturaliste, avant tout comme « les mères d'enfants à élever » (Vatz Laroussi, p. 51). Elles font figure d'« outil de l'émancipation d'autrui » (Fraisse, 2010, p.401), particulièrement de leurs enfants, dont la réussite scolaire et l'intégration dépendraient de leur faculté à moduler les pratiques familiales. Cette prise à partie des mères, dans le cadre de projets visant à la fois leur émancipation des sphères domestique et conjugale et le renforcement de leur

[212] Surprise et visiblement décontenancée, la mère n'a pu qu'acquiescer tout au long de cette « leçon » sur sa propre religion, « se soumettant de manière passive à cette domination d'autant plus active qu'elle opère de manière "rapprochée" » (Giuliani & Payet, 2014, p. 11).

autorité et de leurs compétences pédagogiques, a pour conséquence de les désigner comme responsables. Elles se voient ainsi mobilisées sur des aspects personnels de leur vie, liés à leur trajectoire biographique. Les femmes concernées activent alors des dispositions leur permettant de se situer face à ces tentatives d'émancipation « imposée », qui remettent implicitement en cause certaines de leurs manières d'être au monde. Elles déploient différentes tactiques, qui convergent vers la préservation d'une vision positive de leurs pratiques et d'elles-mêmes.

2- La défense d'une identité maternelle positive

Les projets visant à faire venir les parents et les efforts d'accompagnement de certaines mères par les équipes peuvent constituer une déstabilisation, voire un affaiblissement de femmes se sentant remises en cause dans une dimension structurante de leur quotidien, axé nous l'avons vu, sur l'accomplissement des tâches de *care*. Dans ce contexte, faire figure de « bonne mère» (Gojard, 2010), de mère « respectable » (Skeggs, 2015) semble constituer un enjeu, perceptible à travers deux logiques récurrentes dans le corpus : d'une part, la démonstration d'une volonté de conformation aux demandes institutionnelles ; d'autre part, des formes de fatalisme face au destin de l'enfant, ouvrant sur la relativisation des logiques de discrédit des mères et de responsabilisation des familles.

a- La démonstration d'une conformité

Les discours des enquêtées sont unanimement marqués par la volonté de montrer qu'elles ont compris la responsabilité que les institutions leur attribuent et que leurs habitudes s'inscrivent dans les « bonnes pratiques » diffusées lors des cafés des parents et autres temps de ce type. Rappelons, dans un premier temps, la prégnance du sentiment de responsabilité chez les mères rencontrées. Leurs préoccupations constantes pour leurs enfants, évoquées au chapitre 4 en témoignent, ainsi que de nombreux verbatims très explicites sur ce point : « *on se sent responsable, oui bien sûr, ça fait mal quand même* » (Mme Adama, au sujet des résultats scolaires) ; « *je pense que je suis responsable de tout le monde [autour de moi]* » (Hinda) ; « *en tant que parent, on a une responsabilité lourde pour élever les enfants, de les éduquer pour que ce soit harmonieux avec ce milieu, avec notre milieu, avec notre culture* » (Faiza) ; « *on se pose toujours des questions, qu'est-ce qu'on a loupé, qu'est-ce qu'on a oublié, est-ce que... on a fait un truc qu'on doit pas faire* » (M. et Mme Bouzidi) ; « *le problème c'est pas [que] pour l'école, c'est nous aussi. Si elle veut pas apprendre ou un truc comme ça, […] si moi j'ai fait un petit peu à la maison et la maîtresse elle fait à l'école, comme ça, elle [va] apprendre* » (Samia) ; « *si on a dit non [au suivi médical], après quand il grandit, s'il a des torts, c'est nous [la faute] […] on va pas laisser eux dans la merde hein* » (Mme Traoré), etc. Ces propos rappellent que « la responsabilité à l'égard de l'enfant est historiquement devenue une condition *sine qua non* du fonctionnement du rapport à l'enfant », avec l'accent mis en particulier, par les discours savants, sur « la bonne définition de la maternité » (Cicchelli, 2001, p. 35). Cette tendance s'inscrit dans un mouvement plus large de « responsabilisation » des individus, qui masque des enjeux de domination, puisqu'elle les oblige « à intérioriser, sous forme de faute personnelle,

leur situation d'exclusion ou d'échec », et à considérer qu'ils ont toujours la possibilité de faire des choix et de s'adapter (Martuccelli, 2004, p. 479).

La centralité de l'enfant dans la vie des enquêtées rappelle que pour certaines, particulièrement celles dont le parcours migratoire et les ruptures induites ont conduit à un abandon de la vie professionnelle, « la gloire et la validité de [leur] existence c'est toujours d'avoir des enfants » (Héritier, 2012b, p. 145) et leur valeur « vient s'inscrire, se refléter, et se sublimer dans la qualité de leur aide, qu'elles la prodiguent dans un contexte bénévole, professionnel ou familial » (Skeggs, 2015, p. 125). Cela les rend d'autant plus sensibles aux remarques qui peuvent leur être faites. Face à cette responsabilité dévorante, les mères cherchent donc à démontrer que certaines problématiques rencontrées par leurs enfants ne sont pas de leur fait. En expliquant l'orientation en ULIS de son benjamin et les problèmes de comportement qu'il y rencontre, Madame Abedid indique à plusieurs reprises qu'il n'avait pas de difficulté de cette nature dans son précédent établissement, où il était considéré comme un élève très sociable. Elle souligne que cela a été confirmé par le collège, pour appuyer l'hypothèse que les problèmes ne viennent pas de lui (donc, d'elle) mais bien de son passage en ULIS. C'est la même logique qui préside à un échange entre une mère et une enseignante, lors d'une classe ouverte dans l'école maternelle REP+ (20.3.18) : face à la maîtresse qui affirme que l'enfant *« n'a pas encore décidé de grandir* » pour expliquer son autonomie insuffisante en classe, la mère soutient avec insistance qu'il fait pourtant « *plein de choses à la maison* ». De même, une mère répond à Maryse, qui rappelle l'importance du travail éducatif au domicile pour favoriser les bons comportements en classe, qu'elle n'est pas « *laxiste* » et que l'école doit aussi trouver des solutions en interne, me confiant plus tard qu'elle fait le « *maximum* » avec ses trois enfants, auxquels elle transmet « *le goût des livres* » (classe ouverte école REP, 16.4.18). En cherchant à justifier leurs pratiques et à recontextualiser les difficultés pour se rendre justice, ces mères soulignent cependant l'emprise de la responsabilisation dans leur représentation d'elles-mêmes.

L'autre versant de cette tendance est visible dans la fierté de celles, comme Madina, dont les enfants sont « *très sages* », ou de celles qui sont en mesure de mettre en valeur leur travail quotidien dans un registre psychologique. On sait en effet qu'il est caractéristique de la responsabilisation des parents (Morel, 2014, p. 101), en ce qu'il « permet de réinscrire le comportement de [l'enfant] dans la sphère familiale » (Darmon, 2001, p. 527). Lors d'un café des parents, deux mères dont les cadets s'apprêtent à être scolarisés s'inscrivent dans cette logique, l'une affirmant qu'à deux ans, l'enfant « *comprend déjà tout* », tandis que l'autre explique qu'elle « *prépare psychologiquement* » sa fille à la séparation (école privée, 3.3.17). Soundous, évoquant son fils qui se fait taper par des camarades, explique pour sa part : « *j'essaie de le rassurer, lui parler... pour qu'il se sente mieux dans sa peau* » et Sibel affirme, à propos de ses filles, « *même si elles ont fait un bac +10, 12, 13, si elles sont pas bien dans leur peau pour moi c'est pas une réussite* ». Citons enfin les propos d'une mère turque, lors d'une classe ouverte, qui explique que sa fille est beaucoup plus ouverte depuis qu'elle lui a « *donné l'autorisation* » de parler français (école REP+ maternelle, 20.3.18). Ces mères semblent proclamer de la sorte leur compréhension des normes des classes moyennes et supérieures, lesquelles « veulent apparaître en public comme surtout sensibles à l'épanouissement de leur

enfant pour montrer qu'elles ont compris la référence dominante en éducation, la psychologie » (Singly de, 1993, p. 30).

Les enquêtées mettent ainsi en scène, à diverses reprises, les conseils prodigués s'agissant de l'éducation de leurs enfants. Samia explique notamment qu'elle veille à éduquer son fils comme ses filles et notamment à ne pas céder à ses caprices, le laissant pleurer lorsqu'elle lui dit non (elle précise qu'elle s'oppose ainsi à sa propre mère, qui tend à gâter le petit garçon). Elle dit instaurer des horaires réguliers notamment pour le coucher, etc. et affirme : « *c'est ça, le travail des parents* ». Hafsa fait également état d'une grande régularité dans le rythme familial dont elle est l'instigatrice, qu'elle détaille avec une pointe de fierté – *« à 19h30 il faut qu'ils aient mangé, se brosser les dents, qu'ils aient été aux toilettes, après hop voilà à 20h il faut qu'ils soient dans leur lit et y a quand même un livre à lire* ». Elle souligne aussi, en parlant des enfants, que « *c'est pas eux qui décident* ». S'agissant des « écrans », Sibel essaie de « *recadrer* » son fils et Madame Akchour n'autorise qu'un jeu et un dessin animé par jour lorsqu'il y a école (elle rendra leur Playstation aux enfants pour les vacances). Enfin, lors du projet sommeil, une mère se targue de « *laisser pleurer* » son enfant lorsqu'elle lui interdit la télévision (école REP+V., 31.5.17). La tonalité de ces discours fait très explicitement écho aux propos tenus par les professionnel·le·s, observés lors des temps de classe ouverte par exemple et on ne manquera pas de remarquer qu'ils semblent « répondre » au jugement des équipes, relatif au manque d'autorité des mères.

La revendication de cette conformité est d'ailleurs visible sur le plan scolaire. Une mère lance par exemple, lors d'une classe ouverte, devant l'enseignant de son fils, « *on se bat, je ne baisse pas les bras* », comme pour réaffirmer, « au visage » de l'institution, sa détermination et son implication (école REP, 17.4.18). Virginie soutient pour sa part, lors d'un entretien collectif, qu'elle ne changera pas ses enfants d'établissement en raison de mauvaises fréquentations « *parce que l'enfant, il doit comprendre pourquoi il va à l'école* » [213]. L'affichage de cette détermination est notable s'agissant des efforts consentis pour la scolarité, comme nous l'avons vu au chapitre 5. On observe ainsi la participation aux sorties scolaires, la mise en place du suivi médical des enfants, de cours particuliers ou, sur le plan des pratiques culturelles légitimes, la fréquentation de la bibliothèque du quartier : « *au moins ils voyagent sur les bouquins ! c'est mieux que s'ils restent toute la journée regarder la télé ou la tablette* » (M. et Mme Kilani). Ce suivi des recommandations est cependant réapproprié par les familles, qui démontrent ainsi le souci de préserver leur image, tout en aménageant les demandes qui leur sont adressées. Soundous explique : « *on prend des livres, on les ramène à la maison pour les lire […] et mon grand on lui achète souvent des bandes-dessinées* ». Or celles-ci ne constituent pas véritablement des lectures légitimes. Sibel envoie ses trois enfants à la bibliothèque, mais seuls – il m'est arrivé de les y croiser et il s'agissait d'un temps de jeux, plus que de lecture pour eux (7.2.18). Quant à Hafsa, elle admet qu'ils y vont « *de temps en temps […] pas souvent* », ajoutant immédiatement « *faudra que j'y pense d'ailleurs* » (à y aller plus régulièrement). Ces

[213] Virginie raconte qu'avec ses cinq enfants, elle est l'objet de « *jugement tous les jours* » : ses voisins se plaignent du bruit, des personnes qu'elle rencontre au centre social par exemple font des commentaires sur la « *CAF* » dont on pense visiblement qu'elle reçoit beaucoup d'argent, etc. Elle décrit une omniprésence des assignations et des stéréotypes qui menacent son image d'elle-même.

témoignages illustrent la force des préconisations scolaires, qui induisent chez les femmes des « processus de changement de rôle et de remaniement identitaire évoqués par Rogoff et Zittoun (2012), avec pour nécessité d'établir un nouvel équilibre entre engagement dans le milieu familial et scolaire » (Conus, 2017, p. 20).

Ce processus n'est toutefois pas uniquement lié au regard de l'institution sur les familles. Il pourrait aussi procéder d'une logique d'« inculcation », liée à « l'obligation de se percevoir avec les "yeux" de l'autre » (Martuccelli, 2004, p. 482). Les mères s'évalueraient en effet elles-mêmes au travers des attentes à leur égard, confirmant que c'est « en fonction des soins et du bien-être qu'elles prodiguent à autrui que les femmes se jugent elles-mêmes et sont jugées » (Gilligan citée par Laugier et al., 2009, p. 16), ce qui expliquerait ce désir de conformité avec les pratiques préconisées. Elles racontent cependant que durant les vacances, le cadre se relâche : les enfants se couchent tard, regardent des dessins animés le soir, comme si, hors des périodes scolaires, le rapport au temps du groupe familial pouvait reprendre ses droits. Hafsa affirme ainsi en riant : « *je suis pas l'armée non plus ! [...] Quand y a pas école, je fais pas trop la marâtre*». D'autres reconnaissent que les écrans ont des vertus « calmantes », utiles face aux regards désapprobateurs posés sur les enfants qui pleurent dans les espaces publics ou dans les logements mal insonorisés (café des parents, école privée, 10.11.17). À travers une acceptation des conseils institutionnels parfois « en façade, pour se préserver d'une désapprobation morale » (Gojard, 2010, p. 153), il s'agirait donc de chercher à « être identifié comme bon parent par les institutions, notamment par l'école » mais aussi l'entourage. Cette reconnaissance constitue en effet « une source de respectabilité essentielle pour ces mères » et « un capital symbolique qui vient compenser une plus faible estime de soi sur le plan professionnel et plus généralement social » (Le Pape & Plessz, 2017, p. 90).

À ce titre, Sibel explique combien les mères qui, comme elle, ont grandi en France, sont de « bonnes mères », responsables, contrairement à leurs propres parents qui étaient plus en difficulté pour assurer un suivi. Elle estime toutefois, alors que je m'interroge et l'interroge aussi sur ce point, que les pressions de la communauté éducative sur les parents sont croissantes, ce qui pourrait expliquer en partie la mobilisation maternelle[214] :

« On est la première génération donc on a eu quelques soucis scolaires, mais NOS enfants ils sont tellement bien encadrés et les mamans sont beaucoup plus investies […] elles essaient toujours de trouver une solution […] cette solution elle était pas recherchée dans le temps de nos parents […]

- J'ai l'impression, quand tu dis "du temps de nos parents on cherchait pas la solution", moi je me demande si c'est pas aussi qu'on responsabilise davantage les parents tu vois, et que du coup en fait, vous êtes obligés de trouver des solutions alors qu'avant peut-être qu'on responsabilisait moins les parents ? je sais pas... –

Oui [...] je pense que c'est véridique ce que tu dis parce que... le milieu scolaire était moins présent avant que maintenant

[214] Cet extrait d'entretien fait exception au sein du corpus. Il s'agit d'une seconde rencontre enregistrée avec Sibel à l'été 2018, au cours de laquelle j'avais souhaité, au cours d'une discussion plus informelle, tester auprès d'elle des hypothèses relativement explicites, en raison de sa capacité d'auto-analyse identifiée au cours de nos échanges précédents.

- tu veux dire dans la vie quotidienne ? -
Dans la vie quotidienne. Comment dire... avant... on n'aggravait pas une situation [...] Je vais te dire pourquoi : [...] dans une autre école [...] [il y a eu une situation difficile pour un enfant qui] a été tellement aggravée que les parents ont été convoqués, par la directrice et tout, et ils se sont à moitié... je vais pas dire acharnés sur l'enfant mais ils ont voulu insinuer que le petit était... avait des soucis, enfin... peut-être pas psychologiques mais voilà. Et du coup, il en a résulté qu'en fait, ça n'avait rien à voir, que c'était le comportement ! Dans le temps, c'était pas... enfin ils aggravaient pas la situation à ce point-là. […] Je vais pas dire que l'Éducation nationale s'acharne sur les enfants mais c'est vrai qu'ils sont plus... au moindre truc, ils sont là pour interpeler sur telle ou telle chose » (3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

Il s'agit donc pour les mères, à travers le développement d'une « subjectivité dévouée », de « prouver leur respectabilité », dans le cadre d'une évaluation quasi-permanente de leur statut, internalisée par la plupart d'entre elles (Skeggs, 2015, p. 141). Mais certaines montrent que leur posture, qui pourrait s'apparenter à une négation des rapports de domination, ne constitue pas pour autant un consentement au pouvoir de l'institution (Mathieu, 1991 [2013], p. 202). Le discours de Sibel en témoigne, en développant l'idée d'une « sur-responsabilité » parentale, provoquée par l'éviction de celle, « sociétale, institutionnelle et pluridimensionnelle » également en jeu dans l'éducation (Neyrand, 2014, p. 142). Cette sur-responsabilité, qui fait écho au « surtravail » évoqué plus tôt, ne fait pas toujours l'objet d'un consentement véritable : elle conduit plutôt à de « petits arrangements » avec les représentations de la conformité, qui manifestent la possibilité de s'affirmer malgré tout. La plupart des mères n'ont cependant pas la possibilité de penser cette dialectique, voire de dénouer les fils qui les assignent. La mise à distance du sentiment de culpabilité induit par ces logiques, lorsqu'il n'est plus ou pas possible de renvoyer l'image attendue, passe alors par l'invocation du destin.

b- Des formes de fatalisme face au destin de l'enfant

Les tactiques de revendication d'une conformité par rapport aux normes édictées, et de rejet d'une partie de la responsabilité éducative sur les institutions, ne sont pas accessibles à toutes les enquêtées. Dans un contexte de « scolarisation totale », caractérisé notamment par « l'aggravation des conséquences de l'échec scolaire […] [et] l'amplification des ambitions scolaires des enfants de classes populaires » (Cayouette-Remblière, 2014, p.59) et en l'absence des compétences nécessaires pour se protéger des conséquences « identitaires » d'une organisation qui met en cause les parents en cas d'échec, la réduction de la charge mentale afférente emprunte les voies du fatalisme. Le ou l'in-succès de l'enfant est par exemple régulièrement attribué à une question de volonté, sur laquelle personne n'aurait prise : « *je me suis toujours dit, si une personne voulait apprendre elle apprendrait, [...] faut juste se donner la volonté de le faire* » affirme par exemple Madame Kibal. Cela fonctionne à l'inverse, comme le souligne Sevim : « *ça dépend d'eux, même si on reste H24 derrière eux, [...] tant que l'enfant ne*

veut pas [apprendre], n'a pas cette joie, on peut RIEN y faire ». « *C'est Lina...* » lance ainsi Hafsa, fataliste à propos des difficultés de sa fille (échange informel, 29.5.17). Elle confirme que « le poids attribué au hasard (à la chance, à la conjoncture) apparaît bien comme un facteur qui distingue les moins diplômés et les plus diplômés » (Brinbaum & Duru-Bellat *in* Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 114), de même que l'idée du « don », qui toucherait aléatoirement les enfants.

Les parents évoquent aussi leurs propres errements et les vicissitudes de l'adolescence pour donner du sens aux difficultés que leurs enfants rencontrent. Ainsi, Monsieur et Madame Kilani soulignent tous deux, après avoir évoqué les problèmes de comportement de leur fille adolescente, qu'ils ont aussi fait des « *bêtises* » à son âge, invoquant sans la nommer l'idée qu'« il faut bien que jeunesse se passe ». Ils reconnaissent également qu'ils n'ont pas toujours la maîtrise des comportements de leurs descendants. Madame Dione lance par exemple : « *on les aime mais on sait pas après qu'est-ce qu'ils font par derrière !* », tandis que d'autres mères lèvent les mains au ciel en signe d'impuissance lorsqu'elles rapportent les reproches que font certain·e·s enseignant·e·s à leurs enfants. Virginie s'agace d'ailleurs d'être systématiquement mise en cause : tout se passe comme si elle était *« le miroir de [son fils] : quand ils voient l'enfant, ils pensent à la mère ».* Or le jeune a ses propres réactions, souvent incontrôlables. Dans ce cadre, rappeler l'autonomie et la spécificité de l'école permet de mettre à distance les reproches, perçus comme des attaques. C'est aussi à une invocation divine que se livrent une demie douzaine d'enquêtées pour rappeler qu'elles ne sont pas les seules « maîtresses à bord », évoquant le « *destin* » pour conjurer la culpabilisation, dans des formules qui tiennent du « réconfort moral » (Périer, 2017b, p. 243) :

« Je laisse tout sur les mains de dieu... dieu il est... il est le seul gardien, qu'on le veut ou qu'on le veut pas, de tout le monde. S'il a décidé autrement pour [ma fille], c'est la vie, c'est ça
- et par exemple pour l'école, pour ce qu'elle va devenir, c'est pareil vous pensez ?–
C'est pareil hein ! » (Mme Dione, 3 enfants, collège REP, femme au foyer, niveau élémentaire, célibataire, d'origine sénégalaise, arrivée en France à l'âge adulte)

Enfin, ce sont souvent, dans la perception des mères, les « autres enfants » qui s'avèrent mal éduqués, perturbant les apprentissages en classe et apparaissant comme un facteur qui préside au destin des enfants, sans qu'il ne soit possible d'agir. Elles reconnaissent ainsi implicitement que « les enfants sont des ressources les uns pour les autres » et que « le contenu du programme est probablement moins important que l'environnement humain au sein duquel il est enseigné » (Walzer, 1997, p. 302). Soundous explique par exemple que son fils est en classe avec des enfants « *turbulents* », « *mal élevés* », si bien qu'il *« ramène des gros mots à la maison* ». Zakia et Siam ont le même type de problème dans l'école REP ; les autres élèves apparaissent de manière récurrente comme des figures repoussoir, qui expliquent les mauvais résultats de la fille de Madame Adama ou l'agitation d'enfants auparavant calmes (classe ouverte école REP, 17.4.18). Ils perturberaient le déroulement de la classe, comme l'a constaté Siam lors du dispositif de l'école ouverte, ce dont elle fait part lors d'un entretien collectif :

« Ça m'a surprise, que y a un groupe d'élèves, ceux qui travaillent, un groupe d'élèves qui sont dans le jeu et un groupe ils s'enfoncent complètement, ils se dispersent dans la classe. Et puis je

vois le groupe d'élèves, et ils étaient bien centrés, c'était incroyable. Et puis un qui dit "t'as joué toi ?" [...] Je me dis : mais c'est quoi ça ? La maîtresse elle a demandé [après la classe] "alors vous avez pensé quoi ?" j'ai dit : "quand vous avez le dos tourné ils parlent d'un jeu de combat" elle me fait "non mais j'y ai droit tous les jours !" » (Siam,1 enfant, école REP, animatrice périscolaire en arrêt maladie, niveau bac pro, célibataire, d'origine marocaine, ayant grandi en France)

Tout se passe comme si la scolarisation marquait « la fin de la mise à l'abri de l'enfant des dangers – réels ou fantasmés – de la cité » (Francis, 2000, p. 91). C'est d'ailleurs, de manière générale, le quartier qui est régulièrement mis en cause pour expliquer ce qui ne se passe pas comme il faudrait, dans un fatalisme récurrent. Au café des parents de l'école privée, les mères évoquent ainsi les problèmes de sécurité, impuissantes (30.3.18), tandis que Nasrin comme quelques autres parents rencontrés, déplore la concentration d' « *étrangers* » dans le quartier, qui ne permettrait pas aux enfants de recevoir, à l'école, tous les encouragements dont ils ont besoin, ni de « *s'intégrer en France* ». Ces postures défensives face aux assignations multiples et à la disqualification récurrente, bruissent d'une révolte tue ou d'une remise de soi au « sort » qui n'en traduit pas moins un processus de subjectivation face à l'École, devant laquelle il est question de rester digne, en revendiquant sa respectabilité. Au cœur de ce rapport invisible, les mères qui viennent pour les activités auxquelles elles sont conviées accèdent toutefois à une autre dimension de ce processus dans lequel elles s'affirment : elles parviennent, à travers leurs rencontres, à travers ces temps offerts hors du domicile, à créer un entre-soi au sein duquel la subjectivation prend des formes plus positives.

B) Être une femme pour soi, parfois

> *« L'individu est comme la vague qui se soulève à la surface de l'eau. Elle ne peut pas s'en séparer tout à fait. Et elle retombe très vite dans la masse solidaire qui l'engloutit. Elle retombe toujours dans le mouvement irrésistible de la marée qui la porte. Mais pourquoi ne pas se soulever encore et encore et encore ? »*
>
> *Pascal Quignard,* Les Ombres errantes

Comme l'affirme bell hooks, l'idée selon laquelle il faudrait que les femmes acquièrent du pouvoir *avant* de pouvoir résister à ce qui les contraint part du postulat que les femmes n'ont aucun pouvoir, ce qui est faux, quelle que soit leur situation (2000, p. 92). Le travail ethnographique, dans la recherche d'une compréhension des expériences subjectives, permet d'approcher, à ce titre, « comment les individus sont aussi des acteurs de leur vie » (Schwartz, 2011a, p. 377), au sein même de la puissance des déterminations. Ces formes de micro-résistance, nichées dans l'imbrication des logiques structurelles et dans le « quadrillage de la "surveillance"», sont certes « minuscules » mais témoignent du jeu possible « avec les mécanismes de la discipline » (Certeau, 1990, p. XL). Dans les interstices que constituent les sorties et les rencontres à l'école, les mères qui participent délaissent parfois en effet, de

manière éphémère, leur rôle domestique et maternel pour s'appartenir davantage : en prenant conscience de leur affiliation à un groupe, en détournant, aux marges de la sphère éducative, les temps institutionnels, au profit de moments de convivialité, elles « volent » des instants pour elles à un quotidien difficile. Elles accèdent aussi, lorsqu'elles répondent aux demandes de l'institution, à un statut valorisant, source de reconnaissance.

1- Un « nous » qui se cherche

La possibilité pour les mères de penser leur condition et de se penser collectivement est entravée par divers mécanismes, en particulier par la disqualification, qui exerce un frein au sentiment d'appartenance à un groupe. De « l'intrication » des rapports sociaux qui les assignent, émerge cependant parfois la possibilité d'un « nous », dont on sait qu'il « est la condition nécessaire pour qu'il y ait mouvement d'autonomie et d'individuation, et mouvement – collectif – d'émancipation » (Kergoat et al., 2009, p. 61-62). Dans ces marges du rythme quotidien, la convivialité apparaît en effet comme une joie que l'on s'offre en détournant les dispositifs mis en place par l'institution scolaire, pour se retrouver entre femmes.

a- Les frontières internes du groupe enquêté

Les frontières internes au sein du quartier sont prégnantes dans les discours des enquêtées, qui marquent régulièrement leur refus d'être affiliées à certains groupes (Rosa Bonheur, 2017, §26) ou qui activent, plus simplement, leur appartenance ethnique, pour se distinguer des « autres ». Au café des parents de l'école privée par exemple, les femmes turques et les femmes maghrébines sont souvent réunies en fonction de leur origine et Selma « *avoue* » ne pas acheter ses produits aux « *maghrébins* » sur le marché (30.3.18). Les conflits se disent souvent en termes ethniques – une mère « *turque* » a bousculé une « *africaine* », un petit « *turc* » a tapé un garçonnet marocain, etc. Virginie est, pour sa part, agacée par l'insistance des femmes musulmanes maghrébines qui œuvrent pour que le repas des familles à l'école privée soit sans alcool (il a lieu un vendredi soir et est organisé par l'association de parents d'élèves) : elle a demandé à la directrice de ne pas « *lâcher* » là-dessus, reconnaissant toutefois que certaines familles ne viendront pas si du vin est offert. Elle cesse d'ailleurs progressivement de participer aux sorties proposées aux femmes par le centre social (sauna, piscine, restaurant, etc.), irritée par les multiples discussions autour de la nourriture hallal, autour de la présence d'hommes lors des activités ou de la tenue vestimentaire à adopter. Ces catégorisations ethniques, qui créent des divisions au sein des habitant·e·s du quartier, sont toutefois « concurrencées » par d'autres lectures, davantage axées sur la respectabilité familiale : les mères « ne cessent de se comparer aux autres, de créer des distances, d'établir des distinctions » car elles savent précisément « ce qu'elles ne veulent pas être, mais elles sont bien moins assurées de ce qu'elles voudraient être » (Skeggs, 2015, p. 162)[215]. On a vu, en effet, que les mères attribuaient souvent une part des difficultés rencontrées dans la scolarité aux « autres » enfant. Force est de constater, dans ce contexte, la relative désolidarisation des

[215] Il est intéressant de noter que ces logiques de distinction se retrouvent chez les mères de classes populaires plus stables et intégrées, vivant en lotissement (Lambert, 2016).

enquêtées face au discrédit porté sur certaines attitudes enfantines et, *in fine*, sur les pratiques éducatives familiales associées.

Les mères les plus proches de l'institution, n'ont donc de cesse de se distinguer des « autres » (Bourdieu, 1979). Siam critique par exemple les familles dans lesquelles on se couche tard (échange informel, 17.5.17) et lors d'un café des parents, une mère rappelle l'importance du suivi parental et de la veille exercée sur les fréquentations des enfants, dénonçant les familles qui attendent de l'école qu'elle éduque leur enfants (école REP maternelle, 2.7.18). Certaines font des remarques sur les mères qui amènent les élèves en retard (café des parents école privée, 30.6.17) et Madame Adama dénonce les femmes « *qui savent même pas ce que c'est* » que l'école. Sibel se place quant à elle en connivence avec l'institution, critiquant une de ses connaissances qui ne serait « *pas acharnée sur ses enfants* » au niveau scolaire, ou les mères qui n'ont pas compris ce qu'était l'orthophoniste. Certaines, pointent du doigt celles d'entre elles qui ne font pas allégeance à l'École, telle Madame Akchour qui dénonce les parents « *qui se vexent, qui ne supportent pas que l'enseignant leur dise que leur enfant est turbulent* », ou Zakia qui explique : « *ça me choque quand je vois des parents qui crient après la maîtresse quand elle dit "votre fils ou votre fille elle a fait..." [...] c'est dégueulasse [...] si la maîtresse elle me dit "votre fils il a fait ça à la classe" je vais le croire* ». Ces discours montrent que « la négligence éducative des "autres" risque toujours, par ricochet [...] d'annuler la somme des efforts » auxquelles elles-mêmes consentent (Beaud & Pialoux, 2012, p. 377). Cela est particulièrement visible s'agissant de l'aspect « collectif » du rôle de parent d'élève : les mères élues au conseil d'école dénoncent le manque d'implication des autres familles (café des parents, école REP, 6.12.17) ; celles qui ont organisé la fête de l'école maternelle se plaignent de celles qui n'ont pas aidé (café des parents école REP maternelle, 2.7.18) et Virginie affirme, pour contrer les arguments des parents qui ne participent pas « *si je viens, ça veut dire que tout le monde peut venir* » (échange informel, 15.12.17). Ce clivage est si net que les mères qui fréquentent le café des parents de l'école REP disent ne pas connaître de femmes éloignées de l'institution scolaire (6.12.17), comme si les sociabilités s'articulaient, officiellement du moins, autour de la présence à l'école.

Cette description souligne que

> les uns et les autres dressent ainsi des clivages et activent par ce biais des classements stigmatisants, voire des logiques d'exclusion à une échelle certes localisée et minoritaire, mais qui entrave néanmoins tout sentiment unitaire [...] et entretient la disqualification sans cesse renouvelée d'une partie des familles populaires et immigrées en particulier (Périer, 2017b, p. 241-242).

Les descriptions de leur vie familiale par les femmes montrent à cet égard une forme de clôture de cet espace, qu'elles préservent dans un mouvement qui tend à les isoler. Soundous évoque ainsi sa « *liberté perdue* » en raison de son dévouement pour la vie domestique depuis son mariage (café des parents école privée, 20.10.17) mais fait montre d'une acceptation de cette organisation, qu'elle cherche à préserver :

« J'ai une seule amie intime à moi mais sinon... on rentre pas vraiment dans le détail de la famille […] avec mes copines, on reste dans notre... on a notre petite bulle et puis […] on est pas obligé de [faire] rentrer les gens avec nous dans notre vie privée quoi
- d'accord. Donc c'est assez clos, fermé l'espace familial -
Fermé oui. Je préfère. Je préfère parce que... y a des personnes après qui vont... ils vont te conseiller des choses que... [rire] ils vont vraiment vous sortir de la ligne quoi. Si par exemple vous êtes bien avec votre mari, vous vous entendez sur le même angle, y aura d'autres avis d'autres personnes qui vont vous égarer [rire] […] Faut mieux rester dans la petite bulle entre mari et femme et ses petits enfants [sourire] » (2 enfants, école privée, assistante maternelle niveau bac +2, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte)

Cette idée de « *petite bulle* », également évoquée par Faiza, est très évocatrice de la manière dont les enquêtées se représentent leur vie et leur rôle de gardiennes de ce foyer à protéger, face à un extérieur qui semble menaçant[216]. Le travail éducatif apparaît alors comme un travail « séparé » – et non collectif – (Dunezat in Calderon, 2016) : les mères ont tendance à protéger leurs enfants des influences extérieures, à se protéger elles-mêmes des Autres et de la disqualification des pratiques parentales des milieux populaires, ce qui tend à renforcer des formes d'individualisme. Dans ce contexte, il nous semble que les mères les plus proches de l'institution se définissent finalement de la même manière que les ouvrières enquêtées par Danièle Kergoat, qui affirment que toutes les femmes sont « jalouses » sauf elles. Cela crée une forme de syllogisme (Kergoat et al., 2009, p. 53-54). Dans le cadre de notre enquête, on pourrait le reprendre comme suit : 1. Les femmes du quartier (du moins, bon nombre d'entre elles) éduquent mal leurs enfants 2. « Je fais tout ce qui est en mon pouvoir pour bien élever mes enfants » 3. « Donc je ne suis pas une femme » (du quartier). À première vue, cette affirmation n'a pas véritablement de sens, mais elle « éclaire la négativité du discours » de ces mères, qui refusent de s'identifier à un collectif auquel l'appartenance serait dévalorisante. Or, « en niant le groupe, les femmes se nient elles-mêmes comme sujet [...] et s'auto-dévalorisent » (*Ibid*.).

S'il est certes question, dans le dessin de ces frontières internes, de se protéger, cela impacte la possibilité de se sentir appartenir à un « nous », source d'affects plus positifs. D'une part, la possibilité même du lien avec des personnes hors du cercle familial semble fragile et rappelle qu'historiquement, « les femmes ne font pas société » : elles sont exclues des liens de fraternité et d'amitié – très présents dans la conception des hommes en tant que membres d'un groupe (Fraisse, 2010, p. 150). Les femmes des milieux populaires ont d'ailleurs été « exclues si efficacement du plein exercice de la citoyenneté, avec son discours de l'individualisme, qu'elles n'ont jamais été positionnées par ce discours de façon identique aux classes supérieures ». De plus, leur difficulté à concevoir « qu'elles aient des droits ou même qu'elles soient intéressantes », ainsi que le souci « de ne pas se distinguer », très présent chez nos enquêtées, permettent de faire l'hypothèse qu'elles se sont probablement construites en-dehors d'un

[216] Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette notion de « bulle » familiale est également présente dans le travail d'Olivier Schwartz (2012, p. 392).

« projet du soi », propre à la bourgeoisie occidentale (Skeggs, 2015, pp. 317-319). À ce titre, les possibilités de construire

> du collectif en dehors du temps de travail salarié, [...] peuvent être profondément entravées par le temps de travail domestique. Et ce dernier, dans tous les cas, configure les pratiques des femmes, le temps à soi de ces dernières étant moindre que pour les hommes (Lada in Kergoat et al., 2009, p. 182-183).

La « bulle » rappelle alors que l'individualité est « une fragile conquête » pour ces femmes, qui doivent « [se diluer] matériellement et concrètement, dans d'autres individualités » (Skeggs, 2015, p. 17-18). Dès lors, les temps de rencontres organisés à l'école se présentent comme des occasions particulières pour sortir de ces logiques qui les réduisent à des formes de solitude pouvant être aliénantes, dans la sphère domestique en particulier. Nonobstant leur caractère parfois contraignant, les jugements qui peuvent y être exprimés et les injonctions qui y sont faites, les cafés des parents et autres classes ouvertes en activité apparaissent comme des espaces interstitiels entre les sphères d'expérience, qui permettent la création de liens entre mères se reconnaissant mutuellement dans leur bonne volonté éducative. Elles trouvent en effet, dans ces marges de la sphère éducative – « légitimes » puisqu'il est question d'accompagner leurs enfants – un moyen d'approcher des formes de temps pour soi et de créer des liens.

b- Le détournement des dispositifs au profit de la convivialité

« Interstice
Le jour
murmure à peine
entre le mur et le volet
on peut commencer à vivre
comme la cymbalaire
dans un rayonnement
d'interstice
ensuite il suffira
de se jeter
par le grand blanc
de la fenêtre

naître parmi les ruines »

Thomas Vinau, C'est un beau jour pour ne pas mourir

Comme le souligne Colette Guillaumin, avec un humour noir, le principe selon lequel « la femme ne doit pas être ailleurs que chez son mari » a conduit à leur assignation physique mais aussi symbolique à la sphère domestique : la limite que constitue notamment la maison est « agrémentée en plus […] de l'intériorisation, modèle de grille intérieure difficilement

surpassable en matière d'efficacité » (Guillaumin, 1992, p. 40) [217]. Si le foyer constitue un « monde propre » agréable, il est en effet aussi un « monde fermé, "clos par nécessité" », dans lequel l'espace privé se confond avec l'espace familial (Schwartz, 2012, p. 520). On observe d'ailleurs, en mobilisant notre grille d'analyse, que les sphères domestique, conjugale, éducative ainsi que celle des solidarités – qui constituent l'espace privé – peuvent se conjuguer pour empêcher la formation d'un véritable espace personnel, dédié à soi. L'école représente dans ce contexte de cloisonnement, voire d'enfermement, pour les femmes qui participent aux activités proposées, une opportunité de sortir de chez elles et de se rencontrer. Les temps de café des parents ou les sorties scolaires apparaissent, en effet, comme des interstices légitimes, puisqu'ils conjuguent le soin aux enfants avec l'émergence de formes de détente ou de « moment à soi » (Stettinger, 2018, p. 94).

La sphère éducative, en induisant un rapprochement avec l'institution scolaire, peut offrir ainsi, à ses marges, des opportunités de sortie qui viennent assouplir les restrictions fixées par les sphères conjugale ou domestique notamment, ce dont témoigne Faiza :
« Maintenant je sens qu'il faut que je SORS de la maison, aussi j'ai besoin d'un petit peu de rencontrer le monde extérieur, d'être en contact avec le collectivité et tout ça
- c'est pour ça aussi que vous venez à l'école ? -
Ouai. Donc là je participe beaucoup plus » (4 enfants, école et collège privée, assistante maternelle, niveau bac +5, conjoint commerçant, couple arrivé en France au milieu des années 1990, mère d'origine pakistanaise, père d'origine afghane)

Madame Adama exprime également son besoin de sortir, assouvi grâce aux demandes scolaires – *« j'étais à la maison, je faisais rien donc ça me fait sortir moi aussi, au lieu de rester à la maison, donc dans toutes leurs sorties, j'allais* ». Il en va de même pour Madame El Aziz : « *ça fait du bien quand tu sors avec eux à la piscine, ou bien à la bibliothèque [...] on rencontre les gens, tu sors avec les enfants* ». Il est question, au contact de l'école, de développer une ouverture, des connaissances, etc. qui s'avèrent précieuses. Samia, Madame Edra, Nasrin expliquent ainsi qu'elles découvrent la ville et bénéficient des agréments de petits voyages en accompagnant les sorties scolaires. Certaines, comme Madina ou Samia, envisagent ces activités comme des moments propices à l'apprentissage du français ou, du moins, à des formes d'exercice pour le pratiquer. Cela semble s'inscrire, de manière plus générale, dans une recherche d'autonomie et/ou de temps sans enfants, évoquée par des mères ravies, lors du repas des familles de l'école privée par exemple, de disposer d'un peu de temps ensemble sans devoir surveiller leurs petit·e·s, pris en charge collectivement par les membres plus âgé·e·s des fratries (café des parents, école privée, 3.3.17)[218]. L'enfermement dans le rôle domestique

[217] Dans ce contexte, la possibilité de prendre des décisions concernant l'enfant relève certes d'un pouvoir, mais il n'est pas associé à une émancipation des femmes, il signe, au contraire, leur assignation à la sphère domestique. Aussi, comme le souligne Nicole-Claude Mathieu, « utiliser "l'autonomie" [dans la vie domestique] pour dénoircir le tableau […] revient à s'étonner que l'opprimée bouge encore » ([1991] 2013, p. 172).
[218] La question du permis de conduire est également emblématique de cette quête d'autonomie, Virginie évoquant sa grande joie et son sentiment de liberté lorsqu'elle l'a obtenu, tandis que Mmes Akchour et Moindjie manifestent leur désir à ce sujet. Cela sonne comme une petite victoire sur les prédictions négatives qui ont jalonné le parcours de Mme Moindjie : *« en fait moi on me dit que je peux faire des choses mais j'y crois pas moi [rire] quand on me dit "tu peux faire*

apparaît ici plus menaçant que les effets de domination et de disqualification institutionnels : si les temps dédiés à la « coéducation » sont vecteurs de nombreuses normes, ils peuvent être détournés de leurs objectifs initiaux et venir ébranler le « travail séparé » que représentent les tâches éducatives.

La rencontre avec d'autres femmes et l'affiliation à un « nous », sont en effet recherchées par les mères fréquentant les dispositifs qui leur sont destinés dans les écoles enquêtées. Elles expriment, à la quasi-unanimité, que leur intérêt principal dans le fait de participer aux activités de l'école réside certes, dans l'aide qu'elles apportent aux enfants et aux équipes éducatives, mais également dans la possibilité d'échanger entre elles. Ces situations dénotent une forme de détournement des projets par rapport à leurs objectifs initiaux, décrits au chapitre 3. Les mères reconnaissent en effet, à l'instar d'Hafsa, qu'*« au café des parents non, bizarrement on parle pas beaucoup avec les enseignants* ». Sibel admet qu'elle croise les enseignantes dans les couloirs de l'école, lorsqu'elle vient pour cuisiner par exemple, mais ne parle pas avec elles de la scolarité des enfants, se limitant à des politesses et à des échanges de recettes. On note également l'interruption dans les conversations, à l'arrivée de deux enseignantes de l'école, venues voir comment se passe un café dans l'école privée (carnet de terrain, 17.11.17). L'intérêt principal du café des parents réside donc dans les rencontres qu'il permet :
« [Au café des parents] il y a des parents qui parlent de leur vie, [...] en écoutant les autres, on relativise après notre propre... les petits bémols de tous les jours. Donc après on relativise, on dit "c'est pas que nous"... il y a des choses, il faut faire avec et il faut aller d'avant [...] Et puis c'est bien pour les parents aussi, parce que comme ça, on trouve des amis, des relations qui peut après prendre le relais en dehors de la vie scolaire » (Faiza, 4 enfants, école et collège privée, assistante maternelle, niveau bac +5, conjoint commerçant, couple arrivé en France au milieu des années 1990, mère d'origine pakistanaise, père d'origine afghane)

« [À propos du café des parents :] C'est un moment de partage [...] Et puis pareil, rencontrer les parents et puis c'est devenu un rituel aussi, le vendredi matin, café... à l'école, voilà
- donc c'est un moment où tu peux créer du lien en fait, si je devais résumer –
Oui oui. Parce que tous les ans y a des nouveaux participants [...] donc ouai y a un lien qui se forme et puis c'est un moment où on peut échanger également... justement [...] du fait qu'on fasse partie de l'APEL » (Sibel, 3 enfants, école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, niveau licence 1, conjoint entrepreneur dans le bâtiment, niveau BEP, couple d'origine turque, mère née en France, père arrivé durant l'enfance)

Soundous explique aussi que le café lui a permis de sortir de sa solitude et qu'elle y a rencontré d'autres familles, avec lesquelles des invitations à la maison s'échangent désormais. Pour sa part, Hinda perçoit les membres de ce regroupement, qu'elle côtoie également au centre social, comme « *une famille* ». Le café des parents est donc investi, dans les deux écoles où il se tient régulièrement, par des mères qui trouvent ici une manière de se rassembler dans un

plein de trucs" je dis non parce que j'ai pas fait des études ! mais j'aime bien apprendre, j'aime bien découvrir des choses. Mais moi ce qui m'intéresse en ce moment, c'est que j'aimerais aller passer le code [elle présente ensuite les avantages qu'elle anticipe sur le fait d'avoir son propre véhicule et de pouvoir transporter ses enfants] ».

cadre convivial, se réappropriant ainsi les lieux de l'école[219]. Il permet d'échanger informations et astuces, qui aident à affronter le quotidien (Rosa Bonheur, 2017, §22) et ces petits groupes ne sont pas sans évoquer « l'assemblée des femmes » décrite par Olivier Schwartz, « lieu d'échange, de mise en commun des difficultés et un mode de défense contre la réclusion domestique » (2012, p. 277). Les propos échangés au cours des cafés des parents témoignent de leur réappropriation par les mères et rappellent qu'un lieu public peut être pratiqué « privément », à des fins de plaisir et non seulement pour son usage initial (Schwartz, 2012, p. 30). Dans l'école privée, les mères évoquent par exemple : les grossesses, le maquillage, les opérations pour perdre du poids, le repassage (7.7.17), les maladies des enfants (17.11.17), les projets pour les vacances, l'allaitement (8.12.17), les nouvelles de connaissances communes (16.2.18), les projets de rénovation urbaine du quartier (23.3.18), les astuces pour acheter certaines denrées à moindre frais, leurs échéances professionnelles et leurs difficultés quotidiennes (30.3.18), la péridurale (29.6.18), les problèmes de stigmatisation dans le quartier lorsque l'on porte certaines tenues (8.6.18), etc. Elles font de même lors des temps de préparation des repas vendus au bénéfice de l'association de parents d'élève, dans les cuisines de l'école (*29.6.18 : je passe alors qu'elles préparent un couscous, elles évoquent leurs problèmes avec des opérateurs téléphoniques*) et se montrent déçues lorsque le café des parents est annulé (1.12.17). Dans l'école REP, les mères discutent également en petits groupes de leurs préoccupations quotidiennes (maladies, rendez-vous, etc.), avant et après la représentation proposée par les classes : elles parlent de ménage et de lessive (22.11.17), évoquent la météo et les activités du week-end, se mettent mutuellement en garde contre les colporteurs qui circulent dans le quartier au profit d'entreprises et de mutuelles véreuses (2.7.18), plaisantent parfois sur la ménopause (5.7.17), etc. Les autres activités telles que le projet sommeil sont également investies comme des temps d'échange, parfois dans leur langue d'origine (école REP+V., 31.5.18).

Cette recherche de convivialité, voire de sororité, dans les marges de la sphère éducative est aussi visible dans les structures du quartier (Rosa Bonheur, 2017, §11). Au goûter de fin d'année de l'accompagnement à la scolarité du centre social, Siam et Madame Kibal évoquent ainsi en plaisantant leur besoin de « *câlins* » (15.12.16) et lors du pot de départ de l'animatrice du centre social, les mères invitées ont le même type de discussions informelles qu'à l'école, discutant par exemple de l'accouchement (30.4.18). La fête de quartier est l'occasion pour elles de se rassembler en petits groupes, pour discuter de tout et rien (20.6.18). Ce besoin d'être ensemble est si prégnant que certaines le formulent auprès du centre social : elles réclament, lors du bilan de l'accompagnement à la scolarité, davantage de sorties et de repas entre familles pour l'année suivante (18.6.18). Cette tendance est relativement bien identifiée par les professionnel·le·s, en particulier les travailleur·euse·s sociales, qui rapportent les propos de mères, venues au café des parents malgré le Ramadan car : « *ça fait un bien fou, ça fait longtemps que j'avais pas pris le temps de discuter* » (Laurène). Quant à Salomé, elle constate

[219] Le GT sur le vivre ensemble souligne d'ailleurs l'importance des écoles du quartier comme lieu de convivialité et de solidarité dans le quartier (30.1.18). Dans une enquête auprès de classes populaires plus stables et intégrées, la même recherche d'un « entre-soi féminin » est mise à jour (Lambert, 2016, p. 70)

que les mères se présentent en avance à la fin du centre de loisirs, afin de discuter dans le hall du centre social en attendant leurs enfants. Laurène juge intéressant que ces espaces non-mixtes (à quelques exceptions près) puissent exister à l'école, invoquant « *les féministes* » qui « *disent que quelque fois, y a besoin de l'entre-soi, comme on est dans une société inégalitaire* »[220].

Il apparaît que le travail maternel peut, à certaines conditions, contenir des possibilités d'émancipation lorsqu'il débouche sur une réappropriation par les femmes de « ce qui leur est confisqué » (Pfefferkorn, 2007, p. 311). La « frontière » de la sphère éducative, matérialisée par ces temps de convivialité à l'école, apparaît comme un « lieu tiers, jeu d'interaction et d'entre-vues » (Certeau, 1990). S'il est difficile de voir dans les regroupements de femmes au sein des écoles enquêtées de véritables « collectifs » porteurs de revendications, il n'en demeure pas moins qu'ils s'apparentent à des « associations féminines » qui « facilitent le passage vers les sphères du travail et de la citoyenneté ». En dépit de leur portée critique très faible, ils permettent l'émergence d'un « je », voire d'un « nous », qui constituent des étapes dans le processus de subjectivation. En tout état de cause, à travers leur réponse à certaines demandes institutionnelles, les mères parviennent à « négocier un monde à elles » (Rosa Bonheur, 2017, §39), au sein duquel il est possible d'appartenir à un collectif. L'investissement des femmes dans ces activités scolaires détournées de leur objectif premier révèle donc « une soumission qui est loin d'être acceptation » face aux institutions, tant scolaire que familiales[221]. Dans ce contexte, la réponse aux sollicitations institutionnelles se présente comme une ouverture d'autant plus importante qu'outre le temps « volé » au quotidien, certaines y trouvent des formes de reconnaissance tout à fait notables compte tenu de leurs parcours et de la disqualification qu'elles subissent par ailleurs.

2- Enjeux de reconnaissance

Comme nous l'avons montré aux chapitres 4 et 5, les mères enquêtées souffrent d'un manque de reconnaissance, en particulier dans leurs rapports avec « l'extérieur », qu'il s'agisse des institutions ou de l'espace public, dans lequel bon nombre d'entre elles sont discréditées en raison du port du voile, d'une faible maitrise de la langue française, de présupposés sur leur posture éducative, etc. Or, « au-delà des conditions sociales d'existence, les individus luttent pour leur reconnaissance » et cela « trame les rapports des familles les plus dominées face à l'école » (Périer, 2017a, p. 47). En effet, les « acteurs affaiblis » connaissent différents états et il existe une « réversibilité des processus » qui les assignent : cette possibilité d'un retournement ne constitue pas une « disparition de la domination », elle s'appuie sur les

[220] Elle observe, avec Monsieur Gauthier, que cela leur permet d'évoquer la relation de couple notamment, jugeant cela pertinent pour leur travail sur la parentalité car « *tout est lié* ».

[221] Cette posture semble s'adosser, chez les enquêtées qui paraissent le plus à la recherche de moments de convivialité, sur de grandes solidarités et amitiés féminines. Selma et Sevim affirment par exemple que « *nous les nanas on est plus... on a plus de complicité que les mecs* ». Elles expliquent qu'elles font tout « *ensemble* » (y compris les trajets en voiture pour la Turquie). Sibel raconte qu'elle rentre chez ses amies de l'immeuble pour prendre le café « *rituel* » sans même frapper à la porte et Zakia et Siam revendiquent leur lien de sororité, disant l'une de l'autre *« elle est toujours là pour moi* ».

capacités des acteu·rice·s, qui se déploient au sein de l'expérience d'affaiblissement (Payet et al., 2008, p. 10). C'est ce que l'on observe dans les interstices que nous venons de décrire : les liens entre femmes et équipes éducatives construisent ou révèlent des configurations propices à la subjectivation. Ces espaces, certes marginaux, servent ainsi de support à des formes de reconnaissance mutuelle, précieuses pour celles qui parviennent à y avoir accès. Cette valorisation des mères qui participent et bénéficient ainsi d'un statut particulier au sein de la communauté éducative souligne toutefois, en creux, l'absence de celles qui ne peuvent pas se rendre à l'école, accréditant l'idée d'une distance irrémédiable et rappelant que dans de nombreuses situations, la possibilité pour les femmes de s'immiscer dans les marges du quotidien est limitée, ou ne peut emprunter la voie ouverte par l'institution scolaire.

a- Individualisation des rapports et valorisation des mères qui participent

Les équipes éducatives montrent à de nombreuses reprises leur admiration et leur bienveillance à l'égard des parents les plus investis, aussi bien dans l'école REP que dans l'école privée – les deux groupes scolaires où nous avons pu réaliser un travail de terrain suffisamment conséquent pour saisir l'individualisation des rapports avec certaines mères. Elles manifestent ainsi leur inscription dans un « agir communicationnel » censé produire des formes de « reconnaissance identitaire » pour les mères concernées, sans toujours parvenir néanmoins à rompre avec des processus d' « imputation d'altérité » (Lorcerie, 2003, p. 191). Les femmes s'en ressaisissent parfois, pour revendiquer leur statut et leur dignité.

La personnalisation des relations

Dans l'école REP, les temps d'échange informels permettent de saisir l'admiration d'une enseignante qui, évoquant Samia, parle d'une « *maman courageuse, seule avec trois enfants et plusieurs OQTF [obligation à quitter le territoire français], qui les emmènent quand même chez l'orthophoniste* » (28.4.17). Nasrin est décrite par la directrice comme une personne avec laquelle *« il y a de l'échange* », « *très gentille et souriante* », demandant de l'aide quand elle en a besoin pour le suivi de son fils (échange informel, 21.6.18), ce qui suscite la bienveillance de Christine. Margot, pour sa part, trouve « *chouette* » que des « *mamans* » apportent à chaque enseignant·e le thé à la menthe lors du café des parents, un geste « *à leur hauteur* » qui dirait beaucoup de la qualité de la relation. Zakia est d'ailleurs chaleureusement saluée lors de la rentrée scolaire par les enseignantes (3.9.18), qui semblent reconnaître ainsi son engagement dans le rôle de parent d'élève, mais aussi la reconnaître en tant qu'individue. Lors des cafés des parents, les remerciements à certaines mères sont d'ailleurs explicites : Siam, la seule mère sur place ce jour-là, est valorisée par Maryse – « *notre seule maman présente* » (22.5.17) – et Zakia, Siam et Hafsa sont remerciées par l'intervenante de chant pour leur venue qui « *motive et soutient les enfants* » (5.7.17). Les classes ouvertes en activité sont aussi des occasions de valorisation des mères par Maryse et les enseignant·e·s (28.4.17), notamment lorsque leur situation est difficile – Maryse souligne avec force l'exemple d'un *« papa tchétchène* » venu assister à la classe ouverte avec un interprète alors qu'il vit en squat. Enfin, Siam fait l'objet d'une gratitude particulière en tant que parent élue au conseil d'école, où elle a visiblement œuvré pour l'alliance avec l'équipe éducative : à la fin de son mandat, la directrice la remercie

pour son « *engagement* » et ses « *délicatesses* », soulignant qu'elle était *« toujours présente pour accompagner* », « *toujours présente dans l'école* » (conseil d'école REP, 14.6.18). Dans l'école REP+V., notons également la valorisation, lors du projet sommeil, des mères qui se rendent au cours de français dans l'école (31.5.18), les enseignant·e·s évoquant aussi une mère turque ayant fait *« beaucoup de progrès* » et qui semblerait « *plus épanouie* » depuis qu'elle assiste aux leçons de français (classe ouverte école REP+V., 19.2.18).

Dans l'école privée, le même type de dynamique est à l'œuvre, décuplé par le fait qu'au café des parents, Isabelle et Josiane participent aux conversations informelles, prenant des nouvelles des bébés (7.7.17) et des mères, lesquelles se confient parfois sur leur travail ou leurs difficultés (14.9.18). Les professionnelles sont donc récipiendaires de confidences ou, tout au moins, d'informations, qui créent une individualisation des rapports. C'est par exemple le cas de Faiza, qui fait part à la directrice de sa recherche d'emploi, lui demandant de diffuser son *curriculum vitae*, et qui est très valorisée par Josiane, qui la trouve « *incroyable* » car elle suit tous les débats politiques à la télévision (2.6.17). Quelques mois plus tard, alors qu'elle souffre d'un cancer du sein, elle est soutenue par Isabelle, qui lui demande régulièrement des nouvelles, manifeste son regret qu'elle vienne moins souvent au café des parents, etc. (19.1.18, 30.3.18 et 8.6.18). Une mère d'origine géorgienne, en situation irrégulière, fait également l'objet d'un soutien notable à l'occasion des cafés. Isabelle lui fait diverses recommandations (inscription des enfants en avance à l'école pour l'année suivante, etc.) (13.4.18) et lui propose de l'accompagner à la préfecture, pour éviter qu'elle ne soit trop impressionnée et humiliée (14.9.18). C'est aussi le cas d'Akila : Isabelle s'éclipse avec elle lors d'un café des parents, afin de rédiger son CV pour obtenir des promesses d'embauche qui viendraient « *blinder* » son dossier de demande de régularisation, et l'enseignante essaye d'organiser un réseau de soutien dans l'éventualité où elle serait arrêtée pour être renvoyée en Russie (29.6.18). Elle la valorise d'ailleurs beaucoup, faisant référence à son implication dans les « bébés lecteurs » du quartier (23.2.18) et à ses nombreuses activités associatives – alors que son mari reste enfermé à la maison, ce qui semble rendre les efforts de la jeune femme plus impressionnants encore à ses yeux (23.3.18). De manière générale, les mères qui s'impliquent dans les traductions d'histoires en classe sont valorisées et remerciées (30.6.17) – la directrice mobilise le personnel de l'école pour assister à leur lecture de contes dans les langues d'origine à la bibliothèque et les féliciter (6.6.18). Celles qui viennent régulièrement sont appelées par leur prénom (17.11.17), le tutoiement s'instaurant même avec les plus proches (lecture à la bibliothèque du quartier, 6.6.18). La directrice veille à mettre en avant les mères qui cuisinent au bénéfice de l'association de parents d'élèves : elle passe systématiquement dans la cuisine pour les complimenter (25.5.18). L'ensemble de ces interactions construit des liens chargés d'affects, Isabelle rassurant par exemple Camelia, une jeune mère qui lui confie sa peur d'aller chez le dentiste (29.6.18). Elle fait aussi preuve d'une empathie particulière pour Madina, qu'elle perçoit comme une femme « *qui veut suivre la règle, on sent qu'elle veut complètement s'adapter* » (23.3.18).

Des mères en quête de marques de reconnaissance

Dans ce contexte, la situation de Virginie nous semble exemplaire, elle révèle ce qui circule dans les rapports avec les équipes éducatives, pour les femmes qui trouvent leur place à l'école. Elle est en effet la présidente de l'association de parents d'élèves et est très valorisée pour cela, car elle a réussi à fédérer des parents qui autrefois, aux dires des professionnel·le·s, fonctionnaient davantage sur des logiques ethniques. Virginie est sensible aux marques de reconnaissance liées à son statut, soulignant à propos de son élection en tant que présidente de l'APEL : « *la directrice est venue me voir en personne, voilà... me demander personnellement si je pouvais faire partie de l'association parce qu'elle me trouvait intéressante, elle m'a donné plein de motifs* ». Elle est également fière d'avoir « *pu faire un chèque de 3000 euros à l'école* » grâce à la mobilisation de l'APEL pour financer un voyage scolaire. Elle est identifiée par des parents de l'école comme médiatrice avec l'institution scolaire, relayant certaines demandes auprès de la directrice et Isabelle se tourne vers elle pour recueillir des informations au sujet de mères « fâchées » contre l'école, dont elle a reçu les confidences (12.10.18). Virginie conçoit sa fonction comme un axe structurant de sa vie, malgré les difficultés qu'elle rencontre : « *C'est un combat de tous les jours d'arriver à l'école avec le sourire, malgré mes histoires à moi, mais je dois être responsable de mon statut* ». En dépit du harcèlement qu'elle subit au cours de l'enquête, elle persévère d'ailleurs dans ce rôle et maintient la collaboration avec les mères turques de l'association de parents d'élèves qui seraient impliquées dans les agressions, suscitant l'admiration de l'équipe éducative (30.3.18). Elle est surnommée par les enseignantes, avec une ironie affectueuse, « *la Reine mère »* et est très encouragée à rester à ce poste, notamment par la directrice qui ne veut pas la voir partir : celle-ci lui envoie des messages du type « *merci de garder la présidence, j'ai vraiment besoin de vous Virginie* », tandis qu'Isabelle lui dit qu'elle « *manquera beaucoup* » à l'école lorsqu'elle partira (café des parents, 8.12.17).

Outre ce statut particulier et les valorisations associées, Virginie bénéficie également de l'oreille attentive de l'équipe éducative, à qui elle confie parfois ses soucis : elle parle à Isabelle des difficultés rencontrées avec l'enseignante de son fils (31.3.17), ainsi que de ses problèmes de logement trop petit (2.6.17 et 16.6.17). L'école privée se mobilise d'ailleurs lorsqu'elle doit déménager en urgence, dix enseignant·e·s l'aidant à transporter ses meubles, d'autres lui ayant fait don de vaisselle par le passé, etc. (12.12.17)[222]. Son statut lui confère donc certains privilèges, qu'elle n'hésite pas à accepter : elle obtient le changement de classe de l'un de ses fils *via* une enseignante qui l'apprécie (18.8.17), participe aux repas de fin d'année de l'équipe éducative et elle a déjà été invitée par la directrice à titre personnel, cette dernière lui faisant même des confidences. Elle est enfin particulièrement mise en valeur par l'équipe (durant l'année 2017-2018), qui lui propose de participer à un projet de quartier sur les chants traditionnels. La berceuse rwandaise que lui chantait sa mère avant le génocide a ainsi été sélectionnée pour être mise en musique par un compositeur parisien et chantée à l'Opéra par les élèves du conservatoire. La directrice est venue la soutenir à cette occasion et Virginie est

[222] Le modèle relationnel s'apparente ici à une « collaboration fusionnelle », avec une grande implication de l'équipe dans la vie de la famille (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 302)

très fière d'avoir été choisie comme égérie du projet, faisant l'objet d'un portrait dans un titre de la presse quotidienne régionale, dans lequel elle explique que cette démarche l'aide à se reconstruire. Elle a également été invitée par Isabelle à chanter cette berceuse à l'école et si cela l'a déstabilisée au départ, en venant raviver des souvenirs « *atroces* » – « *j'ai vécu ça comme si elle s'en foutait de moi* » –, elle a compris que cette demande visait à la valoriser au sein de l'école. Elle a donc accepté, désireuse de faire vivre ce projet gratifiant pour elle, bien que le fait de se retourner sur son passé la rende « *un peu nerveuse* »[223]. Si Virginie concentre les bénéfices liés à l'individualisation des rapports grâce à sa participation, on observe ces motifs dans diverses configurations évoquées par d'autres femmes, également investies à l'école.

Notons, par exemple, les facilités offertes par les équipes aux mères qui s'impliquent. Hinda explique que lorsqu'elle fait les courses pour l'association de parents d'élèves, elle peut solliciter à la dernière minute une inscription de ses filles à la cantine et Hafsa a pu demander à ce que son aînée reste avec la même enseignante d'une année sur l'autre (20.9.17). Selma indique pour sa part que la maîtresse l'a aidée à rédiger une lettre de demande de dérogation pour l'entrée au collège de son fils et Samia a été soutenue par l'enseignante de sa fille pour recevoir l'aide d'une assistante sociale afin de régler les frais de cantine scolaire. Le lien entre la participation de ces femmes et les soutiens qu'elles peuvent recevoir n'est pas toujours explicite, mais force est de constater que ce type de récit est bien plus présent chez les mères rencontrées au sein des écoles que chez des parents dont le contact nous a été donné par l'AFEV. Aussi, il apparait que des postures qui peuvent sembler paternalistes de la part des enseignant·e·s ont des effets qui ne peuvent se limiter à la « domination sociale » qu'elles dénotent (Monceau, 2014, p. 79) : des avantages, certes marginaux, existent.

À cet égard, il est intéressant de noter que ce sont souvent les femmes elles-mêmes qui entreprennent de cuisiner des plats de leur pays d'origine (école REP, 6.4.18), comme si, en se conformant aux projections entourant une figure stéréotypée de femme ethnicisée et en s'inscrivant dans une personnalisation des rapports, elles espéraient faciliter certaines démarches. Certaines mères montrent qu'elles ont conscience d'être mobilisées sur des dimensions ethniques, qui les distinguent des autres parents et les discriminent : la sœur de Selma lance par exemple, sur le ton de l'humour, qu'Isabelle « *veut toujours récupérer les mamans étrangères* » pour animer ses activités, accompagnant son propos du geste de mettre « dans sa poche » (café des parents école privée, 26.1.18). Lors de la lecture dans les langues d'origine à la bibliothèque, les mères se prennent cependant au jeu : vêtues avec soin et maquillées, elles reconnaissent être fières mais aussi stressées par cette prestation (6.6.18), montrant par leur sérieux tout ce qu'elles ont investi dans cette représentation. Akila, qui participe très régulièrement à ces lectures, semble d'ailleurs parfois un peu lasse, acquiesçant sans conviction lorsque je lui demande si cela lui plaît. Elle poursuit cependant ces activités, comme si le statut qu'elle en retirait expliquait sa persévérance. Dans ce contexte,

[223] Il est intéressant de constater qu'elle est déçue, au printemps 2018, donc juste avant la médiatisation dont elle fait l'objet avec ce projet, de ne plus être autant invitée qu'auparavant dans les divers événements du quartier, me confiant à moitié en plaisantant qu'elle va cesser de s'investir autant s'il n'y a pas plus de « retombées ».

« l'assignation des discriminés à une mixité, racialisée ou sexuée, performante » est « source d'enfermement » (Sénac, 2015, p. 183) mais pas *uniquement* : les « origines » et les activités auxquelles elles donnent lieu constituent tout à la fois une assignation et un objet dont on peut se saisir, faute de mieux, en particulier lorsqu'il apparaît que l'on peut être « vus et valorisés » à travers ce prisme (Bonnéry, 2006, p. 4).

En outre, l'individualisation des rapports avec les enseignant·e·s mais aussi avec le reste des parents, ouvre directement sur la possibilité d'être « connue » et reconnue (Rosa Bonheur, 2017, §22). Hinda est particulièrement explicite sur ce point, relevant le plaisir qu'elle éprouve à être identifiée au sein de la communauté éducative :

« - Et [le fait de participer à l'école] ça vous rapproche d'autres parents éventuellement ? –
Ben, comme il a dit mon fils, "tu connais tout le monde" [rire] [...]
- [rire] d'accord, dans le quartier ? –
Ouai... et ce que j'aime bien aussi, ça me fait très confiance en moi. On fait des choses, le repas [des familles de l'école privée] et y a plein des musulmans, noirs, arabes, turcs, que je connais pas. Et à peine passés à l'école, ils viennent me voir : "est-ce que c'est hallal ?". Ça me fait trop plaisir, de me faire confiance et me demander. Je dis oui, ils achètent.
- d'accord, donc vous, vous garantissez que c'est hallal [les plats vendus à l'école] ? –
Ouai, que c'est hallal. [...]
- du coup vous êtes une maman ressource pour les autres parents ? –
Voilà ! Je sais pas... ils ont dit ça, mais moi je sais pas [rire] » (5 enfants, école et collège privé, femme au foyer, niveau lycée en Algérie, séparée du père des enfants, arrivée en France à la fin des années 1990)

La possibilité d'être identifiée, qui plus est comme une personne de confiance, revêt un intérêt évident pour ces mères souvent discréditées. Madame Moindjie répète d'ailleurs dans un sourire, à plusieurs reprises au cours de l'entretien, qu'elle est « *connue* » à l'école, où elle amène ses enfants quotidiennement et où la famille participe aux événements organisés, s'attirant des compliments qui la valorisent : « *quand j'arrive on me dit "j'aime beaucoup vos enfants, ils ont du respect..." [...] ça me fait du bien* ». Sibel est également sensible au statut qu'elle a pu acquérir grâce à son investissement : elle a d'abord été sollicitée par la directrice pour assurer la traduction avec les familles turques non francophones, puis incitée à rejoindre l'association de parents d'élèves, à laquelle elle a cherché à faire adhérer certaines de ses amies, devenant ainsi une figure reconnue à l'école. Elle est fière d'avoir un « *lien particulier* » avec Isabelle et Josiane – à qui elle fait « *la bise* » – construit notamment grâce à sa participation au projet de lecture dans les langues d'origine. Invitée, en tant que représentante de sa communauté d'origine[224], à une réunion organisée par l'Éducation nationale afin de mieux comprendre les difficultés jugées spécifiques des enfants turcs (voir encadré sur les discours relatifs à la « communauté turque », chapitre 3), Sibel se sent d'ailleurs plus valorisée que stigmatisée par cette initiative, ayant le sentiment qu'elle a pu apporter « *une aide* » et servir « *d'intermédiaire, de médiateur* ». Les liens avec et autour de l'institution scolaire autorisent

[224] Rappelons que Sibel a été trésorière de l'antenne féminine de l'association des travailleurs turcs de la commune, quittant ces fonctions au cours de l'enquête.

de fait ces femmes à « jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes » (Honneth, 2000, p. 206). Cela rappelle que si le travail est producteur majeur d'identité – il a des effets en termes de reconnaissance et de socialisation secondaire (Demazière *in* Paugam, 1996, p. 338) –, le travail maternel, lorsqu'il peut s'accomplir, du moins en partie, au sein de collectifs, répond à des caractéristiques similaires.

Il apparaît ici que

> se focaliser sur le seul "sale boulot" quand on évoque le travail de *care* [...] c'est oublier [qu'il] est produit dans un processus social plus large et que l'analyse en termes d'exploitation et de domination maintient la définition dominante, patriarcale, du *care* comme éthique et travail des femmes (Gilligan, 2010) (Damamme & Paperman *in* Payet et al., 2010, p. 218).

Se concentrer uniquement sur les effets de domination qui trament la prise en charge des enfants et de leur entourage par les femmes rend aveugle aux tactiques qui peuvent se déployer à partir de ce travail – dans le lien avec les institutions notamment –, et à la validation d'un statut qui peut en résulter. Les activités aux frontières de la sphère éducative, pratiquées par les mères, constituent en effet une forme de « pont », l'ambivalence de cette figure étant bien mise en exergue par De Certeau : « tour à tour, il soude et il oppose des insularités. Il les distingue et il les menace. Il libère de l'enfermement et il détruit l'autonomie » (1990). À la jonction entre le travail éducatif et les solidarités de quartier, les mères évoluent dans un espace interstitiel. Celui-ci s'emboîte avec des logiques de *care* pouvant être aliénantes, permettant un regard de l'institution sur ce qu'elles sont et les mobilisant sur de nouvelles tâches qui s'ajoutent à un quotidien déjà chargé. Mais cet interstice constitue, dans le même temps, une ouverture vers un « ailleurs », dont il est vraisemblable qu'elles en rapportent une « part » avec elles lorsqu'elles retournent à leurs occupations habituelles et au « noyau » de leurs sphères d'expériences.

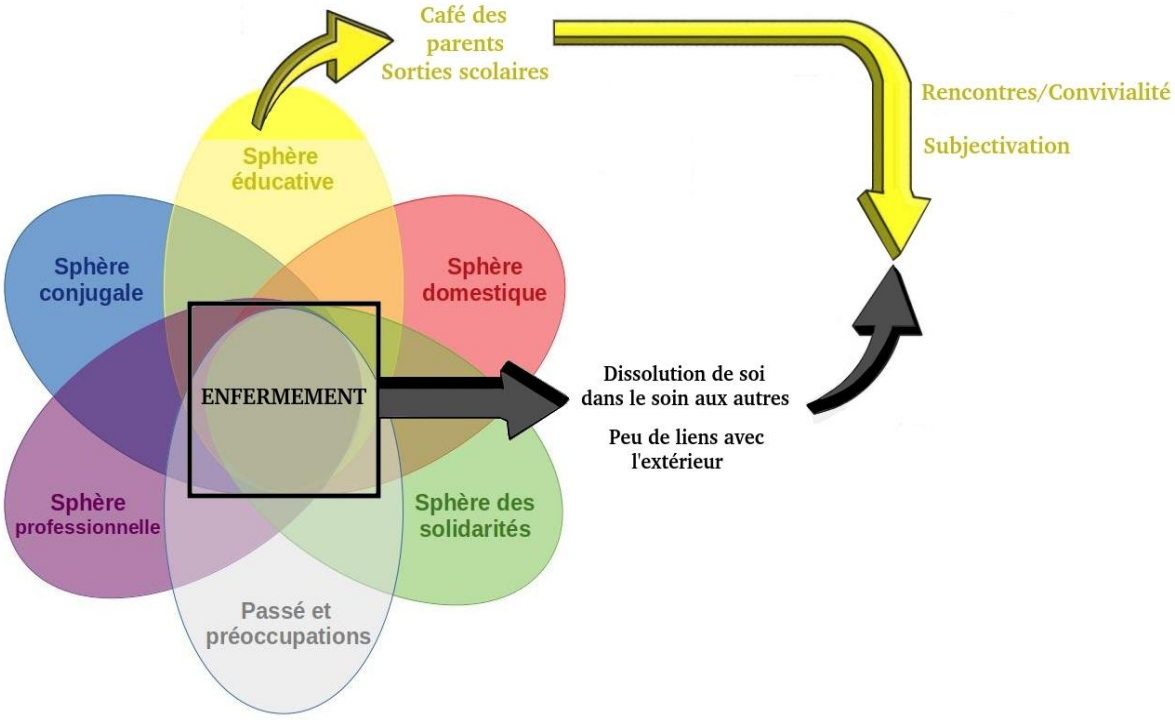

Figure 3 Schéma des sphères d'expériences et processus interstitiels

À cet égard, la participation à la vie de l'école et la valorisation associée peuvent s'avérer bénéfiques sur le plan « identitaire » pour certaines mères, en représentant une opportunité pour corriger le regard déficitaire qu'une vision culturaliste produit parfois. Le traitement dont elles font l'objet, souvent fondé sur des stéréotypes culturels, peut se retourner en revendication d'identité et de reconnaissance, dans une perspective « goffmanienne » (1975). Aux marges de la sphère éducative, la quête d'une reconnaissance qui dépasse le rôle parental et régénère l'individue en tant que personne, désireuse d'être vue par-delà les stigmates, est parfois structurante. Si cela est peu explicite dans le corpus, Selma et Sevim sont les deux enquêtées qui le mettent en avant, avec une force qui laisse à penser qu'elles ne sont probablement pas les seules à s'inscrire dans de tels rapports :

« - quel intérêt vous trouvez, par exemple à aller au café et tout ça ? enfin, c'est quoi le but ? –
Sevim : à prendre un café [sourire] [...]
Selma : non, après c'est aussi de voir que nous les mamans on est là aussi pour participer à certaines choses. [...] Qu'on veut y participer quoi [...]
Sevim : c'est aussi de faire montrer qu'on est là aussi, c'est pas parce qu'on est... exemple, voilées, d'une autre origine, qu'on peut pas... participer quoi. Pour montrer qu'on est là pour faire tout pour nos enfants quoi
Selma : on est assez heu... je cherche le mot...
- investies ? –
Selma : voilà c'est ça investie ! [...] Pour faire montrer qu'on est présentes là, nous, mamans turques, mamans musulmanes, qu'on est là
- OK. Mais donc y a un truc... identitaire quoi ! –

Sevim : [...] ouai montrer qu'on est pas des... entre guillemets des monstres, on est là, on est... on est intégrées, dans la vie
Selma : voilà, je cherchais le mot, faire montrer qu'on est bien intégrées nous en France, on veut leur faire montrer ça parce que...
- c'est qui "leur" ? à qui ? –
Selma : à qui ? ben heu... par rapport à la politique
Sevim : [...] à tout l'monde
Selma : parce que, depuis 2 ans, on subit pas mal je trouve »

Il apparaît nettement dans ces propos que

face au risque de stigmatisation qui menace telle ou telle minorité "visible", quelques parents se mobilisent au nom du groupe immigré auquel ils sont assimilés. Ils s'engagent alors dans une lutte symbolique contre les jugements déficitaires et en vue de montrer leur implication ou ambition collective pour la réussite des enfants (Périer, 2017b, p. 247).

Ces mères considèrent de fait l'École comme une interlocutrice susceptible de valider leur statut et de reconnaître en elles autre chose que la « monstruosité » renvoyée par les médias. Il s'agit en effet de l'une des seules institutions à laquelle elles ont accès et où leur attitude peut influer sur le regard que l'on pose sur elles. L'enjeu de reconnaissance est palpable, en ce qu'elles défendent ici, en dépit de leurs « particularités », leur dignité de « bonne mère », cherchant dans l'individualisation des rapports avec les enseignant·e·s, une « approbation et un soutien », à même de préserver leur « honneur » (Honneth, 2000, p. 43). Mais alors qu'il est tant question de reconnaissance dans les rapports qui peuvent se nouer avec l'institution – laquelle possède le pouvoir de valoriser, d'encourager, de valider le statut de certaines femmes –, force est de constater que la majorité de nos enquêtées n'accèdent pas, ou de manière très marginale, à ces externalités positives du rôle de parent d'élève. Les modalités du lien avec l'institution laissent de fait sur le côté les parents « invisibles », qui outre la possibilité d'être compris et entendus, se voient aussi privés de cette reconnaissance institutionnelle, pourtant nécessaire à la construction de l'individu (Périer, 2019).

b- Des « invisibles » qui demeurent intouchables

Les mères rencontrées par l'intermédiaire de l'AFEV, sont celles qui expriment le plus leur difficulté, voire leur impossibilité à se rendre à l'école. De multiples contraintes interviennent et se combinent pour tenir à l'écart de l'institution une quinzaine de familles enquêtées : les horaires de travail décalés et imposés, les enfants en bas âge, le travail domestique et éducatif qu'elles assument seules, la fatigue éprouvée à l'issue des journées et bien sûr, les difficultés de maîtrise de langue, autant d'obstacles déjà évoqués sur lesquels nous ne reviendrons pas. Si certaines revendiquent leur responsabilité de parent et justifient leur absence, à l'instar de Madame El Aziz qui dit regretter de ne pas se rendre au café des parents ou aux sorties scolaires, en soulignant son intérêt pour les activités de ses enfants, d'autres manifestent une forme de désintérêt pour ces sollicitations qui leur sont adressées (Mesdames Traoré, Tayfun, Satsat, Chingis...). Ces mères rappellent que deux conduites cohabitent généralement, dans les

quartiers populaires : une implication dans la vie sociale passant par la recherche de partenaires ou d'alliés et un « évitement méthodique des contacts trop prolongés ou trop impliquants » (Schwartz, 2012, p. 155). Leurs histoires personnelles douloureuses et le repli domestique dans lequel elles se voient obligées d'évoluer semblent les rendre indisponibles à certains volets du rôle de parent d'élève, voire insensibles, pour certaines d'entre elles, à la personnalisation des rapports avec l'institution et à la reconnaissance sous-jacente. Dans un contexte de migration, le « Nous » sert en effet d' « interface dans les rapports sociaux », la famille représentant le « seul groupe permanent et présent dans des trajectoires de rupture », mais aussi « une façon de se défendre face à tout ce qui, dans les situations nouvelles, peut apparaître menaçant » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 46). Dans ce contexte, l'individualisation des rapports sur laquelle se fondent nombre d'interactions initiées par l'École peut représenter « une menace identitaire » (*Ibid*.). Mais cela peut aussi ne pas faire sens pour ces mères, au regard de leur conception d'elles-mêmes, c'est-à-dire de leur soi « saturé de devoirs et d'obligations liées à leurs relations aux autres » (Skeggs, 2015, p. 319). Tout se passe en effet comme si elles ne pouvaient pas percevoir les « externalités positives » d'un engagement, « engluées » dans un quotidien offrant très peu d'ouvertures mais aussi peu réceptives à ces logiques d'individualisation des rapports, qui les exposeraient davantage au regard d'une institution qu'elles craignent.

Elles donnent ainsi l'impression de manquer « *d'envie* » (Maryse), ce qui semble d'autant plus regrettable aux yeux des équipes éducatives que leur participation, en particulier dans l'école REP, est essentiellement axée sur une attention portée aux travaux des enfants lors du café des parents[225]. Cette absence de motivation renvoie toutefois à des mécanismes plus complexes qu'un simple désintérêt. Rappelons tout d'abord combien les remarques, en apparence anodines, des équipes éducatives peuvent être blessantes pour des femmes dédiées à l'éducation de leurs enfants et faiblement dotées en ressources culturelles et symboliques, nécessaires pour contrer les commentaires qui leur sont adressés. Nombre d'entre elles n'ont que l'agacement ou la colère face à ce qu'elles perçoivent comme des injustices ou des intrusions – en témoigne cette mère, vue une fois au café de l'école privée, fâchée lorsqu'elle raconte l'anecdote à d'autres femmes, mais muette devant l'infirmière scolaire lui disant que sa fille est trop menue (3.3.17). Si Isabelle déplore les paroles parfois « *moralisatrices* » de ses collègues – « *il faut qu'on arrête d'être comme ça* » dit-elle (échange informel, 3.7.18) – sa vigilance n'est visiblement pas toujours partagée. Dans ces relations inégales et incertaines, la distanciation est pour les mères l'instrument de la préservation de soi et la garantie – illusoire – de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1974). Ce retrait défensif s'inscrit de fait bien davantage dans une crainte, empreinte d'un sentiment d'infériorité, que dans un désintérêt véritable, dont a démontré qu'il représentait un mythe plus qu'une réalité. C'est alors un cercle

[225] Les élèves, encouragés par leurs enseignant·e·s se montreraient d'ailleurs « prescripteurs », demandant à leurs parents de venir les voir lorsqu'ils « passent » au café. Cela souligne toutefois l'absence de ceux qui ne peuvent pas se déplacer. Ainsi, une élève de l'école que je vois presque chaque semaine au centre social, remarquant ma présence régulière au café, me demande de temps à autre si je viendrai, comme pour amoindrir sa déception de ne pas se produire devant sa famille - *23.4.18, centre social, B. me demande si je serai au café car sa classe va « passer » et sa mère ne viendra pas car elle a « des papiers à faire* ». Cela ne semble toutefois pas questionné par l'équipe, qui se félicite lors d'un conseil d'école de la présence croissante des parents au café (carnet de terrain, 14.6.18).

vicieux qui se dessine, les familles « absentes » accréditant l'idée de leur différence irréductible et potentiellement compromettante pour la scolarité de leurs enfants, et renforçant malgré elles, les préjugés à leur encontre. Or, la co-construction d'une confiance réciproque « exige le dépassement d'une considération normative et déficitaire des pratiques parentales divergentes » (Conus & Ogay, 2018, p. 62). Cela implique une conscience, de la part des professionnel·le·s, que « toute "bonne pratique" est historiquement relative et est l'expression d'une norme en vigueur » au sein d'une société donnée (Sellenet, 2009, p. 108). Sans cette garantie, la possibilité de s'exposer sans risque aux marges de la sphère éducative, dans lesquelles les projets à destination des parents peuvent être des occasions de subjectivation, est impossible. Entre le jugement émis d'une part et la crainte qu'il suscite d'autre part, se tisse alors un lien au sein duquel la reconnaissance réciproque ne trouve pas de chemin praticable.

Outre cette distance, l'observation permet de relever que les marques de reconnaissance dont bénéficient les mères qui parviennent à se frayer un chemin jusqu'aux équipes peuvent jouer comme des freins pour celles qui, ne faisant que passer, intimidées, ne parviennent pas à trouver leur place dans ces réseaux de sociabilités entre femmes, ainsi qu'entre mères et professionnel·le·s. Si Virginie affirme que sa participation au sein de l'école la rassure et lui permet de comprendre le fonctionnement de l'institution, cela est possible en raison de dispositions qui favorisent son intégration au sein de la communauté éducative (maîtrise de la langue, relative familiarité avec le système éducatif, etc.). Toutes les mères ne sont pas « équipées » de la sorte et un certain nombre d'indices laissent à penser qu'assister à ces rapprochements peut être impressionnant pour des femmes se sentant disqualifiées. De fait, la valorisation dont Virginie fait l'objet semble mettre mal à l'aise certaines mères très peu présentes au café des parents, qui partent lors de son arrivée (23 et 30.6.17). Isabelle reconnaît d'ailleurs la nécessité de « *garder la bonne distance [...] pour que les gens qui ne sont pas capables d'être dans une proximité ne se sentent pas complètement exclus* », tandis que Maryse regrette que certain·e·s collègues « *fonctionnant beaucoup sur l'affect* [...] *concentrent la bienveillance enseignante* » sur certains parents (échange informel, 13.3.18). Il apparaît en effet que « renforcer les compétences et la coéducation avec certains parents [pourrait] conduire à monopoliser cet espace et à mettre à l'écart d'autres parents » (Asdih, 2017, p. 34).

Et pour cause, dans un système où la coéducation repose sur le partenariat, l'apparente indifférence de certaines familles n'est pas pensable : les activités développées pour renforcer ce partenariat amènent donc, d'une certaine manière, à concentrer les forces des équipes sur les mères qui répondent positivement aux sollicitations, dans une forme de fatalisme quant aux « invisibles » qui ne se déplaceront pas. Ces mères-là, prises dans des rapports sociaux dont la consubstantialité agit comme un maillage de leur être, sont probablement celles ayant le plus besoin d'être reconnues. Mais elles demeurent comme prisonnières de leur quotidien – marqué par l'emprise du rôle domestique – et de l'image qu'elles renvoient à l'institution. L'injonction au partenariat et les dispositifs qui en découlent créeraient de fait, dans le quartier enquêté, une distinction entre les femmes. Certaines bénéficient de formes de sympathie qui, si elles ne sont pas départies d'effets de domination, peuvent être parfois réappropriées à des fins d'affirmation de respectabilité et de dignité. D'autres demeurent privées de la possibilité de recevoir, dans le cadre de relations symétriques avec l'institution scolaire et « hors de toute

classification collective, la possibilité de se percevoir dans [leurs] qualités et [leurs] capacités comme un élément précieux de la société » (Honneth, 2000, p. 221). Dans les deux cas, c'est la capacité de l'institution scolaire à reconnaître les parents pour ce qu'ils sont, en prenant acte des limites sur lesquelles ils construisent leur existence, mais aussi de leurs accès éventuels à des espaces interstitiels qui est en jeu. Face à des mères dont la mobilité géographique et sociale est parfois très faible, c'est la nature du lien entre l'institution et ses usager·ère·s, ainsi que sa signification, qui sont questionnées, tant pour l'École que pour les femmes concernées. En effet, en pointant que « la possibilité d'instaurer une relation positive à soi-même dépend de l'expérience de la reconnaissance », Axel Honneth rappelle, dans une formule évoquant la pensée de Norbert Elias, que « la réalisation de soi dépend de présupposés qui échappent à l'emprise du sujet humain lui-même, parce qu'il ne peut les réaliser qu'avec l'aide de ses partenaires d'interaction ». Il souligne ainsi la responsabilité des institutions en la matière (*Ibid*., p. 290-291). Si Monsieur Gauthier par exemple, pense ces enjeux, il déplore le désintérêt de sa hiérarchie quant à l'importance des processus de « *subjectivation* », ainsi que le manque d'efforts dans les écoles et établissements pour réduire les asymétries relationnelles, en considérant les parents « *comme des sujets, au sens philosophique du terme, c'est-à-dire pleinement pensant et pleinement agissant* ».

Ces interrogations renvoient nous semble-t-il, du côté des professionnel·le·s, à une question de « présence à soi » (Terestchenko, 2005) qui ouvre sur la présence à l'Autre, dans une conception non sacrificielle de l'altruisme fondant une éthique de la relation. Celle-ci s'avère nécessaire dans un contexte où l'appartenance aux franges les plus vulnérables des classes populaires demeure associée à des stigmates, mais aussi à des blessures biographiques que méconnaissent la plupart des membres des classes moyennes et supérieures, ou qu'ils ont pu « soigner » grâce à des ressources dont sont privées les femmes rencontrées. Loin d'une conception misérabiliste des existences maternelles – remplies nous l'avons vu, de joies entre femmes, de fiertés face aux enfants et surtout d'espoirs quant à l'avenir –, la sensibilité et l'empathie des professionnel·le·s sont néanmoins requises pour tenir le fil d'une relation avec des femmes dont les histoires de vie sont parfois si heurtées que le lien avec l'institution peut représenter un danger plus qu'une ressource. La mise en exergue, à travers le travail ethnographique, de ces trajectoires façonnées par de « multiples contraintes – matérielles, morales, symboliques – qui ne cessent de peser sur les individus appartenant aux classes populaires » ne constitue alors ni « alibi sociologique » ni « excuse » de certaines attitudes jugées déviantes (Beaud, 2003, p. 304). Elle rappelle simplement la détermination profonde des individu·e·s et la variabilité des possibilités d'accès aux interstices nichés dans les plis des sphères d'expérience qui composent l'expérience humaine.

Résumé du chapitre 6

Les mères enquêtées sont l'objet de discours caractéristiques du regard déficitaire posé sur elles – présupposés relatifs à leur manque d'autorité au sein des familles, etc. Ces représentations expliquent les tentatives, de la part de certain·e·s professionnel·le·s, de renforcement, voire d'émancipation de ces femmes, dans la logique du féminisme libéral. La participation à des cours de français en particulier, doit leur bénéficier en propre mais aussi

leur servir à mieux assurer leur rôle parental, soulignant qu'elles sont envisagées au prisme de ce qu'elles pourront apporter à d'autres (Fraisse, 2010). À la fois sollicitées au quotidien et discréditées par l'institution, les enquêtées cherchent toutes à revendiquer leur dignité – en démontrant leur compréhension des recommandations qui leur sont faites, mais aussi en rappelant qu'elles ne sont pas les seules responsables du devenir de leurs enfants. Elles manifestent ainsi leur capacité de tri dans les injonctions qui leur sont faites, et de retrait face à l'institution. Ces formes de protection empruntent parfois la voie de la distanciation à l'égard des « autres » mères, à travers des processus de distinction qui permettent une désolidarisation à l'égard du groupe discrédité mais créent, dans le même temps, des formes de solitude dans l'exercice du travail maternel. Face à l'enfermement dans le rôle domestique, la recherche d'un « nous » et d'une convivialité entre femmes se manifeste toutefois au sein des dispositifs déployés dans le cadre scolaire, qu'elles se réapproprient. Les mères détournent en partie leur visée normalisatrice au profit d'échanges entre elles, qui favorisent un processus de subjectivation. Ces interstices ou « tiers lieu » (Certeau de, 1990) sont d'autant plus importants que la participation ouvre parfois sur des formes de soutien et de valorisation de la part des équipes, source d'une reconnaissance institutionnelle qui rejaillit sur leur personne et invite à considérer le *care* comme un travail au sein duquel les rapports de domination cohabitent avec des gratifications. Cette personnalisation dans les rapports avec l'institution n'est toutefois pas accessible à toutes et de nombreuses mères demeurent exclues de ces projets. Puissamment limitées par des rapports sociaux dont la consubstantialité les enferme et les tient éloignées de l'école, leur distance les stigmatise encore davantage. Elle rappelle que l'accès aux interstices offerts par l'École ne peut être considéré comme acquis, il est labile et ténu, entravé par des parcours chaotiques dont la reconnaissance par les acteurs institutionnels est un préalable à une meilleure compréhension de ces familles.

Conclusion

« On ignore si ces paroles vont faire chanson dans un cœur ou se perdre pour de bon au vent de mer, on sait seulement que contre la douleur et pour durer il ne faut pas se taire. »

Pierre Autin-Grenier, extrait du poème du mardi 26 juillet, Les radis bleus

À travers la démonstration de l'intrication des sphères d'expérience des mères, nous avons cherché à rendre compréhensibles les logiques d'action des femmes enquêtées et, d'une certaine manière, à leur rendre justice. Les mères de familles représentent en effet des figures particulières du parent d'élève, jusqu'alors peu mises en avant dans les travaux portant sur les rapports entre familles populaires et École, en dépit de leur présence marquante et de la relative absence des pères. À l'issue de cette enquête, l'intérêt d'appréhender les situations dans leur globalité nous semble constituer une conclusion majeure de notre travail, qui se démarque d'approches « scolaro-centrées », développées dans les travaux existants (Payet, 2016 ; Périer, 2005). Pour saisir ce qui se joue dans le rapport à la scolarité des mères rencontrées, nous avons dû intégrer des préoccupations qui lui sont *a priori* étrangères. Cela nous a amenées à mettre en exergue l'interdépendance entre des sphères d'expérience dont les frontières sont régulièrement redessinées, à l'épreuve du quotidien. Le passé des femmes et l'articulation de leurs différents rôles et tâches constituent, en effet, un terreau déterminant leurs attitudes. Une approche des configurations nous a également incité à distinguer les formes de relations et les postures maternelles face à l'École. Celles-ci prennent sens au regard de divers éléments de contexte, dont les attentes des équipes éducatives constituent un premier aspect.

Au-delà du rôle de parent d'élève – dont la définition par les équipes est à la fois large et relativement spécifique –, se dessine la figure de parents parfois fort éloignés de l'idéal des enseignant·e·s, lesquel·le·s entremêlent explications d'ordre ethnique ou culturel et difficultés socioéconomiques pour donner sens à ce qu'ils perçoivent souvent comme des manquements parentaux. Ce prisme sous-tend les projets visant à faire venir les parents à l'école. Là où les explications d'ordre purement socioéconomique semblent en effet conduire à une forme d'acceptation de la distance des familles, la perspective d'une acculturation, par le biais de la découverte de la langue française et de l'école de leurs enfants, apparaît comme le moteur de certains projets. Ceux-ci, empruntant diverses modalités et recourant parfois à des présupposés culturalistes, donnent à voir la réalité scolaire, pour diminuer les inquiétudes maternelles face à l'institution, mais également diffuser des préconisations, relatives à l'éducation et à la prise en charge des enfants au domicile. Si les équipes rencontrées se disent parfois déçues des politiques publiques implémentées en REP, pointant le manque de moyens ou des choix discutables[226], le lien avec les familles apparaît comme un levier certes

[226] M. Lafont considère par exemple qu'il faudrait concentrer les moyens sur les mathématiques et le français, mais estime que « *le système* » est organisé de telle sorte que la ségrégation scolaire et sociale se maintient, au travers de microdécisions et notamment d'expérimentations pédagogiques en REP pesant sur le parcours scolaire d'élèves qui pourraient « *prendre la place au-dessus* » s'ils étaient mieux pris en charge. M. Lesage pour sa part, déplore l'élitisme de l'institution tandis que l'équipe de l'école REP, usée, regrette l'aspect arbitraire des classements REP/REP+, constatant

chronophage, à l'efficacité discutée, mais relativement concret. Il n'est pas sans lien avec la mission « civilisatrice » de l'école républicaine sous la IIIème République, très présente dans certains discours. Empreints de bonnes intentions, ils caractérisent un objectif d'évolution des pratiques maternelles, faisant des femmes ayant un parcours migratoire les récipiendaires de recommandations diverses. Certaines suggestions, aux visées émancipatrices pour les mères, s'apparentent parfois, en effet, à des tentatives de renforcement qui incitent plutôt à la maîtrise de soi, à l'image de ce qui se joue parfois dans le travail social (Paul in Deschamps et al., 2016). Ce souci d'accompagner les mères vers la figure du parent d'élève « idéal » au sens de Becker fait écho à la notion de « clonage culturel » chez Philomena Essed (2005). Cette dernière montre que le caractère structurant de la « préférence pour l'identique » conduit à une forme d'uniformisation des relations et à une éviction de celles et ceux qui ne correspondent pas ou ne peuvent s'inscrire dans le modèle en vigueur.

La transmission de normes au sein de l'institution est reçue par des familles au sein desquelles les mères prennent en charge la totalité des tâches de *care*. Elles se dévouent à cette charge pesante sur les plans physique, temporel, mais aussi mental, en ce qu'elle recouvre de nombreuses préoccupations. Ces charges les fixent puissamment dans l'espace, tout en rythmant leurs journées. Les vulnérabilités que confient les femmes trament aussi leurs existences, marquées par des formes de repli domestique ou par une activité précaire dans des métiers peu qualifiés. Elles expliquent leurs craintes face à l'avenir, face aux hommes, face à une société dont certaines se sentent rejetées, aux prises avec des rapports de pouvoir multiples et coexistants. Le tissage entre des difficultés de diverses natures, imbriquant leur passé et un quotidien souvent usant, construit un rapport à l'institution scolaire ambivalent. Le désir de réussite façonne en effet les projections de femmes qui souhaitent ardemment que leurs enfants voient en l'école une ouverture susceptible de guider leur ascension sociale. Si l'enjeu est majeur, leur désorientation l'est cependant tout autant, en raison de la prégnance des « significations particularistes », décrites par Bernstein, qui rendent parfois difficilement compréhensibles les codes institutionnels et les attentes à l'égard des parents. Les incompréhensions viennent entacher les affects positifs qui animent la majorité des mères face à l'institution scolaire, jusqu'à faire de la rencontre avec l'enseignant·e un risque. Les entailles dans la relation, que constituent les injustices vécues notamment par leurs enfants et le sentiment d'être jugées, expliquent alors des formes de distance. Celles-ci sont contrebalancées par des efforts importants pour accompagner l'enfant dans sa scolarité et pour prendre part, pour certaines mères, aux activités caractéristiques du rôle de parent d'élève.

Ces oscillations ont pour fonction de démontrer leur implication, face à une École qui les invite et qui les évalue. Devant le discrédit porté à leur autorité et les propositions d'émancipation que leur adressent parfois les équipes, il est en effet question pour elles de se protéger et de s'affirmer en faisant valoir leur dignité. Celle-ci se manifeste, d'une part, à travers la

que face à des problématiques similaires, les moyens à sa disposition ne sont pas les mêmes, posant la question de la reconnaissance du travail fourni.

démonstration de leur statut de « bonne mère » – caractérisé par leur sentiment de responsabilité et leur compréhension des normes diffusées par l'institution – ; d'autre part, à travers des formes de fatalisme, rappelant qu'elles ne sont pas les seules en cause dans les échecs de leurs enfants. Elles se distinguent notamment les unes des autres, s'auto-évaluant sur leurs pratiques éducatives afin de manifester leur non-appartenance à un groupe globalement stigmatisé. Ces pratiques utiles pour préserver leur identité de mère, rendue centrale par les organisations familiales, nuisent cependant à l'identification à un collectif. Le sentiment d'appartenance à un groupe partageant une même condition, présent en filigrane, se fraie un chemin dans les interstices du quotidien que constituent les cafés des parents et les rencontres au sein de l'institution. Ces projets, en partie détournés de leurs objectifs initiaux, se présentent comme des espaces de convivialité, parfois même de sororité, au sein desquels émergent des « je », parfois un « nous », caractéristiques d'un processus de subjectivation. La participation à ce type de rencontres permet également à certaines femmes, valorisées pour ce qu'elles font à l'école, mais également pour ce qu'elles sont, d'accéder à des formes de reconnaissance de la part des professionnel·le·s ou d'autres mères et de revendiquer leur bonne volonté éducative. Cela s'avère précieux dans un contexte de disqualification. Ces dispositifs ne servent toutefois qu'à celles qui sont en mesure de s'en saisir. Les mères « invisibles » sont, pour leur part, aux prises avec un maillage si serré de rapports sociaux, qu'il les empêche d'accéder à ces espaces où les incitations à la coopération et à la conformité cohabitent avec des gratifications symboliques.

Dans ces interstices donc, nulle disparition des formes de la domination institutionnelle sur les mères de familles populaires ethnicisées, mais deux modalités d'appréhension de ces rapports sociaux : pour les femmes qui parviennent à trouver une place dans les groupes qui se retrouvent à l'école, c'est précisément dans les espaces de la normalisation que se développent la sociabilité, l'accès à l'espace public et la reconnaissance. Il faut alors ruser, se soumettre aux demandes de participation, quitte à jouer le jeu, parfois, des logiques culturalistes, pour accéder à un espace de subjectivation où des valorisations pourront les conforter dans leur statut de femmes respectables. Ici, l'origine ethnique n'est pas seulement un problème, mais aussi une ressource dont on peut parfois tirer parti, en dépit des assignations récurrentes. Pour les femmes que la vie maintient éloignées de l'institution, ne reste cependant que l'évitement stigmatisant, face au regard déficitaire de certain·e·s professionnel·le·s. Dans l'impossibilité de répondre aux sollicitations jugées les plus simples – la cuisine ou la valorisation de leur langue d'origine – en raison de difficultés omniprésentes ou d'une vie organisée autour de polarités plus prégnantes que l'École, ces mères confortent le soupçon qui pèsent sur elles. Ne pas considérer le rapport à la scolarité des parents au prisme de son inscription dans diverses sphères d'expérience peut de fait conduire à des erreurs interprétatives, avec une sous-estimation du poids d'investissements répartis entre différentes sphères d'expérience ou concentrés sur certaines, mais nourris d'espoirs qui s'enracinent dans des trajectoires prises dans leur globalité. Ces situations rappellent que le processus d'immigration est généralement entaché de l'idée de faute, d'anomalie, ou d'anomie (Sayad, 2014), en dépit de la force des aspirations scolaires dans les familles rencontrées. En obligeant ces mères, situées à la croisée des hiérarchies sociales, ethniques et de genre, à prendre position – qu'il s'agisse d'une posture

défensive, de la revendication d'un espoir ou de l'affirmation de leurs compétences –, l'École apparaît toutefois comme un jalon dans le parcours de subjectivation de femmes dont la condition relève parfois d'un conditionnement à se dissoudre dans le soin des Autres, le regard des Autres, dans l'Autre. Le travail maternel se présente alors dans toute son ambivalence : structure temporelle et identitaire, source d'inquiétudes et de fatigue, il est aussi, dans certaines conditions, à l'origine de formes d'autonomisation et de valorisations, certes relatives mais précieuses dans la vie des enquêtées pour lesquelles elles sont accessibles.

L'idée du tissage, de l'entremêlement, qui jalonne ce travail, réinscrit le rapport à l'École des mères dans leur propre sphère biographique et privilégie une approche du quotidien tenant compte de sa pluralité et de ses articulations internes. En considérant ce qui semble banal ou trivial, elle met en exergue l'ambivalence des frontières entre les sphères d'expérience et l'importance des interstices, en dépit de leur fragilité. Si l'essentiel de nos enquêtées se montrent peu dans l'espace public, voire le redoutent – particulièrement les institutions qui l'incarnent –, le développement de temps de convivialité dans les lieux de l'école crée le « pont » déjà évoqué, autrement dit, une forme de « brouillage des frontières » : les mères « s'approprient cet espace public et le privatisent » (Rosa Bonheur, 2017, §34). Le travail effectué au domicile se reproduit donc, d'une certaine façon, dans l'enceinte scolaire (cuisine, soin aux enfants, entretien des liens), renforçant certaines assignations, avec pour conséquence une « naturalisation des savoir-faire de ces femmes » induisant la dévalorisation de leur travail (*Ibid*., §35). Mais cela permet également une ouverture sur l'espace public. En outre, les marques de reconnaissance qu'elles peuvent y recevoir ne restent pas cantonnées aux marges de la sphère éducative. De la même manière que leurs trajectoires heurtées influent sur la sphère éducative et sur leurs rapports à l'institution scolaire, les valorisations associées à la participation « circulent » entre les sphères et imprègnent les mères qui se tiennent, rappelons-le, à l'intersection des espaces sociaux qui trament leur vie quotidienne.

Dans ce contexte où la possibilité de s'appartenir s'inscrit souvent dans les marges des sphères qui composent l'existence, la porosité des frontières s'articule donc aux enjeux de reconnaissance, étant entendu que « ce qui est source de déshonneur, avant tout, c'est l'acceptation de l'irresponsabilité, le déni de l'appropriation de soi » (Walzer, 1997, p. 388). L'École revêt ici toute son importance, en tant que lieu certes craint mais où l'on est autorisé à paraître, où des validations voire des gratifications peuvent s'échanger pour certaines femmes et venir compenser les manques qui pèsent sur d'autres sphères d'expérience (conjugale, domestique, professionnelle, etc.). À la lumière de ce constat, la question de la porosité des sphères d'expérience nous semble constituer une perspective de poursuite du travail. Il serait en effet fécond d'observer sur d'autres terrains, dans d'autres milieux sociaux, d'une part, les sphères existantes, et d'autre part, leur articulation, ce qui circule entre elles, ainsi que la rigidité de leurs frontières. Un travail de définition théorique des interstices pourrait alors probablement être amorcé.

Ce que nous avons traversé au cours de ce « voyage » demeure à la fois minuscule et incomplet. Minuscule car ce sont seulement « quelques » trajectoires, quelques écoles et établissements

qui ont nourri ce travail. Incomplet car la tentation était grande de poursuivre le « terrain », d'aller plus loin, dans la compréhension des intimités et des parcours de vie et dans l'analyse du corpus. Il est en effet toujours possible d'approfondir, d'affiner le grain. Mais il aurait fallu alors nous concentrer sur quelques « cas », sur quelques femmes, délaisser peut-être d'autres situations, pourtant éclairantes. Nous avons fait le choix de conserver une approche plus générale, en prenant le risque des imprécisions et de l'interprétation, parfois. Nous avons fait le choix aussi, autant que faire se peut, de laisser la parole aux enquêtées, de mettre en exergue leur analyse des situations qu'elles traversent. Cela est évidemment discutable, mais le procédé s'est imposé comme une nécessité, comme le chemin permettant d'aller au bout du travail, puisqu'il donnait à entendre, jusqu'au bout également, leurs voix. Ces voix qui nous rappellent à nos vulnérabilités mais aussi à la possibilité des interstices, au sein du tissu des déterminations qui façonnent nos manières d'être au monde, expliquent nos rapports aux Autres et dessinent notre besoin de reconnaissance.

Bibliographie

Algava, E. (2002). Quel temps pour les activités parentales ? *Études et résultats - Ministère des Affaires sociales et de la Santé*, *162*. Consulté à l'adresse : http://drees.social-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/etudes-et-resultats/article/quel-temps-pour-les-activites-parentales

Asal, H. (2014). Islamophobie : La fabrique d'un nouveau concept. *Sociologie*, *N°1, vol. 5,* 13-29. Consulté à l'adresse : https://sociologie.revues.org/2185

Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, *N° 153*(1), 31-36.

Auduc, J.-L. (2016). *Familles-école : Construire une confiance réciproque*. Réseau Canopé.

Azuelos, D. (2009). Norbert Elias entre sociologie et histoire. *Norbert Elias, " un marginal établi " ?,* Centre Interlangues « Texte Image Langage » (EA 4182). Université de Bourgogne. Non paginé. Consulté à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00392021/document

Bacchetta, P. (2015). Décoloniser le féminisme : Intersectionnalité, assemblages, co-formations, co-productions. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, *20*. Consulté à l'adresse : https://cedref.revues.org/833

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : Stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.

Barrère, A. (2009). Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. (p. 167-184). Paris : Presses universitaires de France.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. doi:10.3917/cdle.036.0095.

Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *163*, 5-13. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/rfp.920

Barrère, A., & Martuccelli, D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Annales de la recherche urbaine*, *75,* 51-58. Consulté à l'adresse : http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Barrere.Martuccelli_ARU_75.pdf

Bastard, B. (2006). Une nouvelle police de la parentalité ? *Enfances, Familles, Générations*, *5*, 1-9. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.7202/015783ar

Bastard, B., & Cardia-Vonèche, L. (2004). Comment la parentalité vint à l'État. Retour sur l'expérience des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. *Revue francaise des affaires sociales*, *4*, 155-172.

Beauchemin, C., Hamel, C., Lesné, M., & Simon, P. (2010). Les discriminations : Une question de minorités visibles. *Population & Société*, *466*. Consulté à l'adresse : https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19134/466.fr.pdf

Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Etudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, *29*, 43-58. https://doi.org/10.4000/terrain.3215

Beaud, S. (2003). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Beaud, S. & Pialoux, M. (2012). *Retour sur la condition ouvrière : Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard* (Nouvelle édition). Paris : La Découverte.

Becker, H. (1997). Social-class variations in the Teacher-Pupil relationship. *Journal of Educational Sociology vol. 25*, n°8 (1952). (J.-C. Forquin, Trad.) dans *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck et INRP.

Bègue, L. (2009). Chapitre 1. Justice et cognition. Dans : Marie Duru-Bellat éd., *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 13-30). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.durub.2009.01.0013.

Belkacem, L., Direnberger, L., Hammou, K. & Zoubir, Z. (2019). Prendre au sérieux les recherches sur les rapports sociaux de race. *Mouvements*. Consulté à l'adresse : http://mouvements.info/prendre-au-serieux-les-recherches-sur-les-rapports-sociaux-de-race/

Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, *3*(22). doi: 10.3998/ergo.12405314.0003.022

Bergonnier-Dupuy, G., & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*(4), 21-45.

Bergonnier-Dupuy, G., Milova, H., & Durning, P. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Malakoff : Dunod.

Bernstein, B. (1973). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : les Editions de Minuit.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.

Bertheleu, H. (2007). Sens et usages de « l'ethnicisation ». Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques. *Revue européenne des migrations internationales*, *23*(vol. 23-n°2), 7-28. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/remi.4167

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, *225*(1), 70-88. doi : 10.3917/dio.225.0070.

Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, *28*(2), 9-32. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.7202/1034173ar

Bizeul, D. (2010). Sociologue, c'est-à-dire petit-bourgeois. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), *La Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. (177-192). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bloch, F., & Buisson, M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes : Entre don, équité et rémunération*. Paris : L'Harmattan.

Blöss, T. (2009). Travail domestique et responsabilités parentales : Présupposés et paradoxes de l'action publique. *Informations sociales*, *154*, 50-59. doi:10.3917/inso.154.0050.

Blöss, T. (2016). Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *214*, 46-65. doi:10.3917/arss.214.0046.

Boltanski L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'École : Essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté. n°1*. Consulté à l'adresse : https://sejed.revues.org/109

Bouissou, C., & Bergonnier-Dupuy, G. (2004). Une approche de l'expérience et de l'identité parentales par l'étude des spécificités des discours des hommes et des discours des femmes. *Connexions*, *n°82*(2), 185-201. doi:10.3917/cnx.082.0185.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes* (2e édition). Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *N° 200*(5), 4-37. doi:10.3917/arss.200.0004.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bozec, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire. *Agora débats/jeunesses*, *N° 84*(1), 81-94. doi:10.3917/agora.084.0081.

Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Éducation et formations*, *72*, 53-75. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement et de la recherche

Calderon, J.-A. (2016). *Qu'est-ce que résister ? : Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Cardi, C. (2015). Les habits neufs du familialisme. Ordre social, ordre familial et ordre du genre dans les dispositifs de soutien à la parentalité. *Mouvements*, *n° 82*(2), 11-19. doi:10.3917/mouv.082.0011.

Cartier, M., Letrait, M., & Sorin, M. (2018). Travail domestique : Des classes populaires conservatrices ? *Travail, genre et sociétés*, *39*, 63-81. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/tgs.039.0063

Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie*, *N°4, vol. 6*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/sociologie/2652

Certeau de, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.

Chamboredon, J.-C., & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, *14*(3), 295-335. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.2307/3320469

Chartier, M., & Payet, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *187*, 23-34. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/rfp.4462

Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : Entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, *34*, 39-54. doi:10.3917/es.034.0039.

Chollet, M. (2018). *Sorcières. La puissance invaincue des femmes*. Paris : La Découverte.

Cicchelli, V. (2001). La construction du rôle maternel à l'arrivée du premier enfant. *Recherches et Prévisions*, *63*(1), 33-45. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/caf.2001.935

Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006. Le rôle et la place des parents à l'école. Bulletin officiel. Consulté à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm

Circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire. Bulletin officiel. Consulté à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm

Commaille, J., & Martin, C. (1998). *Les enjeux politiques de la famille*. Paris : Bayard.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : Quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales* (Thèse de doctorat) Université de Fribourg.

Conus, X., & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'education familiale*, *n° 44*(2), 45-65. doi:10.3917/rief.044.0045.

Costa-Lascoux, J. (1996). Immigration : de l'exil à l'exclusion. Dans S. Paugam *L'exclusion, l'état des savoirs*. (p. 158-170). Paris : La Découverte.

Costa-Lascoux, J. & Hily, M.-A. (2001). L'ethnicisation du lien social dans les banlieues françaises. *Revue européenne des migrations internationales*, *17*(2), 123-138. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/remi.2001.1781

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G., & Vanhée, O. (2016). Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *215*, 72-89. doi:10.3917/arss.215.0072.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, *1*.

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/la-notion-de-culture-dans-les-sciences-sociales--9782707158833.htm

Damamme, A. & Paperman, P. (2009). Care domestique : délimitations et transformations. Dans S. Laugier, P. Molinier & P. Paperman, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* (133-158). Paris : Payot.

Damamme, A. & Paperman, P. (2010). Enquête-à-domicile : une ethnographie morale dans la perspective du *care*. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. (p. 209-219). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Darmon, M. (1999). Les « entreprises » de la morale familiale. *French Politics, Culture & Society*, *17*(3/4), 1-19.

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Societes Representations*, *n° 11*(1), 515-538. doi:10.3917/sr.011.0515.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega-Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : Définition, effets et conditions d'amélioration.* Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO.

Debord Guy. (1996). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.

Déchaux, J.-H. (2007). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

Déchaux, J.-H. (2009). Travail parental et parenté : Parlons-nous de la même chose ? *Informations sociales*, *154*, 14-20. doi:10.3917/inso.154.0014.

Décret n° 2014-767 du 3 juillet 2014 relatif à la liste nationale des quartiers prioritaires de la politique de la ville et à ses modalités particulières de détermination dans les départements métropolitains. Consulté à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029190881&categorieLien=cid

Décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 fixant la liste des quartiers prioritaires de la politique de la ville dans les départements métropolitains. Journal officiel de la République française n°0302. Consulté à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030007934&categorieLien=id

Delcroix, C. (2010). S'engager dans la durée. De la relation d'enquête aux effets de la publication. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), *La Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. (p. 131-142). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal*. Paris : Syllepse.

Delphy, C. (2006). Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme. *Nouvelles Questions Féministes*, *25*(1), 59-83. doi:10.3917/nqf.251.0059.

Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : Qui sont les « autres » ? Paris :* La fabrique éditions.

Demazière, D. (1996). Chômage et dynamiques identitaires. Dans S. Paugam. *L'exclusion, l'état des savoirs*. (335-342). Paris : La Découverte

Deschamps, A.-S. & Pentecouteau, H. (2016). *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours catholique*. Paris : L'Harmattan.

Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (2019). « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! ». Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *22*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/sejed/9569

Détrez, C. (2012). *Femmes du Maghreb, une écriture à soi*. Paris : La Dispute.

Devreux, A.-M. (2000). Sociologie contemporaine et revalorisation du féminin. Dans D. Gardey & I. Löwy. *L'invention du naturel : Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. (125-135). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Devreux, A.-M. (2004). Autorité parentale et parentalité. *Dialogue*, *n° 165*(3), 57-68. doi:10.3917/dia.165.0057.

Dhume, F., El Massioui, N., & Sotto, F. (2016). *Former et enseigner sur la (non-)discrimination à l'école ? Un enjeu politique incertain. Synthèse du rapport de recherche*. ISCRA-méditerranée. Consulté à l'adresse : https://www.academia.edu/28702763/Former_et_enseigner_sur_la_non-_discrimination_%C3%A0_l%C3%A9cole_Un_enjeu_politique_incertain

Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Dorlin, E. (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahiers du Genre*, *39*, 83-105. doi:10.3917/cdge.039.0083.

Dorlin, E. (2009). *Sexe, race, classe : Pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses universitaires de France.

Dubet, F., Lebon, F., & Linarès, C. de. (2008). Sociologue de l'expérience sociale. *Agora débats/jeunesses*, *N° 49*(3), 4-13. doi:10.3917/agora.049.0004.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : Classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, *35*, 109-121. Consulté à l'adresse https://doi.org/10.7202/005092ar

Durkheim, É. (2013). *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. & Brinbaum, Y. (2009). Chapitre 7. La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? Dans : Marie Duru-Bellat éd., *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 103-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.durub.2009.01.0103.

Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves : Entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, *134*(1), 111-121. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2777

Eideliman, J.-S. (2010). Aux origines sociales de la culpabilité maternelle. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *27*, 81-98. https://doi.org/10.3917/rief.027.0081

Elias, N. (1997). *La société des individus*. Paris : Pocket.

Elias, N., & Scotson, J. L. (2001). *Logiques de l'exclusion : Enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*. Paris : Pocket.

Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation *Recherches & éducations*, *16*, 21-38. Consulté à l'adresse : https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2489

Essed, P. (2005). Racisme et préférence pour l'identique : Du clonage culturel dans la vie quotidienne. (Traduit par B. Marrec). *Actuel Marx*, *n° 38*(2), 103-118. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2005-2-page-103.htm

Faggianelli, D. (2016). Victimations et rapports au métier des professeurs des écoles. *SPIRALE Revue de recherches en éducation*, *47*.

Fassin, E. (2009). Les frontières de la violence sexuelle. Dans E. Dorlin, *Sexe, race, classe : Pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses universitaires de France.

Fassin, D., & Fassin, É. (2006). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue europeenne des sciences sociales*, *XL*(3), 6-6.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, *44*(3), 413-447. doi:10.3917/rfs.443.0413.

Feyfant, A. (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, Lyon : ENS de Lyon

Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Fraisse, G. (2010). *A côté du genre : Sexe et philosophie de l'égalité*. Lormont : Le Bord de l'eau.

Francis, V. (2000). « Les mères de milieu populaire face à l'école maternelle : Accès à l'information et rapport à l'institution ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *33*(4), 83-108. http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/sites/default/files/contenus/104/meres_milieux_populaires.pdf

Francis, V. (2011). La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions. *Connexions*, *96*, 161-178. doi:10.3917/cnx.096.0161.

Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité ? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, *26*(2), 44-61. https://doi.org/10.7202/1029261ar

Garcia, S. (2011). *Mères sous influence : De la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris : La Découverte.

Gardey, D., & Löwy, I. (2000). *L'invention du naturel : Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : Une pluralité de significations. Dans S. Rayna, M.-N Rubio & H. SCHEU. *Parents-professionnels : La coéducation en question*, 119-126. Toulouse : ERES. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/parents-professionnels-la-coeducation-en-questions--9782749212883-page-119.htm

Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses universitaires de France.

Gilbert, P. (2017). Classes, genre et styles de vie dans l'espace domestique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *215(5)*, 4-15. doi:10.3917/arss.215.0004.

Giuliani, F. & Payet, J.-P. (2014). Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés*, *34 (2)*, 5-21. doi:10.3917/es.034.0005.

Glaser, B., & Strauss. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Malakoff : Armand Colin.

Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : Critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, *100*(1), 19-33. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1315

Glasman, D. (2013). Effets familiaux et usages parentaux des offres d'aide à la scolarité. Dans : G. Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 349-366). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.bergo.2013.01.0349.

Glaude, M., & Singly, F. de. (1986). L'organisation domestique : Pouvoir et négociation. *Economie et statistique*, *187*(1), 3-30. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/estat.1986.2447

Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Paris : Fayard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Éditions de Minuit.

Gojard, S. (2000). L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture. *Revue française de sociologie*, *41*(3), 475-512.

Gojard, S. (2010). *Le métier de mère*. Paris : la Dispute.

Goldberg-Salinas, A., & Zaidman, C. (1998). Les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants. Une étude exploratoire. *Recherches féministes*, *11*(1), 47-59. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.7202/057966ar

Gouyon, M. (2004). *L'aide aux devoirs apportée par les parents : Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003*. INSEE. Consulté à l'adresse : http://www.epsilon.insee.fr/jspui/handle/1/276

Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : Des intentions à la pratique. *Economie et statistique*, *398*(1), 59-84. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/estat.2006.7117

Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Seuil.

Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir : L'idée de nature*. Côté-femmes.

Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste : Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard.

Haicault, M. (1984). La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du Travail*, *26*(3), 268-277.

Haicault, M. (2012). Autour d'Agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de genre. *Rives Méditérannéennes*, *1*(41), 11-24. Consulté à l'adresse : https://journals.openedition.org/rives/4105

Hamel, C. (2005). De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire. *Migrations société*, *17,* 91-104.

Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 385-402). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.bergo.2013.01.0385.

Héritier, F. (2012a). *Masculin-féminin -La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.

Héritier, F. (2012b). *Masculin-féminin—Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.

Hirschman, A. O. (1995). *Défection et prise de parole : Théorie et applications*. Paris : Fayard.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard - Folio.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, *no 23*(1), 133-136. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133

hooks, b. (2000). *Feminist Theory : From Margin to Center*. Boston : South End Press.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, *54*(1), 5-52. doi:10.3917/rfs.541.0005.

Jacobs, M. (2016). So you're doing a research about black students ? L'extériorité d'une posture de recherche en question. Dans J.-P. Payet E*thnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Jaunait, A., & Chauvin, S. (2012). Représenter l'intersection. *Revue française de science politique*, *62*(1), 5-20. doi:10.3917/rfsp.621.0005.

Jenson, J. (2011). Politiques publiques et investissement social : Quelles conséquences pour la citoyenneté sociale des femmes ? *Cahiers du Genre*, *HS n° 2*(3), 21-43. doi:10.3917/cdge.hs02.0021.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (1988). *La Chaleur du foyer : Analyse du repli domestique*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lonay : Delachaux et Niestlé.

Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles*. Paris : La Dispute.

Kergoat, D., Pfefferkorn, R., & Cardon, P. (2009). *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute.

Knibiehler, Y. (2015). *La revanche de l'amour maternel* ? Toulouse : ERES. doi:10.3917/eres.knibi.2015.01.

Kohn, M. L. (1959). Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, *64*(4), 337-351.

Lada, E. (2009). Individualisation, isolement au travail et pratiques collectives dans l'hôtellerie. Dans D. Kergoat, R. Pfefferkorn & P. Cardon. *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute.

Laforgue D. (2016). Ce que l'ethnographie fait à la théorie des institutions. Dans J.P. Payet, *Ethnographie de l'école*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2001). 1. Champ, hors-champ, contrechamp. Dans *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris : La Découverte. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/le-travail-sociologique-de-pierre-bourdieu--2707130869-page-23.htm

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard - Pluriel.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Points.

Lambert, A. (2016). Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *N° 215*(5), 56-71. doi:10.3917/arss.215.0056.

Langouët, G., & Léger, A. (1997). *Le choix des familles : École publique ou école privée ?* Paris : Fabert.

Laugier, S., Molinier, P., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.

Le Lay, S. (2009). Processus de précarisation salariale et démobilisation raisonnée. Dans D. Kergoat, R. Pfefferkorn & P. Cardon. *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute.

Le Pape, M.-C. L. (2006). Les ambivalences d'une double appartenance: hommes et femmes en milieux populaires. *Sociétés contemporaines*, *n°62*(2), 5-26. doi:10.3917/soco.062.0005.

Le Pape, M.-C. L. (2009). Être parent dans les milieux populaires : Entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, *154 (4)*, 88-95. doi:10.3917/inso.154.0088.

Le Pape, M.C. & Van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans S*ociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p.185-205). Paris : Presses Universitaires de France

Le Pape, M.-C. L. (2012). L'art d'être un « bon » parent : Quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines. *Les Cahiers français : documents d'actualité*, *n°371*, 36-42.

Le Pape, M. (2014). Qu'est-ce qu'un « bon » parent : Analyse des images véhiculées par les affiches et brochures des campagnes de santé publique. Dans : C. Martin, *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine* (pp. 29-52). Rennes : Presses de l'EHESP.

Le Pape, M.-C. & Plessz, M. (2017). C'est l'heure du petit-déjeuner ? Rythme des repas, incorporation et classe sociale. *L'Année sociologique*, *67*(1), 73-106. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/anso.171.0073

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration*. Paris : INRP ESF.

Loute, A. (2016). La démesure du *care* : Surabondance de l'amour, excédent sémantique ou contradiction ? *Cahiers du GRM. publiés par le Groupe de Recherches Matérialistes – Association*, *10*. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/grm.829

Löwy, I. (2006). *L'emprise du genre : Masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute.

Luhmann, N., (2006). *La confiance : Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. (S. Bouchard, Trad.) Paris : Economica.

Mabilon-Bonfils, B., & Martin, V. (2016). Une école qui crée de l'Autre. *Recherches en éducation*, *26,* 6-17. Consulté à l'adresse : http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no26.pdf

Marie, J.-L. (1995). F. Dubet, Sociologie de l'expérience. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, *8*(32), 172-176. https://doi.org/10.3406/polix.1995.2097

Martin, C. (2014). *« Être un bon parent » : Une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, *45*(3), 469-497. doi:10.3917/rfs.453.0469.

Mathieu, N.-C. (1991/2013). *L'anatomie politique : Catégorisations et idéologies du sexe*. Côté-femmes.

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, *6*, 125-143. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1991_num_6_1_1096

Mauss, M. (2002). Les techniques du corps. Article originalement publié dans le *Journal de Psychologie, XXXII,* ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934. Edition électronique réalisée par J.-M. Tremblay, Cegep de Chicoutimi. Consulté à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Moguérou, L., avec l'aide de Santelli, E. (2013). L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires. *Migrations Société*, *147-148*, 159-174. doi:10.3917/migra.147.0159.

Molinier, P. (2005). Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. Dans P. Paperman & S. Laugier. *Le souci des autres : Éthique et politique du « care ».* Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et sociétés*, *34(2)*, 71-85. doi:10.3917/es.034.0071.

Monceau, G., & Larivée, S. J. (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *22*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/sejed/9930

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : Lla Dispute.

Mozziconacci, V. (2016). Théories féministes de l'éducation : Où est le *care* ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *40*. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/edso.1514

Nakano Glenn E. (2009). Le travail forcé : citoyenneté, obligation statutaire et assignation des femmes au care. Dans S. Laugier, P. Molinier & P. Paperman, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* (115-132). Paris : Payot.

Neyrand, G. (2004). Autorité parentale et différence des sexes, quels enjeux ? *Dialogue*, *no 165*(3), 45-56. doi:10.3917/dia.165.0045.

Neyrand, G. (2014). Visée sécuritaire et managériale, ou soutien et accompagnement des parents : Les paradoxes d'une gestion néolibérale de la famille. Dans C. Martin *« Être un bon parent » : Une injonction contemporaine*, 137-150. Rennes : Presses de l'EHESP. Consulté à

l'adresse : https://www.cairn.info/etre-un-bon-parent-une-injonction-contemporaine--9782810902606-page-137.htm

Neyrand, G., & Rossi, P. (2007). Des femmes annexées à leur maternité. Dans *Monoparentalité précaire et femme sujet*, 107-185. Consulté à l'adresse : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_NEYRA_2007_01_0107

Paperman, P., & Laugier, S. (2005). *Le souci des autres : Éthique et politique du « care »*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI : How do they compare with their monolingual peers ? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, *46*(1), 113-127. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009)

Passeron, J.-C. (1995). L'espace mental de l'enquête (I). *Enquête. Archives de la revue Enquête*, *1*, 13-42. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/enquete.259

Paul, M. (2016). L'accompagnement, une pratique émancipatrice. Dans A.-S. Deschamps & H. Pentecouteau. *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours catholique*. Paris : L'Harmattan.

Paugam, S. (1996). *L'exclusion : L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Paveau, M.-A. (2017). Le discours des vulnérables. Proposition théorique et politique. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, *18*(1), 135-157.

Payet, J.-P. (1992). La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité. *Migrants-Formation*, *89*, 82-97.

Payet, J.-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville Ecole Intégration*, *Hors série n°6*.

Payet, J.-P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *4*, 205-215. Consulté à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/238790317_L%27interculturel_est-il_soluble_dans_la_modernite_Fragilites_et_defis_de_la_formation_des_enseignants_a_la_complexite_culturelle

Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, *34*, 55-70. doi:10.3917/es.034.0055.

Payet, J.-P., & Henriot-Van Zanten, A. (1996). Note de synthèse. L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques—Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, *117*(1), 87-149. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1186

Payet, J.-P., Laforgue, D., & Giuliani, F. (2008). *La voix des acteurs faibles : De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Payet, J.-P., Rostaing, C., & Giuliani, F. (2010). *La relation d'enquête : La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, *27(1)*, 23-37. doi:10.3917/es.027.0023.

Peneff, J., (2009). *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2007). Autorité, égalité, citoyenneté à l'école : La désorientation normative des familles populaires et immigrées. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *22*, 97-116. doi:10.3917/rief.022.0097.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol. *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz. Consulté à l'adresse : http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, *6*(1), 85-96. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1305

Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité : Idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en éducation*, *20*. Consulté à l'adresse : http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf

Périer, P. (2017a). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. *Administration & Éducation*, *N° 153*(1), 43-49. doi:10.3917/admed.153.0043.

Périer, P. (2017b). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *16*, 229-251. Consulté à l'adresse : https://journals.openedition.org/cres/3078

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.

Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux : Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La Dispute.

Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie : Journal d'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.

Piolat, J. (2015). « J'ai beaucoup d'histoire dans mon corps à dire » Discussion avec Jérémie Piolat sur l'« accueil » des migrant-e-s et la décolonialité. *Jef Klak*. Consulté à l'adresse : http://jefklak.org/?p=2220

Poliak, C. (2002). Manières profanes de « parler de soi », Abstract. *Genèses*, *n°47*(2), 4-20. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/gen.047.0004

Pothet, J. (2016). Des parents « défaillants ». Un dispositif de soutien à la parentalité dans les Bouches-du-Rhône. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *214(4)*, 66-79. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/arss.214.0066

Poutignat, P., Streiff-Fénart, J., Barth, F., & Bardolph, J. (2008). *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses universitaires de France.

Raïd, L. (2009). *Care* et politique chez Joan Tronto. Dans S. Laugier, P. Molinier & P. Paperman, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* (57-88). Paris : Payot.

Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *188*, 23-38. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/rfp.4534

Rea, A., & Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/sociologie-de-l-immigration--9782707154736.htm

Réseau Canopé. (s.d.). Education prioritaire. Comprendre. Orientations actuelles. Consulté à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html

Réseau Canopé. (s.d.). Un référentiel pour l'éducation prioritaire. Consulté à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

Réseau Canopé. (s.d.). Education prioritaire. Agir. Coopérer avec les parents. Consulté à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/cooperer-avec-les-parents-et-les-partenaires.html

Revel, J., & Passeron, J.-C. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Robin, P. (2013). Émergence et développement des politiques relatives à l'éducation des enfants et des adolescents dans leur famille : étude de la situation française. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 79-96). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.bergo.2013.01.0079.

Robin, F. (2015). Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine. Dans : Patrick Rayou éd., *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets* (pp. 15-38). Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. doi:10.3917/puv.rayou.2015.01.0015.

Rosa Bonheur (collectif) (2017). Des « inactives » très productives. Le travail de subsistance des femmes de classes populaires. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, *32*, 91-110. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/traces.6862

Roux, P., Perrin, C., Pannatier, G., & Cossy, V. (2005). Le militantisme n'échappe pas au patriarcat. *Nouvelles Questions Feministes*, *Vol. 24*(3), 4-16. doi:10.3917/nqf.243.0004.

Rufin, D., Pelhate, J., & Chartier, M. (2015). Les trois niveaux de régulation de la relation école-familles. Le cas de l'enseignement prioritaire genevois. *Education comparée*, *13*, 67-91.

Sanchez Mazas, M., Maggi, J. & Roca i Escoda, M. (2010). En quête de la voix des sans-droits. Le cas des exclus de l'asile. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), L*a Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles.* (p. 143-160). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Saliou, C., & Klucik, L. (2017). La place des parents dans l'enseignement privé en France. *Administration & Éducation*, *1*(153), 149-155. doi:10.3917/admed.153.0149.

Santelli, E. (2010). Une enquêtrice en banlieue. S'exposer à la précarité et aux rapports sociaux sexués. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), L*a Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. (p. 57-72). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Santelli, E. (2016). *Les descendants d'immigrés*. Paris : La Découverte.

Sayad, A. (1999). Immigration et « pensée d'État ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *129*(1), 5-14. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/arss.1999.3299

Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil.

Schwartz, O. (2011a). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? Dans N. Anderson *Le Hobo, sociologie du sans-abri*, postface. Paris : Armand Colin.

Schwartz, O. (2011b). Peut-on parler des classes populaires ? *La vie des idées.* Consulté à l'adresse : http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html

Schwartz, O. (2012). *Le monde privé des ouvriers Hommes et femmes du Nord* (3ème édition) Paris : Presses universitaires de France.

Schwartz, O. (2018). Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture. *Travail, genre et sociétés*, *39*, 121-138. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/tgs.039.0121

Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, *26*, 95-116. doi:10.3917/rief.026.0095.

Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : Genre, parité, diversité*. Paris : Presses de Sciences Po.

Serre, D. (1998). Le bébé « superbe ». *Sociétés contemporaines*, *31*(1), 107-127. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/socco.1998.1773

Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : Les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, *31*(2), 49-64. doi:10.3917/nqf.312.0049.

Simmel, G. (2002). *Les pauvres* (2e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Simon, P.-J. (1997). Différenciation et hiérarchisation sociales. *Les cahiers du CERIEM*, *n°2*.

Singly, F. de. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan.

Singly, F. de. (1996). *Le soi, le couple et la famille* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, *104*(1), 85-108. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291

Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.

Stettinger, V. (2018). Mère « je fais tout », des pratiques éducatives populaires en tension. *Travail, genre et sociétés*, *1*(39), 83-99. doi:10.3917/tgs.039.0083.

Solnit, R. (2008). *Men explain things to me*. Chicago: Haymarket books.

Streiff-Fénart, J. (2002). Un dilemme français : Modèle républicain et discriminations ethniques. *Faire-Savoirs : Sciences de l'Homme et de la Société en Provence-Alpes-Côte d'Azur*, *1*, 69-76. Consulté à l'adresse : http://faire-savoirs.mmsh.univ-aix.fr/n/Pages/FS-1-2002-027.aspx

Terestchenko, M. (2005). *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien*. Paris : La Découverte.

Terrail, J.-P. (1992). Destins scolaires de sexe : Une perspective historique et quelques arguments. *Population*, *47*(3), 645-676.

Tersigni, S. (2010). "Nous ne sommes pas des misérables". Les limites de l'identification du chercheur à autrui. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing, F. Giuliani (Dir.), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles.* (73-95). Rennes : PUR.

Théry, I. (2007). La notion de division par sexes chez Marcel Mauss. *L'Année sociologique*, *53*(1), 33-54. doi:10.3917/anso.031.0033.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, *154 (4)*, 70-76. doi:10.3917/inso.154.0070.

Van Zanten, A. (2006). 10. Une discrimination banalisée : L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans : Éric Fassin éd., *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française* (pp. 195-210). Paris: La Découverte.

Varikas, E. (1998). Sentiment national, genre et ethnicité. *Tumultes*, *11*, 87-97.

Varro, G. (1999). Les futurs maitres face à l'immigration. Le piège d'un « habitus discursif ». *Mots*, *60*(1), 30-42. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/mots.1999.2162

Varro, G. (2000). « Femmes immigrées » et autres désignations problématiques, ou comment parler des « immigré(e)s » sans pérenniser un statut transitoire ? *Les cahiers du CEDREF*, *8-9*, 295-316. Consulté à l'adresse : https://journals.openedition.org/cedref/211

Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : L'Harmattan.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291-311. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.7202/019682ar

Verdon, R., Bessonneau, P. & Cosnefroy,O. - DEPP-B4 / Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s.d.). L'expérimentation d'une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège. Consulté à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/l-experimentation-d-une-nouvelle-procedure-d-orientation-en-fin-de-college-8402

Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et sociétés*, *27*, 101-115. doi:10.3917/es.027.0101.

Verjus, A., & Vogel, M. (2009). Le travail parental : Un travail comme un autre ? *Informations sociales*, *154*, 4-6. doi:10.3917/inso.154.0004.

Vincent, G. (1998). Temps scolaire. Dans J. Houssaye. *Question Pédagogique. Encyclopédie historique,* 565-574. Paris : Hachette.

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. (P. Engel, Trad.). Paris : Seuil.

Zarca, B. (1990). La division du travail domestique : Poids du passé et tensions au sein du couple. *Economie et statistique*, *228*(1), 29-40. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3406/estat.1990.5410

Zéphir, S. (2013). Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *184*, 81-94. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/rfp.4237

Zoïa, G. (2009). Chapitre 10. Mixité sociale et choix du collège. Dans : Marie Duru-Bellat éd., L*es sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 159-170). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.durub.2009.01.0159.

Zoïa, G. (2010). "Que se passe-t-il entre eux et nous ?" Une expérience émancipatrice avec des jeunes de banlieue. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing & F. Giuliani (dir.), *La Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Zoïa, G. (2016). Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : Adolescence et diversité culturelle. *Recherches en éducation*, *26,* 103-111. Consulté à l'adresse : http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no26.pdf

Liste des sigles et des acronymes

AFEV : Association de la fondation étudiante pour la ville

APC : Activités pédagogiques complémentaires (aide personnalisée)

APEL : Association de parents d'élèves de l'enseignement libre

ASL : atelier socio-linguistique

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

AVS : auxiliaire de vie scolaire

CHAM : Classe à horaires aménagés musique

CMP : Centre médico-psychologique

COPsy : Conseiller·ère d'orientation psychologe

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Éducation nationale)

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation (désormais INSPE)

GT : groupe de travail

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

OEPRE : Ouvrir l'École aux parent pour la réussite des enfants

PRE : Projet de réussite éducative

RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP : Réseau d'éducation prioritaire

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion

ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire

Table des illustrations

Figure 1 Schéma des "sphères d'expérience" 39
Figure 2 Carte anonymisée du quartier 46
Figure 3 Schéma des sphères d'expériences et processus interstitiels 322

Table des matières

Remerciements 5

Avertissement aux lectrices et lecteurs 11

Sommaire 13

Introduction 15

PARTIE 1 – Du questionnement initial sur les mères à la réciprocité heuristique dans l'enquête : itinéraire de la recherche 17

Chapitre 1. Prémices conceptuelles et méthodologiques 18

A) Contexte et problématique de la recherche 18

1- Genèse du questionnement 18

a- Les mères dans les relations aux institutions 18

L'État et les familles 19

Les femmes dans les familles 20

b- Les familles face à l'École 22

Brève histoire des relations École-familles en France 22

Parentalité en milieux populaires et « différend » avec l'institution scolaire 24

2- La relation aux parents en réseau d'éducation prioritaire 26

a- Esprit des réseaux d'éducation prioritaire 27

b- Des rapports de classe à l'ethnicisation des rapports 30

B) Cadre théorique et méthodologie de l'enquête 34

1- Une interdépendance paradigmatique 35

a- Des acteu·rice·s 35

b- Des sphères d'expérience 36

c- L'intersectionnalité comme toile de fond théorique 40

2- Choix du travail ethnographique et description du « terrain » 42

a- Pourquoi l'ethnographie ? 43

b- Portrait du quartier et des écoles et établissements enquêtés 45
Esquisse d'un portrait « sensible » du quartier 45
Description des écoles et collèges 48
Chapitre 2. Du pointillisme de l'enquête aux défis de l'analyse 53
A) Entre regard ethnographique et regard sur soi : déroulement de l'enquête et réflexivité 53
1- Enquêter auprès d'enseignant·e·s : enjeux et stratégies 54
a- Les conditions de possibilité de l'enquête 54
b- La rencontre avec un besoin d'être écouté·e 59
2- Approcher les familles : implication personnelle et enjeux de reconnaissance 61
a- Une enquête au long cours : rencontres et ajustements 62
Construction du groupe enquêté 62
Points communs et hétérogénéité du groupe enquêté 68
b- Ce qu'être une enquêtrice veut dire 70
Du malaise à l'engagement 70
Face à la distance sociale 71
Une question de genre ? 74
Négociation et réciprocité dans l'enquête 76
De la relation empathique aux « services » rendus 76
La variabilité des enjeux de reconnaissance 78
Affects et liens sur le terrain 80
B) Un travail d'analyse « ancré » dans l'enquête 82
1- Face au corpus 83
a- L'analyse des carnets ethnographiques 83
b- L'analyse des entretiens 85
2- Une enquête qui imprègne la restitution des données 86
a- Interpréter des données postulant la capacité réflexive des enquêté·e·s 87

b- La parole des enquêté·e·s dans la construction de la thèse 88
PARTIE 2 – Attentes institutionnelles et épreuve du quotidien dans les familles 91
Chapitre 3. Les parents du quartier face au rôle de parent d'élève 92
A) Les attentes à l'égard de parents en « décalage » 92
1- Ce que « suivre » la scolarité de son enfant veut dire 92
a- Le suivi scolaire « à la maison » 93
Un suivi « administratif » face aux demandes officielles 93
L'encadrement des devoirs 95
La démonstration d'un intérêt pour la chose scolaire 97
b- Le « passage au collectif » : une autre forme d'évaluation des parents 99
Parents, vie quotidienne et événements de l'École 99
La participation institutionnelle 101
2- Des pratiques familiales qui interrogent, au prisme d'une « culture » différente 103
a- Des parents décalés par rapport au cadre scolaire 103
Les codes fondamentaux de la relation 104
La maîtrise d'une éthique du dialogue 106
« Vivre-ensemble » et laïcité : le marquage en creux du décalage 109
b- Du discours sur les enfants « non normés » aux hypothèses sur l'éducation familiale 112
Des enfants jugés non conformes 112
Les pratiques parentales en question 116
Absences et manquements parentaux 116
Configurations éducatives idéales-typiques et ethnicisation 118
Tissage entre difficulté sociale et dimension ethnique 122
B) Les formes du lien avec les parents : descriptions et controverses 128
1- Ce que les prescrits institutionnels font faire : l'ouverture aux parents 129

a- Les projets encourageant la coéducation 129

Lectures dans les langues d'origine et projets reposant sur des dimensions culturelles 131

Une rencontre ritualisée : les cafés des parents 133

Spectacle… 133

…ou convivialité 136

L'école ouverte : montrer la classe en activité 139

Focus : Une séquence de classe ouverte en activité paradigmatique 141

b- Un soutien à la parentalité plus ou moins assumé 146

Entre responsabilisation et assistance des parents 146

Des enseignant·e·s qui s'interrogent sur les limites de leur « boulot » 149

2- Prescriptions et incitations lors de divers temps de rencontre 152

a- La diffusion de messages éducatifs 152

Recommandations relatives au corps physiologique 153

Recommandations relatives aux activités des enfants 155

Quand l'École se mêle de la relation éducative 157

b- Le recours aux enfants pour faire passer certains messages 159

Chapitre 4. Le quotidien des mères : centralité du *care* et vulnérabilités 163

A) Un quotidien qui fixe dans l'espace et dans le temps 164

1- Des femmes dédiées aux tâches de *care* 164

a- La place marginale des pères 165

Une présence paternelle sélective 166

Des « coups de main » épisodiques 169

b- Le rôle central des femmes 170

Une organisation centrée sur le foyer 171

Solidarités de quartier 176

2- Des femmes usées par un rôle paradoxalement structurant 178

a- Face à la charge mentale du quotidien 178
Surveillance des enfants 179
Santé et hygiène de vie 182
Occupations des enfants 185
b- La journée, un « parcours du combattant » 186
La constance des préoccupations 186
Fatigue et lassitude 188
B) Une vulnérabilité omniprésente 190
1- Des femmes souvent blessées 191
a- Poids du passé et des dominations multiples 191
Les conséquences de l'exil 192
Être une femme 196
Des parcours scolaires très courts et contrariés 202
b- « Intégration » et expérience du racisme 208
Être d'ailleurs 208
Être musulmane 210
2- Les difficultés conjuguées au présent 211
a- Des conditions matérielles d'existence qui imprègnent le quotidien 212
Conditions de vie et de travail 212
Difficultés administratives et rapport au temps 215
b- Difficultés et tactiques pour accompagner l'enfant 218
La corvée des devoirs 218
Responsabilisation et autonomisation des enfants 221
PARTIE 3 – La rencontre avec l'École : enjeux émotionnels et interstices dans le quotidien . 225
Chapitre 5. Entre espoirs et incompréhensions : les oscillations face à l'École 226
A) Attentes et obstacles 227
1- Devenir « quelqu'un » … sans savoir comment 227

a- La volonté d'ascension sociale, miroir d'une autodépréciation parentale 227
« Pourvu que mon enfant ne soit pas comme moi » 227
De la méconnaissance du système scolaire à des formes d'irréalisme 232
b- Peurs et confiance, structures paradoxales du lien avec l'École 237
Des craintes nombreuses autour de la scolarité 237
Les affects positifs dans la relation aux enseignant·e·s 241
2- Des formes de délégation, nuancées par des incompréhensions réciproques 244
a- De la confiance au retrait 244
Entre remise de soi… 244
…et intimidation 248
b- Face aux difficultés scolaires 249
Du côté des enseignant·e·s : « langue de bois » et externalisation 250
Du côté des parents : désorientations multiples 253
B) Le lien avec l'École, vaille que vaille 259
1- Un investissement familial polymorphe 260
a- Réflexions sur le choix des écoles et établissements 260
Le choix de l'enfant 261
Les hésitations face à l'École publique 263
Des « choix » contrastés autour de l'école privée 264
b- Devoirs vs. participation à la vie de l'école 267
Face aux sollicitations de l'institution : entre poids et dévouement 267
Investissement dans la scolarité 271
2- Une déception récurrente et pesante 274
a- Les blessures dans la communication 275
« On n'a jamais envoyé un courrier pour dire "félicitations" » 275
Le manque de prise en compte des besoins et souhaits des parents 277
b- Les « collisions » silencieuses avec l'institution 281

Un sentiment d'injustice prégnant 281
Esquives et tactiques face au jugement des professionnel·le·s 284
Chapitre 6. S'affirmer dans le rapport à l'institution 293
A) La dignité face à l'École 293
1- Sollicitées/discréditées 293
a- Les femmes et l'autorité 294
b- Les tentatives d'émancipation 297
2- La défense d'une identité maternelle positive 301
a- La démonstration d'une conformité 301
b- Des formes de fatalisme face au destin de l'enfant 305
B) Être une femme pour soi, parfois 307
1- Un « nous » qui se cherche 308
a- Les frontières internes du groupe enquêté 308
b- Le détournement des dispositifs au profit de la convivialité 311
2- Enjeux de reconnaissance 315
a- Individualisation des rapports et valorisation des mères qui participent 316
La personnalisation des relations 316
Des mères en quête de marques de reconnaissance 318
b- Des « invisibles » qui demeurent intouchables 323
Conclusion 329
Bibliographie 335
Liste des sigles et des acronymes 351
Table des illustrations 352
Table des matières 353
ANNEXES 361
1) Tableau récapitulatif des entretiens avec les professionnel·le·s 361
2) Tableau récapitulatif des entretiens avec les parents 365

3) Tableau récapitulatif des observations menées 372

4) Exemples de comptes-rendus de séquences d'observation 374

Classe ouverte en activité, école REP, 17.4.18 374

Café des parents, école REP, 20.6.18 378

5) Exemples d'entretiens avec des mères 380

Entretien avec Akila, mère de deux enfants (scolarisés à l'école privée) 380

Entretien avec Mme Moindjie, mère d'une famille recomposée de 7 enfants (scolarisés en école REP+ et collège REP) 396

6) Exemples d'entretiens avec des professionnel·le·s 416

Entretien avec Margot, enseignante de l'école REP 416

Entretien avec Mme Farrugia, professeure au collège REP 429

ANNEXES

1) Tableau récapitulatif des entretiens avec les professionnel·le·s

Nom (anonymisé)	Fonction au sein de la structure/de l'école/de l'EPLE + lien éventuel avec les familles enquêtées	Date et lieu de l'entretien	Caractéristiques de la trajectoire personnelle abordées au cours de la rencontre
Salomé	Animatrice du centre social	28.11.16 Dans son bureau du centre social	Père marocain, mère française, a grandi en France
Valérie	Directrice de l'école privée	3.2.17 Dans son bureau à l'école	Niveau licence 3 enfants
Mme Muller	Enseignante (école REP dans un autre quartier de la commune) – maîtresse du fils de Mme Chingis	3 et 10.3.17 Dans sa salle de classe + dans un café en centre-ville	Niveau master
Mme Lamontane	Directrice de l'école REP+	30.3.17 Dans son bureau à l'école	Pas d'enfant.
Mme Escart	Assistante sociale scolaire du collège REP, très récemment nommée conseillère technique auprès du DASEN	4.4.17 Dans son bureau à la DSDEN	
Christine	Directrice de l'école REP	6.4.17 (+ échanges informels au cours de l'enquête) Dans son bureau à l'école	Ingénieure de formation, devenue enseignante après une reconversion.
Mme Elez	Assistante sociale conseillère technique auprès du Recteur	19.4.17 Dans son bureau au Rectorat	Parents immigrés de Turquie, arrivée en France à l'âge de 5 ans. Echec au BEP, est devenue AS *via* la formation tout au long de la vie.
Maryse	Coordinatrice du REP	28.4.17, 2.5.17 et 1.6.17 (+ nombreux échanges informels au cours de l'enquête) Bibliothèque de l'école REP puis dans ses bureaux dans les collèges REP et REP+)	3 enfants

Nom (anonymisé)	Fonction au sein de la structure/de l'école/de l'EPLE + lien éventuel avec les familles enquêtées	Date et lieu de l'entretien	Caractéristiques de la trajectoire personnelle abordées au cours de la rencontre
M. Thomas	Principal adjoint du collège REP	12.5.17 Dans son bureau au collège	A travaillé dans le secteur privé avant de devenir CPE, puis chef d'établissement en 2010
Pascal	Médiateur dans le collège et l'école REP	31.5.17 Dans la salle informatique de l'école REP	Scolarisé jusqu'en classe de 3ème puis a fait « *l'école de la rue* ». Métisse.
M. Derien	Directeur de la SEGPA du collège REP – en lien avec M. et Mme Mayroj	1.6.17 Dans son bureau au collège	Instituteur de formation, a fait sa carrière dans les enseignements adaptés
Josiane	Enseignante retraitée de l'école privée, coorganisatrice du café des parents	2.6.17 Dans la cuisine de l'école	Niveau bac puis école normale d'instituteur
Mme Créale	Enseignante de l'école REP – maîtresse du fils de Zakia	7.6.17 Dans sa salle de classe	Licence de langue puis IUFM. Au moins 2 enfants.
Isabelle	Enseignante surnuméraire de l'école privée, en charge du café des parents	16 et 19.6.17 Dans un bureau de l'école	
Mme Forge	Principale du collège REP+	16.6.17 Dans son bureau au collège	A travaillé dans le secteur privé avant d'entrer à l'Education nationale.
Mme Farrugia	Professeure de langue dans le collège REP – enseignante des enfants de Mmes Moindjie et Adama	19.6.17 Dans sa salle de classe	
M. Avenu	Professeur de technologie dans le collège REP, professeur principal de la fille de Mme Dione	20.6.17 Dans sa salle de classe	BTS et travail dans le secteur privé avant de reprendre des études (maitrise) et de devenir enseignant. 2 enfants.
M. Lafont	Professeur de mathématiques dans le collège REP+, professeur principal du fils de M. et Mme Boussaïd	22.6.17 Dans sa salle de classe	Classes préparatoires aux grandes écoles, université puis enseignement dans le 93 avant de rejoindre le quartier enquêté
Entretien collectif avec l'équipe enseignante de l'école REP		23.6.17 Dans la cuisine de l'école	Proposé par la directrice, sur le temps d'une réunion de l'équipe

Nom (anonymisé)	Fonction au sein de la structure/de l'école/de l'EPLE + lien éventuel avec les familles enquêtées	Date et lieu de l'entretien	Caractéristiques de la trajectoire personnelle abordées au cours de la rencontre
Mme Avon	Professeure de langue dans le collège REP+, professeure principale de la fille de M. Dioula	27.6.17 Dans sa salle de classe	
Toni	Enseignant de l'école REP, a en classe B. que je vois au centre social (sans jamais voir ses parents) et le fils d'une mère fréquentant régulièrement le café des parents	27.6.17 Dans sa salle de classe	A travaillé durant 10 ans dans le domaine de l'animation socio-culturelle avant de devenir professeur des écoles
Mme Chapié	Professeure de français dans le collège REP+, professeure principale du fils aîné de Mme Kibal	27.6.17 Dans sa salle de classe	
Mme Le Gouzec	Professeure d'EPS dans le collège REP, professeure principale du fils aîné de M. Aouame	28.6.17 Dans le hall du collège (fermé)	
Mmes Rond et Triet	Enseignantes dans l'école REP+, Mme Rond est la maîtresse du cadet de Mme Kibal et Mme Triet du cadet de M. Aouame	30.6.17 Salle de rangement de l'école	Entretien négocié par le biais de la directrice qui gère le demandes de rencontre avec l'équipe enseignante
Mme Alaoui	Enseignante de l'école privée, maîtresse de la fille de Virginie et d'une fille d'Hinda	4.7.17 Salle informatique de l'école	A travaillé pour une institution publique avant de devenir enseignante au milieu des années 2000. Mariée à un homme marocain.
Mme Loire	Professeure de musique du collège REP+, professeure principale de la fille aînée de M. et Mme Kilani et professeure de la fille aînée de Zakia	4.7.17 Dans sa salle de classe	
Mme Rouage	Professeure de français dans la SEGPA du collège REP+, professeure principale de la fille de M. Khayre	5.7.17 Dans sa salle de classe	Enseigne dans l'établissement depuis 30 ans

Nom (anonymisé)	Fonction au sein de la structure/de l'école/de l'EPLE + lien éventuel avec les familles enquêtées	Date et lieu de l'entretien	Caractéristiques de la trajectoire personnelle abordées au cours de la rencontre
Mme La Trinte	Enseignante de l'école privée, maîtresse de l'une des filles d'Hinda	7.7.17 Dans sa salle de classe	A grandi dans un pays d'Europe de l'est. Arrivée en France au moment de ses études supérieures. 1 enfant.
M. Lesage	Directeur de la SEGPA du collège REP+	11.7.17 Dans son bureau	
Laurène	Animatrice du programme de la réussite éducative (PRE)	25.8.17 Dans son bureau	Laurène organise des événements sur le quartier, notamment quelques cafés dans l'école REP+, son contrat n'est cependant pas renouvelé par la municipalité en 2018
Céline	Coordinatrice « éducation/parentalité » à la maison de quartier	17.1.18 Salle de réunion de la maison de quartier	Dans la structure depuis 1993
Mme Normand	Assistante sociale scolaire du collège REP	19.1.18 Dans son bureau au collège	A exercé dans différentes structures avant de rejoindre l'EN
Beverley	Professeure de langue dans le collège REP, enseignante d'un fils de M. et Mme Mayroj	8.2.18 Dans sa salle de classe	Originaire d'un autre pays de l'union européenne, venue en France au moment de ses études supérieures, débute dans la profession. Vient d'une famille ouvrière
Mme Tréguier	Coordinatrice « adultes » à la maison de quartier, responsable de l'ASL éducation	11.4.18 Dans son bureau	
Margot	Enseignante de l'école REP	27.4.18 Dans sa salle de classe	Niveau master, puis IUFM. Parents employés.
M. Gauthier	Coordinateur du PRE	10.12.18 Dans une salle d'accueil du PRE	Animateur socio-culturel de formation, s'apprête à partir à la retraite lors de l'entretien.

2) Tableau récapitulatif des entretiens avec les parents

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
Zakia – 4 enfants : 2 enfants école REP, 1 collège REP+, 1 lycée pro. *Rencontre au centre social (CS) / échanges réguliers durant l'enquête*	8.12.16, centre social	Mère : arrivée du Maroc durant l'enfance. Très peu allée à l'école, ne sait plus à quel âge elle a arrêté pour s'occuper de sa famille. Quelques formations en France pour apprendre la langue. Père : origine marocaine.	Mère femme au foyer. Père ouvrier du bâtiment HLM
Siam – 1 enfant : école REP *Rencontre au CS / échanges réguliers durant l'enquête*	8.12.16, centre social (CS)	Niveau bac pro. en France (a grandi en Normandie, parents d'origine marocaine)	Animatrice périscolaire à temps partiel au début de l'enquête puis arrêt longue maladie (plus d'un an et demi). Famille monoparentale. HLM
Mme Chingis – 3 enfants : 2 en école REP (hors quartier), un nourrisson *AFEV / ethnographie de novembre 2016 à juin 2017*	3.5.17, domicile	Couple arrivé de Mongolie en 2011. Mère : niveau bac+2 en Mongolie (management, tourisme) Père : n'a pas fini l'équivalent du collège	Mère au foyer Père ouvrier non qualifié HLM / !\ entretien mené avec un traducteur, qu'elle a sollicité – jeune homme franco-mongol
Hinda – 5 enfants : 4 école privée, 1 collège privé du quartier *Rencontre au CS*	12.01.17, CS	Arrivée d'Algérie à la fin des années 1990 Mère niveau lycée en Algérie	Mère au foyer. Famille monoparentale HLM
Mme Kibal – 3 enfants : 2 écoles REP+, 1 collège REP+ *Rencontre au CS / échanges réguliers*	9.3.17, CS	Arrivée du Maroc à l'âge de 3 ans. Mère niveau bac (+2 ?)	Mère au foyer Père peu présent, situation « compliquée »
Mme Dione – 3 enfants : 1 collège REP, 2 adultes *AFEV / échanges réguliers*	27.3.17 + 11.5.17 , domicile	Arrivée du Sénégal en 2000 (nationalité française obtenue *via* mariage). Scolarisation en élémentaire uniquement.	Mère au foyer. Famille monoparentale HLM

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
M. Mme Mayroj – 5 enfants : 1 lycée, 1 SEGPA collège REP, 1 collège, 1 élémentaire, 1 nourrisson *AFEV /ethnographie*	29.3.17, domicile	Père arrivé d'Afghanistan en 2010, a fait venir la famille en 2013. Statut de réfugiés. Père : niveau enseignement secondaire en Afghanistan (exerçait comme enseignant) Mère : jamais scolarisée	Père : employé à temps partiel dans un kebab Mère au foyer HLM / !\ entretien mené en présence de deux des fils qui aident à la traduction
Virginie – 5 enfants : 4 école privée, 1 collège privé du quartier *Rencontre au café parents/ échanges réguliers*	4.4.17, domicile	Mère ayant fui le génocide du Rwanda (passage par les camps de réfugiés et la Côte d'Ivoire), arrivée en 2000 en tant que mineure isolée. Statut de réfugiée puis acquisition de la nationalité française. Scolarisation élémentaire au Rwanda, bac pro. obtenu en France, diplôme d'aide médicopsychologique en 2017.	Mère : aide-soignante Famille monoparentale (le père des 4 aîné·e·s est absent, celui du benjamin s'en occupe de temps à autre) HLM
M. Dioula – 2 enfants : 1 collège REP+, 1 vivant avec sa mère *AFEV*	10.4.17, CS	Arrivé du Congo en 2002 (sa fille en 2016). Scolarisé jusqu'en 3ème au Congo	Intérimaire Famille monoparentale HLM
Mme Abedid – 3 enfants : 1 bac pro, 2 collège REP *AFEV / échanges réguliers*	12.4.17 + 22.5.17, domicile	Arrivée de Djibouti en 2014. Nationalité française. Scolarisée jusqu'en Terminale à Djibouti	Femme au foyer Famille monoparentale (le père est resté à Djibouti) HLM
M. Khayre – 6 enfants : 3 enfants SEGPA collège REP+, 1 collège, 2 élémentaire *AFEV*	27.4.17, domicile	Père arrivé de Somalie en 2012, a fait venir la famille en 2015 Père : niveau collège en Somalie. Exerçait comme chauffeur de bus, vigile, petit commerce…	Couple au RSA (aucun des deux ne travaille) HLM

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
M. Aouame – 2 enfants : 1 enfant collège REP, 1 école REP+ *AFEV / échanges réguliers*	4.5.17, domicile	Père originaire du Maroc, niveau bac+2 au Maroc. A vécu 15 ans en Espagne, arrivé en France en 2014, a fait venir ses fils en 2015. Nationalité espagnole. Mère espagnole (couple séparé)	Père intérimaire. Famille monoparentale (mère en Espagne) HLM
M. et Mme Kilani – 4 enfants : 1 enfant collège REP+, 2 école REP+, 1 en bas-âge *AFEV / échanges réguliers*	5.5.17, domicile	Père arrivé du Maroc en 1970, niveau CM2 Mère arrivée du Maroc en 2003, niveau collège au Maroc	Père retraité (a exercé comme chauffeur de car) Mère au foyer puis reprise du travail au cours de l'enquête, en tant que femme de ménage, puis arrêt maladie de plusieurs mois (maladie professionnelle) HLM
M. et Mme Boussaïd – 3 enfants : 1 enfant collège REP+, 1 enfant à l'université, 1 adulte *AFEV*	10.5.17, domicile	Père arrivé du Maroc à l'âge de 10 ans, niveau lycée professionnel Mère arrivée du Maroc à l'âge de 3 ans, niveau 4ème (+ formations professionnelles diverses)	Père ouvrier du bâtiment, en congé longue malade Mère assistante maternelle HLM
Faiza – 4 enfants : 1 enfant école privée, 1 collège privé de centre-ville, 1 lycée, 1 prépa infirmière *Café parents / échanges réguliers*	12.5.17, bureau de l'infirmière école privée	Mère originaire du Pakistan, arrivée en France en 1996, niveau bac+5 au Pakistan. Père originaire d'Afghanistan, arrivé en France à l'âge de 17 ans, a vécu 2 ans au Pakistan (autour de 1995) puis retour en France en 1996 avec son épouse, niveau BTS	Mère assistante maternelle, en congé parental lors de l'entretien, puis arrêt longue maladie Père commerçant HLM
Madina – 3 enfants : 2 enfants école privée, 1 enfant en bas-âge *Café des parents / échanges réguliers*	10.11.17, hall de l'école privée	Couple d'origine afghane. Mère : arrivée en France en 2010 après un passage au Pakistan, a fait des études supérieures au Pakistan Père : a vécu en Angleterre avant de venir en France, études supérieures au Pakistan	Mère au foyer Père commerçant (magasin d'informatique) HLM

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
Akila – 2 enfants : école privée *Café des parents / échanges réguliers*	7.12.17, bureau vide de l'école privée	Couple arrivé de Russie (Daghestan) en 2013 Mère : niveau lycée, était vendeuse en Russie Père : niveau universitaire, militaire	Les deux parents sont sans emploi en raison de leur situation irrégulière. La famille vit chez des amis.
Mme Akchour – 3 enfants : 1 enfant lycée, 1 enfant collège REP, 1 enfant école REP *Café des parents / échanges réguliers*	14.12.17, salle de convivialité de l'école REP	Couple d'origine marocaine. Mère : arrivée en France à l'âge de 11 ans, niveau BEP Père : niveau bac pro. en France	Mère au foyer Père ouvrier
Nasrin – 1 enfant : école REP *Café des parents / échanges réguliers*	19.01.18, domicile	Couple d'origine afghane, ayant fui la guerre, arrivé en France en 1999 après un passage au Pakistan. Mère : a fréquenté l'université, enseignait au Pakistan. A obtenu la nationalité française Père : n'a pas étudié	Mère au foyer Père fait des « petits boulots » à temps partiel HLM
Sibel – 3 enfants : école privée *Café des parents / échanges réguliers*	12.2.18 + 18.7.18, domicile	Mère d'origine turque, née en France (nationalité française), niveau bac pro, a fréquenté l'université (1ère année de licence) Père venu de Turquie à l'âge de 5 ans, aurait un BEP	Le couple est à la tête d'une entreprise de maçonnerie HLM
Selma – 3 enfants : 2 enfants école privée, 1 collège privé du quartier *Café des parents / échanges réguliers*	13.2.18, domicile de Sevim	Mère née en Turquie, arrivée en France alors qu'elle était bébé, niveau 3ème Père arrivé de Turquie plus tardivement (ne parle pas français), niveau lycée en Turquie	Mère au foyer (+ fait la comptabilité de son mari) Père entrepreneur en maçonnerie HLM
Sevim – 3 enfants : école privée *Café des parents / échanges réguliers*	13.2.18, domicile	Mère d'origine turque née en France, niveau 3ème Père arrivé de Turquie à l'âge adulte, n'a pas beaucoup étudié	Mère femme de ménage Père maçon HLM

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
Hafsa – 3 enfants : 2 enfants école REP, 1 enfants en bas-âge *Café des parents et CS / échanges réguliers*	26.2.18, CS	Mère arrivée du Maroc à l'âge de 9 ans, a un CAP sanitaire et social Père arrivé du Maroc à l'âge adulte, aurait été au lycée	Mère au foyer Père plombier-chauffagiste (intérim ?) HLM
Mme Adama – 4 enfants : 1 enfant école privée, 1 collège REP, 1 lycée, 1 étudiante *Rencontre au collège REP*	21.3.18, domicile	Couple d'origine comorienne. Mère serait arrivée en France au milieu des années 1990, a un niveau de seconde aux Comores (échec en 1ère) Père aurait niveau bac	Mère employée de cantine scolaire Père vigile (intérim ?) HLM
Soundous – 2 enfants : école privée *Café des parents / échanges réguliers*	23.3.18, salle de classe inoccupée de l'école privée	Couple d'origine marocaine. Mère arrivée en France pour son mariage, niveau bac+2 au Maroc, travaillait pour la Sécurité sociale Père arrivé en France pour ses études supérieures, diplômé d'une école de commerce	Mère au foyer, devient assistante maternelle durant l'enquête Père dirigeant d'une chaîne de restauration rapide
Mme Traoré – 5 enfants : 2 enfants école REP, 1 collège REP, 1 lycée, 1 jeune adulte *AFEV*	23 et 25.4.18, domicile	Couple d'origine sénégalaise, la mère a fréquenté l'école élémentaire pendant 2 ans au Sénégal, le père a seulement été à l'école coranique (parlent peu français, surtout le père)	Mère femme de ménage Père au chômage HLM / !\ 2ème partie de l'entretien facilitée par la présence de la grande sœur, qui parle très bien français
Mme Edra – 5 enfants : 1 enfant collège REP+, 3 école REP+, 1 nourrisson *AFEV*	27.4.18, domicile	Couple arrivé d'Albanie à la fin des années 2000, niveau CM (élémentaire) pour les deux parents	Mère au foyer Père jardinier HLM
Samia – 3 enfants : école REP *AFEV et café des parents*	27.4.18, domicile	Arrivée du Maroc en 2012 avec les enfants, niveau élémentaire Père vit au Maroc, niveau élémentaire	Mère au foyer Vit chez sa mère (HLM) car est en situation irrégulière, monoparentalité effective Père ouvrier, ne vient que lorsqu'il a des vacances.

Nom de l'enquêté·e, composition de la famille et lieu de scolarisation des enfants ***+ Cadre de la rencontre***	**Date et lieu de l'entretien**	**Parcours migratoire / niveau scolaire des parents rencontrés et éventuellement du conjoint**	**Situation socioprofessionnelle des parents**
Mme Fofana – 6 enfants : 2 enfants école REP, 1 SEGPA collège REP, 3 lycée (?) *AFEV*	30.4.18, domicile	Couple arrivé de Guinée en 2001 Mère : jamais scolarisée Père a fréquenté l'école coranique	Mère au foyer Père ouvrier HLM / !\ entretien mené en présence de l'une des filles, qui traduit
M. et Mme Altikan – 3 enfants : école REP *AFEV*	30.4.18, domicile	Mère arrivée de Turquie en 2009, scolarisée en Turquie jusqu'au collège Père arrivé de Turquie à l'âge de 18 ans, scolarisé jusqu'au lycée	Mère au foyer Père ouvrier du bâtiment HLM
Mme Tayfun – 4 enfants : 1 enfant école REP, 2 lycée pro., 1 jeune adulte *AFEV*	14.5.18, domicile	Couple d'origine turque, arrivé en France il y a 25 ans (nationalité française), peu scolarisés tous les deux (niveau élémentaire ou début collège)	Mère au foyer Père maçon HLM / !\ entretien mené en présence du fils aîné, qui traduit en partie
M. et Mme El Aziz – 3 enfants : école REP *AFEV*	17.5.18, domicile	Mère arrivée du Maroc en 2003, niveau fin d'élémentaire au Maroc Père arrivé du Maroc autour de 2010, niveau collège au Maroc	Mère femme de ménage Père ouvrier du bâtiment en arrêt maladie suite à accident du travail (dossier MDPH en cours) HLM
Mme Satsat – 3 enfants : 2 enfants école REP, 1 collège REP *AFEV*	28.5.18, domicile	Mère arrivée de Turquie il y a 12 ans, niveau élémentaire Père d'origine turque, ne parle pas le français	Mère au foyer Père maçon HLM / !\ entretien mené en présence du fils aîné, qui traduit
Mme Moindjie – 7 enfants (famille recomposée = 6 enfants à elle + 1 d'une première union de son mari) : 1 nourrisson, 2 en école REP+, 2 collège REP, 2 lycée (pro. et GT) *Rencontre au collège REP*	19.7.18, domicile	Mère arrivée de Mayotte en 1998 à l'âge de 13 ans, niveau élémentaire, a fait quelques formations en France Père arrivé du Cap Vert à l'âge de 12 ans, niveau lycée pro.	Mère au foyer Père demandeur d'emploi HLM

3) Tableau récapitulatif des observations menées

Lieu/structure	Situations d'observation	Date/période
école privée	Café des parents	3, 10 et 31.3.17, 5 et 12.5.17, 2,16,23 et 30.6.17,7.7.17, 22.9.17, 20.10.17, 10 et 17.11.17, 8 et 15.12.17, 19 et 26.1.18, 2, 16 et 23.2.18, 16, 23 et 30.3.18, 6 et 13.4.18, 25.5.18, 8 et 29.6.18, 14.9.18, 12.10.18, 23.11.18, 11.1.19
	Atelier sur la communication non violente	13.3.17
	Repas des familles	24.3.17
	Lecture (langue d'origine) des mamans à la bibliothèque du quartier	6.6.18
	Kermesse	29.6.19
école REP	Café des parents	3, 17 et 31.5.17, 14.6.17, 5.7.17, 20.9.17, 22.11.17, 6 et 20.12.17, 17.1.18, 14.2.18, 28.3.18, 25.4.18, 23.5.18, 13 et 20.6.18, 4.7.18, 28.11.18, 23.1.19
	Classes ouvertes en activité	28.4.17, 16 et 17.4.18
	Conseil des maîtres	2.6.17, 23.6.17 (entretien collectif)
	Conseil d'école	23.11.17, 22.2.18, 14.6.18
	Réunion d'information classe verte	23.1.18
	Cérémonie de clôture du printemps des poètes (centre culturel)	6.4.18
	Spectacle de fin d'année (centre culturel)	31.5.18
	Accueil du matin (CP)	11, 12, 14 et 15.6.18
	Rentrée des classes	3.9.18
	Fête de l'école	24.6.17 et 2.7.19
	Café des parents maternelle	2.7.18
école REP+	Classe ouverte en activité	2.5.17, 20.3.18 (maternelle)
	Temps d'échange entre parents (PRE)	30.5.17, 13.6.17 (maternelle)
	Spectacle de fin d'année (centre culturel)	31.5.18
	Projet « sommeil »	28 et 29.5.18
école REP+V.	Classe ouverte en activité	19.2.18
	Bilan des classes ouverte (équipe enseignante + Maryse)	13.3.18
	Projet « sommeil » (maternelle)	30 et 31.5.18
	Cours de français pour les mères	7.2.18, 21.3.18, 18 et 25.4.18

Lieu/structure	Situations d'observation	Date/période
collège REP	Accueil des parents rentrée 6ème	4.9.17
	Réunion avec les parents préalable au départ en Allemagne	19.9.17 et 4.12.17
	Réunion de rentrée de la FCPE	19.9.17
	Bilan des accompagnements AFEV (entre professionnel·le·s)	13.2.18 et 31.5.18
collège REP+	Accueil des parents de CM2 (écoles REP+V. et REP+) dans des classes de 6ème	14.6.17
maison de quartier	Atelier sociolinguistique (ASL) éducation	12.4.18, 24, 25 et 31.5.18, 14.6.18 + bilan entre professionnel·le·s (écoles, maison de quartier et intervenantes) 25.6.18

4) Exemples de comptes-rendus de séquences d'observation

Classe ouverte en activité, école REP, 17.4.18

J'arrive à 8h30 et entre avec les enfants et leurs parents, je me dirige directement vers la bibliothèque, au rez-de-chaussée, dont l'entrée s'effectue depuis le hall de l'école. La directrice circule dans cet espace, oriente les parents, assure une présence. Maryse accueille les parents présents pour la classe ouverte. Une fillette typée asiatique amène sa mère jusqu'à la bibliothèque, elle semble ainsi l'encourager, voire insister pour qu'elle participe. Certaines mères expliquent qu'elles ne pourront pas rester jusqu'à la fin car elles ont des rendez-vous. Ils sont 10 parents, en ce début de matinée (dont un homme) et dont Mme Akchour avec qui on échange quelques mots en s'installant. Elle veille à couper son portable puis me parle des « réunions sur l'enseignement » qui ont lieu en centre-ville et auxquelles elle n'a pas pu assister dernièrement – en tant que parent élue, elle est en fait invitée par la commune à des formations/regroupements. Maryse rappelle d'abord en quelques minutes les principes de la classe ouverte en activité : elle explique que nous sommes en réseau d'éducation prioritaire – ce qui implique un projet commun -, ainsi que son « métier », son rôle au sein du réseau. Le but du dispositif est de « faire mieux ensemble », « d'être complémentaire », et la classe ouverte doit leur permettre de voir comment ça se passe à l'école. Elle explique aux parents qu'ils vont d'abord rejoindre la classe de leur enfant, à la récréation, il y aura un échange avec l'enseignant·e, puis on se retrouvera tou·te·s à la bibliothèque pour une discussion collective : s'il y a des choses qui « chiffonnent », ce sera le moment d'en parler. Elle rappelle que les parents doivent être discrets dans la classe mais aussi après, dans le quartier, sur ce qu'ils ont vu des enfants. Elle me présente en quelques mots.

Aujourd'hui, Maryse a pu demander à ce que j'aille dans une classe pour l'observation (c'est la première fois). Elle m'accompagne dans la classe de M., qui a un CP/CE1. Nous arrivons en même temps qu'une mère qui amène sa fille (en retard, donc) et souhaite rester pour regarder. M. l'accueille chaleureusement, lui touche le bras[227]. La dame est voilée, visiblement d'origine turque et accompagnée d'une petite fille d'âge préscolaire. Maryse lui refait rapidement le « topo ». Pendant ce temps, un père arrive avec son enfant. La maîtresse lui demande s'il reste, il refuse, explique qu'il doit accompagner son épouse à un rendez-vous, M. dit que c'est « dommage », manifestant une forme d'insistance. Dans la classe, c'est encore le temps d'accueil, les enfants jouent. Je m'assois au fond de la salle, à un bureau, la mère s'assoit sur les petits bancs du coin lecture. Plusieurs enfants me reconnaissent : « je t'ai vue au [centre culturel] », ils n'ont pas l'air très perturbés par notre présence.

Les enfants se mettent au travail, c'est un temps de calcul, illes travaillent alternativement en autonomie, selon leur niveau. La maîtresse demande combien font « 20+10 » ; « ça fait dur » répond un petit garçon, provoquant un sourire de la mère, toujours sur le petit banc. Elle embrasse sa fille, qui s'impatiente un peu, mais reste tout de même très sage pendant la bonne heure que nous passons en classe. La mère a gardé son manteau, elle regarde une ou deux fois son portable, discrètement. Dans la classe, la maîtresse gère un problème d'ordinateur, fait patienter les CE1 pendant qu'elle s'occupe des CP, isole une petite fille qui ne se comporterait pas bien, rappelle qu'il faut écrire « sur les lignes » et dispute un petit garçon dont le travail est sale, lui disant qu'il va rattraper à la récréation.

[227] J'apprends plus tard que M. a eu en classe la fille aînée de la dame, elles se connaissent donc un peu.

Nous nous levons en même temps que les enfants, à la récréation. La maîtresse part, oubliant de rester avec la mère pour échanger sur le temps de classe qui vient de s'écouler. Je discute donc avec elle sur le seuil de la classe : son fils est en CE1, elle a aussi un enfant en MS de maternelle et un au collège. Elle espère que sa petite dernière ira à l'école à la rentrée mais il faut qu'elle soit propre... elle ne pourra d'ailleurs par rester au temps collectif car elle doit aller la changer. La maîtresse revient, ses collègues lui ont rappelé qu'elle devait rester avec la mère observatrice. La mère lui demande si son fils travaille bien, si c'est moins difficile. M. souligne les gros progrès de l'enfant, liés au fait qu'il s'améliore en lecture. Il est « moins passif », il « ose participer », il « s'épanouit » dit-elle. Elle demande à la mère comment il est à la maison. La mère répond qu'elle le fait travailler, en particulier lire, et que son fils demande à faire du calcul, la maîtresse lui explique alors comment elle travaille, faisant allusion à la séquence qui vient de se dérouler. Elle est encourageante, la lecture à voix haute serait « la clé de la réussite » selon elle. La mère explique qu'elle demande à ses enfants de travailler car elle n'a été à l'école que pendant 5 ans en Turquie, elle s'est arrêtée avant le collège car elle est une femme : elle a pleuré pour continuer mais son père a refusé. La maîtresse a l'air impressionné, elle lui dit que c'est bien qu'elle dise cela à ses enfants. La mère dit que c'est difficile pour elle de suivre comme elle ne parle pas très bien français, elle manifeste une forme de culpabilité, nous évoquons alors la possibilité de cours de français à la maison de quartier.

Je retourne ensuite à la bibliothèque, où Maryse et N. (un maître de l'équipe) ont préparé la salle et s'apprêtent à animer le temps collectif : les chaises sont en cercle, il y a du café et des biscuits. Un tour de cercle est organisé pour que chacun·e se présente. Sont présent·e·s :

- Une dame blanche, dont l'enfant est au CP
- Une dame voilée, d'origine maghrébine, élue au conseil d'école me semble-t-il, 3 enfants
- Une dame noire voilée, mère de 3 enfants
- Mme Akchour
- Une dame métisse mère de 3 enfants dont un en CM2 avec N.
- Un monsieur, qui est l'oncle de deux petites filles de l'école
- La mère turque qui était avec moi dans la classe de M.

Maryse commence par demander aux parents ce qui les a surpris : la mère métisse évoque les bavardages, en particulier ceux de son fils, ce qui provoque des rires dans le cercle. Mme Akchour et une autre mère ont aussi noté des bavardages, des enfants « pas concentrés ». La dame de la classe de M. dit qu'elle n'est pas surprise car elle était déjà venue au CP, d'autres acquiescent. Maryse essaie de faire remarque aux parents le travail par groupes ou en ateliers dans de nombreuses classes : certains l'ont vu, mais pas tous. N. explique le rôle de la maîtresse surnuméraire de l'école pour faire ce genre d'activités. La dame avec moi n'a pas remarqué les groupes, je suggère qu'il y avait une différence entre les CP et les CE1 mais elle ne l'a pas vue. Elle demande pourquoi il y a des doubles niveaux et s'inquiète que cela complique les choses pour les enfants, évoquant « la tête mélangée ». Maryse lui demande si cela lui a semblé problématique ce matin, la dame acquiesce tandis qu'une autre mère affirme que pendant que l'explication est donnée à un niveau, les autres ne font rien. N. explique que la présence de double-niveaux est liée au nombre d'élèves dans l'école, avec la contrainte en plus de la classe orchestre, l'idéal est un simple niveau mais il dit qu'il y a de toute façon toujours des différences de niveaux dans une classe, en réponse à la mère noire qui insiste sur la difficulté supplémentaire que cela représenterait. Maryse évoque la maîtresse surnuméraire comme un argument, car elle aide ces classes-là en particulier. Mme Akchour intervient pour dire que ses aînés étaient dans des double-niveaux, selon elle, les plus jeunes apprennent plus vite ainsi et

N. évoque les progrès effectués en faisant du tutorat. Il insiste sur le fait que le double-niveau est surtout une question d'organisation.

La mère turque s'en va car sa fillette commence à s'impatienter. Maryse demande alors si les parents ont vu de l'entraide entre les enfants, mais il n'y a pas vraiment de répondant. Elle relance en s'adressant aux parents qui sont déjà venus, pour savoir s'ils ont perçu des évolutions. La mère noire parle de l'évolution de sa fille. Elle dit qu'elle voit « que la maîtresse fait son travail comme il faut ». Maryse rebondit en plaisantant, la mère explicite en disant : « nous on peut pas faire certaines choses à la maison, la professionnelle sait comment lui faire faire son travail ». La mère métisse répond en affirmant qu'il y a aussi le travail à la maison : il faut s'entraîner minimum ½ heure par jours, ne pas rester devant la télé. Maryse relance en demandant si cela est facile. La mère explique que ce n'est pas toujours le cas, elle doit parfois taper du poing sur la table pour que son fils se mette au travail, elle affirme qu'il teste ses limites : il récite mal ses leçons quand elle est douce et il les sait quand elle se fâche. La mère française dit qu'elle fait lire son enfant tous les jours, même le week-end, la mère élue au conseil d'école aussi. Toutes deux soulignent qu'elles incitent les enfants à faire leur travail scolaire quand ils rechignent en leur disant « comme ça, ce sera fait ».

Maryse incite les parents à faire lire leurs enfants : « la lecture est complémentaire du travail en classe ». Elle évoque la gratuité de l'abonnement à la bibliothèque du quartier tout en disant qu'elle sait que « ça prend du temps », soulignant toutefois que c'est « sympa d'aller à la bibliothèque [du centre-ville] ». La mère noire demande ce qu'il faudrait améliorer. Maryse répond : « ici, il faut vraiment qu'on soit très en lien avec vous, avec les parents, il faut que le dialogue soit continu [...] que vous puissiez dire aux autres parents comment ça se passe à l'école [...] le dialogue est très important ». Elle ajoute que le problème survient quand les parents ne sont « pas prêts à entendre la difficulté de leur enfant ». La mère française intervient alors en disant que son fils était calme au début de l'année et à la maison mais les autres enfants le pousseraient à se comporter différemment, ce qui expliquerait maintenant quelques difficultés. N. se montre rassurant, évoquant l'apprentissage de la vie en groupe. La dame noire explique qu'il est difficile d'entendre certaines choses : « ça fait quelque chose quand on dit des choses négatives sur l'enfant, on aimerait avoir des retours positifs ». Maryse lui demande si elle entend assez de choses positives : ici oui, mais en maternelle pas beaucoup d'après elle. L'enseignante avait pointé le comportement de son fils tandis que lui ne faisait pas part de ses difficultés à la maîtresse donc il y avait une méfiance, elle devait elle-même rapporter les problèmes à la maîtresse, avec laquelle ça ne « passait » pas... mais en élémentaire ça va mieux. Elle souligne que pour les parents, c'est bien de savoir ce qui va et ne va pas, suggérant la nécessité du lien avec l'enseignant·e.

Maryse libère ensuite les parents vers 11h car la discussion n'est plus vraiment alimentée. Sur le départ, la mère métisse, parlant de l'éducation de son fils lance devant N. (le maitre de l'enfant) « on se bat, je ne baisse pas les bras ». Une fois les parents partis, nous discutons avec N. et Maryse tout en rangeant. Maryse semble soulagée car c'était « moins dur » que la veille (la classe ouverte de la veille a été houleuse, avec le débat sur « l'isolation » des enfants en classe) mais néanmoins intéressant. Nous évoquons la force des affects engagés la veille, avec une identification des parents aux enfants autour de la question de l'isolement. Maryse et N. expliquent que dans la classe de Margot, où se pose cette problématique, il y a plusieurs enfants avec de « vraies grosses difficultés ». Celui dont le frère est venu pour « voir » relèverait par exemple d'une orientation par la MDPH : le dossier a été monté mais jamais déposé, ce qui les amène à souligner l'ampleur des difficultés « ici ». Maryse explique que c'est la raison pour laquelle elle s'est permise de répondre à la dame qui demandait quelles seraient les voies

d'amélioration, en invoquant le dialogue et la prise en compte des difficultés des enfants. N. aurait bien ajouté qu'il y a aussi le problème des parents qu'on ne peut pas contacter. N. évoque la dame métisse dont il a le fils en classe. Elle a dit qu'elle avait 3 enfants mais il remarque que l'élève ne sait pas combien il a de frères et sœurs, en compte 13, considérant sa cousine comme sa sœur, ce qui serait d'ailleurs encouragé par la mère. Il dit qu'ils vivent tous ensemble, dans une sorte d'imbroglio. Pour N., la mère est venue pour voir son fils uniquement. Maryse rappelle que c'est le cas de beaucoup de parents et évoque la difficulté du « passage au collectif ». Elle souligne que c'était, du reste, un enjeu dans la discussion de la veille. Je raconte que j'ai vu dans la classe de M. la petite fille dont la mère déplorait hier, qu'elle soit souvent isolée ou sortie de classe, je remarque qu'elle semblait avoir une attitude un peu compliquée. N. affirme qu'elle est « insupportable » tandis que Maryse évoque une éventuelle précocité de la fillette, je lui confirme qu'elle est bien en CE1 (elle devrait être en CP).

L'enseignante surnuméraire passe à la bibliothèque, Maryse lui demande si Margot va bien, la collègue affirme qu'elle est « super zen », bien qu'elle ait une classe très difficile et des élèves handicapés, certains avec des tocs. L'équipe semble faire bloc derrière Margot, dont les pratiques ont été mises en cause par les parents. Maryse m'incite à la rencontrer et elle souligne que ce qui s'est passé hier était intéressant avec de jeunes enseignantes qui pouvaient entendre des choses et se remettre en cause : avec une « vieille instit de maternelle, tout ça n'aurait pas été possible ». Elle affirme toutefois qu'on « ne voit nulle part ailleurs ce qu'on voit ici » : à l'école REP+V., les parents sont moins éloignés selon elle. Maryse constate aussi la prégnance du handicap : 5 enfants sont concernés dans la classe de Margot par exemple, j'évoque le développement de travaux de recherche sur les liens entre handicap et milieu social. Maryse, à propos des familles « très » recomposées, évoque les femmes qui désignent leur nouveau compagnon « depuis 6 mois » comme ayant l'autorité parentale, tandis que le « vrai père » lui, « disparait », elle pointe la méconnaissance du droit.

L'échange se poursuit avec Maryse sur le ton de la conversation privée, elle me demande en quelle année je suis née et me parle de son fils qui a fait les mêmes études que moi, etc. puis je quitte l'école. Dans un couloir, je croise B., une petite fille de l'accompagnement à la scolarité qui vient spontanément dans mes bras, me demandant si je serai présente à l'aide aux devoirs 2 jours plus tard.

Café des parents, école REP, 20.6.18

J'arrive vers 8h30 et entre directement par le portail avec les élèves. Comme d'habitude, le hall de l'école est aménagé de manière à libérer un espace suffisamment grand pour accueillir une représentation d'enfants et des chaises sont disposées à la manière d'un amphithéâtre pour permettre aux parents de s'asseoir en regardant un espace « scénique » symbolique. Une table avec du café est déjà installée, à côté des chaises. La directrice assure l'organisation de ce temps, aidée d'une enseignante. Lorsque j'arrive, peu de monde est présent autour du café. Les mères passent dans le hall pour déposer leurs enfants – mais certains viennent seul·e·s ou avec leur fratrie, un certain nombre de mères aussi s'arrêtent au portail. Certaines d'entre elles se dépêchent en arrivant dans l'école, évitent de regarder l'installation du café, d'autres hésitent à s'arrêter (c'est parfois une interpellation de la directrice ou de l'enseignant·e qui les décide à rester). // café des parents fréquenté par quelques mères seulement, souvent les mêmes// Aujourd'hui, S. (enseignante) tient un stand de vente de livres (à 1 euro), juste à côté de l'installation pour le café, elle donne des indications aux mamans et aux enfants sur l'âge conseillé pour chaque ouvrage. //incitations fortes à la lecture dans les familles // Les enfants se pressent autour des livres. Elle incite une maman qui achète un livre (d'origine africaine ou antillaise ?) à rester au café mais elle décline.//sollicitation des mères pour participer à la vie de l'école cf. ce qu'être parent d'élève veut dire// Nasrin est là avec son fils, il veut un livre mais elle n'a pas d'argent. La maîtresse le laisse en prendre un mais demande de signaler à l'enseignante du petit garçon qu'il faudra le payer.

Je vois Zakia : elle apporte le thé à la menthe et part en apporter à tou·te·s les enseignant·e·s, de manière rituelle. Elle me dit qu'elle ne restera pas au café toutefois, elle est en effet fatiguée car c'est son dernier jour de « *rattrapage* » du Ramadan. Elle sera par contre à la fête de quartier cette après-midi et me demande si je viens, se réjouit que j'acquiesce. // lien créé avec les enquêtées// J'aperçois Mme Akchour qui passe sans s'arrêter. Je discute rapidement avec Hafsa, je lui demande des nouvelles de sa fille aînée, qui rencontre quelques difficultés scolaires, *« on va encore se payer l'orthophoniste l'année prochaine* » me dit-elle. Elle n'était pas présente aux derniers cafés des parents justement à cause de ces rendez-vous. Cet été, ils partent au Maroc. Elle ne reste pas au café ce matin. //poids des demandes de prise en charge extérieures dans le quotidien des mères// Je reste présente vers le café, non loin du stand de livres. Siam vient apporter du thé à la menthe, comme elle en a également l'habitude. Je lui fais remarquer que c'est son dernier café des parents (son fils ira en 6ème à la rentrée) : « *m'en parle pas !* » lance-t-elle émue, car c'est difficile pour elle de quitter l'école. Elle va rester au café mais devra partir avant la fin car elle a un rendez-vous, et elle n'accompagnera donc pas la classe de son fils à la piscine, comme elle le fait d'ordinaire. // importance de l'école dans la vie quotidienne des mères isolées //

Avant que le café ne commence, la maman de R. et M. (deux petits garçons du centre social) vient voir la directrice, qui assure une présence dans le hall. Elle parle en aparté mais je l'entends évoquer une histoire (conflit) avec Zakia. // l'école semble faire figure de médiatrice // Puis une maman (d'origine africaine ou antillaise), avec ses jeunes enfants, vient voir la directrice avec un dossier d'inscription, elle demande si elle a bien rempli le bon document. //importance de l'école dans le soutien aux démarches administratives// La directrice accepte de vérifier et lui suggère de rester pour voir son fils chanter lors du café *« il sera content, revenez quand vous aurez déposé les petites* ». Avant que la « représentation » ne commence, la directrice sert un thé à une maman. C'est une classe de CM2 qui chante, avec l'intervenant musique. 3 autres classes de l'école assistent dans le « public », assis par terre devant les mamans. Elles sont finalement une dizaine présentes, 8 sont ethnicisées. Samia passe pendant le « spectacle », me fait coucou mais ne s'arrête pas. Quelques-unes filment pendant les chansons des enfants, applaudissements à la fin. Elles partent toutes très vite quand les chants se terminent, sauf Nasrin avec qui on discute quelques minutes. Elle m'explique que son mari sera embauché dans un kebab au 1er juillet, donc elle ne sait pas ce

qu'ils feront cet été. //rapport non programmatique au temps// Son fils passera en CM1 à la rentrée. Elle souligne que sa maîtresse est absente aujourd'hui, elle semble mécontente mais ne dit rien à ce sujet. //attentes déçues à l'égard de l'école // Son fils continue à voir l'orthophoniste deux fois par semaine, et cela devrait se poursuivre l'an prochain. Elle me demande ce que je ferai cet été, soulignant qu'ils n'ont ni permis, ni voiture avec son mari. Elle me demande s'il y aura la fête de l'école prochainement, je lui explique qu'elle a été annulée cette année, d'après les informations que m'ont données d'autres mamans. //difficulté d'accès aux informations pour les mères parlant peu le français // Nous quittons l'école par la petite porte (le portail est fermé à cette heure de la matinée). On se sépare à quelques pas de l'école, devant son immeuble.

5) Exemples d'entretiens avec des mères

Entretien avec Akila, mère de deux enfants (scolarisés à l'école privée)

Observations : 1er échange avec Akila lors du café des parents de l'école privée, à la bibliothèque (20.10.17). Très souriante, elle montre de l'intérêt à discuter bien qu'elle ait des difficultés pour parler français.
17.11.17 discussion au café des parents. Arrivée en France en 2013 du Caucase, elle a un fils en CM1 et le plus petit en maternelle est né en France. Ils n'ont pas de papiers et vivent chez des amis. Les 2 parents sont sans emploi. Elle prend des cours de français 4 après-midi par semaine dans des associations du quartier. Je lui demande si elle serait d'accord pour un entretien, je propose qu'elle vienne avec son amie Camelia, russe également, si elle le souhaite, on échange nos numéros.
L'entretien a lieu après plusieurs échanges de sms et 2 annulations par Akila. L'entretien a lieu un matin à l'école, après qu'elle ait déposé ses garçons, dans l'ancien bureau de la directrice, petite salle assez impersonnelle. Nous nous installons à une table ronde. Akila a l'air plutôt en confiance et accepte l'enregistrement car je lui garantis que tout sera anonymisé. À la fin de l'entretien, alors que le magnéto est coupé, elle m'explique qu'au Daghestan, les choses évoluent mais traditionnellement, on ne choisit pas son conjoint. C'est le mari de sa sœur qui lui a présenté son futur mari, en disant qu'il serait bien pour elle. Elle l'a fréquenté pendant 2 mois, s'est mariée à l'âge de 19 ans. Elle trouve que c'est bien : les deux premières années, il a fallu faire connaissance avec son mari, ce n'était pas simple (disputes ?) mais maintenant ça va et elle « aime » son mari. En partant, elle me demande ce que je vais faire de « ça » : j'explique la rédaction de la thèse en utilisant l'image d'un livre.

*

- alors du coup, toi tu as 2 enfants et ils sont tous les 2 à [l'école privée]–
oui
- et ils sont en quelle classe ? –
le grand, il va CM1
- oui, il va mieux ? [je fais allusion au fait qu'il était malade précédemment, ce qui l'avait obligée à annuler notre rencontre] –
oui très bien il est content ! et 2ème... moyenne section
- d'accord, donc y a le grand et le petit. et du coup pourquoi est-ce que tu les as mis, parce que toi, tu m'as dit que t'habitais chez des amis –
mmh
- est-ce qu'y a une école publique proche ? –
proche ?
- pourquoi tu les as mis ici à l'école privée –
hum parce que avant, quand... au mois septembre l'année dernière j'habitais plus près. et c'est pour ça. mais... en... en début que les enfants vont à l'école, je savais pas que c'est l'école privée [rire]
- ha tu savais pas ? –
[sourire] oui... j'ai compris après 2-3 semaines [rire] et j'ai demandé à la directrice et elle m'a dit pas de problème, pour moi c'est, je ne dois pas payer parce que je n'ai pas les ressources
- oui tes ressources sont trop faibles –
oui petites [sourire]
- d'accord, OK. du coup et maintenant tu les as laissés là –
oui! nous ont déménagé mais je ne veux pas changer l'école, c'est pour ça je laisse ici
- oui et pourquoi tu voulais pas changer ? –
parce que une fois y a, déjà changé une école. et je pense que pour l'enfant c'est difficile
- d'accord c'est pour tes enfants, tu t'es dit c'est mieux –

[me coupant] et pour moi aussi ! [rire]
- parce que tu aimes bien ici ? –
parce que... [elle est émue] parce que le grand il avait des amis et après pour lui c'est un peu difficile. il a l'habitude et il doit changer... et... [elle pleure]
- [doucement] ça va ? –
oui. avant comme j'habitais [dans une autre commune du département]
- avant t'habitais [dans une autre commune] ? –
oui. il... [silence]
- il avait des amis là-bas ?-
Oui
- et c'était difficile de changer jusqu'ici ? –
mmh oui parce que... pour lui... des amis, les maîtresses et tout...
- il était attaché là-bas ? –
oui. Excuse [elle pleure encore un peu]
- mais non c'est pas grave. tu veux un mouchoir ? [je lui en donne un, je lui touche le bras] –
pour moi c'est difficile en parler
- de parler de ça –
mmh. [silence]
- parce que pour toi, c'était difficile aussi le changement d'école ? ou c'était difficile, parce que c'était difficile pour lui ? –
oui c'est ça ! [rire]
- c'est difficile en tant que maman, c'est ça ? parce que lui était triste ? –
oui c'est ça. mais... je sens ça va, il est habitué, ici il y a un, beaucoup des amis
- maintenant ? donc ça va mieux –
ça va mieux oui. et c'est pour ça je n'ai pas changé
- à nouveau, oui. et parce que quand t'es arrivée de Russie, t'es allée [dans cette commune] directement, c'est ça ? –
non [elle soupire] 4 mois j'ai habité ici [dans la commune de l'enquête]. oui, il est inscrit aussi à l'école Ferry [dans un autre quartier] 2 semaines
- ha oui –
après nous sommes partis à... [dans l'autre commune] [sourire]
- mmh il a beaucoup changé –
mmh c'est ça
- et c'est ça qu'était difficile pour lui, OK. du coup maintenant tu restes à [l'école privée][sourire] –
oui [sourire] je pense, jusqu'à... collège
- jusqu'au collège –
Oui
- oui au collège il pourra pas rester à [l'école privée][sourire] tu sais déjà dans quel collège il veut aller ? –
Non. Non parce que ici j'ai... prendre les papiers ?
- oui tu attends les papiers –
oui. peut-être encore besoin la place
- de maison ? –
oui. et je sais pas où et quel collège
- oui. mais tu veux pas forcément le mettre dans un collège privé ? c'est pas –
peut-être non
- non ? –
c'est cher ? je sais pas comment [sourire]
- tu dois payer normalement mais ici tu paies pas toi –
Non
- peut-être le collège fera pareil, je sais pas [sourire] –

on va voir

- OK ! et toi du coup, maintenant ton grand garçon il s'est fait des amis ici –
Ouai
- et toi tu te sens bien dans l'école ? –
oui ! bien ! j'ai... comment, très... gentille l'équipe pour moi
- l'équipe est gentille ? –
oui et...
- l'équipe tu veux dire les maîtresses...?-
maîtresses oui, la directrice... et... et les enfants contents, pour moi c'est [sourire]
- c'est le plus important ? –
oui [sourire]. j'ai rencontré des... des parents
- des mamans ? –
des mamans oui. et ça va.
- ça te fait... parce que je vois que tu viens souvent au café des parents, à quelles occasions tu viens à l'école ? –
occasions ?
- tu viens pour le café, est-ce que tu viens pour d'autres choses ? –
ha d'autres choses, oui ! j'ai... comment... une histoire pour les enfants
- oui tu viens lire des histoires ! –
lire, oui oui
- en russe alors ? –
en russe oui. des histoires avec le petit tapis
- oui avec le tapis [elle fait allusion à un "tapis" cousu par des mamans avec des éléments de décor pour raconter des histoires] –
en russe, en français. [silence] et ha ! accompagner ?
-oui, pour les sorties ? –
oui pour les sorties. avec le grand et avec le petit
- OK. tu aimes bien faire ça ? pourquoi tu viens ? [sourire] –
oui j'ai... c'est... pour moi, pour... savoir comment ça se passe et, c'est plaisir [rire]
– ça te fait plaisir ? –
Oui
- et tu dis pour savoir, Tu veux dire que ça te permet de voir comment ça se passe dans la classe c'est ça ? –
mmh dans la classe, comment ça se passe cette sortie, oui
- ha du coup tu vois toi-même ce qu'il se passe c'est ça ? –
ouai.
- et ça te... tu dis que ça te fait plaisir. est-ce que ça te permet d'autres choses ? est-ce qu'y a d'autres avantages ? –
[silence]
- à venir à l'école ? –
heu... quelque chose d'autre ? [sourire]
- [sourire] tu dis "ça me fait plaisir de venir", est-ce que ça te fait d'autres avantages ? –
ha d'accord
- à part te faire plaisir ? est-ce que ça te permet de parler avec la maîtresse ? ou alors de mieux connaître d'autres parents ? tu vois ? –
ha ! oui oui. connaître d'autres parents... et.... oui ! [rire] [silence] quelque chose d'autre aussi [elle cherche ses mots] je sais pas comment expliquer... [silence]
- mais ça te prend du temps ? ça te prend beaucoup de temps ? –
non pas beaucoup.
- pour toi, c'est pas beaucoup, ça te prend pas TROP de temps ? –

Non

- OK et le papa des enfants il est là, il est avec toi ? –
oui
- est-ce que lui aussi il vient à l'école ? –
juste quand je demande, si je peux pas aller, si je... occupe
- si tu es occupée ? –
oui, il va
- il y va ? pour amener les enfants alors –
Oui
- mais il fait pas les sorties, le café et tout ? –
non [rire] pour les hommes, je sais pas pour les autres mais pour mon mari c'est un peu difficile. pas très difficile mais il est timide
- il est timide ? –
[sourire] il parle aussi en français mais pas trop ! il comprend mais je sais pas [sourire] pour lui c'est... je sais pas !
- pour lui, est-ce que pour lui, c'est la maman qui doit s'occuper de l'école ? –
oui.
- oui ? –
mmh
- mais le papa est-ce qu'il, par exemple tu vois quand tu as décidé de les laisser à [l'école privée] tes enfants, est-ce que lui aussi il a... il a participé à la décision ou tu as décidé toute seule ? –
heu... oui un peu, il a un peu mais pas trop comme moi [rire]
- [rire] pas trop –
[sourire] je disais "ho je ne veux pas" [d'un air plaintif] et j'ai expliqué pourquoi et il est d'accord
- d'accord, en fait toi tu lui as présenté tes arguments et lui il a dit "OK" –
oui c'est ça [rire]
- mais est-ce qu'il aurait pu dire non? –
non.... non
- non. Il te fait confiance pour ça, c'est ça ? –
oui oui [sourire]
- et par exemple pour les devoirs, le grand il a des devoirs, il fait comment, est-ce que toi tu l'aides ou c'est ton mari ? –
souvent il fait tout seul mais après je regarde comment il fait à la fin. et si quelque chose pour lire, après il me raconte, qu'est-ce qu'il lire
- d'accord tu lui fais te raconter ce qu'il devait lire –
ouai, mémoriser ce qu'il devait lire
- c'est ça. et tu comprends, toi par exemple, tu comprends ce qui est écrit dans ses cahiers et tout ? –
oui ! c'est... comment... c'est pas très dur
- c'est pas très dur ? –
oui ! je comprends
- oui, même les mots pour les parents et tout qui sont écrits dans le cahier toi tu comprends ? –
mmh pas tout
- pas tout –
oui, mais tout ce que les enfants faire je comprends
- oui ce que les enfants font tu comprends, mais si la maîtresse ou si Valérie met des mots pour les parents des fois tu comprends pas –
ouai. et je demande
- tu demandes à qui ? –
à la maîtresse

- à la maîtresse. est-ce que c'est aussi pour ça que tu viens au café des parents ? est-ce que venir au café, ça te permet de demander des choses ? ou c'est pas là que tu demandes ? –
non je suis timide pour parler quand les gens je connais pas et je sais que je parle pas très bien et je peux, peut-être je peux... pas compris
- peut-être que tu vas pas comprendre ? –
oui. et... c'est pour ça je demande pas [rire] . juste à la maîtresse
- juste à la maîtresse d'accord. Quand tu la vois. Quand c'est 2 à 2, face à face –
[rire] oui c'est mieux pour moi ! mais par contre au café, j'écoute ! [sourire]
- d'accord tu aimes bien écouter ce qu'il se dit –
mmh et parfois c'est... comment ça s'appelle...
– Isabelle ? –
Isabelle, j'oublie tout le temps, elle présente quelque chose à... l'école, elle présente... elle demande par exemple traduire des endroits... ça, traduire quelque chose c'est plaisir
- tu aimes bien ? –
oui !

- et avec Isabelle, j'ai vu que, c'est elle qui t'a fait lire ! tu as une relation particulière avec Isabelle ? tu t'entends bien avec elle ? –
oui oui [un peu faiblement]
- c'est elle qui t'a... fait venir hein ?–
[rire] oui c'est ça
- mais c'était pour lire au début c'est ça ? c'était pour lire en russe, pour faire les histoires –
oui
- et maintenant si tu as des questions est-ce que tu demandes à Isabelle ou tu continues à demander à la maîtresse ? –
parce que j'ai pas vu tout le temps Isabelle...
- c'est plus facile la maîtresse ? –
mmh.
- la maîtresse donc toi, tu la vois tous les jours ? quand tu amènes les enfants ? –
mmh
- même la maîtresse du grand ? –
Oui, le petit oui, le grand je vois le matin
- tu vois le matin d'accord –
mais pas chaque, oui pas tous les jours [sourire]
- ouai. Et du coup tu dis que tu poses des questions à la maîtresse si tu comprends pas et est-ce que tu parles d'autre chose ? est-ce que tu parles des enfants et tout ça avec elle ? –
je demande si... comment... mon petit... il... reste tous les jours
- il reste ? –
heu comment il...
- il se comporte ? –
comporte à l'école, à la classe, dans la journée, comment il
- comment il est? comment il, s'il est gentil et tout ça, c'est ça ? –
oui. il a des amis, il est triste ou... il mange ou pas [rire]
- ça tu demandes à la maîtresse oui –
oui c'est ça ! mais... elle dit qu'il parle pas trop mais il joue, il a des amis aussi, ça va. il est timide aussi, très timide [rire]
- ha oui ? –
[rire] très timide oui
- il parle pas trop, mais ils parlent français tous les 2 ? –
mmh

- tu es arrivée en France en quelle année déjà ? –
2013
- ha oui donc le grand il avait été à l'école en Russie avant ? –
le grand oui, pas l'école, c'est maternelle. mais c'est... en Russie on peut pas dire l'école, c'est maternelle
- ha c'est la garderie un peu ? –
oui !
- et est-ce que c'était difficile pour lui de venir en France ? –
hum... il était petit, il pas comprendre tout
- oui –
ça va
- et vous êtes venus pour quelle raison, si tu veux bien me dire ? –
[sourire] c'est le problème avec... le papa, oui. il a des problèmes, oui et c'est pour ça nous devons partir
- vous deviez partir parce que le papa avait des problèmes ? –
oui... c'est le thème difficile pour moi [sourire]

- ha oui d'accord on en parle pas ! [sourire] [elle est émue] tu veux qu'on parle pas de ça, on parle que de l'école ! et à l'école est-ce que t'as déjà été en désaccord avec la maîtresse ? –
désaccord ?
- pas d'accord, en conflit –
ha ! avec la maîtresse...
- ou avec la directrice ?-
ha non, non
- jamais jamais ? –
non.
- tu t'entends bien avec elle ? –
mmh. ça va.
- tu as confiance ? est-ce que tu as confiance en l'école ? –
oui oui. bien sûr [sourire]
- bien sûr ? peut-être pas...-
je sais pas, je suis... calme. parce que j'ai vu que la maîtresse est très gentille et mes enfants contents, c'est confiance
- tu as confiance, d'accord. et est-ce que, qu'est-ce que tu attends de l'école pour tes enfants ? [silence] tu comprends cette question ? –
oui. [silence] pour... premier c'est bien apprendre le français
- ha le français–
heu... autre chose par exemple... apprendre à l'école [à voix basse] tu peux me expliquer un peu ?
- oui... est-ce que par exemple, qu'est-ce que tu voudrais que tes enfants ils fassent comme études ? est-ce que tu connais ? –
ha oui oui j'ai pensé à ça. heu... je sais pas
- tu sais pas –
Non
- est-ce que tu connais le système français ? est-ce que tu connais quand on va au lycée général et tout ça ? –
non
- [je lui explique en faisant un petit schéma sur un papier : école, puis collège puis les filières GT et professionnelles, avec ensuite l'université, ainsi que les diplômes type pro/CAP. Elle marque de la surprise sur le pro., j'explique qu'on y apprend un métier directement et qu'il est plus difficile de rejoindre l'université] mais toi t'as le temps [sourire] parce que tes enfants ils sont là [je montre l'école primaire sur le schéma] –

oui oui ! mais pour savoir... comment on sait ?
- alors quand ton fils il sera au collège, en 3ème, il va devoir choisir l'un ou l'autre, tu vois ? voilà et là, les professeurs vont l'aider à choisir mais toi aussi avec ton mari vous pouvez l'aider à choisir, tu vois ? ma question c'était, est-ce que toi tu as déjà des idées pour eux ? qu'est-ce que tu voudrais qu'ils fassent ? –
heu [elle soupire] je veux que ils étudient
- qu'ils étudient –
oui. mais... ça c'est, je savais pas
- oui la différence –
la différence. parce que... c'est... peut-être...
- en Russie y a un seul, une seule voie ? –
y a pas de collège, école jusqu'à 17 ans
- ha oui, d'accord –
l'école et après c'est, si tu veux tu... aller étudier ou... travailler
- en fait à 17 ans tu choisis si tu vas à l'université ou si tu vas travailler –
oui, sans diplôme
- sans diplôme, ha oui c'est ça –
c'est le travail... comme vendeuse, comme... là aussi ?
- là, tu peux travailler tout de suite quand tu fais ça [on désigne la filière pro sur le schéma] , tu as aussi un diplôme mais c'est un diplôme qui est moins prestigieux que si tu vas à l'université –
ha oui, ha d'accord.
- tu comprends ? –
université...
- toi en Russie tu as été où ? tu as fait quoi ? –
j'ai allé à l'école jusqu'à 17 ans et après j'ai travaillé comme vendeuse
- comme vendeuse d'accord. est-ce que tu voudrais que tes garçons ils fassent des études, plus que toi ? –
oui oui oui je veux
- tu veux ? pourquoi ? –
pour avoir bon travail [sourire] avoir diplôme et...
- toi, ce que tu attends de l'école c'est que tes enfants puissent faire des études supérieures ? par exemple à l'université ? ou alors qu'ils aient un diplôme pour qu'ils travaillent ? –
Mmh
- l'université est-ce que c'est important pour toi ou le plus important c'est qu'ils puissent travailler avec un diplôme ? –
c'est choix de mes enfants aussi !
- oui ! –
c'est pas... on dit voilà tu vas [sourire]
- [rire] c'est pas que toi –
mais je veux ! que ils prennent... mmh. mais je sais pas comment... [silence] les enfants ils choisissent
- tu sais pas ce qu'ils vont choisir –
mmh mais je veux qu'il va apprendre
- qu'ils apprennent –
qu'ils apprennent. ça [elle désigne l'université sur le schéma]
- l'université. et ton mari, lui, il... il a envie de quelque chose pour tes enfants ? lui, qu'est-ce que lui il pense ? –
mmh il veut aussi qu'il est bien... comment dire, bien apprendre tout, l'école, collège, tout et... université et travailler, un bon travail. mais lequel [rire]
- lequel oui on sait pas –

oui. temps en temps nous parlons, de quel travail tu peux travailler, par exemple, le grand nous demande et "je sais pas maman"
- qu'est-ce qu'il peut faire –
oui oui. peut-être... [silence] bâtiment
- ha oui ? architecte ? –
architecte oui !
- il voudrait faire architecte ? –
oui [hésitant] il va jouer avec Lego et construire ! pas... avec, comment ça s'appelle... par exemple lego et... petits cahiers pour construire, instructions. Il ne pas faire avec ça, il fait quelque chose
- tout seul –
Oui
- ha ok ! architecte ou ingénieur alors [rire] –
oui. je sais pas
- et ton mari, il a fait quelles études lui ? –
il fait... comme... travailler avec petits enfants, en maternelle, c'est comment on dit en français ?
- il est maitre, il est instituteur ? –
maitre, oui. psychologue ou... psychologue, maitre, je sais pas comment en français
- psychologue ? –
mais pas vraiment comme psychologue... psychologue avec des enfants
- d'accord. Je crois pas qu'on a un mot en français pour ça... donc lui il a été à l'université en Russie ? –
ouai. mais après il travaille comme militaire
- ha ? –
autre chose. parce que c'est difficile trouver heu travail avec diplôme
- c'est difficile de trouver du travail avec le diplôme que lui il a ? –
mmh. mais pas lui c'est
- en général ? –
oui en général c'est ça. donc aller travailler en militaire
- mais ici en France, ni lui ni toi ne pouvez travailler du coup ? vu que vous avez pas les papiers –
c'est ça
- et toi tu vas chercher, quand tu auras les papiers, tu vas chercher pour être vendeuse aussi ? –
oui, j'aimerais.
- et lui ? –
et oui, il déjà une ou 2 promesses d'embauche. mais il peut pas travailler [sourire]
- oui [compatissant] –
c'est dommage [sourire]

- et vous parlez comment, avec les enfants, tu me disais "on discute du métier" et tout, vous parlez en russe ? –
oui en russe. à la maison en russe. pour n'oublier pas
- pour pas oubiler –
oui pas oublier sa langue. et le petit, lui c'est apprendre
- pour qu'il apprenne aussi oui, je comprends... du coup l'école c'est important pour toi et ton mari, tous les 2 –
oui oui
- que les enfants réussissent à l'école ?-
bien sûr [sourire]
- est-ce que toi tu aimais l'école ? –
[silence] oui...
- et ton mari aussi ? –
oui [timide]

- et vos parents, tes parents et ses parents, ils avaient fait des études ? ils ont fait des études ? –
heu... non. je sais pas [silence] mes parents c'est, c'est vrai que non
- d'accord. donc l'école c'est important mais toi-même tu as pas pu faire beaucoup d'études –
Mmh
- mais tu voudrais que tes enfants ils fassent –
parce que je... par exemple mon mari il donne beaucoup d'argent pour avoir diplôme, il aller, il apprend, mais après il travaille pas avec ces diplômes et c'est beaucoup les gens
- en Russie beaucoup de gens ont fait ça ?-
oui et c'est pour ça je n'ai pas allé
- ha ! d'accord –
je suis allée travailler
- ha oui, en fait tu savais que si tu allais étudier, ça allait te coûter cher mais t'étais pas sûre d'avoir un travail c'est ça ? –
c'est ça
- mais pourquoi, parce que en Russie y a pas de travail ? –
heu oui !... mais c'est un système [rire] je dois donner beaucoup d'argent pour travailler avec ces diplômes [rire]

- Ok, c'est bizarre [sourire] et du coup, je reviens sur les devoirs, que toi tu fais, ton mari il fait aussi avec les enfants ? avec le grand ? –
heu... oui il demande, raconte
- ha aussi, lui aussi il demande –
si je coupe, je faire repas, il aide
- c'est lui qui le fait –
Oui
- mais c'est seulement si toi t'es occupée ? [sourire] –
oui [rire]
- d'accord. et est-ce que tu arrives à l'aider ton fils ? ou parfois tu peux pas, c'est trop dur –
aider ?
- oui –
hum... [silence] parce que c'est, c'est facile pour lui
- ha oui il a pas de souci –
oui oui
- OK alors la question ça marche pas [sourire] –
10 minutes il fait, il fait vite
- il fait vite. et est-ce que vous faites des activités avec les enfants ? –
hum
- quel genre d'activité vous faites avec les enfants ? en-dehors de l'école –
heu... ma famille ?
- oui ! tu comprends "activités" ? –
oui. c'est par exemple aller au parc
- voilà par exemple ! –
oui aller au parc, après faire du roller
- du roller ? oui ! –
c'est trottinette, oui. hum... quelque chose d'autre...
- vous faites des activités dehors du coup –
ouai ouai. à la maison aussi mais pas tout le temps. souvent. heu... moi je fais, à la maison dessin, avec le petit, c'est drôle [sourire]
- [rire] –
il dessine, comment... personnes
- des personnes ? –

oui c'est [rire]
- oui il fait des bonhommes comme ça ? [je dessine un personnage d'enfant en riant] –
oui ! et cheveux c'est pas... [rire] c'est drôle, il dessine maman papa...mmh après... origami avec le grand. le petit "maman, aide moi !" [rire] après... comment il s'appelle... pâte ?
- ha la pâte à modeler ! –
oui
- d'accord. donc vous faites beaucoup de choses ! –
oui mais pas...
- pas tous les jours ! –
oui oui. le week-end, oui... le week-end [sourire]

- mais c'est super ! et est-ce que y a des personnes dans ton entourage –
entourage ?
- dans tes amis ou ta famille, est-ce que... donc toi par exemple tu as choisi l'école et tout ça, tu demandes à ton mari s'il est d'accord et est-ce que parfois tu as besoin d'autres conseils ? tu demandes...? –
ha oui
- parfois par exemple si tu as du souci pour quelque chose, pour tes enfants, à qui tu demandes ? –
à qui ? mes parents, ils, y a pas... il n'y a pas ici en France
- oui. mais tu peux les appeler ? –
mmh... oui je peux, oui
- mais tu leur demandes pas? –
oui parce que ils savaient pas comment et... ou... si j'ai besoin... bon dentiste ou bon docteur, je demande à des amis
- ouai –
après social travail
- ha oui ? à l'assistante sociale –
oui oui.
- OK ! et pas forcément à l'école ? –
à l'école ? non... non j'ai pas demandé
- et avec les autres mamans ? tu sais les autres mamans qu'y a au café, est-ce que des fois vous vous aidez pour certaines choses ? tu vois par exemple si tu peux pas, quelqu'un récupère ton enfant ou...? –
récupère ?
- à l'école si tu peux pas venir chercher ton enfant, est-ce qu'y a une autre maman qui va le faire ? –
ha oui, la maman que je parle en russe oui, ma copine Camelia
- OK. avec elle ? –
mmh
- mais seulement avec elle ?-
oui. que je connais bien
- d'accord. par les autres mamans du café ? –
non.
- tu avais participé aux samossas ? c'était y a 2 semaines –
samossa ha !
- oui tu as participé ? tu as fabriqué toi ? –
non j'ai pas fait [d'un air un peu penaud]
- non, c'est pas grave hein ! [sourire] –
oui ! [sourire] j'ai pas fait [silence]
- OK ! et tu viens par exemple pour les bulletins, la maîtresse elle donne les bulletins ? de notes –

oui ?
- les évaluations. est-ce que elle vous invite pour venir les chercher ? –
non elle donne...
- à ton fils ? –
oui. j'ai signé, j'ai regardé et c'est tout
- c'est toi qui signes ? –
oui c'est moi [rire]

- t'aimes bien être dans ce quartier-là ou tu voudrais partir toi ? –
non j'aime bien
– tu aimes bien. Tu as beaucoup d'amis par ici ? –
heu... pas trop beaucoup
- pas trop beaucoup ? [sourire] –
2 ou 3 [sourire] et plus j'ai... [une association de quartier] j'allais là-bas aussi
- [l'association] c'est pour le cours de français ? –
cours de français et je bénévole là aussi, à l'espace lecture
- ha ! –
et... oui c'est bon, c'est...
- t'aimes bien ? –
Oui
- tu es bénévole du coup tu fais quoi ? tu lis des histoires ? –
Oui
- aux enfants ? –
oui
- t'aimes bien ? –
oui [sourire]
- tu voudrais pas travailler avec les enfants ? [sourire] –
je sais pas... je dois étudier pour travailler avec les...
- oui en France, tu sais je te disais, y a le CAP, pour travailler avec les petits c'est un CAP aussi qui s'appelle "petite enfance" –
ha !
- voilà. et c'est un diplôme aussi –
d'accord. après je peux travailler à l'école ?
- oui, tu peux travailler dans une crèche... dans une école... –
d'accord... peut-être... [sourire]
- [sourire] tu aimerais reprendre des études, toi ? –
ouai c'est, je pense que... si je veux... si je vais aller... apprendre... je peux plus apprendre la langue française
- ha oui, en faisant des études ? –
ouai. c'est important aussi
- oui. parce que là comme tu parles en russe à la maison, tu as les cours mais tu pratiques pas beaucoup beaucoup c'est ça ? –
oui pas beaucoup de pratique c'est ça
- ho quand même, on pratique là ! [sourire] –
[sourire] oui mais pas tous les jours, pas souvent. [silence] parce que j'ai... les gens qui parlent russe, qui ont étudié ici, ils parlent très bien français [sourire]
- ha bon ? tu connais des gens –
oui j'ai rencontré
- et toi, là tu me disais que tu étais bénévole, est-ce que tu dois aider d'autres personnes dans ton entourage, tu vois ? est-ce que toi tu es, on te demande de l'aide ? –
heu... oui.... je traduis un texte

- ha tu traduis –
oui. après... pour décorer, pour la fête à la fin d'année
- ha oui, à l'école ? –
à [l'association de quartier]
- d'accord –
c'est tout. et juste préparer, pour les enfants, faire activités
- ha tu aides aussi pour ça –
oui oui
- du coup comment ça se passe ? le matin tu amènes les enfants à l'école –
Ouai
- après tu as ta matinée, tu as le temps ? –
heu... je vais à [l'association de quartier] pour faire bénévolat
- c'est le matin ?-
le lundi matin et quand je suis libre
- et le midi les enfants ils mangent à la cantine ? –
oui mais pas tous les jours
- pas tous les jours, d'accord et l'après-midi tu vas au cours de français –
hum
- et à chaque fois c'est toi qui viens les chercher à l'école? donc ça fait beaucoup de... –
oui ! c'est sport !
- c'est sport ? [rire] ça... comment on dit, ça rythme la journée –
oui c'est ça. c'est bien pour moi
- tu aimes bien ? –
oui. parce que si je reste à la maison, c 'est pas bien
- c'est déprimant ? –
primant ?
- déprime, quand on déprime, quand c'est déprimant c'est quand on est triste, on a envie de rien faire –
oui c'est ça, j'ai besoin pour... aller, retour [sourire] comment dire... j'ai oublié le nom...
-faire des aller retour, ça te... ça te stimule ? –
oui oui oui, c'est ça
-OK ! [je regarde ma grille] et c'est quoi le PLUS important que tu veux transmettre à tes enfants ? –
heu transmettre ? [rire]
- transmettre...dans ton éducation, dans l'éducation que tu donnes à tes enfants, c'est quoi le plus important ? –
un exemple ?
- que tu veux leur donner. ha... si je te donne un exemple... [rire] –
oui [rire] heu... éducation... [silence] par exemple... tout ce qui est bien ou pas bien
-oui ! ça ? de discerner, de voir ce qui est bien –
oui oui, je explique ça. ça ne fait pas
- ça ne se fait pas –
oui, c'est pas bon, faire comme ça c'est mieux, oui [sourire] . j'explique
- ça c'est le plus important ? –
oui oui bien sûr
- le plus important c'est d'expliquer à tes enfants la différence entre le bien et le mal ? –
oui oui
- c'est ça ?-
Oui
- OK. et pour toi, c'est quoi qui dit qu'ils ont réussi ? c'est quoi la réussite de tes enfants ? –
[silence]

- réussite tu comprends ? –
important ?
- réussir tu sais, tu m'as dit j'aimerais bien qu'ils aillent à l'université par exemple. mais... ça c'est ce que tu voudrais sur le plan scolaire, d'accord ? mais qu'est-ce que ce serait réussir, si j'te dis, même pour toi, réussir dans la vie, c'est quoi ? est-ce que c'est... avoir heu un bon travail ? avec une famille ? avoir... une maison ? –
[sourire] [silence]
- tu comprends la question ? –
mmh...
- moyen [sourire] tu sais quand on dit, réussir dans la vie, tu comprends ça, réussir ? –
réussir ?
- réussir c'est par exemple, tu fais un exercice et t'as tout juste, t'as réussi l'exercice –
ha ! ha d'accord
- tu vois ? donc quand on dit réussir dans la vie, qu'est-ce que, ça veut dire quoi ? –
ha d'accord !
- tu comprends ? –
oui [sourire] hum... c'est l'école
-l'école ?-
oui. après étudier, travailler, avoir des... familles
- une famille ? –
une famille
- c'est ça ? c'est faire toutes ces étapes-là ? –
oui oui [sourire]
- et ton mari aussi il pense que c'est ça qu'est important ? –
oui [rire]
- vous discutez de l'éducation des enfants tous les 2 ? ou c'est plutôt toi qui ? –
non on discute ! oui oui, pas souvent [rire] mais oui... et... être gentil, pas faire de bêtises... tout ça ! [sourire]
- le respect alors ? –
oui.... oui
- OK ! merci ! est-ce qu'y a d'autres choses dont je t'ai pas parlé mais auxquelles tu penses par rapport à l'école ? –
à l'école ?... oui, j'ai une question par rapport à l'école
- oui ?-
est-ce que le... par exemple mon enfant il est... par exemple géométrie, mathématiques, il savait bien, il fait bien et... peut-être c'est une question pas pour toi ?
- je sais pas [rire] tu peux poser la question et si je sais pas, je te dirai que je sais pas ! –
d'accord [sourire] et c'est maitre, maîtresse qui dit il fait ça bien, il peut aller, il peut faire cette étude ?
- oui, tu me demandes si le maitre ou la maîtresse, si c'est lui qui va te dire quelles études ton fils peut faire, c'est ça ta question ? –
oui oui
- en fait au collège, quand il sera au collège, bon y a une première chose : si à l'école ça se passe pas bien, la maîtresse elle va t'en parler. mais elle t'a pas dit ? elle t'a dit que ça se passait bien ? –
heu.... elle a rien dit [rire]
- elle a rien dit ? –
oui. mais... mais j'ai vu que c'est pas... ça va
- ça va ? il a des bonnes notes ? des bons résultats ? –
oui. oui. parce que s'il peut pas faire quelque chose peut-être elle...
- elle va te le dire ? oui. si y avait vraiment un problème, qu'il avait beaucoup de difficultés, je pense qu'elle te l'aurait dit. là elle t'a rien dit ? –

Non
- OK. ça veut dire que il va aller au collège, d'accord y a pas de problème, il va aller au collège. au collège y a 6ème, 5ème, 4ème, 3ème, y a 4 classes. Tu sais y a CP, CE1, etc. et au collège c'est 6ème, 5ème, 4ème, 3ème –
ha ? d'accord !
- et c'est seulement en 3ème, à la fin du collège que là les professeurs, parce que au collège y a pas un seul maitre ou une seule maîtresse, y a plein de professeurs, un professeur de français, un professeur de maths, un professeur de musique –
d'accord, comme en Russie à l'école
- ha oui ? d'accord. en France à l'école y en a un, et au collège c'est un par matière. et au collège, en 3ème, ils vont commencer à en parler, de l'orientation, ça s'appelle l'orientation ça –
ha ?
- quand on choisit, l'orientation, et ils vont commencer à vous parler de l'orientation et ils vont te dire si ton fils il a des notes suffisantes, il a des bonnes notes, il peut aller au lycée général et si ses notes sont pas assez bonnes, il va aller là [je désigne la voie pro sur le schéma] mais lui, il peut aussi choisir d'aller ici [je désigne toujours la voie pro] par exemple si il veut tout de suite apprendre un métier parce qu'il sait ce qu'il veut faire. Tu vois, par exemple s'il veut devenir boulanger, c'est pas la peine qu'il fasse ça [je montre la voie GT], et là oui, les professeurs vont te dire. Par contre, les professeurs ils vont te dire, "ça c'est possible" ou "ça c'est pas possible" mais toi et ton fils et ton mari, vous pouvez dire " nous, on voudrait ça pour notre enfant", d'accord ? tu peux ne pas être d'accord –
mmh. OK. d'accord d'accord
- mais c'est dans... 5 ans ! –
oui [rire] mais juste pour savoir
- juste pour connaître oui oui mais tu as du temps. et au collège y a un professeur par matière et y en a un qui s'appelle le professeur principal –
professeur principal
- et c'est la personne qui.... par exemple si tu as des questions, il faut demander au professeur principal –
ha d'accord
- parce que c'est lui qui est référent pour la classe –
ha ! d'accord ! j'ai compris. il est... il aussi donne... principal, il donne aussi une... comment dire ?
- une matière ? –
Oui
- oui oui ! par exemple c'est le prof de maths ou de dessin –
d'accord j'ai compris. c'est comme en Russie
- d'accord, souvent c'est un peu pareil dans les différents pays, voilà. Est-ce que tu veux qu'il apprenne le russe ton fils au collège ? –
oui je voudrais, par exemple, j'ai entendu que [dans la commune], un collège...
- y en a un qui fait russe –
mmh oui
- je sais pas lequel c'est. –
je sais pas moi aussi
- attends si tu veux on va regarder [je cherche sur mon téléphone] –
parce que j'ai... mon, le grand, il a appris à lire en russe
- il a déjà appris –
oui avec moi ! et je veux... que il peut écrire en russe aussi
- oui. donc il faut qu'il fasse l'option –
et il ne veut pas faire avec moi [sourire]
-[je cherche] attends je cherche [silence] apparemment c'est au collège Margot [en centre ville]...–

tu sais j'ai rencontré une femme... une maman qui parle russe [sourire] et elle... ses enfants va à... cet collège
- à Margot ? –
oui le grand filles va et le 2ème
- ouai y a russe [j'ai terminé de vérifier sur internet] –
quand elle veut inscrire le 2ème garçon, elle expliquait pourquoi, parce que on demande pourquoi vous voulez
- oui ! –
et elle expliquait parce que la sœur va à cet collège et... elle voulait que le garçon aussi mais ils ont décidé
-ils ont refusé ?-
oui oui.
- parce que en fait, ici en France, là toi tu as mis tes enfants ici à [l'école privée], mais toi tu as choisi de les mettre ici comme c'est privé, tu choisis, tu vas où tu veux. Mais sinon tu dois aller dans l'école ou le collège qui est le plus près de chez toi, d'accord ? ça s'appelle la carte scolaire. En fait tu vois là c'est la ville [je fais un schéma] et toi si tu habites là, tu dois aller dans l'école qui est dans ce quartier et pour les collèges c'est pareil et donc tu vois, toi si tu habites ici mais que Margot, c'est là, il faut demander, ça s'appelle une dérogation. dérogation c'est quand tu veux contourner la règle. la règle c'est d'aller dans ton quartier donc si tu vas pas dans ton quartier il faut demander une exception, d'accord ? et pour demander la dérogation, tu dois justifier, tu dois dire pourquoi tu veux aller ailleurs. Donc toi par exemple pour ton fils tu vas dire, "nous sommes russes, je voudrais qu'il apprenne", tu vas... tu demanderas à Valérie, au moment de choisir le collège, Valérie la directrice elle pourra t'aider à écrire pour demander la dérogation. Parce qu'il va falloir que tu demandes en faisant une demande officielle –
officielle, d'accord
- mais après, l'académie elle peut refuser. j'espère pas, mais... –
oui [sourire]
- mais on sait pas, voilà, tu comprends ? –
oui merci beaucoup
- voilà mais peut-être ça va marcher ! –
oui ! OK
- peut-être que tu vas déménager à côté du collège Margot [rire] –
oui... merci beaucoup ! parce que je savais pas que je peux demander à directrice
- en fait, parce que là il est en CM1 ton fils, en CM2, elle va vous en parler la directrice. parce que en CM2, ici [dans l'école privée], normalement, ils vont visiter le collège. et souvent ils vont visiter [le collège privé du quartier] –
j'ai vu les personnes qui travaillent parce que au café
- au café des parents ? –
Oui
- tu as vu des personnes [du collège privé du quartier]? –
Oui
- ha d'accord. elles sont venues ? –
oui oui.
- mais c'est le collège privé mais si toi tu veux aller ailleurs, dans un collège public ou alors dans un collège public avec le russe, il faut que tu en parles avec Valérie et elle va t'expliquer qu'est-ce que tu dois faire pour faire la demande –
d'accord. merci !
- merci à toi ! tu as d'autres questions ?–
heu je sais pas...
- on va se revoir toute façon ! [rire] tu viens demain au café ? –
oui ! [rire] je réfléchis... pour l'instant y a pas question [sourire]

- merci beaucoup ! je suis désolée de t'avoir fait pleurer ! –
ha non [sourire] ça va
- je recommencerai plus. moi aussi je pleure facilement [rire] –
comment, pour moi c'est... j'ai... j'aime pas mais c'est... comment dire... automatiquement ?
- oui oui ! –
[silence] je sais pas comment dire... j'aime pas, quand j'ai...
- oui, quand t'es triste, ça vient –
oui, j'aime pas ça, mais ça vient
- [rire] je comprends. –
je veux pas faire comme ça mais je peux pas
- tu peux pas faire autrement –
oui ! désolée
- non non c'est moi qui suis désolée... tu as quel âge Akila ? –
30 ans
- je me disais que tu devais pas être beaucoup plus âgée que moi. moi j'ai 27 –
ha 27 ! tu n'as pas de... [elle baisse la main pour montrer un enfant]
-d'enfants ? non –
de mari ?
- non plus [rire] j'ai pas trouvé [rire] [je coupe le magnéto, on discute encore un peu en sortant de l'école]
*

23.2.18 : discussion avec Akila au café parents, elle semble en forme. Elle doit constituer un gros dossier pour ses papiers, aura un RV cet été à la préfecture. Ses enfants vont bien, iront au centre de loisirs la 1ère semaine des vacances d'hiver. Son aîné en CM1 va faire le voyage en Normandie, elle a peur car c'est la 1ère fois qu'il part sans elle mais elle sait qu'il sera avec le personnel de l'école. Elle dit être contente d'avoir pu faire plusieurs versements… Isabelle salue la lecture qu'elle a fait la veille dans une association du quartier, où Akila est bénévole. Je lui demande si ses lectures pour les petits lui plaisent, elle acquiesce sans conviction. Je plaisante en disant qu'il faut le dire si elle en a marre, elle sourit, comme si cette expérience de bénévolat lui plaisait mais représentait aussi une forme d'enfermement. Elle me demande ensuite où en est mon « livre ».

20.6.18 je croise Akila à la fête de quartier, on discute. Elle est là avec ses garçons et l'aînée de Camelia qui a un examen médical. Elle dit que l'année se termine bien à l'école, elle a vu les maîtresses, ses enfants ont de bonnes notes : passage en CM2 et GS (elle me fait confirmer que c'est bien la GS après la MS). Elle s'est inscrite pour être bénévole à la pêche à la ligne de la kermesse de [l'école privée] qui a lieu 2 jours plus tard, ça la fait sourire. Elle ne sait pas trop si elle va continuer les cours de français mais elle reste bénévole à l'espace lecture du quartier. Elle s'assombrit lorsque je parle de sa demande de régularisation, donc je change de sujet. Elle me demande ce que je vais faire cet été, ses enfants iront au centre de loisirs en juillet et ils feront les sorties familiales avec les associations du quartier. En août, elle dit « c'est pour moi » : ira au parc avec les enfants…

12.10.18 je discute avec Akila au café parents de l'école privée. Elle dit qu'elle va bien. Elle n'a pas de nouvelles de sa demande de régularisation, attend les consignes de son avocat qui semble dire de ne rien faire dans l'attente du Tribunal. Elle continue les cours de français mais aux restos du cœur 2 après-midi / semaine et la lecture le lundi matin à l'espace lecture. Ce jour-là, elle accompagne une sortie scolaire (course à pied) pour son aîné en CM2. Ils vont pique-niquer, mais elle n'a rien pris pour elle car elle veut maigrir. On plaisante là-dessus, puis elle part rejoindre la classe.

Entretien avec Mme Moindjie, mère d'une famille recomposée de 7 enfants (scolarisés en école REP+ et collège REP)

Observations : cela fait plus de 6 mois que j'appelle Mme Moindjie à intervalles plus ou moins réguliers pour demander un entretien, après l'avoir rencontrée au collège REP, lors de la réunion sur le voyage en Allemagne. Elle se tenait alors en retrait du petit pot offert à la fin de la réunion, discutant avec Mme Adama. Elle m'avait donné son numéro en prévenant qu'elle était peu disponible, étant sur le point d'accoucher. A chaque appel, elle me disait de rappeler plus tard, car ma demande l'intéressait. J'ai donc persévéré. Le 26 juin, j'appelle à nouveau, elle redemande sur quoi porte l'entretien, raconte immédiatement quelques anecdotes. Elle est trop occupée cette semaine-là pour qu'on se rencontre, mais me dit de rappeler la semaine suivante. Le 2 juillet j'appelle, sans succès, elle me rappelle, est vraiment intéressée mais ne sait pas quand elle aura du temps cette semaine car elle doit finir les inscriptions au lycée et attend un rendez-vous avec son assistante sociale pour planifier les vacances. Elle me dit de rappeler dans l'été ou à la rentrée. Je rappelle le 17 juillet, sa fille décroche, la mère me rappelle un peu après pour me demander de téléphoner l'après-midi, ce que je fais. Elle fixe le RV 2 jours plus tard. Le jour J, j'appelle à midi pour confirmer, je la réveille, mais elle se souvient du RV et le maintient. Je sonne vers 16h, la mère m'ouvre, surprise de me voir, elle s'attendait à une certaine Aurélie, du collège… mais elle m'accueille sans souci, me faisant passer au salon. Elle porte un foulard sur la tête et une sorte de pyjama. J'enlève mes chaussures, la pièce est propre et rangée - un gros canapé d'angle, une grande télé avec la Mecque dont elle coupe le son pour discuter avec moi, une table à manger avec 4 chaises. On s'installe sur le canapé et j'explique ma démarche, elle semble un peu plus réservée et je dois bien lui expliquer le but de l'enregistrement pour qu'elle accepte. Rapidement, je sens une forme de plaisir à parler, elle remercie d'ailleurs à la fin, après 1h45 d'entretien. Pendant ce temps, les enfants sont calmes, je les entends jouer dans la pièce d'à côté.

*

- donc on s'est rencontré c'était pour le voyage en Allemagne, donc vous avez une fille qu'est [au collège REP] ? –
non pas une, j'en ai déjà 2
- 2, est-ce que vous pouvez me dire où sont scolarisés vos enfants ? –
oui [au collège REP]
- donc 2 [au collège REP] ? –
en fait bon... en fait j'ai un garçon 2 filles [au collège REP].
- d'accord, en quelle classe ? –
les 2 , la fille et le garçon, ils sont en 3ème et l'autre elle était en 5ème et elle va en 4ème là
- et ceux qu'étaient en 3ème ils passent en quoi ? –
au lycée. l'autre professionnel et l'autre général, le garçon c'est général
- d'accord et votre fille en pro. et vous avez d'autres enfants après ? –
oui j'ai d'autres, je vais vous les présenter ils sont là je sais pas si c'est nécessaire
- si vous voulez [sourire] –
[elle les appelle] oui j'en ai une qui va aller aussi au collège, elle a 11 ans
- elle était à quelle école ? –
en CM2 à [l'école REP+] [elle fait venir ses enfants]
- et après ? –
y a N qu'est là-bas, et après c'est M
- donc vous en avez combien ? –
j'en ai 6... on est une famille recomposée. j'ai le garçon de mon mari mais... je l'ai élevé depuis qu'il avait 3 ans et demi, le garçon
- c'est le garçon qui passe en 2cd –

c'est ça. [les petits viennent, elle leur dit d'appeler les grands, je dis de ne pas les déranger, il y a un peu d'agitation enfantine dans la maison]
- et donc les plus petits sont tous à [l'école REP+] ? –
en fait la dernière, M, elle est à [une école maternelle du quartier], à côté, parce que tous mes enfants en fait ils sont passés [dans cette maternelle] avant d'aller à [l'école REP+] voilà
- d'accord. vous avez toujours été dans ce quartier-là ? –
oui toujours. je suis ici depuis 2003 [elle s'excuse des babillages du bébé, je plaisante en disant qu'elle discute avec nous, je demande son prénom, lui adresse quelques mots puis tous les enfants arrivent dans le salon pour dire bonjour, elle me les présente : E et B qui passent en 2cd, F en 4ème, A en 6ème et N en CE2, puis la petite de maternelle, en moyenne section. Elle veut donner le bébé à son aînée car elle babille, je lui dis que ce n'est pas gênant, elle la confie tout de même pour la mettre à dormir]
-du coup comment ça se passe, vous allez, vous, beaucoup à l'école ? vous y allez... souvent ? –
oui ! en fait je vais souvent à l'école, ça dépend de... de leur emploi du temps en fait, des 2 grands en fait, c'est-à-dire parce que des fois ils commencent à 9h, comme c'est à côté ben ils marchent avec leur...
-ils emmènent les plus petits quand ils commencent à 9h ?-
oui ils marchent ensemble, ils les déposent et après ils vont [au collège REP]. sinon si ils commencent tous à 8h, c'est moi ou c'est le papa pour amener les petits
-OK. donc vous en avez 3 qui sont pas au collège –
en fait ceux qui sont pas au collège on marche ensemble ou les grands ils les ramènent voilà parce que c'est... à côté, c'est comme ça qu'on fait.
-mmh et vous les recherchez le midi, comment ça se passe ? –
non le midi ils mangent à la cantine, sauf elle [elle désigne la petite en maternelle] sauf une semaine avant la fermeture, parce qu'elle a beaucoup, au début qu'elle a commencé l'école, elle a commencé l'année dernière mais c'était en février et... voilà on m'a dit de venir la chercher, du coup elle faisait pas la sieste là-bas, je venais la chercher parce qu'au début c'était difficile mais j'allais la chercher entre midi et deux. voilà et cette année c'était facile, elle allait à l'école et tout mais vu que j'étais habituée à aller la prendre, ça me dérangeait pas. Je faisais ce chemin-là pour aller la chercher entre midi et deux et voilà si mon mari il est là c'est pareil il allait la chercher, jusqu'à la dernière semaine qu'elle a mangé à la cantine, elle a fait la sieste là-bas.
- d'accord, donc vous avez ces occasions-là d'aller à l'école, pour les amener, est-ce qu'à ce moment-là vous rencontrez les enseignants ? –
oui, oui oui. en fait c'est l'école que je suis connue en fait
- ha oui ? [sourire] –
oui je suis connue parce que tous mes enfants ils ont fait... voilà, ils connaissent chaque enfant et voilà... ils vont connaître M et D la dernière, je suis connue très bien à [l'école maternelle] et pareil à [l'école REP+]
- comment ça se passe les relations avec eux ? –
ça se passe très bien ! ça se passe très très bien ! si y a un souci surtout, elle qui va aller au collège, en 6ème, des fois elle faisait n'importe quoi, du coup j'ai pu rencontrer sa maîtresse récemment, et la directrice
- ha oui ? –
oui oui parce que, elle était avec son petit groupe qui faisait n'importe quoi du coup je suis allée les voir là, avant les vacances d'avril. du coup depuis ça va... depuis elle a pas fait de bêtise, elle est... on m'a pas convoquée avec des nouvelles choses jusqu'à la fermeture de l'école
- d'accord ouai et à ce moment-là c'étaient la directrice et la maîtresse qui vous avaient invitée à venir –
oui oui
- et comment ça se passe ? vous... vous vous sentez bienvenue à l'école, et tout ça ? –

oui oui oui ! je... je me sens très bien, voilà, y a aucun souci de ce côté-là, aucun. aucun souci de quoi que ce soit au niveau de... parler de mes enfants, au contraire, ça me dérange pas, si y a un souci on m'appelle ! mais y a jamais eu de souci, à part vraiment la petite qui va aller au collège et que... voilà elle aime bien, quand on parle elle aime bien regarder les gens tout droit, répondre, ça n'a rien à voir des autres, voyez et que voilà des fois ça peut aller jusqu'à manquer de respect, c'est-à-dire qu'on lui parle, "baisse ton regard", elle va regarder tout droit la personne, voyez ce que je veux dire, du coup... voilà c'était des choses comme ça qu'on m'a convoquée, mais sinon les autres non jamais, c'est pas... on me convoque pas à l'école, c'est toujours bien, parfait, y a jamais eu de souci vraiment.

- d'accord et pour les résultats de vos enfants, comment vous faites ? vous prenez rendez-vous ? vous avez les bulletins ? comment ça se passe ? –

en fait j'ai les bulletins... voilà... je vois sinon, c'est juste le 1er trimestre qu'y a les rendez-vous pour aller chercher les bulletins et voilà, pour eux qui sont en élémentaire c'est avec les cahiers, ils écrivent tout ce qui va, ce qui va pas, je crois que c'est comme ça comment ils fonctionnent

- oui c'est les cahiers d'évaluation ?-

voilà voilà. du coup si jamais y a un souci les prof ils nous convoquent, c'est-à-dire directement les mots dans le cahier si jamais y a des soucis

- d'accord vous attendez qu'on vous convoque ? –

voilà, j'attends toujours, comme... j'ai jamais rencontré de souci, j'attends. à part comme je vous disais pour la petite, on m'a convoqué parce que j'ai cru que voilà ça se passait bien, mais quand j'ai vu le mot que ça va pas, et qu'on m'a convoquée, c'est moi-même qui a... qui a appelé pour savoir si tout va bien, est-ce qu'elle a changé, et que... voilà y avait aucun souci après

- mmh d'accord et vous avez déjà été en conflit, ou pas d'accord avec l'école ? –

franchement non, franchement... pas du tout. franchement non. jamais eu... des problèmes comme ça. c'est-à-dire que... en fait ma fille, elle qui va en 4ème, elle était aussi à [l'école REP+] et je l'ai enlevée de [cette école], elle est allée en CE1, parce que y avait un petit souci de... de son prof, un petit peu... ma fille elle me disait que des fois le prof il était très sévère avec elle et c'est arrivé qu'un jour carrément le prof il l'a oubliée dans la classe. c'est un peu bizarre, c'est-à-dire y avait la récréation de 10h, et il l'avait oubliée en classe ! et apparemment, sa réponse à lui c'est parce que la petite elle était assise en bas, elle prenait son goûter et il l'a oubliée quoi, c'était comme ça. et que... vraiment, moi quand ma fille elle m'a dit ça, moi je trouvais un petit peu... ça date hein ça date parce que maintenant elle est grande mais ce que je me souviens c'est ça ! c'est que vraiment... moi j'ai pas aimé du tout, quand elle m'a expliqué ça je suis allée direct voir le prof, je suis allée directement voir la directrice après le prof, pour savoir comment ça se fait ! comment ça se fait qu'on a pu oublier une enfant dans la classe ? qu'elle était là... jusqu'à la... à la fin de la récré quoi ! que le monsieur il a pu constater que ma fille était là, qu'elle a passé toute sa... sa récré en train de pleurer. et voilà et ma fille me disait aussi des trucs bizarres, que le monsieur tapait des stylos sur les doigts, tout ça j'ai pu expliquer, j'ai dit c'est pas normal, c'est quoi cette école ? ça, ça m'avait énervée tellement que je voulais carrément les enlever tous. Mais voilà c'était ce point-là que j'avais oublié. Mais j'ai pensé que mes grands ils étaient déjà habitués à là, ils avaient des copines, ils aimaient bien. Du coup à cause de ça, je me suis dit c'est pas la peine de les enlever tous. Mais à part ça aussi, c'est que ma fille elle avait des problèmes pour les yeux, et on le savait pas. On a, on a fait, c'était en grande section, ils passent toujours une visite...

– oui ! médicale –

et ils avaient constaté je crois un problème, un petit peu mais ils ont dit, pour être sûr, il faut vérifier parce que c'est petit encore. Et du coup moi j'avais quand même signalé ça à l'école au cas où mais j'avais pris en même temps rendez-vous mais ça prenait 6 mois et... le moment où on a pu aller voir, depuis elle porte des lunettes parce qu'elle avait vraiment des problèmes. Mais le monsieur il disait tout le temps, je sais pas, il disait "quand on dit de faire ça, elle fait le contraire", je sais pas quoi et moi j'avais dit qu'on m'avait dit en grande section qu'elle avait des problèmes de yeux et on

avait pris le rendez-vous mais il fallait faire attention, la mettre devant, j'avais déjà signalé des choses comme ça. Faut pas la mettre derrière. Mais ma fille elle était l'avant-dernière sur les tables. et ça m'a pas plu du tout. Je suis allée voir la directrice, j'ai dit, c'est arrivé jusqu'à oublier la récréation, et apparemment, il tapait ! la directrice elle a dit "non ça m'étonne de ce prof, je crois pas que" j'ai dit "ha bon ? vous croyez que ma fille elle ment ?" dans ce cas-là on va voir parce que moi je suis allé le voir direct mais je voulais vous en parler. du coup la directrice elle est partie...
- et ça a pu se régler avec lui ? –
ça a pu se régler mais ma fille disait la vérité et voilà. Le monsieur m'a répondu "de toute façon je veux aller en retraite" tellement que, j'ai oublié les choses exactes mais moi j'ai pas aimé ce que... voilà. du coup j'ai dit à la directrice que ma fille elle restera pas ici, parce que déjà elle a des problèmes de yeux et je l'ai signalé et qu'on la laisse comme ça et peut-être le prof il l'aime pas, j'en sais rien qu'est-ce qui se passe mais je veux pas continuer comme ça, j'ai juste dit que... là c'est, ils ont de la chance, c'est-à-dire parce que les grands ils viennent ici et je veux pas les faire sortir parce que l'autre ça ne va pas, je les laisse. Mais... je veux regarder de près pour savoir si ça se passe bien avec eux. Mais sinon ça va, ça a été très bien, à part, depuis ce jour-là j'ai jamais eu de souci. et j'ai mis ma fille à [l'école privée].
- ha votre fille vous l'aviez vraiment changée d'école du coup ?-
vraiment changée d'école
- d'accord mais seulement elle, pas les autres –
pas les autres
- et elle a fait tout son cursus à [l'école privée] ? –
voilà depuis elle était à [l'école privée]. elle était là... et voilà [l'école privée] j'ai expliqué le problème des yeux mais après elle avait ses lunettes. voilà. et du coup... ça a été
- ça a été mieux ? –
ça a été... ça a été mieux, tout allait bien, jusqu'à malheureusement, elle rencontre toujours des profs que des fois ça ne va pas. c'est-à-dire qu'elle a rencontré une autre prof, qu'elle était en CE1, que cette prof-là je sais pas, c'est un peu bizarre mais... conflit, c'est même pas ma fille qui m'a racontée, c'est une collègue à ma fille, c'est-à-dire une copine que sa maman elle m'a appelée en me disant que sa fille lui a dit. parce que quand elle est arrivée ici ça allait bien, ils ont mangé normal, ils sont partis au lit, du coup quand... la maman à la fille, c'est une copine à moi aussi, elle m'a appelée il était 21h. elle m'a dit que sa fille lui a dit que aujourd'hui, ma fille était à l'école, le prof il lui parle tellement mal, " il est où ton cahier, comment ça se fait, tu l'as pas?" des trucs comme ça, je sais pas, je me rappelle pas vraiment c'était quoi exactement mais le prof ça lui a pas gêné à tenir ma fille comme ça [elle mime une empoignade par le col] , c'est-à-dire, le col roulé, la soulever comme ça
- par le col –
oui ! la soulever les pieds comme ça et que tout le monde était témoin ! et la fille à ma copine là, a raconté. et le lendemain moi j'ai pas arrêté l'affaire! le lendemain quand ma fille s'est réveillée j'ai dit "qu'est-ce qui se passe à l'école ? la maman de la fille m'a appelée en me disant, pourquoi tu m'as pas dit ?" elle m'a dit " je t'ai pas dit parce que j'ai cru que c'est pas... la peine" je sais pas comment elle m'a expliqué mais... j'ai dit "non tout ce qu'il se passe il faut me dire, faut pas laisser ça comme ça, quand y a des choses comme ça faut dire à les parents après c'est les parents qui vont voir la directrice ou le prof mais faut pas cacher des choses comme ça" du coup moi ce que j'ai fait c'est que, elle commençait à 8h30... ce jour-là je m'occupais des autres et tout, j'ai fait exprès, j'ai fait exprès de l'amener à 9h. et j'ai dit à le papa de ramener les autres et que moi j'ai fait exprès de ramener ma fille à 9h. pourquoi à 9h parce que moi je voulais voir ce qui se passe en classe
- ha d'accord ! –
parce que moi ça m'a fait, ça m'a fait bizarre, ça m'a traumatisée. pourquoi un prof il peut aller jusqu'à tenir un enfant, le monter comme ça [elle mime à nouveau le geste] , c'est pas possible ! du coup moi qu'est-ce que j'ai fait, c'est que je l'ai amenée exprès à 9h, toutes les portes étaient fermées mais la dernière porte était pas fermée, j'ai fait comme ça, on a monté les escaliers, j'ai dit

"vas-y" et moi je suis restée en arrière. je voulais attendre jusqu'à où le prof il peut aller. et je suis restée 5 à 10 min derrière la porte. j'ai entendu qu'il lui a parlé "ha t'es venue en retard ! ça y est la liste de... de la cantine elle est partie, mais bon c'est pas grave" il a parlé correctement mais ce jour-là j'étais prête à affronter tout ce qui se passe. et voilà j'ai rien entendu de spécial. et depuis, il m'avait jamais vu de toute façon le maitre, parce que c'était début de la rentrée, septembre je crois, ou octobre novembre un truc comme ça. du coup il avait rencontré que le papa ! du coup moi non, il m'avait pas encore rencontrée. du coup ce jour-là je suis restée 5 à 10 minutes derrière et pour entendre qu'est-ce qu'il va dire, mais je voulais savoir. et après 5-10 minutes comme ça, c'est là où j'ai frappé la porte et je me suis présentée "bonjour je suis la mère de F". et voilà "j'aimerais savoir qu'est-ce qui se passe ? comment ça se fait qu'un prof a pu faire" mais bien avant que je monte le voir, excusez-moi, je suis allée voir la directrice. mais la directrice ce jour-là elle commençait très tard apparemment 10h ou 11h, un truc comme ça, ce jour-là.

- c'était déjà Valérie ? –

voilà c'était déjà elle ! voilà, j'ai pas pu lui raconter à ce moment-là et je suis allée directement voir le prof et voilà, bien sûr il a nié, il a dit "non, j'ai pas pu faire ça, j'ai pas fait comme ça, je l'ai juste tenue comme ça !" mais voilà, moi j'ai montré tous les gestes et je lui ai dit que j'espère bien que vous me dites la vérité "parce que non seulement je vous crois pas mais je crois ma fille" ... j'ai dit "j'espère que ça va s'arrêter parce que l'affaire est allée tellement loin que voilà". en fait j'ai dit ce que j'ai pensé et quand j'ai fini avec lui, je suis allée revoir la directrice. et là j'ai pu voir quelqu'un, expliquer la situation voilà j'ai dit que "vous allez pas encore me faire dégouter de cette école" parce que moi ça m'est arrivé la même chose là-bas, c'est pour ça j'ai enlevé ma fille !" moi vu que c'était privé j'ai cru que les choses étaient différentes mais c'est pas ça, je me suis trompée en fait. mais c'est pareil, je veux pas l'enlever je veux qu'elle continue. et je veux pas non plus l'enlever du prof qui a fait du mal, elle reste là, on continue mais depuis, c'était le respect total! pas de souci! le collège [REP] ça se passe très bien, ça se passe très très bien

- vous êtes contente de leurs résultats scolaires ? –

ha bien sûr ! bien sûr, c'est-à-dire qu'ils ont des petites difficultés, ils ont des difficultés que, j'ai déjà appelé une étudiante [les enfants pleurent, elle intervient] , j'ai appelé une étudiante qui sont venues 2 fois à la maison pour aider ma fille aînée et celle que je vous parle là. mais sinon le garçon il se débrouille très très bien partout, partout, y a aucun souci. du coup des fois ils s'entraident à la maison, entre soeurs et frères, il explique, l'autre il dit "j'arrive pas, tu m'expliques ?" des fois il arrive pas, c'est pour ça j'ai pris une étudiante des fois qui vient les aider

- mmh. pour les devoirs du coup ils font pas forcément au centre social et tout, ils font à la maison ?-

à la maison. parce que je sais pas maintenant si c'est mieux mais avant quand ils étaient à la... élémentaire, ils allaient au centre social, je voyais y avait beaucoup des enfants, ils étaient peu, moi je ne voyais pas des améliorations, franchement... ça m'a... je sais pas maintenant, franchement je sais pas et que aussi ils avaient besoin que je trouve quelqu'un qui puisse les aider parce que voilà, il faut. mais... je sais pas maintenant si ça a changé au niveau centres sociaux, il faut que je me renseigne

- mais vous préférez qu'ils fassent à la maison et qu'ils s'aident entre eux ? –

ho moi peu importe, peu importe, mais comme je vous dis, je ne suis pas intéressée centres sociaux parce que je ne voyais pas des améliorations, y avait peu des gens qui expliquaient et beaucoup des élèves, du coup... ça m'intéressait pas. mais là comme ils ont grandi, ils sont au collège, peut-être je vais essayer voir ce que ça donne. peut-être, je sais pas

- vous, vous pouvez les aider pour les devoirs ou c'est un peu compliqué ? –

non, non, je ne peux pas parce que j'ai pas fait des études vraiment. j'ai pu les aider jusqu'en 6ème, le peu que je connaissais, mais à part ça, je peux pas

-d'accord. vous, vous avez fait quoi comme parcours ? –

en fait moi j'étais à Mayotte, j'ai fait l'école jusqu'en CM2, à Mayotte, après je suis venue ici, je faisais... des formations, remise à niveau, trucs comme ça. jusqu'à travailler, aider les personnes âgées, je faisais des stages des choses comme ça. mais c'est grâce à une remise à niveau et... parce qu'au début j'habitais à Marseille en fait, quand je suis arrivée en 98 je suis allée chez ma sœur. du coup à mon arrivée ici j'avais un âge que je pouvais pas continuer vraiment au collège c'est-à-dire que j'avais 14 ans, je pouvais pas... et là-bas au pays vous savez à l'époque Mayotte on pouvait préparer l'examen d'entrée en 6ème, c'est-à-dire on préparait comme le brevet, un truc comme ça et quand tu l'as pas, on pouvait pas passer une classe en fait et du coup moi j'ai pu l'avoir j'avais 13 ans et demi, 14 ans et à cet âge-là j'arrivais, je pouvais pas aller au collège, c'était l'âge d'aller en 3ème ! et j'avais pas le niveau. et voilà quoi. et ma sœur qui m'avait pris, j'avais entendu qu'à Marseille y a une lycée privé et à cette époque-là il fallait payer juste 200 francs mais sauf que ma famille ils avaient dit ils pouvaient pas payer, c'est cher et tout et du coup moi j'ai passé des années à l'époque sans... jusqu'à, j'ai une sœur aussi c'est pareil à Mayotte, on trouve le bac et tout, après le bac on continue à faire des études en France, elle est venue à ce moment-là, faire ses études à Carpentras je crois et c'est là, j'ai pu lui expliquer les choses. parce que j'avais pas de crédit, je pouvais pas avoir ma mère souvent au téléphone, du coup moi je gardais tout ça sur moi, jusqu'à j'ai entendu ma sœur qui est arrivée et que voilà elle avait le téléphone, j'ai pu expliquer tout ce qui m'arrive, que je fais pas les études, je fais des formations, je fais des trucs mais, des trucs que ça me plaît pas. après je lui ai parlé de cet lycée privé comme elle avait ses études, parce qu'aujourd'hui elle est professeure d'anglais au lycée à Mayotte, du coup c'est elle qui m'a aidée en fait c'est-à-dire qu'elle a payé l'école et que à ce moment-là j'ai été à l'école. je faisais un CAP spécial pour maisons de retraite, petite enfance, des trucs comme ça. du coup ça m'a beaucoup aidée, j'ai pu voir que je travaillais très bien et que fallait juste que... on trouvait que je me débrouillais très bien. et grâce à ça, c'est ça ce qui m'a aidée aussi, j'ai pu aider mes enfants jusqu'à 6ème

- d'accord. et votre mari lui il peut aider aussi ? –

en fait lui oui, il peut aider ! il peut aider, mais vous connaissez les maris, souvent c'est démarches dehors et tout [sourire] démarches dehors... il aide quand il peut. mais lui il a fait des études... beaucoup plus que moi. il connaît beaucoup, il connaît pas mal de choses, il les a aidé beaucoup aussi lui

- qu'est-ce qu'il a fait lui ? –

en fait lui il peut les aider pour leurs devoirs scolaires, eux qui sont en 3ème, 4ème, il peut aider. il peut surtout maths... il est pas fort mais il donne des règles c'est-à-dire que si vous voulez être très fort en maths il faut connaître par cœur les tables de multiplication, ça aide. il donne des conseils aussi

- des bases quoi –

des bases voilà, le français, histoire-géo il donne des bases, des choses que moi je connaissais pas

- d'accord. il vient de Mayotte lui aussi ? –

non Cap Vert

- d'accord. et vous savez jusqu'où il est allé à l'école ? –

jusqu'au... il était quand même au lycée hein !

- ha oui, au Cap Vert alors ? –

non ici ! ici, il est venu.. mais le problème qu'il avait c'est qu'il savait pas parler français, il est venu à l'âge de 12 ans. aujourd'hui mon mari il a 35 ans. mais il était au lycée là... [elle donne un quartier de la commune]. il a fait ses études ici mais j'ai oublié jusqu'à où il s'est arrêté mais quand même il a fait ses études ici

- mmh et maintenant il fait quoi ? –

maintenant en fait lui c'est quelqu'un qu'a fait lycée pro, il a travaillé très jeune, 17 ans, truc comme ça, il faisait l'électricité... il a pas un boulot fixe en fait. là en ce moment il fait des échafaudages mais il a pas de boulot en ce moment mais c'est quelqu'un qui aime bouger, trouver quelque chose stable mais y a pas un truc stable encore.

- mmh et vous non plus du coup là vous travaillez pas en ce moment ? –

non [sourire]
- vous vous occupez des enfants ? –
oui oui et le travail moi pour l'instant non non ça me dit rien, garder mes enfants c'est déjà du travail ça
- c'est déjà du travail oui [sourire] 7 c'est beaucoup !–
oui [sourire] mais c'est moi qui voulais bien [rire] et aujourd'hui ça va, y en a qui sont grands... on s'aide beaucoup, ils m'aident beaucoup et c'est que... voilà ils aiment ça en fait. aider, aider les petites sœurs, c'est-à-dire me demander aujourd'hui qu'est-ce qu'on va faire à manger ? en fait ils aiment ça, c'est-à-dire ils aiment m'aider et faire un truc quoi. du coup voilà je suis bien avec eux.
- ouai, la famille peut fonctionner parce que tout le monde aide quoi, c'est ça ? –
tout le monde aide. il faut aussi que j'en parle, il faut aussi que je mette des règles, il faut que j'explique des choses
- bien sûr –
c'est comme ça, c'est les enfants, voyez, si je dis pas, ils vont s'embrouiller, voilà. "t'as mangé, t'as pas lavé ton assiette ?" des choses comme ça et... oui mais voilà.. ça peut avoir des petits chamaillements mais... sinon ils m'aident beaucoup, beaucoup beaucoup

- et vous est-ce que vous aidez aussi d'autres familles ou est-ce que vous êtes sollicitée par d'autres parents pour récupérer les enfants ou les faire manger ou, voyez ce genre de choses ? –
aider d'autres familles que la mienne ? bon si je trouve, par exemple j'ai un collègue qui... qui a un problème, c'est-à-dire qui peut pas aller récupérer l'enfant ou bien qu'elle a accouchée parce que ça m'est déjà arrivé, les copines, je propose volontaire de récupérer les enfants à l'école ou bien l'aider les faire à manger, je vais les voir si la maman elle est arrivée à la maison par exemple, je vais les voir, aider à faire manger, ouai
- ça vous arrive –
beaucoup beaucoup, j'ai une autre collègue c'est pareil, si elle est pas là, elle a besoin, elle peut dire aux enfants de venir chez nous ! moi spécialement ça m'arrive que j'aide beaucoup
- ha vous êtes pas forcément aidée ? [sourire] –
moi non je suis pas forcément... je suis pas du genre à appeler tout le monde... moi pour moi, je vois que les gens ils voient très bien la situation, c'est-à-dire moi le moment où ça peut avoir, j'ai le besoin c'est-à-dire quand j'étais enceinte, tout près que j'allais accoucher, c'est le moment-là que je peux dire que je voulais avoir une aide. et moi c'est pas la peine que j'appelle les collègues ou les copines, parce qu'elles voient les choses. moi quand je vois les choses, j'ai pas besoin qu'elles m'expliquent quoi. pas besoin qu'elles m'expliquent, parce que surtout c'est des collègues qui ont pas de mari, moi j'ai pas besoin qu'elles m'expliquent, écoute, moi je vois, du coup je propose. et à part ça, j'ai une assistante sociale, qui me comprend très bien, elle m'avait déjà dit... "il faut penser quand tu vas accoucher, si il faut quelqu'un, que je fais les démarches". mais ce côté-là moi non y avait pas besoin parce qu'y a mon mari qui travaille pas en ce moment, du coup il était là, voilà, y a aussi ma belle-mère, elle habite [dans un autre quartier] mais... des fois elle pouvait venir à la maison...
-la maman de votre mari du coup ? –
mmh. elle venait du coup moi j'avais pas autant besoin que ça mais quand je parle de besoin, qu'elles avaient pas besoin de dire les collègues, c'était des besoins, des copines mahoraises, de Mayotte, c'est-à-dire que des fois on a besoin de manger un petit truc de notre pays, que c'est pas forcément moi que je pourrais faire parce que je me sens pas bien, et que voilà, je pouvais pas avoir cette aide-là, j'ai pas besoin d'appeler, mon mari il fait ! à sa façon, il sait très bien faire à manger, mais des fois y a des envies de... autre, de notre coutume... et j'ai des copines mahoraises, collègues, qui peuvent, j'ai pas besoin d'appeler pour dire, moi ça me dérange, moi ça me dérange, parce que moi j'ai pas besoin qu'on me dise. je vois les choses, je propose volontaire. mmh. c'est ça. mais malheureusement je suis quelqu'un, comment dirais-je, j'aide beaucoup mais à mon tour non, je ne trouve pas, mais je me débrouille toute seule, toute seule avec mon mari et j'ai l'habitude

aujourd'hui. j'ai pu grandir mes enfants jusqu'à ils sont grands et voilà, ils m'aident à leur manière, ils aiment faire ça, ils aiment... voilà ! parce que moi je force pas, mais ils aiment faire
- mmh. et si vous avez besoin de conseils, est-ce que vous avez des personnes à qui vous demandez ? –
oui j'ai mon assistante sociale oui
- d'accord plutôt à elle –
oui plutôt à elle ! j'ai mon assistante sociale qui connaît tout mon... mes problèmes, ma vie, elle est déjà passée à la maison, j'y vais souvent la voir
- c'est au [centre social], au CDAS ? –
oui au CDAS. y a aucun problème. et pourtant moi à l'époque j'avais une assistante sociale, mais c'était pas trop le cas je savais pas, c'était, voilà... elle savait mes trucs de la maison mais... j'allais pas forcément pour la voir parce que ça passait pas. mais... celle-là ça va, elle connaît toute ma vie, ça se passe très bien, elle connait mes enfants, mes enfants l'aiment bien du coup tout va

- et votre mari, vous me disiez que souvent il était plus dehors pour les démarches –
oui il est souvent dehors pour les démarches, c'est-à-dire que lui c'est quelqu'un, comme aujourd'hui, il savait que j'ai rendez-vous, mais il va pas rester là à vous attendre [sourire] non il va toujours "moi j'ai mes démarches, je vais chercher un boulot, ou je vais faire autre chose" [rire] il est comme ça en fait ! voilà quand il sait que j'ai rendez-vous, que... parce que comme je vous disais que moi j'aime pas les rendez-vous du matin, c'est-à-dire que j'essaie de me débrouiller quand on me donne des rendez-vous le matin, j'essaie de trouver une place l'après-midi si c'est possible. maintenant si ils sont malades ou c'est quelque chose grave, non, moi je prends les rendez-vous du matin. mais si, comme ça, juste voir si tout va bien, je préfère les après-midi parce que comme ça, ça m'arrange, je peux ramener les petits à l'école tranquille, me préparer, préparer bien la petite, aller tranquille
- d'accord–
mais si jamais le mari il est là, il a pas quelque chose à faire, il s'en charge, moi je m'occupe de mon rendez-vous en fait, on fonctionne comme ça
- et lui il est, vous me disiez que vous étiez bien connue à l'école et tout, lui aussi il y va beaucoup ou pas ? –
oui lui aussi il est connu là-bas, c'est le papa à untel et tout, lui aussi il y va
- si y a des réunions, des rendez-vous, c'est qui qui y va ? –
ça dépend. ça dépend comme là quand j'étais enceinte de la petite dernière là, j'étais pas bien bien bien, c'est lui qui allait. c'est lui qui allait aux.... mais sinon moi je me débrouille toujours que c'est moi qui va. même si il peut me dire il va, mais moi je me débrouille parce que j'aime bien
- pourquoi ?-
parce que j'aime bien suivre, j'aime bien savoir qu'est-ce qu'il se passe. moi... pour moi... je sais pas mais... mon mari il peut être là, il peut cconnaître les choses mais moi c'est comme si que, non, moi c'est moi, j'aime bien être sur place, j'aime bien voir si y a des petits soucis, regarder les choses, que je puisse dire direct les choses. mon mari il peut le dire mais... mais il peut dire les choses mais moi je trouve que moi je suis encore plus...
-d'accord [sourire] plus compétente ? –
voilà, j'aime beaucoup.. suivre les choses, détailler mes enfants, par exemple si ça se passe un truc pas bien à l'école, que c'est pas normal, la directrice elle veut, par exemple, y a jamais des bagarres, mais c'est un truc par exemple, un truc comme ça, comment ça se fait que ça a pu arriver ? moi je vais direct savoir qu'est-ce qu'il se passe, comment ça se fait. Mon mari peut aller demander, il va écouter, oui, il peut dire "on va faire comme ça" mais moi je suis pas comme ça, j'aimerais savoir pourquoi, comment, comment ça se passe, comment ça fonctionne ici, moi j'aime bien être sur place. J'aime pas que quelqu'un d'autre soit là, ni mon mari, ni quelqu'un d'autre, c'est moi

- c'est vous d'accord. et par exemple, vous voyez, quand vous me disiez qu'y avait eu le changement d'école pour votre petite, que vous l'avez mise dans le privé et tout ça, ça vous l'avez décidé toute seule ou vous avez décidé avec lui ? –
en fait, sur le coup j'ai pas pensé que je veux l'enlever mais j'ai dit comme ça parce que j'étais en colère. Mais après je suis venue bien parler avec mon mari, je suis venue parler... on a parlé ensemble, moi je lui ai dit ce que j'aimerais pour ma fille, après il a dit, si tu trouves que c'est bien pour elle... lui il a dit "j'ai pas aimé ce qui s'est passé" mais, si c'est... si je veux, je veux bien l'enlever et lui il a dit "aucun problème".
- d'accord c'était plutôt vous qui aviez envie de faire ça et lui vous a soutenue quoi ? –
oui, voilà, c'était comme ça
- d'accord. et lui il suit aussi les résultats des enfants, scolaires et tout ça ou c'est plutôt vous ? –
oui oui il suit aussi. il suit bien
- et à la maison par contre, le, là par exemple c'est vous qui restez avec les enfants, les tâches domestiques et tout ça, c'est plutôt vous ? –
en fait les tâches domestiques oui... en fait on fait tout ensemble, lui aussi fait. il fait à manger... oui, c'est-à-dire que lui il peut rester là, faire à manger, s'occuper de manger, s'occuper des trucs... quand je dis, il peut... il peut dire qu'il s'ennuie, sinon il va toucher autre chose, la peinture, vous voyez, ici dans cet immeuble on a pas droit de mettre la peinture
- ha non ?-
non. nous on est rentrés ici, y avait vla des cafards dans cette maison du coup nous on aimait pas, moi j'ai voulu enlever les papiers peints et c'est lui qui fait tout en fait, lui il aime pas rester, il va faire quelque chose
-il est actif quoi –
il est actif. il a arrangé la maison tout seul... il va faire, mais sinon... la cuisine aussi il se débrouille très bien, oui il sait très bien faire à manger, il s'occupe de la cuisine... de toutes choses, toutes les tâches ménagères, il fait tout, tout tout. il fait ou bien c'est moi ou bien des fois c'est les enfants. ma fille est grande, l'aînée, elle aime bien faire sa machine toute seule, oui. après ils rangent leurs chambres, mais sinon tâches ménagères y a aucun problème, mon mari m'aide beaucoup heureusement, il fait tout, tout comme moi, comme je le ferais

- mmh et du coup est-ce que vous allez aussi à l'école, je repense, je vous demandais à quelles occasions vous y alliez, est-ce que vous allez par exemple pour accompagner les sorties scolaires ou ce genre de choses ? –
non, moi non ! moi c'est quelque chose que non, je le fais pas parce que... parce que pour moi j'ai pas le temps
- vous avez pas le temps –
non j'ai mon bébé à m'occuper, j'avais ma grossesse, j'ai toujours un petit truc, non j'ai pas le temps, franchement non, ça c'est quelque chose que moi ça m'intéresse pas, tout simplement. mais c'est arrivé, 3 fois comme ça ou 4 fois, cette année-là mon mari il les a amenés
- ha oui ? –
oui lui il a pu y aller. mais sinon des fois quand ça arrive il a toujours un RV, un truc... mais cette année-là il a pu faire
- et c'est quoi que vous attendez de l'école ? qu'est-ce que vous attendez que l'école elle apporte à vos enfants ? –
ha, ça vous savez parce que le français il m'embête aussi hein, c'est que je sais pas, ce truc-là si je pourrai vous répondre comme vous souhaitez je sais pas. je sais pas dire... mais moi j'attends qu'ils apprend, j'attends qu'ils ont des diplômes comme tout le monde, je sais pas comment t'expliquer !
- si c'est bien ! qu'ils apprennent et qu'ils aient des diplômes –
voilà qu'ils aient des diplômes, qu'ils sort déjà avec... qu'ils... avec leur souhait, c'est-à-dire que l'autre il aime être avocat, l'autre il aime architecte, l'autre il aime... dentiste, je souhaite qu'ils arrivent à avoir leur diplôme jusqu'à travailler dedans, c'est ça c'que je veux dire.

- vous aimeriez qu'ils aillent jusqu'où ? –
jusqu'au bout
- c'est quoi le bout ? –
au bout, jusque... j'aimerais qu'ils continuent, les études je sais pas où ça s'arrête, mais j'aimerais.
- le maximum quoi ? –
le maximum ouai
- donc ce serait l'université ? ce serait....?-
bien sûr ! jusqu'à l'université, si ils veulent aller encore plus loin y a pas de problème
- et vous avez déjà des idées de... quel métier vous aimeriez qu'ils fassent ou ? –
moi non, en fait ce côté-là moi je les... je les force pas
- vous forcez pas –
non je force pas, parce que je me dis ils sont jeunes, aujourd'hui ils peuvent me dire qu'ils veulent être architecte, dentiste ou... quand ils grandissent ils peuvent changer, du coup moi je force pas. je dis pas "moi j'aimerais que vous" non, non. comme ma fille aînée au début elle savait pas du tout ce qu'elle voulait faire, d'un coup elle a dit elle veut faire la cuisine mais spécial dessert
- ha oui pâtisserie ? –
pâtisserie oui. et d'un coup elle a changé ses vœux, elle a dit, elle veut travailler dans l'accueil.
- ha ? –
ouai là elle va aller dans l'accueil, j'ai dit "t'en es sûre ? c'est ça ce que tu veux ou ?" parce que, elle m'a dit, elle a pu faire un stage de un jour dans un truc d'accueil. Parce qu'avec sa prof principale on avait parlé un peu, elle a dit qu'elle la voit très bien là-dedans, elle aime ça, accueil machin, elle a dit qu'on essaie, qu'on envoie, parce que je m'entendais bien avec sa prof principale
- ha oui ? –
oui, du coup on a pu essayer ça, elle m'a dit qu'elle a aimé mais sauf qu'elle m'avait pas dit avant qu'elle a aimé, jusqu'à quand elle a changé ses vœux, que j'ai pu savoir où elle va au lycée, c'est là qu'elle m'a dit, parce que, que c'était son 1er vœu. cuisine était là mais accueil c'était son 1er voeu, du coup on a pu la prendre directement à son 1er voeu. mais c'est moi, ça m'inquiétait, je disais tout le temps "t'en es sûre, c'est ce que tu veux?" jusqu'à quand elle a déposé le dossier au lycée, j'ai dit "t'en es sûre?" mais j'ai pu parler aux gens qui étaient là , si jamais ma fille se trompe, si jamais elle veut faire la cuisine, est-ce qu'y a un problème après, elle m'a dit "mais maman écoute ! moi j'ai dit que ça me plaît" j'ai dit "attends je me renseigne vu que je suis sur place. si jamais y aura l'occasion, si d'un coup tu n'aimes pas, est-ce qu'ils vont te prendre, est-ce que tu vas gâcher une année, est ce que ? " du coup ils m'ont dit qu'elle pouvait faire l'essai et elle verrait avec sa prof principale je crois, si jamais... elle veut changer. mais sinon elle m'a dit qu'elle aime ça, mais c'est moi sa mère que je voulais juste être sûre. du coup moi ce côté-là je les force pas, je les laisse choisir ce qu'ils..
- mmh et vous disiez que vous vous entendiez bien avec sa prof, vous l'avez rencontrée souvent ? –
souvent souvent, prof principale
- pour quelle raison du coup ? –
c'est-à-dire, quand j'ai le temps je dis je la rencontre souvent c'est-à-dire au premier trimestre pour le bulletin, on a pu parler de ma fille aînée, après elle l'avait aussi en 4ème je crois
- donc elle la connaissait bien –
elle la connaissait très bien. elle l'avait aussi en 3ème ! c'est pour ça que, voilà.
- et le grand par contre c'est seconde générale ? –
oui générale
- c'était son choix aussi ? –
c'était son choix. tellement je disais que moi je harcelais pas les enfants que... comment dirais-je, quand tu veux faire ça, c'est -à-dire que moi... vu que c'était mes 2 grands qui allaient au collège... si il fallait choisir une langue, c'est-à-dire allemand... et quoi encore, italien, moi je pouvais pas les forcer, j'étais pas d'accord le fait que, par exemple si mon mari il dit que "bon je vais écrire E et B,

allemand" et que B il est d'accord de faire l'allemand mais ma fille elle est pas d'accord de faire allemand, j'ai pas forcé, j'ai dit "non, elle veut pas faire, elle veut pas faire". pourquoi j'ai fait ça, parce que je trouvais c'était... pour les enfants qui vont au collège, je sais pas comment ça se passe au collège, je veux pas les forcer quelque chose qu'ils vont pas se sentir à l'aise... mon mari il me disait "mais non, ils vont découvrir, faut pas dire ça, faut pas l'écouter même si elle pleure" parce qu'elle est allée jusqu'à pleurer parce qu'elle voulait pas le faire et j'ai pas forcé et elle a pas fait l'allemand. et il y en avait à dire "non continue en général, ne va pas en pro " parce que vraiment pro, c'est à partir de 4ème 3ème que j'ai commencé à entendre ça mais... là les autres qui suivent je peux très bien regarder les choses, je peux très bien dire "continue comme ça c'est très bien"
- ha vous avez plus d'expérience quoi –
j'ai plus d'expérience maintenant, je vais savoir ce qu'il me dit quand il dit "je veux aller en pro" par exemple, en sachant que je vois comment ça travaille, en sachant que je vois que il faut qu'ils continuent. ma fille aînée je l'ai laissée, parce que j'avais pas d'expérience, je l'ai laissée parce que là maintenant j'ai compris qu'elle est plus forte que les autres, elle est courageuse, elle est dynamique, elle peut se débrouiller trouver un stage, elle peut faire des études plus travailler, elle, je la vois maintenant dedans. mais les autres je le vois un petit peu que c'est plus les études, j'ai compris ça maintenant, que je veux pas laisser, c'est-à-dire que choisir "moi je veux pas faire ça, je veux pas faire l'allemand parce que j'ai pas envie, parce que moi mes copines elle le fait pas" moi c'est pas comme ça. j'ai inscrit ma fille en 4ème, latin, elle fait latin. depuis 5ème, pourquoi, parce que elle voulait pas le faire parce que ses copines elles faisaient pas. ou comme l'allemand, parce que ses copines elles voulaient pas. j'ai dit non. "tu fais l'allemand comme B il a fait l'allemand, ça va t'aider en plus tu vas voyager, tu vas voir des choses", maintenant elle aime beaucoup l'allemand. mais si on écoute les enfants là, "non je veux pas, je veux pas" après ils font rien en fait ! moi j'ai pu voir ça chez mes enfants. et maintenant ça se passe très bien, comme le latin aussi, elle a beaucoup aimé aussi
- d'accord donc en fait c'est en faisant que vous avez appris à... –
oui que j'ai appris en même temps , ce qui était mieux

-parce que, quand ils sont passés au collège comment... ça vous a fait peur ? vous connaissiez pas –
oui, moi ça m'a fait tellement peur !
- c'est quoi qui vous a fait peur ? –
en fait comme je vois des fois au journal que des fois y a une bagarre, des fois y a un truc pour le... l'écharpe
- ha le foulard? –
oui des fois y avait des trucs... voilà moi ça me faisait peur, comme là [elle s'interrompt pour gérer une copine de sa fille et l'autoriser à sortir, elle s'excuse, me tutoie involontairement] les enfants ils sont comme ça, quand y a les copines qui viennent sonner "maman on peut descendre ! " ils profitent du moment quand je suis occupé, par exemple quand ma famille m'appelle ou que je suis occupée à la cuisine, c'est là qu'ils vont profiter que voilà je suis occupée pour me dire... voilà [rire] du coup ce côté-là ce qui fait peur, moi maintenant c'est le lycée qui me fait peur
- ha c'est vrai ? –
mmh
- pareil, c'est parce que c'est inconnu un petit peu ? –
parce que c'est... c'est inconnu [la petite fille pleure, elle la prend contre elle, lui demande ce qui se passe, la petite se plaint que la grande soeur ne veut pas jouer avec elle, la mère questionne la grande, essaie de consoler la petite puis appelle la grande pour aller la coucher, je m'excuse en disant que je les embête beaucoup, elle dit qu'il n'y a pas de problème, que c'est avec plaisir] voilà comme je disais le lycée c'est ce qui fait peur
- ils vont où ? –
[lycée pro] et [lycée non loin du quartier]

-c'est le fait que ce soit inconnu qui fait peur ? –
oui oui et le fait aussi des fois y a... des fois y a toujours des petits trucs bizarres... le fait aussi que je suis habituée que les enfants ils sont à côté, maintenant ils sont LOIN. pas forcément pour le garçon, parce que le garçon il pouvait choisir un lycée à côté, [elle vite le quartier], j'ai oublié...
- Spinoza ? c'est ça? –
oui, il pouvait choisir là ou [le lycée un peu plus loin] mais lui il m'a juste dit, parce qu'il veut pas être à côté [sourire] ça fait longtemps qu'il est à côté, maternelle, là, il veut bien faire...c'est lui qu'a dit comme ça. mais... moi spécialement pour l'autre, ma fille, c'est parce que elle a pas fait général que j'ai pas le choix, mais si j'avais ce choix-là... je voudrais qu'elle soit moins loin que ça
- c'est les trajets aussi qui vous inquiètent –
c'est le trajet qui me fait un petit peur aussi, surtout l'hiver... voilà, c'est... c'est bizarre
- ils grandissent quoi [sourire] –
ils grandissent, c'est ce qu'on ne veut pas voir, ni comprendre, mais ils grandissent. et elle, elle est contente! elle est contente d'y aller mais elle m'a fait peur aussi, c'est-à-dire au retour, quand on est parties déposer les dossiers, j'ai dit "alors comment tu vois les choses, comment ça se passe ? tu as aimé le lycée ? " elle m'a dit "oui le lycée il est très bien mais" elle m'a dit "ça me fait un peu peur" j'ai dit "qu'est-ce qui te fait peur ?" elle a répondu "je sais pas, mais le fait de prendre le bus, de voir les gens que je connais pas" je sais pas, elle se rend compte que maintenant y aura des grandes personnes, peut-être, je sais pas...
- elle sort de... du quartier aussi –
oui oui, oui ça aussi. donc voilà

- et pour le voyage en Allemagne comment vous vous êtes sentie vous, quand votre fille elle est partie en Allemagne ? –
en fait c'est ça le problème, c'est-à-dire qu'elle a pas pu encore y aller
- ha elle est pas partie ?! –
elle est pas partie, pourquoi, parce que sa pièce d'identité elle était finie et vu que je vis pas avec le père, parce que mes 3 grandes, c'est pas le papa, comme je vous ai dit, c'est une famille recomposée, et que j'ai aucun contact, dans le temps j'avais aucun contact. c'est-à-dire que il m'avait quittée, la fille ma 3ème, qui va aller en 6ème, elle avait 6 mois... voilà il m'a quittée. et depuis j'avais pas de contact
- ha d'accord ! –
même quand il les cherchait, genre il venait comme ça, "c'est mes enfants je vais voir", on a été au tribunal, des trucs comme ça, et moi mes enfants ils le connaissaient pas du tout
- ils connaissaient pas leur père ? –
ils connaissaient pas, 2014 ils connaissaient pas c'était qui, ils savaient pas. même lui il connaissait pas, il les a découvertes comme ça, il était parti à l'école privée parce qu'à ce moment-là ma fille elle était encore à [l'école privée]
- la 2ème –
voilà il était parti la voir comme ça. mais j'avais déjà signalé comme ça que y a le papa qui arrivait, l'un de sa famille m'avait appelée, que lui il veut voir les enfants, mais c'est maintenant qu'il vient, qu'il veut les voir... depuis tout ce temps, pourquoi il a pas appelé, pourquoi il voulait pas savoir ? et c'est maintenant qu'il vient... dire qu'il veut les voir, il venait créer des problèmes, c'est quoi cette histoire ? mais tout ça, mon assistante sociale elle est au courant, elle sait. du coup on a parlé tout ça, il sait très bien. mais il a pu les voir parce que, voilà... il a pu les voir, mes enfants ils étaient contents mais là ça fait 2 ans, il les a pas vus encore. parce que lui, il vit à la Réunion
- ha ! il vit à la Réunion –
à la Réunion, des fois il est à Mayotte... après des fois il les appelait à la maison... mais ça fait longtemps qu'il les a pas... du coup ça fait que comme j'ai pas pu avoir des contacts... Mayotte en fait y avait des problèmes de papiers, c'est-à-dire avant le nom et le prénom ça suivait tous ensemble. et maintenant y a eu des changements de... comment ça s'appelle... parce que y avait

beaucoup de problèmes de papiers mais maintenant ça a changé. j'oublie le mot exact mais maintenant y a le nom et le prénom à part. et y avait des trucs qu'ils avaient vraiment changé, ils ont pu avoir une décision, comme quoi la décision est prise que moi maintenant on m'appelle voilà le nom et le prénom. et le papa c'était pareil, y avait le nom et le prénom en même temps, y avait aussi ces trucs-là, et vu que moi mes enfants ils s'appellent l'ancien nom [elle essaie de m'expliquer des embûches dans l'établissement de son état civil, le fait qu'il fallait faire rectifier son nom à Mayotte] et du coup vu que dans les extraits de naissance de mes enfants c'était [l'ancien nom] il fallait rectifier ça ici au tribunal
- ha ! d'accord –
et le papa c'était pareil, au lieu de X, lui il a changé beaucoup de choses et le tribunal nous a répondu qu'il faut sa décision. et en attendant, j'ai fait tous les moyens pour le contacter, pour avoir sa décision jusqu'à quand je l'ai trouvé, il a dit "oui, pourquoi ils veulent la décision, qu'est-ce qu'il se passe?" et pour le savoir, j'ai donné le numéro de téléphone de là-bas et le numéro du dossier des enfants. il a dit qu'il allait le faire, il l'a même pas fait. c'est ça ce qui a bloqué et que ma fille elle a pas pu y aller
- d'accord OK ! en fait quand je vous ai vue à la réunion, après elle est pas partie –
elle est pas partie. et ça m'a fait tellement mal parce qu'elle voulait y aller et c'était ça mon but aussi, qu'elle découvre... et c'est que le garçon qui est parti, 2 fois
- ha oui parce que lui du coup il a pas de problèmes de papiers –
il a pas, non. il a son passeport. je trouve c'est... là on est encore dans ces problèmes-là [elle explique que le père n'a toujours pas envoyé les papiers nécessaires mais elle a fait des démarches de son côté, elle dit qu'il ne manque plus qu'une pièce pour le tribunal, dont elle va s'occuper prochainement, car elle a vraiment le souhait que la situation se débloque pour que sa fille puisse partir en voyage. je suggère qu'elle pourra partir l'année prochaine, elle acquiesce] il faut que je fasse vite fait les papiers pour les avoir maximum en octobre
- mmh. vous auriez eu peur si elle était partie ? –
non.
- non. vous avez confiance? –
j'ai confiance. oui oui j'ai confiance. c'est vrai que... au début avec le garçon... non j'ai pas eu peur, parce que lui il était plus motivé, il aimait ça... non. je sais pas pour la fille, comme vous me parlez maintenant, parce que elle, elle est un petit peu réservée, elle est pas motivée comme les autres, elle est un petit peu réservée, elle est pas... c'est maintenant qu'elle commence à être...
- à s'affirmer ? –
je sais pas ce moment-là quand il allait arriver, je sais pas si j'allais pas avoir peur. mais maintenant elle commence un petit peu.. parce que je l'ai mise, justement à cause de ça, elle fait karaté, justement avec la petite là, elles font karaté du coup, c'est à cause de ça qu'elle est plus... voilà. et je crois maintenant si elle va aller, je vais pas être comme avant si elle était allée
- oui oui je comprends –
parce que maintenant elle commence à bien se réveiller

- mmh. ils font quoi comme activités vos enfants ? –
ils font... je sais pas si je peux expliquer [elle appelle immédiatement sa fille N et lui dit de venir pour m'expliquer, elle évoque le karaté, le combat, des choses qu'elle fait dans le cadre du karaté, avec sa grande soeur. je demande ce que font les autres, la mère dit qu'ils ne font rien] en fait je les avais tous inscrits au karaté, qu'ils puissent faire un truc, parce que eux, ils n'aiment pas le sport, surtout le garçon ça n'a rien à voir, il n'aime pas faire sport, ma fille aînée si, mais c'était pas volontaire karaté, je les avais tous inscrits là-dedans mais ils ont pas aimé en fait, jusqu'à là, récemment, où j'entends le garçon qui dis "moi je vais le faire" j'ai dit "trop tard" parce que je les avais inscrit bien avant, pour qu'ils puissent bien faire, maintenant il me dit qu'il veut essayer j'ai dit "non, c'est pas comme ça, le mois d'essayage je vous ai mis tous ensemble, tu montrais que tu aimais pas voilà" et elle qui va aller en 6ème elle aime faire ça. Mais quand je l'ai mise au monde

elle avait un problème de bras, ses muscles ils sont un petit peu fragiles et tout... et pourtant elle a essayé! mais ça fait peur parce qu'elle est vraiment fragile des os et tout, là on a une radio à faire bientôt, c'est moi-même que je veux pas insister, faire un truc... voilà. et elle que je vous ai parlé tout à l'heure, elle est un petit peu... réservée, elle aime pas faire les choses, c'est moi qui l'ai mise. et si je l'écoute elle aime pas, elle veut pas y aller mais j'ai dit non, "faut y aller" et quand elle va, elle change à chaque fois de ceinture [rire] pendant les grandes vacances elle change et là elle est contente et sa soeur, sa petite soeur elle a changé 2 fois de ceinture du coup là...

- elles sont fières –

elles sont fières. elles font ça mercredi et vendredi

- ouai. et en famille vous faites quoi comme activités du coup tous ? –

moi je... comment dire, je fais pas, parce qu'ils passent la journée à l'école, toute la journée je suis à la maison avec la petite, avec les autres quand les autres ils arrivent, là elle s'endort, elle fait la sieste, après les grands ils arrivent, ils font leurs devoirs, ils jouent ensemble, après voilà c'est, faire à manger, s'occuper d'eux, voilà. mais là quand c'est les vacances c'est autre chose. on essaie de promener, là je voulais aller en vacances avec eux, j'ai pas pu faire les choses à temps parce que, on attendait de la famille, mon mari a sa grande soeur qui vit aux Etats-Unis, elle voulait venir mais elle a eu un bébé au même mois que la mienne, après elle avait dit que sa grande fille de 11 ans allait venir, qu'elle va l'envoyer. après elle a changé d'avis. après nous on n'a pas pu faire nos vacances comme on veut, c'est-à-dire que si moi j'avais pas prévu quelque chose, j'allais faire un truc avec l'assistante sociale, c'est-à-dire on nous envoie le truc de la CAF là des vacances

- c'est les chèques vacances? –

pas les chèques vacances, les bons de vacances, je crois , je sais pas, c'est un papier à remplir, si y a des enfants. après c'est à nous de chercher, faire les démarches et tout, je l'avais déjà fait une fois, mais moi je disais tout le temps "non on va pas faire parce qu'on attend la famille de mon mari" et on a su récemment que ils pouvaient pas venir et moi je voulais aller en vacances... j'ai pu faire qu'au mois de juillet, vers le 10 j'ai parlé un petit peu à mon assistante sociale que j'aimerais faire les vacances avec eux, aller chez ma soeur parce qu'elle a une villa, elle nous attendait tous. et je faisais tout ça en cachette de mes enfants parce qu'à la dernière minute je savais pas si ça va marcher ou pas. et les billets et tout, c'était 1200 euros, pour prendre le train, ça revient cher. donc j'ai demandé un peu d'aide à l'assistante sociale mais apparemment les aides ça marche plus, c'est pas comme avant

- donc vous pouvez pas ? –

non on peut pas, on peut pas. et là... pour éviter qu'on passe les vacances comme ça je suis en train de réfléchir pour aller à la piscine ou [dans un parc de loisirs], je suis en train de prévoir les choses un petit peu avec eux, regarder les centres sociaux pour voir si y a pas des trucs à faire pour l'été, je suis en train de réfléchir... sincèrement je suis déçue mais après... parce que eux ils ont cru que je vais rien faire pour eux. parce que l'année dernière ils étaient chez ma soeur à Vierzon, ils étaient contents, ils voulaient encore retourner, mais ils étaient encore plus contents que moi j'y vais aussi avec eux. ils ont compris parce que je les ai parlé, j'ai dit "si jamais on avait 1200 euros d'un coup, parce qu'on n'avait pas prévu... essayer de les avoir d'un coup c'est difficile mais si jamais on les avait, vous choisissez quoi ? aller là-bas, on y va tous ou? c'est vrai c'est chez ma soeur mais c'était pas prévu, on a pas argent de poche et même si c'est chez ma soeur, on pouvait pas faire les soldes aussi"

- payer des choses –

payer des choses et eux ils aimeraient quoi ? eux qui sont grands là ? des baskets, des trucs pour le lycée. ils disent "l'autre il a..." je sais pas quoi... j'ai dit "faut choisir " ! [la petite fille revient parce qu'elle ne veut pas dormir, sa mère la prend contre elle] du coup j'ai dit "faut choisir, si vous voulez vos trucs là, faut savoir, moi là j'ai pas de sous, mais au cas où, on sait jamais, si vous voulez vous payer vos trucs, ou aller chez ma soeur". comme ils préfèrent plus avoir leurs TN... et leurs baskets pour la rentrée... [rire] mais j'ai pu leur parler qu'il y aura une aide pour la rentrée, moi je m'occupe des cahiers et toutes choses mais vous pouvez vous occuper de vos habits, de vos chaussures. ils

sont contents de s'en occuper. ils préfèrent rester acheter ce qu'ils veulent pour la rentrée. du coup, moi spécialement la maman je suis un peu déçue mais je le montre pas [rire]
- ouai... parce que vous vous auriez aimé passer du temps avec eux ? –
oui, oui j'aimerais sortir en dehors et passer du temps en dehors de [la commune]. mais aussi c'est la faute à la famille de mon mari aussi
- oui c'est décevant...-
voilà et on a eu la réponse pour les aides et mon assistante sociale aussi elle partait en congés, donc elle est pas là et je pouvais pas parler un peu, savoir.. . même si y a pas d'autre solution, parce que je sais pas, si y a rien à faire... mais peut-être parler avec elle, aux centres sociaux, comment il faut faire, si y a des trucs à faire, ça allait faire plaisir que je la vois, mais elle m'avait dit qu'elle allait partir aussi. du coup c'est moi qui va chercher un peu
- vous êtes un peu toute seule pour chercher –
oui toute seule, avec mon mari, on va un petit peu chercher! mon mari il est plus au courant de beaucoup de choses par rapport à moi, mais moi j'aime bien parler avec mon assistante sociale [rire] j'aime bien parler, savoir, oui...
- mais vous savez, [au centre social] y avait des sorties familiales et tout ça qui étaient prévues ! y a le centre de loisirs, mais je pense que là c'est fini les inscriptions, mais y a des sorties, peut-être que vous pouvez demander si il reste des places et vous mettre en liste d'attente si y en a plus –
oui... je vais demander... faut que je me renseigne alors pour... si je peux faire un petit truc [rire] surtout pour la petite là parce que les grands ils disent "ouai moi je veux pas y aller"
-ils auront leurs baskets [sourire] –
mais les petits au moins c'est intéressant. mais sinon, j'ai dit aussi qu'on va programmer un petit peu des choses des petites sorties en dehors et je pourrai aussi aller voir ma belle-mère. des fois ça leur fait un peu plaisir. c'est [dans un autre quartier] mais vers [un grand parc] ils aiment bien quand on fait ce trajet aussi, en bus, en métro, ils aiment. et puis on passe un petit week-end chez elle. parce qu'elle, elle aime bien qu'on vienne faire un petit week-end [elle explique qu'avant quand la grand-mère était seule, ils allaient chez elle et elle laissait sa chambre, ils mettaient des matelas gonflables, et se "retrouvaient tous ensemble" mais maintenant le petit copain de sa belle-mère bloque un peu, elle le trouve un peu bizarre donc ne veut pas dormir là-bas. elle s'entend bien avec sa belle-mère. au début c'était dur car elle avait déjà 3 enfants quand elle a connu son fils qui n'avait qu'un petit garçon. donc c'était "trop pour elle" mais ça a bien évolué. elle a aimé ses filles et les considère comme ses petits-enfants]

- et c'est quoi le plus important que vous voulez transmettre à vos enfants ? dans l'éducation que vous leur donnez ? –
[silence] [elle rit, gênée] je sais pas moi j'ai jamais... je sais pas.... j'ai pas pensé ça encore mais [sourire] ...
- on peut dire joker [rire] –
franchement non, s'aimer entre eux, rester entre eux... franchement j'ai pas pensé, mais déjà être ensemble c'est bien
- la famille quoi ? –
oui. parce que eux-mêmes ils me disent, ma fille aînée elle me dit "j'aime bien comment t'es, tu écoutes tes sœurs, chaque fois qu'elles t'appellent, qu'elles ont un problème tu trouves toujours quelque chose à leur dire, tu leur calmes" elle a dit "maman j'aime beaucoup comment tu parles à tes sœurs" elle me dit ça
- c'est la solidarité en fait aussi –
voilà mmh. moi je me rends pas compte, quand elles m'appellent, qu'elles ont des petits soucis, je me rends pas compte que je parle comme ça à mes sœurs mais c'est mes filles qui m'ont dit
- OK ! et vous êtes, est-ce que vous êtes confiante pour vos enfants, pour quand ils seront grands ou est-ce que vous avez des inquiétudes ? –
non je suis confiante. ouai. trop confiante.

- est-ce que c'est parce qu'ils ont des bonnes notes à l'école ou ça a rien à voir ? –
non ça n'a rien à voir des bonnes notes, parce qu'ils ont des soucis, ils ont pas tous des bonnes notes dans les matières. franchement non. c'est que, parce que... tout simplement confiante, c'est-à-dire, peut-être comment j'ai éduqué... comment... c'est que là c'est les soldes, quand ils ont voulu sortir les grands, qu'ils m'ont demandé, j'ai pu les laisser y aller tout seuls sans moi, c'est-à-dire les 3 grands, le garçon et les 2 filles. parce qu'ils voulaient juste aller faire un tour de magasin, acheter un truc pour eux. aller jusqu'[au centre-ville], à Boulanger. et moi, avant, y a quelques années en arrière je pouvais pas les laisser sans que moi je suis là. et c'est la confiance peut-être. j'ai pu les laisser, aller jusqu'au magasin, qu'ils ont fait un petit tour, qu'ils ont pu acheter des trucs. Donc... je fais confiance mais ça dépend où. ça dépend jusqu'où il peut aller. et c'est qui les copines.
-les fréquentations, ça c'est un peu? –
en fait je connais tous leurs copines, ça va, ça va très bien. mais...
- vous suivez quoi ? –
je suis. [silence] c'est ça... [sourire] mais des fois ma fille aînée elle dit "maman je peux sortir avec mes copines? elles m'ont appelée, elles ont dit on va manger" [sourire] et la copine qu'est passée, je connais très bien ses parents, elle a dit qu'elle voulait aller manger avec elle, avec ses sœurs, du coup j'ai dit d'accord, elles sont parties, elles étaient contentes [rire]
- vous leur laissez des petites marges –
oui, j'essaie, j'essaie. surtout avec elle, ma fille ainée. le garçon c'est pas trop son cas, c'est pas trop... qu'il est souvent avec ses potes, non, il me demande pas souvent, non c'est pas ça. il aime bien sortir avec ses sœurs, oui il aime bien et ils font des petites choses... ou aller au magasin, il aime bien, avec elles. mais sinon, lui il m'a jamais dit que... et pourtant on lui a dit, il peut, mais lui il dit non, parce que les autres, les parents ils sont séparés, ils sont de l'autre côté, nanana, mais... quand ses sœurs elles sortent, il aime bien sortir avec elles. faire les magasins avec elles.

- d'accord. vous, vos parents à vous ils faisaient quoi ? –
mes parents à moi... en fait ils faisaient rien, c'est-à-dire ils avaient un champ à eux, je sais pas si ça s'appelle champ...
- c'est l'agriculture –
voilà
- ben ils faisaient pas rien [rire] –
ouai [rire] je sais pas, voilà c'est ça
- vous, vous aimiez l'école vous? –
oui j'aime bien faire les remises à niveau...
- ouai ? –
parce que moi, en fait on me dit que je peux faire des choses mais j'y crois pas moi. [rire] quand on me dit "tu peux faire plein de trucs" je dis non parce que j'ai pas fait des études ! mais j'aime bien apprendre, j'aime bien découvrir des choses. mais moi ce qui m'intéresse en ce moment c'est que j'aimerais aller passer le code . c'est ce qui m'intéresse parce que je vois mes enfants ils grandissent et... ils vont aller au lycée, j'aimerais suivre ça, voir les choses un petit peu, les prendre des fois quand il pleut
- ha en voiture –
oui ! voilà c'est ça, ou bien faire les courses avec eux en voiture. parce qu'ils aiment ça aussi ! mais ni moi ni leur père...
- ha leur papa non plus –
du coup c'est ça mon but en ce moment
- d'accord. –
j'aimerais avoir des petites économies de mon côté pour vraiment passer mon code parce que y a aucune aide pour moi [petit rire] du coup c'est à moi de me débrouiller
- c'est difficile, ça coûte cher –

ça coûte cher. et du coup c'est ça mon but, c'est ça ce que j'ai dans la tête du coup pour l'instant j'ai rien d'autre dans ma tête
- c'est le code –
c'est le code. Mais c'est dur, c'est-à-dire que pour des études, ou pour autre chose, je me dis je vais pas y arriver, mais certaines choses, je me débrouille, que ça soit... leur dossier scolaire, que ça soit toute chose qu'il faut remplir, je vois que je m'en sors, c'est moi qui remplis

- comment vous avez appris ça ? parce que quand même c'est pas facile de lire les bulletins, les cahiers et tout –
j'ai appris, j'ai appris à l'école quand moi je faisais, j'ai appris à l'école, c'est moi-même qui remplisse les dossiers, ce que je sais pas vraiment, y a vraiment peu de choses que je peux avoir un doute, c'est mon mari, je le laisse, mais souvent c'est moi qui fais tout
- ouai c'est si y a un problème que lui il vérifie –
oui que lui il vérifie juste pour... sinon c'est moi, parce que j'ai pris avec cette habitude-là quand j'étais avec le papa des filles, c'est lui qui faisait tout. il s'en chargeait de tous les dossiers, aller payer le logement, faire les courses, tout, tout, c'est-à-dire on allait faire les courses ensemble, mais y a beaucoup de choses que c'est lui faisait. et quand il m'a quittée c'était pas possible
- hen ! hé oui... parce que vous saviez –
[me coupant] je savais rien faire. rien rien rien. ça m'a beaucoup fait mal. je me suis retrouvée avec les petites, je connaissais personne, parce que moi j'étais à Marseille, je suis arrivée ici, c'était un petit peu bizarre pour moi... je connaissais pratiquement personne. c'est juste les collègues, les copines à lui qui m'ont montré mais... c'était comme ça quoi, c'était pas mes collègues et du coup, se retrouver quelques années après toute seule avec 3 enfants c'était pas facile !
- ouai parce que votre petite elle avait 6 mois, et les autres ? –
6 mois... ma fille aînée elle avait 4 ans et demi je crois et l'autre elle avait 2 ans
- elles étaient toute petites ! –
ouai elles étaient toutes petites
- ho c'est dur –
voilà c'était vachement dur pour moi. du coup je savais pas. ha j'ai souffert hein ! [sourire] j'ai souffert, j'ai pleuré [rire] jusqu'à maintenant j'accepte pas... en fait mon mari des fois il me dit que je lui laisse pas l'occasion de faire quelque chose, ça doit être ça. c'est que moi je fais tout, y a des documents des choses qui arrivent à la maison, je remplis, c'est que franchement comme je vous ai dit, si je sais pas, lorsque je lui dis "ha il faut voir ça" parce que
- là je bloque –
oui ! il s'agit des choses de mes enfants aussi. c'est pour ça aussi que j'aime être sur place, quand il s'agit de problèmes d'école, j'aime bien être sur place, vraiment, moi j'aime bien être sur place. je laisse pas... je laisse pas... je mets pas mon mari à ma place, pour les choses des enfants non, pour toute chose que je vis moi-même, que j'ai souffert, je laisse pas, je fais moi-même
- je comprends –
et j'aime ça! j'ai découvert, j'aime ça. maintenant même si je vis toute seule je vois je suis capable de...
- toute seule –
toute seule. ça c'est une parenthèse parce qu'on peut pas vivre tout seul, avec les enfants, avec... on a toujours besoin une aide du mari! on a toujours besoin. mais je me dis même si je me retrouvais toute seule je peux... tenir. même si ça va faire mal, mais je vais tenir, parce que au niveau de paperasse, au niveau... après même si j'arrive pas, je peux avoir une aide, je peux demander une aide, je suis pas du genre à m'enfermer, mais franchement ce côté-là je suis...
- mmh est-ce que c'est... ce qui vous amène aussi à faire ça, à prendre cette place, est-ce que c'est que vous vous sentez responsable, de vos enfants ? c'est ça ? –
j'ai pas compris

- est-ce que... le fait que vous, vous fassiez tout ça vous même, est-ce que c'est parce que vous vous sentez très responsable de vos enfants ? plus peut-être que leur papa ? ou c'est, c'est seulement dans l'éventualité où y aurait plus le papa ? –
en fait c'est les deux. je me sens très... très responsable des enfants et peut-être aussi parce que... peut-être aussi ça me fait peur aussi, peut-être, je sais pas ! parce que moi je me sentais très confiante, c'est-à-dire j'étais avec le papa et ça allait très bien, il m'a laissée d'un coup, alors je me dis que personne à l'abri, je me dis que je peux pas refaire la même erreur que j'ai fait... du jour au lendemain je me suis retrouvée toute seule, j'ai dû apprendre à faire... c'est ça, moi je me sens très responsable des enfants et à part ça j'ai appris à faire les choses toute seule, même si je m'entends bien avec mon mari. y a des hauts et des bas [sourire] c'est sûr! mais... mais j'aime bien faire toute seule et puis on s'entend très bien et y a des hauts et des bas mais voilà... je compte pas que sur lui... non non, par exemple ce que je peux compter vraiment qu'il va faire, c'est les travaux de maison, ça je sais pas faire ! [sourire] ça je vais dire "oui là j'attends encore !" mais c'est la seule chose

- OK... bon alors merci beaucoup ! –
de rien [sourire]
- est-ce qu'y a d'autres choses auxquelles vous pensez ? –
est-ce que j'ai réussi à répondre ?
-ha super bien ! vous imaginez pas [sourire] –
Merci
- y a d'autres choses auxquelles vous pensez sur... sur l'école, sur comment vous... –
non franchement pour l'école en ce moment ce qui m'inquiète un peu c'est comment ça va se passer au lycée et comment ça va se passer pour les autres, est-ce que je vais trouver quelqu'un pour les aider... parce que j'aimerais bien qu'ils avancent, j'aimerais bien qu'ils soient pas comme moi
- qu'ils soient pas comme vous ? –
comme moi oui. que j'ai voulu apprendre mais vu que j'habitais pas avec mes parents, que j'habitais avec mes soeurs, on m'a pas aidée à faire des études et pourtant j'aimais ça. et après, tellement c'était... c'était difficile à vivre avec eux que je me demandais juste à trouver quelqu'un, un copain, pour aller avec [rire] c'était ça. juste pour vivre chez moi, c'était ça, tellement j'étais pas bien. après... moi je voudrais pas que mes enfants ils vivent ça. j'aimerais qu'ils aillent loin
- qu'ils aillent loin, d'accord –
voilà c'est ça.
- mmh. Et vous allez aussi, vous participez aux... si y a des, la fête d'école et tout, vous participez en tant que parent ? –
oui. je suis connue là-bas [rire]
- vous êtes dans l'organisation ou ? –
oui cette année-là on a fait, les enfants voulaient tenir un stand
- ha les grands ont tenu un stand ?!-
oui ils ont tenu un stand. j'ai fait des gâteaux, le garçon était à la pêche à la ligne, voilà, et ils étaient contents, les profs ils étaient contents. et voilà... ils ont aimé les enfants [sourire]
- mmh super. c'est valorisant quand on vous dit... ça vous fait du bien ?-
oui ! ça me fait du bien. pourtant j'attendais pas ça mais je sais pas, c'est eux qui voient, ils voient mes enfants qui vont chercher M., quand j'arrive on me dit "j'aime beaucoup vos enfants. ils ont du respect .... et voilà ils sont comme ça" et ça c'est... on me dit qu'ils ont beaucoup de respect... voilà c'est ça. mais je savais pas qu'ils vont me le dire, c'est l'école ils ont remarqué.
- mmh si mais, je vous connais presque pas mais ça se voit, parce que là ça fait plus d'une heure qu'on parle et vos enfants ils sont super calmes. Y a des familles quand j'y vais c'est... c'est le gros bins [rire] –
[rire] merci c'est gentil [sourire] oui c'est vrai. c'est pour ça je dis ils m'aident beaucoup

- mais c'est vous qui les cadrez bien aussi ! c'est du boulot ! –
en fait... c'est du boulot si ils comprennent pas, si.... mais quand on explique au début c'est pas, mais... quand j'explique l'autre il parle derrière, l'autre... parce que des fois quand je les prends comme ça "on va parler", ils disent "ho ça va jamais s'arrêter" [sourire] et je dis "non, écoutez ce que je dis" là comme je les ai parlé, je leur ai dit, on va faire un calendrier là. un emploi du temps ? un calendrier ?
- un emploi du temps ouai ou un calendrier ! –
je leur dis on va faire comme ça, on va faire comme ça, parce que j'ai dit, si je les appelle comme ça, on va parler une heure. des fois ils aiment bien parler un peu mais moi je dis non, vous restez comme ça et ils écoutent. et dès que je dis les choses, chacun il sait ce qu'il a à faire [rire] et après ça va, c'est tranquille. mais quand j'ai pas dit les choses c'est là où ça se chamaille "non pas moi c'est toi nanana" mais c'est leur âge. Ils aiment bien quand on se retrouve, quand je... quand on va au magasin, on sort ensemble, on va manger au resto, on va manger au kebab, on va manger un petit truc, ils aiment bien, j'aime bien [sourire]
- et quand vous faites à manger ? –
oui en fait ils aiment quand je fais à manger. même leur père ! ils aiment m'aider à faire à manger, ils aiment faire ça [rire]. mais j'ai remarqué, c'est que moi je suis plus [mot incompréhensible] que son père
- plus ? –
mon mari aussi, mais c'est-à-dire quand je les appelle " venez ici" ils vont venir tout de suite et pourtant c'est pas un truc... j'aime bien parler, j'aime bien expliquer les choses. je trouve que peut-être je suis un peu dure envers eux, moi je trouve ça, mais... c'est pas le cas mais c'est vrai qu'ils me disent comme ça, peut-être je me dis je suis trop droite ou je suis... [rire] et pourtant non, ils aiment bien rester avec moi, ils aiment bien quand on sort ensemble, qu'on fait les magasins [sourire] ils aiment bien qu'on reste ensemble, ils aiment bien m'écouter
- parce que vous êtes juste ! –
oui peut-être ça [sourire] mais c'est vrai que je me dis peut-être je suis trop sévère mais non, ils m'aiment beaucoup mes enfants [rire] après moi je me dis peut-être je suis trop dure avec mes enfants mais non c'est pas ça, je suis pas dure, après ils aiment bien être avec moi, ils aiment bien sortir avec moi, par rapport à leur père, et pourtant leur père... il est là, il rigole avec eux, voilà... souvent il est dehors il fait ses démarches, il va voir sa mère, il va... son père il est cool mais moi je crois que peut-être, vu que je suis avec eux, on va parler un peu. je crois que peut-être moi je suis dure mais non c'est... c'est le contraire. ils aiment, ils me disent, "nous maman on aime bien quand on sort ensemble, faire des choses ensemble" voilà, c'est, parce que quand on sort, je les laisse respirer, il fait ce qu'ils veulent, je dis juste "faites attention là où vous marchez", des trucs comme ça "il faut regarder là où vous allez" après je les laisse faire ce qu'ils veulent mais peut-être avec mon mari il va dire "ha faites attention", il va dire les choses comme un homme c'est-à-dire "attention, on a expliqué quoi à la maison ?" c'est toujours comme ça, mais moi je dis qu'il faut juste regarder là où vous allez
- vous donnez juste le cadre –
voilà voilà ! et ça marche très bien! ils vont pas nous embêter forcément dehors ! ils sont tranquilles
- c'est comme ça que vous, vous avez été élevée ? –
heu...
- vous pensez que vous refaites ce que vous avez vécu ? –
heu... là vous m'avez mis vraiment un doute c'est-à-dire que...
- [rire] –
[rire] en fait nous au pays on est éduqué normal... c'est-à-dire.... nous on avait un terrain, on avait une cours, on pouvait courir, aller chez les voisins, sentir à l'aise, faire... peut-être c'est une éducation, je sais pas... ou peut-être c'est l'éducation que je suis arrivée ici que ça s'est mal passé, j'avais besoin de plus des parents et tout, peut-être c'est moi j'ai fait ça
- en faisant ce que vous auriez aimé avoir ? –

peut-être, peut-être... parce que quand vous m'avez dit ça, ça m'a fait penser, je vois pas comment on m'a éduquée, je vois pas, parce que pour moi j'ai quitté jeune Mayotte
- on se rappelle pas, ouai –
on trouve les choses normales, on voit pas vraiment... peut-être c'est moi et que ça se passe bien. mais les gens qui voient que j'ai beaucoup d'enfants ils disent comment je m'en sors. peut-être ils s'inquiètent pour moi, les gens qui les connaissent pas, mais moi non c'est pas le cas, je suis bien avec mes enfants [rire] on est bien ensemble [sourire] là c'est juste moi que je suis inquiète, que je me demande je vais faire quoi
- oui pour les vacances –
pour leur faire plaisir. ils savent pas encore, ils savent pas parce que ils font des petites bêtises
-ils font des bêtises ? –
ha oui ! enfin moi je dis "vous faites des bêtises et vous me parlez des TN ! on va voir ! " après "arrête chantage maman" ils rigolent et tout [sourire] des trucs comme ça. mais perso je suis fière d'eux. c'est... j'avance pour eux... je fais les choses pour eux.
- vous faites les choses pour eux ? c'est joli [sourire] –
voilà je fais les choses pour eux [rire] et comme mon mari il est aussi là, voilà il m'aide beaucoup... on s'aide beaucoup, il m'aime beaucoup et moi ça me rassure. même quand il est dehors, il fait ses démarches, il va voir sa mère je suis tranquille parce que c'est... c'est dommage vous l'avez pas vu, parce qu'il est sympa, il est jeune, il est... [rire] on est bien, comme je vous ai dit, y a des hauts et des bas! mais à part ça, je me sens aimée, j'ai pas de doute de ce côté-là. du coup on est chez nous mais on est tranquille, on est bien... peut-être d'ici début de semaine c'est là où on va commencer à faire un truc parce que je vois le temps il est un peu
- moyen [rire] –
c'est ça [rire] [elle évoque la météo, reparle de ses économies pour aller faire des activités, manger quelque part. je conseille à nouveau d'aller au centre social pour les sorties familiales et autres infos sur les spectacles et activités gratuites. Elle me demande où est le centre social, me fait préciser l'endroit, bien qu'elle connaisse le CDAS qui est dans le même bâtiment. Elle dit qu'elle ira demander car je n'ai pas le dépliant recensant les activités sur moi] en tout cas moi ça m'a fait plaisir de vous voir! t'inquiète ! [rire]
- moi aussi ! merci de m'avoir aussi bien accueillie et puis de m'avoir parlé de vous –
je vous en prie ! merci c'est gentil

*

21.11.18 je rappelle Mme Moindjie pour prendre des nouvelles, j'avais déjà essayé plus tôt dans l'automne, sans succès. Elle décroche, semble me « remettre ». Je lui demande des nouvelles. Elle dit que ça va bien, que la rentrée s'est très bien passée, pour les grands dans les deux lycées différents, au collège REP et dans l'école REP+, dont elle a aperçu la nouvelle directrice mais ne connaît pas le nom (comme ça se passe très bien pour ses filles, elle n'a pas eu l'occasion de la rencontrer dit-elle). Ils sont en plein déménagement, doivent partir vers le centre-ville où ils auraient un logement plus grand mais ils attendent de signer le bail. Je demande si les enfants vont changer d'école, elle dit qu'ils vont finir l'année là où ils sont car n'ont pas envie de changer. C'est le sujet qui les occupe en ce moment « on parle seulement du logement et on prépare les affaires ». Elle me demande aussi des nouvelles et on se salue chaleureusement.

6) Exemples d'entretiens avec des professionnel·le·s

Entretien avec Margot, enseignante de l'école REP

Observations : l'entretien avec Margot est sollicité sur les conseils de Maryse, à la suite d'une séquence de classe ouverte en activité un peu houleuse avec les parents qui étaient dans sa classe, où quelques enfants sont « isolés ». C'est la fin de l'année scolaire, on se retrouve à l'heure du déjeuner dans sa salle de classe, autour d'une table basse, sur des petites chaises – elle dit que c'est aussi là qu'elle fait les rendez-vous avec les parents (on n'est pas très bien installé…). Elle parle assez facilement, nommant les élèves, etc. Elle regarde sa montre à quelques reprises car elle doit manger et travailler un peu avant de reprendre la classe (la collègue surnuméraire passe d'ailleurs 2 fois pour voir où nous en somme).

*

- [j'explique l'anonymisation prévue de mon travail et demande l'autorisation pour l'enregistrement, qu'elle accepte] du coup je sais pas trop par où... j'ai ramené les thématiques que j'aborde d'habitude avec les enseignants mais je sais pas si c'est une bonne entrée ou si on part de ce qui s'est passé au moment de la classe ouverte et de... –

du bilan. Sachant que je sais pas trop ce qui s'est dit au bilan en fait, j'ai pas encore lu le compte-rendu de Maryse donc je ne sais pas vraiment, j'y étais pas

- parce qu'en fait donc les parents qui sont venus, est-ce que c'était des parents qui viennent d'habitude à l'école ? –

Alors du coup, moi j'ai eu 11 parents sur les 2 jours

- oui ce qui est beaucoup –

J'ai 22 élèves donc ça fait 1 parent sur 2 et j'ai... 3 familles qui m'ont demandé à venir à un autre moment parce qu'elles pouvaient pas être là, donc en gros j'ai 15 familles, presque 15 familles qui s'intéressent... à la classe et qui voulaient être là donc c'est énorme. C'est très bien. C'est des parents qui viennent souvent oui, mais aussi une maman qui parlait pas un mot de français donc qui n'ose pas venir me voir parce qu'elle a toujours peur que je lui parle en français et que ce soit gênant et là elle est venue donc c'était super, par contre elle est pas venue au bilan après, elle m'a dit "j'ai un rendez-vous", j'ai compris que c'était pas forcément vrai mais c'était déjà gênant pour elle donc je l'ai laissée partir quoi. Donc ouai, après moi j'ai des parents très présents en fait, comme c'est les CP, ils les accompagnent jusqu'à la classe et on se voit souvent donc c'est des parents que je connais

- mmh du coup les occasions de rencontre avec les familles c'est à quel-

[me coupant] tous les matins pendant l'accueil

– l'accueil, ouai –

sachant qu'ils ne viennent pas tous jusqu'à la classe, surtout à la fin de l'année, là, les enfants commencent à venir tout seuls mais ouai tous les matins franchement je discute au moins 10 minutes avec les parents, j'ai toujours des parents qu'ont des choses à me demander

- ha ouai d'accord, tous les matins, OK. et est-ce que y a d'autres occasions de rencontres ou ? –

ben ouai c'est les, entrées, sorties de classe quoi surtout, et sinon les sorties quand, là on va aller à la piscine, dans ces cas-là les parents viennent me voir, souvent me parlent de LEUR enfant, voilà.

- ha oui au moment des sorties ils viennent ? –

ouai. dès qu'on se voit pendant la classe ou autre, ils vont parler de leur enfant, est-ce que ça se passe bien, voilà, faire le petit point, mais je leur dis que c'est pas forcément le moment. Voilà sinon pas trop d'occasions de se rencontrer.

- est-ce que ça veut dire qu'ils utilisent en gros [sourire] ces sorties et tout pour –

je pense ouai. pour...

- pour faire le point –

s'inquiéter de leur enfant et être rassuré, ou non d'ailleurs, ils ont besoin quand ils me voient de... de demander comment ça se passe pour LEUR enfant, c'est normal qu'ils se préoccupent de leur enfant d'abord. Mais ce qu'ils comprennent pas c'est que je peux pas en parler entre 2 portes et... devant les autres familles quoi
- c'est bien compris du coup par les parents ? –
heu... ouai, ouai. Je leur réponds brièvement, je leur dis "on en reparle en rendez-vous" et on reprend un rendez-vous
- et est-ce que ça marche du coup les rendez-vous ? ils viennent et tout ça ? –
Ils viennent... là j'ai une maman par exemple qui était au bilan et d'ailleurs ça m'a surpris parce qu'elle a dit à Maryse apparemment devant tout le monde que c'était compliqué avec son enfant mais depuis qu'elle m'avait vu en rendez-vous ça allait mieux
– ha je vois qui c'est, la dame avec un bébé ? –
heu ouai une blonde
- oui ! –
sauf que cette maman-là, avec son fils entre autre, c'est un peu compliqué, je lui ai demandé 3 fois de venir en rendez-vous, des heures qu'on avait fixé ensemble et elle n'est jamais venue. À chaque fois sans prévenir, donc moi je l'attendais. Donc quand elle a dit qu'on avait eu un rendez-vous ensemble c'est un mensonge quoi
- ha oui ? c'était pas vrai ? –
Non ! j'ai eu un rendez-vous avec là mercredi matin de cette semaine, enfin elle est venue. Avant j'essayais de la voir et jamais elle n'est venue, sans s'excuser ni rien du tout [sourire] donc je ne sais pas, quel était... ce que Maryse a dit c'est peut-être, voilà pour se rassurer elle-même et dire aux autres "je suis une bonne maman" voilà mais non, elle est pas venue aux rendez-vous et c'était un mensonge. Donc sinon les rendez-vous ben il faut, voilà, encore mardi soir, avec une traductrice, la famille est pas venue, apparemment ils sont partis en vacances et personne nous a prévenus. La maman m'avait dit "oui je serai là" donc c'est des...
- c'est le problème ? –
ouai c'est souvent annulé, sans excuse, sans voilà mais bon c'est comme ça. On finit toujours par y arriver.
- ouai ? –
ben au bout de 4 fois je réussis à voir la maman
- [rire] donc c'est le matin et les rendez-vous on va dire, les rencontres, et puis les sorties –
Oui

- et est-ce que c'est des relations qui sont plutôt bonnes ou... enfin comment on pourrait les décrire ? –
Je pense que c'est une relation de confiance en fait. C'est distant au début de l'année et puis petit à petit quand les parents ont confiance ils osent plus venir. Ça dépend des familles, y a des familles, des mamans qui me parlent un peu comme si j'étais leur copine presque, elles ont du mal à mettre de la distance, elles me tutoient, c'est aussi un problème de langage, donc voilà. Et puis y a des familles à cause de la langue française notamment qui osent pas trop venir, qui restent loin parce qu'elles savent que je risque d'aller les voir, qu'elles risquent de pas comprendre, que ça risque d'être gênant, ça dépend vraiment des familles. Et puis j'ai quelques familles qui ont pu être un peu agressives mais avec le temps voilà, ils ont confiance et ça s'est un peu apaisé
- d'accord. Du coup c'est plutôt quelque chose qui se construit quoi ? –
Je pense ouai
- c'est, est-ce que c'est sur un mode spontané ou y a un travail de construction de la relation ? –
C'est un ensemble, c'est le fait de me connaître, de savoir que leur enfant est content de venir à l'école, qu'il progresse, enfin ouai c'est un ensemble, c'est tout ça.
- et l'enjeu c'est quoi en fait ? de cette relation-là ? pourquoi en fait c'est important ? –

bah clairement si les parents ne soutiennent pas l'école et la maîtresse, l'enfant il sera pas dans les apprentissages je pense parce que... si à la maison on lui dit "ho la maîtresse ce qu'elle dit de toute façon ne vaut pas grand chose" finalement l'enfant il va remettre en question tout ce qu'on lui apprend à l'école et voilà, moi j'ai déjà vu ce cas-là dans une autre école où les parents étaient en conflit et contredisaient un peu tout ce qui se passait à l'école, et finalement l'enfant était insolent, enfin est devenu insolent après ça, ses apprentissages ça marchait moins bien, parce que bon, ce qu'on lui apprend c'est pas toujours vrai, enfin, ils remettent tout en question en fait, la maîtresse, l'école, les apprentissages donc c'est important qu'on ait le même discours, les parents et l'école, pour que l'enfant il comprenne que c'est ce qu'il faut, apprendre, venir à l'école et, voilà, être sérieux, poli, voilà, respecter la maîtresse

- d'accord. et là par exemple les parents que du coup moi j'ai vus, donc y en avait 3 de ta classe – t'étais là les 2 jours ou pas ?
- non heu oui si si, j'étais là les 2 jours –
j'en ai eu 11 en tout, le 1er jour y en avait 4 je crois, je sais pas si je peux dire les noms mais
– si si –
y avait le frère de X, la maman de Y, la blonde, y avait la maman de J, une black un peu âgée, je pense qu'elle était là, non ?
- faudrait que je retrouve mes notes [sourire] –
et le papa de Z, un monsieur
- ha oui oui y avait un papa qu'était assez discret –
et la maman de C peut-être aussi, une dame aux cheveux rouges un peu courts
- ouai je crois que je vois. heu... pourquoi je disais ça ? oui ! c'est des parents où ça se passe, où y a cette... –
relation de confiance ?
- oui –
avec la maman de J tout à fait, la maman de C aussi, la maman de Y oui, le père de Z je le sens un peu moins parce que je l'ai vu une fois en rendez-vous et il a remis en question le niveau de l'école en fait. Il compare avec apparemment des amis qui sont à [l'école privée], et moi Z, enfin son fils c'est un enfant qui se débrouille TRES bien je trouve, comparé au niveau de la classe, et il me dit toujours "il lit pas assez vite, il lit pas assez, quand il écrit, il écrit pas dans les lignes" moi je trouve que ce qu'il fait c'est très bien mais il compare à d'autres écoles qu'ont un meilleur niveau et du coup il trouve qu'on avance pas assez dans la classe et que le niveau est pas assez bon, donc il a tendance à remettre un peu en question... le niveau, ce que je leur apprends... mais sinon il est toujours gentil avec moi, très poli. Voilà. et qui y avait d'autre ? le frère de X là c'est un peu compliqué avec cette famille. C'est un enfant qui... qui a redoublé déjà
- donc c'est son 2ème CP –
c'est son 2ème CP, on voulait, il a fait un bilan pour être orienté en ULIS donc la famille était d'accord, on a eu une équipe éducative au début de l'année
- mais ça c'est une notification MDPH non ? –
voilà donc il fallait faire un dossier MDPH donc on a discuté avec la famille, on a fait tout le dossier pour l'envoyer à la MDPH et au moment de l'envoyer la famille a changé d'avis et a dit "non il n'ira pas en ULIS et on ne fera pas de dossier MDPH". Mais il DEVRAIT être normalement en ULIS quoi. Donc finalement il est dans la classe parce que la famille a refusé au dernier moment, donc c'est un peu particulier donc avec cette famille c'est aussi un peu particulier parce qu'y a tout ça. Et son frère je ne l'avais JAMAIS vu ! donc apparemment il a été envoyé là pour passer un message, c'est pour ça qu'il était là, c'est ce qu'il m'a dit clairement. Voilà... c'est tout
- et là par exemple sur cette problématique de dossier pas envoyé, est-ce que ça crée du conflit ou c'est pas ? –
pas du conflit non mais... nous clairement un enfant qui devrait être dans une classe plus adaptée à ses besoins, on trouve ça vraiment dommage qu'il reste dans cette classe où il est pas à l'aise,

c'est pas là où il devrait être et voilà donc c'est un mal-être pour lui et pour nous, ça dérange la classe, enfin voilà. On aurait aimé que cette famille envoie le dossier et nous fasse confiance. La maman était d'accord mais je pense qu'en discutant avec la communauté, avec la famille, elle s'est fait influencer et a changé d'avis quoi, c'est ça. Donc... elle nous fait toujours confiance mais... quand on est en rendez-vous elle nous fait confiance, elle nous dit "je suis d'accord" etc. et je pense que quand elle rentre et qu'elle en discute avec son entourage hé ben elle remet en question finalement nos choix. Donc la confiance je sais pas si elle est vraiment là mais...
- mmh, la communauté ? c'est quelle origine ? –
ben l'entourage quoi, X ils sont Turcs, ouai.
- OK donc c'est une forme d'oscillation ou de ?-
C'est ça ouai. Un retour en arrière aussi quoi, on avance et puis finalement pour rien. Et puis même nous, les dossiers MDPH c'est beaucoup de travail, on y passe du temps et puis quand on fait le dossier, qu'on y passe des heures après l'école et que finalement on l'a fait pour rien... c'est des déceptions. mais c'est comme ça

-mmh. et est-ce que c'est des parents, dans cette classe-là, qui sont investis, qui sont, de ton point de vue, volontaires, ou pas plus que ça ? –
Non je pense qu'il faut quand même aller les chercher beaucoup. J'ai une maman qui est souvent là. Parce qu'elle ne travaille pas, elle est très disponible et elle ose venir à l'école donc elle est souvent là, c'est d'ailleurs elle qui va venir à la piscine tous les jours, enfin voilà. Sinon à la piscine j'ai besoin d'accompagnateurs et il faut encore que je relance parce que j'ai personne. Il faut aller les chercher
- OK. et donc ça, ça passe par, c'est quoi, c'est écrit, oral ? –
Ça dépend des familles. parce qu'on a des cahiers mais honnêtement je pense que la moitié des familles ne les regarde pas. Donc je connais chaque famille en fait et je sais comment elle fonctionne. X je sais que je lui donne le courrier dans la main, il va tout de suite l'amener à sa maman, parce que si c'est dans le cahier ce sera pas lu. Si c'est par téléphone ça marche pas, enfin ça dépend vraiment, c'est au cas par cas. Y a des familles que je vais appeler, d'autres ça va être au portail ou à la porte, certaines je vais écrire un mot dans le cahier... au cas par cas

- d'accord. et c'est quoi l'attente en fait, par rapport aux familles? c'est quoi, c'est un peu bête comme question [sourire] mais si on devait détailler ce qu'on attend d'eux quoi, sur le suivi, l'éducatif ? –
Ben écoute... qu'ils s'intéressent à ce que fait leur enfant à l'école
- c'est l'intérêt ? –
... plus ils sont présents et ils s'intéresseront à ce qu'il se passe à l'école et plus l'enfant donnera du sens. En plus les enfants sont fiers de travailler, même pas travailler à la maison mais, partager ce qu'ils font à l'école, ça les aide, ça les pousse à... à faire mieux et ouai je pense que si les familles sont INVESTIES dans ce qui se passe à l'école et s'intéressent à ce qui se passe, ça donne de l'importance à l'école donc dans ce cas-là les enfants sont plus investis
- mais concrètement ça se manifesterait comment, tu vois dans le quotidien ? –
Ben regarder les cahiers. C'est clair hein ! quand on donne... ils ont un porte-vue où on met les mots, les correspondances, des petites choses, je pense qu'y a des familles qui n'ont jamais regardé depuis le mois de septembre, honnêtement quoi. donc ouai, regarder les cahiers d'exercice, faire les devoirs, même si bon... je dirais, même si quelqu'un ne sait pas vraiment lire ou autre, juste dire "t'as quoi comme devoirs ce soir? bon lis-moi ton texte" même si la personne n'est pas capable de corriger, mais partager un petit moment où on fait le bilan sur ce qui se passe à l'école, au regard de ce qu'ils ont fait, "oui c'est bien", s'intéresser quoi, juste ça.
- l'attente majeure ce serait ça ouai –
ouai

- et du coup comment est-ce que tu décrirais finalement les parents de la classe ? vis-à-vis de leur présence à l'école ? –
Comparé aux autres écoles, c'est clair que, y a peu de... d'investissement, peu de présence quoi, ils sont très distants... très peu intéressés c'est clair, comparé aux autres écoles. Après moi, depuis le début de l'année je sais que les choses ont changé et je suis contente du résultat
- y a une évolution du coup ?-
y a une évolution ouai, ouai
- ça veut dire que les parents ils regardent plus les cahiers par exemple ? –
Toujours les mêmes familles, voilà, y a des familles qui regardent plus mais... y a toujours ces familles qui vont pas regarder les cahiers quoi
- mais donc l'évolution elle se traduit de quelle façon ? –
heu... ben les parents viennent plus me voir, j'ai des familles qui n'entraient pas dans l'école, qui ne passaient même pas le portail et aujourd'hui elles viennent jusqu'à la porte, même si elles me parlent pas encore, quand je vois la maman qu'arrive jusqu'à la porte je suis super contente parce qu'avant je me dis elle osait même pas rentrer dans l'école donc voilà, elle regarde un peu ce qui se passe dans la classe, elle sourit... déjà qu'ils entrent un peu dans l'école et puis l'année prochaine ce sera un pas de plus et peut-être qu'arrivés en CE2, CM1 ils regarderont les cahiers, je sais pas [sourire]
- et là t'as fait quelque chose, sur cet exemple-là, pour qu'elle vienne ? ou c'est... –
Je pense que, non, c'est elle aussi mais voilà c'est aussi une relation de confiance, ce que je disais. je l'ai pas trop embêtée, aussi parce que je sais que les familles qui parlent pas français, si on va vers elles dès qu'elles viennent, parce qu'on a plein de choses à leur dire hein, moi ces familles-là je les attends, je veux les rencontrer tout le temps mais...
- ha oui ? –
Ouai ouai ! c'est d'ailleurs la famille avec qui j'avais un rendez-vous mardi. Ils sont pas venus mais... même si j'ai des choses à leur dire, au début je la laissais regarder et puis s'en aller. Parce que si j'allais vers elle, je vois très bien dans leur regard, etc. que... ça leur plaît pas du tout parce que l'échange est compliqué. Même si moi ça me fait pas peur, on arrive toujours à se faire comprendre mais ça les gêne quoi, ce que je comprends tout à fait. donc les laisser regarder et puis des fois elle entre dans la classe, elle va poser le cartable et puis voilà elle fait un sourire et... juste la laisser s'installer, et puis on discutera plus tard, avec un traducteur mais... je pense que vraiment ce qui leur fait peur c'est qu'on vienne leur parler en français en fait, parce que ça les gêne donc... je l'ai laissée venir, elle a vu que je la laissais, sans forcément échanger, juste un sourire quoi. Je pense que c'est ce qui la fait revenir
- et c'est quoi le motif du coup, ce serait quoi le contenu de ce que t'aurais à dire ? –
là au rendez-vous, c'est un maintien déjà
- en CP ? –
Ouai, pour son enfant. et voilà les rendez-vous précédents c'était des difficultés. Y en a eu un au mois d'octobre, voilà c'est un enfant qu'a énormément de difficultés, qui parle à peine français... et y a plein de choses à dire, plutôt que d'annoncer le maintien sans s'être jamais vus, ça se fait petit à petit mais on se voit jamais... donc voilà on a eu rendez-vous en octobre et là celui-ci on dit que NOUS on propose un maintien, pour parler de ses difficultés, de ses progrès parce qu'il a énormément progressé, faire le point ensemble en fait. Voilà c'était ça, le rendez-vous

- et est-ce que... là c'est les mamans, est-ce que y a des papas ? [rire] –
y a des papas [rire] pas beaucoup hein
- qui est-ce qui vient le plus ? pas beaucoup ? –
je suis en train de réfléchir... j'ai eu un rendez-vous avec un papa que je n'avais jamais vu de l'année encore lundi soir
- d'accord –

parce que la maman, je la vois quasiment jamais non plus en fait, c'est le grand frère mais... la maman ne parle pas français et du coup le père parle très bien français mais ne gère pas trop l'école parce qu'il travaille beaucoup et là c'est à lui que j'ai demandé, je lui ai demandé de venir pour échanger en français en fait parce qu'avec la maman on n'arrivait plus. Donc je l'ai vu pour la 1ère fois lundi. Donc ce papa-là... et y en a d'autres, un papa qui est là tous les jours... un papa qui vient de temps en temps, qui accompagne sa fille mais... qui a une relation très distante avec l'école, un peu agressive, enfin... apparemment ça s'est mal passé dans son ancienne école donc là, les liens se recréent petit à petit mais... on reste très distant. Ce papa-là je l'ai JAMAIS vu. Y a des pères que j'ai jamais vus, ça c'est clair mais 5 ou 6 papas peut-être sur 22. Je suis en train de réfléchir... ouai.
- et du coup quand, si tu cherches, là par exemple t'as cherché à rencontrer le papa parce que c'était au niveau de la langue que ça passait pas –
ouai c'est ça
- est-ce que y a d'autres raisons qui feraient que tu vas les solliciter ou alors... –
Ben dans l'idéal, s'ils vivent ensemble, si c'est pas une famille monoparentale, parce que j'ai des mamans toute seule, j'aimerais rencontrer les deux, c'est les 2 qui s'occupent de l'éducation de leur enfant donc... dans l'idéal j'aimerais rencontrer les 2 ça c'est clair mais... pour des sujets particuliers plutôt du papa que de la maman, ça dépend. Là j'ai un papa qui s'occupe de faire les devoirs à la maison d'un élève mais je l'ai jamais vu. Et je sais que la maman me dit toujours que c'est le papa qui gère les devoirs donc j'aimerais bien voir le papa mais je l'ai jamais vu de l'année
- donc ouai les sujets particuliers c'est quand t'as connaissance que ils gèrent plus –
un rôle particulier voilà mais sinon je souhaite voir les 2
- les 2 d'accord. et y a d'autres, parce que là y avait un frère du coup, est-ce que des fois tu dois gérer avec d'autres membres de la famille ? –
Ouai clairement. Quand c'est la langue française qui gêne souvent les grandes sœurs ou grands frères parlent français et puis y a des familles où les grands frères et grandes sœurs s'occupent un peu de leur petit frère et sœurs comme s'ils étaient papa ou maman, malheureusement. Donc là j'ai une petite fille dans ma classe, c'est son frère qui est en CE2 qui gère beaucoup de choses
- ah en CE2 ? –
ouai. Mais sa maman ne vient JAMAIS à l'école la chercher donc c'est toujours le frère, quand j'ai des messages, je les passe au frère qui les passe à la maman
- et ça marche ?-
Ça marche ouai. Et si vraiment j'ai besoin pour pas que ce soit trop lourd pour le grand frère dans ce cas-là j'appelle mais... mais c'est plus de simple de dire "F, tu diras à ta maman..." si c'est pas trop lourd pour le grand frère je fais comme ça

- d'accord ouai. Et du coup tu parlais de la langue, c'est, on va dire les spécificités des familles, par rapport à d'autres écoles que t'évoquais aussi ? –
Au niveau de la langue ?
- il me semble que c'était une spécificité, le fait qu'ici y ait des parents qui parlent pas français, est-ce qu'y en aurait d'autres ? –
Ben clairement, le niveau social, les difficultés de l'école voilà c'est une école en REP donc les difficultés sociales, la langue, le fait que, le niveau d'étude
- des parents ? –
Ouai. Certains qui savent pas, c'est aussi lié à la langue mais pas que quoi, certains ne savent pas lire écrire, ne peuvent pas aider les enfants dans les devoirs, voilà, les sorties culturelles, ils restent beaucoup dans le quartier, ils sortent pas beaucoup, donc c'est lié aux apprentissages aussi, le lexique, tout ça, il est très pauvre parce qu'il se passe pas grand-chose à l'extérieur non plus quoi. Dans d'autres écoles, quand ils vont au ciné, à l'Opéra ou autre, ils apprennent beaucoup plus vite.
- et est-ce que ça nécessite alors, pas au niveau de l'enseignement mais dans la relation avec les parents, est-ce que ça nécessite des adaptations, tu vois des manières de faire que... dans d'autres écoles... on ferait pas pareil ? –

je pense que du coup on fait plein de métiers qui ne sont pas le nôtre [sourire]
- [rire] du style ? –
Du style, là le papa que j'ai vu lundi soir, c'était clairement parce que... sa fille dans ma classe a perdu ses lunettes au mois de novembre, à l'école, et depuis ce jour-là n'a plus de lunettes, sauf qu'elle ne voit pas grand-chose et donc ça gêne énormément les apprentissages et c'est, voilà, sa santé. Donc j'ai essayé de voir avec la maman, que j'ai appelée plusieurs fois, pour lui dire "il faut absolument qu'elle ait des nouvelles lunettes", chose que dans une autre école déjà on ferait pas, les parents iraient chercher des nouvelles lunettes sans qu'on leur demande. Donc ça fait 6 mois, y a toujours pas de lunettes, et la maman, je l'ai relancée 4 fois donc je savais plus vraiment comment faire, l'infirmière scolaire l'a relancée aussi, donc finalement j'ai géré avec le papa parce que je me suis dit que c'est la barrière de la langue française qui peut être gênante. En fait la maman avait compris mais elle ne savait pas comment aller acheter des lunettes. Donc là il a fallu mettre autre chose en place, le père a dit qu'il avait pas trop le temps, il a essayé de gérer les choses quand même. Donc ce qu'on a décidé, c'est qu'on mettait une aide éducative en plus, voilà. Parce que la mère nous a appelé, nous a dit "aidez-moi, je sais pas comment faire" donc...
- ha oui d'accord. une aide éducative, ça passe par le CDAS ?-
Alors là du coup avant le CDAS on a mis la réussite éducative qui peut les aider dans ce genre de choses
-ha ouai ? je savais pas, d'accord –
Ouai. donc voilà on a proposé, le papa était d'accord, on s'est dit que ça pouvait être bien pour la fille et la famille. Donc voilà, enfin... ce genre de choses on ne les voit pas dans les autres écoles, clairement. Je sais pas ce qu'on a d'autres... d'autres cas, mais on a des choses un peu surréalistes des fois [sourire] y a des choses tous les jours en plus mais....

- y a des choses qui te heurtent, enfin plus personnellement, ou des pratiques avec lesquelles tu serais en désaccord? –
mmh avec les familles ? des manières de faire ?
- ouai –
Ce qui me heurte vraiment c'est le fait que les grands frères et les grandes sœurs gèrent beaucoup de choses quoi. Ça franchement ça me fait du mal et je trouve ça violent. Quand je vois le petit frère de CE2, j'avais rendez-vous avec la maman, cette semaine, je l'ai vue... mardi soir
- c'est la semaine des rendez-vous ! [rire] –
[rire] ouai là j'ai 5 rendez-vous en 3 jours. et elle est venue avec ses 5 enfants, donc c'est une maman que j'avais vue une fois depuis le mois de septembre, seulement, parce que c'est le grand frère qui s'occupe de la petite soeur. Donc 5 enfants en bas âge
- donc les autres sont plus petits –
Ouai y a le grand frère en CE2 et que des plus petits. Du coup là j'ai assisté, chose que je savais déjà, vu que c'est le grand frère qui va la chercher tous les jours etc. mais, la maman était assise sur sa chaise et puis c'était le grand frère "F., tu sors le bébé du landau il va pleurer, F. tu mets les chaussures à la petite, F. tu fais ça" il se fait gronder parce qu'il a mal mis la chaussure et la maman ne s'est pas levée une seule fois de sa chaise quoi. Et à la maison c'est comme ça tout le temps j'imagine. Donc je trouve ça triste, il est en CE2 et il a les responsabilités d'un papa et... il profite pas vraiment de son enfance. Et c'est pas le seul, y a énormément de grands frères et de grandes sœurs qui gèrent beaucoup de choses.
- c'est une famille où y a pas de papa ? –
je sais pas. C'est compliqué. je sais pas, ils sont pas tous nés dans le même pays, je sais pas si les papas sont dans des pays différents, si y a plusieurs papas, si... si y a un papa à la maison, je sais pas du tout. donc ouai y a ça
- essentiellement ça –
mmh. je pense

- et le rôle de l'enseignante vis-à-vis des parents, parce que, je sais que c'est pas, surtout au collège quand je fais les entretiens avec les enseignants de collège, souvent ils ramènent vachement vers leurs pratiques en classe parce que clairement c'est beaucoup plus central que la relation avec les parents au collège –
ouai au collège ils voient moins les parents
- bon en primaire ça va, on arrive à parler des parents [rire] mais c'est quoi le rôle de l'enseignant par rapport aux parents ? –
pour ? je comprends pas ta question
- jusqu'où on va quoi, en tant qu'enseignant, dans la relation avec les parents ? est-ce que y a un rôle de conseil ? enfin... de soutien ? –
De conseil non, c'est pas notre métier, je saurais pas faire et puis je me permettrais pas. Mais... si on voit que... ça gêne par exemple, l'enfant quoi, si l'enfant... enfin si la famille a besoin d'aide et que ça a des répercussions sur l'enfant, l'école, la vie de l'enfant, dans ce cas-là on intervient en demandant de l'aide ailleurs, en faisait venir des partenaires ou en faisant des informations préoccupantes si on a des doutes sur certaines choses. Mais nous on se permettrait pas de parler à la place des autres interlocuteurs, c'est pas le même métier quoi. Mais par contre on demande de l'aide et... des conseils, on fait venir des gens, on fait des informations préoccupantes, plein de choses.
- est-ce que par exemple ici, dans cette école, y a des parents à qui vous allez suggérer d'aller vers des cours de français ? les orienter vers des cours et tout ça ? –
On peut ouai, on peut. Moi je l'ai jamais fait, c'est plutôt la directrice je pense, qui le fait, parce qu'elle connaît mieux les familles mais si des familles nous demandent, on peut leur dire, "vous savez y a des cours français". Après je peux même pas donner les informations, je sais pas l'endroit, l'heure... la directrice elle a l'expérience et puis elle donne, pour ce genre de choses, je leur dis, n'hésitez pas à aller demander des informations. Surtout ceux qui sont très proches de la directrice, plus que des enseignantes en fait
- ha ouai ? d'accord –
Y a ce... l'importance de la directrice, je sais pas si c'est culturel ou.... pour eux, ils la voient comme la cheffe quoi. Dès qu'y a quelque chose ils vont voir la directrice et elle a un rôle plus important et elle est plus importante aux yeux des familles
- ha d'accord ? –
Ouai. Le papa mardi que j'ai vu m'a dit "la directrice sera là ? - non - ho" [elle mime un air mécontent] ha vraiment... ils ont besoin de la directrice, c'est important pour eux, le statut de directrice je pense
- et c'est, tu le prends mal [rire] ? –
Non, non... clairement je le prends pas du tout pour moi, je comprends tout à fait... qu'ils donnent une importance à la directrice. Nous on sait qu'on est, on a le même statut. Pour eux c'est le supérieur quoi. Mais non je le prends pas du tout mal. Je comprends.

- d'accord [sourire] et est-ce que tu vois un effet, alors là la maman tu disais qui est venue à la classe ouverte, finalement vous avez pu avoir le rendez-vous, la maman blonde. –
Oui
- est-ce que c'est le fait d'être venue qui a permis le rendez-vous ? finalement on sait pas... –
C'est le fait que j'ai insisté énormément aussi. Après c'est une maman qui est débordée, je comprends qu'elle ait pas pu venir. Par contre appeler pour dire je vais pas pouvoir venir, que j'attende pas une heure ou voilà. C'est ça qui m'a gênée, plus que le fait qu'elle annule, parce que je sais que son bébé a des soucis de santé, plein de choses quoi, donc je comprends qu'elle puisse pas venir. Mais prévenir, c'est juste ça.
- et parce que du coup je me disais, est-ce que les parents, ceux qui viennent au café des parents, tout ça, est-ce que tu vois une différence dans la relation avec eux ? –
J'en ai pas énormément qui vont au café des parents, moi je crois. Le café des parents c'est... c'est très souvent les mêmes familles quand même. Plus ceux qui vont voir leur enfant quand c'est leur

enfant qui passe. les habitués de ma classe qui vont au café des parents je crois pas qu'y en ait... je crois pas... c'est les plus grands mais... après je suis pas souvent au café des parents mais... non.

- et du coup juste, toi t'avais choisi de venir dans cette école-là ? parce que l'année dernière –
[me coupant] ça fait 3 ans que je travaille là en fait. J'ai travaillé là y a 3 ans, ils m'ont fait venir ici en fait sans, c'était pas un choix, je faisais le complément de la directrice et le complément [d'une autre enseignante] à temps partiel, donc j'étais là toute la semaine, toute l'année. Ensuite comme je me suis bien entendue avec les collègues, c'était surtout ça et puis j'aime bien l'école, les responsabilités qu'on a, c'est un choix aussi politique et, enfin voilà c'est un choix de travailler dans des écoles comme ça, c'est pour ça que j'ai souhaité revenir
- ouai c'est ça ma question –
Donc j'ai, par contre mon statut a changé parce que je suis devenue remplaçante au niveau du mouvement des enseignants. Et je sais que j'ai une collègue qui partait en congé maternité qui m'a appelée et qui m'a dit "je pars il faut que ce soit toi qui viennes me remplacer" donc j'ai demandé, ils ont accepté. Ensuite j'ai fait un autre remplacement dans une autre école de Rennes et cette année elles m'ont rappelé, pour un autre congé maternité [sourire] et voilà. J'essaie de revenir parce que... parce que j'aime bien cette école
- ouai donc c'est un choix –
C'est un choix ouai... personnel... enfin ! c'est aussi pour le bien-être de travailler avec des personnes qu'on connaît, avec qui on s'entend bien et que ce soit pas stressant de venir le matin et aussi parce que, voilà, j'aime travailler dans des écoles comme ça. Mais c'est vrai que je me pose parfois la question, est-ce que je continue ? parce que je suis crevée, parce que, t'as des journées difficiles, enfin bon, je sais pas si je le ferais pendant longtemps et si je ferais toujours ce choix-là.
- ouai, c'est dur –
Ouai non clairement c'est super dur hein !
- c'est quoi le plus dur ?... le plus crevant quoi ? est-ce que c'est les enfants ? –
Ouai c'est la fatigue, franchement je trouve ça EPUISANT et on sort, enfin moi en tout cas, mais je pense que mes collègues aussi parce qu'on en discute souvent, comparé aux autres écoles, l'année dernière je suis allée [dans un groupe scolaire situé dans un quartier non prioritaire], j'étais en maternelle, ce qui peut être assez fatiguant aussi, je rentrais chez moi, j'étais capable de ressortir, de faire plein de choses. Là je quitte l'école à 17h30, 18h mais je suis vidée. Et je suis capable de rien faire quoi, et y a une fatigue physique, le bruit, enfin c'est énorme. Je me sens vraiment épuisée. Et parce qu'aussi on se fâche toute la journée. Moi ma classe cette année je la trouve très très dure et mes collègues sont d'accord aussi enfin, il faut rien lâcher, ne rien lâcher, sinon ça part en vrille donc il faut... on n'est pas assis à son bureau et le temps passe et y a du calme, c'est reposant, c'est pas du tout ça, c'est du bruit en permanence, des conflits, il faut se fâcher... des élèves qui font des crises, il faut gérer les crises enfin, c'est épuisant. et le quotidien, c'est tous les jours comme ça.

- parce que là les parents ils parlaient, à la classe ouverte, des enfants qui étaient isolés dans la classe –
ouai, ouai ouai, ils m'ont parlé de ça du coup. ça c'était le 1er jour
- ouai –
parce qu'il me semble que c'était pas ressorti le 2ème jour
- pas du tout ! –
Ouai, ça m'a gênée ce sujet parce que, après réflexion en fait. Donc quand j'ai discuté avec eux ils m'ont parlé de ça tout de suite, c'est pour ça que je suis allée voir Maryse en disant "ça va être le sujet qui va ressortir". Donc y a un élève qui est là [elle désigne dans la salle un bureau], X, un élève qui est là-bas tout seul et un élève qui est là juste à côté de mon bureau. Donc y a 3 élèves qui sont tout seuls. Mais je me dis que, enfin après réflexion, ces élèves y a tous une raison pour laquelle ils sont isolés. Et les parents ne connaissent pas ces raisons. Donc ils JUGENT des choses qu'ils

observent mais sans les comprendre, ils ont pas tous les éléments. Et je trouve ça presque injuste parce qu'ils se font un avis, ils vont en discuter ensemble, mais finalement, il leur manque des éléments et s'ils savaient certaines choses, ils auraient dit que ben oui, c'était nécessaire. Donc je me dis finalement, faire venir les parents observer la classe oui, mais y a des choses qu'on peut pas leur dire. Et finalement ça leur fait, enfin voilà, ils ont des jugements après, déformés, je trouve, donc c'est un peu la limite de l'observation des parents dans la classe parce que X par exemple il devrait être en ULIS, si la famille avait accepté. Il a un comportement qui dérange ENORMEMENT la classe et forcément, son grand frère était là, et il s'est pas comporté de la même façon. Donc les parents qui étaient là l'ont vu plutôt calme, au travail, n'ont pas compris pourquoi il était isolé. Mais en classe c'est infernal. Et... c'est pas moi, c'est... tous les collègues qui le disent, à l'étude il est ingérable. On peut pas laisser un enfant qui dérange la classe comme ça, parmi les autres, on est obligé de l'isoler pour lui et pour les autres. Et puis... voilà enfin y a plein de raisons que les parents n'ont pas vues et n'ont pas compris donc forcément ils ne comprennent pas. R. qui est là-bas, on a fait une équipe éducative, c'est un enfant qui n'arrive pas à rester assis sur sa chaise, qui dérange ENORMEMENT la classe aussi et qui a beaucoup de soucis personnels et donc la psychologue scolaire était là et logiquement ce qui a été décidé c'est qu'il soit comme en ULIS, dans un endroit isolé mais avec des cloisons autour pour qu'il ne puisse même pas voir les autres. Les cloisons on les a pas eues, parce qu'on n'a pas le budget et voilà c'est assez récent, mais je me dis là déjà il est isolé juste spatialement, mais si on avait mis les cloisons autour, qu'est-ce que les parents auraient dit?

- c'est clair –

Mais oui, mais c'est la psychologue scolaire qui nous a conseillé de le faire pour lui. Et pour la classe. Et ça ils le savent pas que c'est un conseil de la psychologue d'isoler cet enfant. Donc ouai ça me gêne qu'ils jugent... ce qu'ils ont vu, parce que moi je l'ai fait sur les conseils d'une psychologue... et voilà. Et puis M. c'est pareil, y a un bilan psychologique en ce moment, y a PLEIN de raisons, c'était pas juste tu me déranges, je te mets de côté, et je m'occupe pas de toi. C'est PAS DU TOUT ça. C'est aussi pour eux, sur les conseils d'un professionnel. Donc ouai ça m'a gênée qu'ils disent ça parce que ils ont pas tous les éléments. En même temps je peux pas leur dire parce que c'est confidentiel.

- mais là dans les parents, y en a qui étaient concernés pour leur propre enfant ? –

ben X le grand frère était là

- et la dame blonde aussi disait que c'était arrivé à son fils –

Bah... pas quand j'étais la maîtresse je pense

- elle a dit "au début de l'année" –

Je suis arrivée au mois de novembre. Elle m'a parlé de ça, c'était pas moi, mais... voilà si ils dérangent la classe des fois on les met de côté. On peut aussi leur dire "tu sors et tu vas dans une autre classe", ça arrive tous les jours. Voilà, ils l'ont mal pris, bon... je sais pas... ils comprennent pas que c'est pour le bien-être de la classe, les apprentissages... pour cet enfant-là aussi, quand il arrive plus à se calmer, à se canaliser... il faut qu'il soit un peu tout seul, qu'il s'apaise enfin voilà, y a plein de raisons mais ils ont pas compris... je trouve ça dommage...

- est-ce que tu penses que c'est assez explicité ? expliqué ? –

on en a pas eu l'occasion, moi j'ai discuté avec eux 5 minutes. Je me voyais pas leur expliquer que certains enfants avaient des bilans psychologiques en cours ou autre

- non! –

Toute façon, j'ai rien pu dire enfin... je peux pas parler des cas personnels, donc juste leur dire "vous savez chaque enfant est différent, certains ont besoin". Mais c'est vrai que j'y ai réfléchi après en plus, le soir en rentrant je me dis, mais mince, ça m'a énervée presque, le soir quand je suis rentrée donc... si j'avais eu l'occasion je leurs aurais dit, que c'est des conseils qu'on m'a donné, de la part des médecins, des psychologues mais je leur ai pas dit... j'aurais dû mais...

- mmh et ils sont pas revenus du coup –

ils m'en ont pas reparlé

- est-ce que depuis y a eu d'autres –
non.
- c'est étonnant, du coup, parce qu'on est resté dessus hyper longtemps et c'est pas ressorti ! –
Ouai ouai c'est ce qu'on m'a dit, mais non ils m'en ont pas reparlé du tout! non non
-bon, c'est passé [rire] –
Et là le grand frère il venait juste pour me dire qu'il fallait plus qu'il soit tout seul justement. Parce que la mère l'avait vu et elle avait été choquée, "qu'est-ce qu'il fait là tout seul ? " ben oui Madame, ça fait 3 fois qu'on vous dit que votre fils a un comportement qui n'est plus acceptable... qui dérange tout le monde. Et je pense qu'elle a réalisé en voyant ça en fait. Elle a envoyé son fils en disant "tu y vas et tu dis que c'est plus possible". Ouai mais c'est pas vous à la maison qui... qui me donnez des conseils sur... l'organisation spatiale de la classe
- et là tu l'as pas revue la maman? –
je l'ai revue, elle est revenue mais elle m'a pas du tout parlé de ça. Très gentille, enfin...
- et voilà ?! –
Non ouai. je pense que... je sais pas, je pense qu'ils se sont un peu monté aussi
- oui ensemble –
Voilà. parce que la maman, la blonde, je l'ai vue en rendez-vous, elle m'a pas du tout parlé de ça !
-ha ouai d'accord –
Très gentille, non non

- c'est vachement intéressant [sourire] tu dois y aller ? je termine juste, est-ce que tu peux me dire ce que c'est, toi, ta priorité dans ce que tu transmets aux enfants ici ? tu vois, le plus important, au-delà du programme quoi [sourire] –
Ouai ouai le programme toute façon on le respecte pas vraiment [sourire] mais, je sais pas, y a 2 choses je pense. Y a quand même les apprentissages fondamentaux. Parce que clairement moi, le programme, c'est un choix personnel mais... tout ce qui est science etc. j'en fais très peu
- ha oui ? –
Ouai ben parce que déjà on n'a pas le temps et si on fait tout ça, c'est moins de temps passé en lecture et en mathématiques. Et moi je passe énormément de temps sur les apprentissages fondamentaux et j'aimerais vraiment qu'à la fin de l'année ils aient pas beaucoup de retard en lecture et en maths quoi. Parce que je pense que leur VIE dépend de ces premières années. je suis sûre de ça, qu'on a un rôle énorme et je le vois bien, les CM2 c'est ceux qui finalement en CP ne savaient pas lire, qui ont pris du retard, à chaque fois, et après au collège ils vont aller dans des classes spécialisées et puis ils vont, voilà, ils n'ont pas les mêmes chances parce qu'en CP ils n'ont pas fini avec les mêmes... les mêmes capacités, enfin non c'est pas ça le mot mais je sais plus, je perds mes mots
- acquis quoi –
Ouai c'est ça [sourire]. Donc j'aimerais qu'ils prennent pas de retard et là ceux qui savent pas lire je donne tout pour qu'ils sachent lire et qu'ils aient peu de retard pour pas être derrière les autres. Je pense que sinon ils seront perdus plus tard, notamment à cause de ça. Et puis l'enjeu aussi c'est... le vivre ensemble. Les valeurs de la République, ce qu'ils ont peut-être pas ailleurs en fait, l'égalité filles-garçons, on travaille plein de choses comme ça
- ouai, ça tu penses que ça manque ? –
Ça manque dans le sens où à la maison c'est pas forcément... c'est pas forcément leurs valeurs et ce qu'ils voient tous les jours quoi donc c'est à nous aussi de leur apprendre.

- et comment, enfin pour toi ce serait quoi la réussite du coup ? comment tu le définis ? –
Je définis la réussite si un enfant a progressé, clairement. Parce qu'ils vont pas tous arriver avec les acquisitions de fin de CP à la fin de l'année, mais déjà s'il a fait des progrès, etc. des progrès dans les apprentissages.... s'il est content de venir à l'école, plein de choses comme ça
- c'est, d'une certaine façon, dans l'épanouissement ? on peut dire ça ? –

Ouai, ouai ouai. Enfin des enfants qui s'ouvrent quoi, qui parlaient à peine en début d'année, qui n'étaient pas souriants et là je vois qu'ils sont épanouis, ils s'ouvrent, ils discutent [une collègue passe et interrompt quelques instants]
- et la réussite plus globalement quoi, [sourire] dans la vie ? –
réussir dans la vie ? être heureux [rire]
- OK ! –
réponse un peu simplette
- non non mais je pose aussi cette question aux parents. parce que je me demande si y a les mêmes réponses en fait et... ouai –
Ouai moi je réussis dans ma vie, c'est je suis heureuse comme je suis quoi. De ce que je fais, où j'en suis. C'est l'objectif principal

- d'accord [rire] est-ce que toi t'as des enfants ? –
Non
- OK et est-ce que tu peux me dire un petit peu le parcours que t'as eu ? scolaire et tout ? –
Ouai donc je suis née à Paris, ma famille, on a vécu là-bas 10 ans, donc j'ai fait mon école primaire en région parisienne. Arrivée [dans l'Ouest] donc le collège, le lycée. J'ai fait bac S. je suis allée... à la fac [petit rire] j'ai du mal à remettre les choses dans l'ordre ! donc la fac j'ai fait une licence qui s'appelle SENa, je sais même pas si elle existe encore, mais sciences exactes et naturelles, dans le parcours biologie à [l'université de la commune] mais préparation au concours de prof des écoles. On a des cours particuliers donc j'ai fait ça puis master, c'est l'année en fait où il fallait passer un concours pour entrer à l'IUFM mais le concours a été supprimé donc je suis entrée à l'IUFM sous tirage au sort. Le M1 à l'IUFM puis à la fin du M1 y avait le concours de prof des écoles et le mémoire, les partiels. J'ai eu mon concours donc j'ai pu faire mon M2 et finir mes études. Et j'ai été prof des écoles
- et toi t'aimais l'école, toi-même? –
Ouai ouai. J'aimais bien l'école.
- et est-ce que c'était important heu dans ta famille, de réussir à l'école et tout ? –
C'était important je pense, ouai. Sachant que mon père n'a pas fait vraiment d'études, il a arrêté l'école, je sais pas, il est pas allé au lycée en tout cas. Donc je sais pas s'il m'a vraiment mis la pression mais ce que je ressentais c'est que je voulais réussir pour faire plaisir à mes parents. Mais ils ont jamais été sévères avec moi, jamais durs, mais.... enfin ma seule motivation c'était de réussir pour mes parents, donc je sais pas vraiment ce qui m'a poussée à penser ça. c'était important pour eux du coup je pense ils ont fait passer le message d'une façon ou d'une autre
- mmh. et ils faisaient quoi eux comme métier du coup ? –
ma mère est infirmière et mon père à Paris il était dans, coursier pour des banques et puis quand ils sont venus [dans l'Ouest] il a démissionné et il est rentrée [dans un titre de la PQR] en tant qu'employé quoi.
- OK, ton parcours –
un bon parcours classique de prof
- et t'es arrivée direct dans cette école ? –
non, j'ai fait, après ça change tout le temps pour les formations [elle explique ses premiers postes en tant que stagiaire] et ensuite on faisait des remplacements de 2 semaines pendant toute l'année dans tout le département donc c'était assez... violent comme démarrage. Tout niveau, toute école, tout le département, l'horreur quoi. Puis l'année de T1 c'était une année un peu offerte où on était dans un poste protégé donc j'étais [dans une autre commune du département], une ville assez riche, beaucoup de cadres, donc là en grande section, les enfants savaient à peu près lire
- ha ouai ?! –
Chose qu'on n'a même pas en CP ici, donc super mais sans beaucoup d'enjeux. Et puis ensuite... j'ai fait des remplacements pendant 2 ans je crois. là je suis dans ma 5ème année.

- d'accord OK ! ça marche. bon merci ! [je commence à ranger mes affaires] du coup ça va t'as pas été traumatisée par la classe ouverte [sourire] –

[sourire] non je trouve ça super mais... je me pose des questions vraiment sur le dispositif du coup, parce que ouai, ils voient des choses mais ils ont pas tous les éléments non plus

- mmh mais vous en avez parlé avec Maryse après coup ? –

Non non on a réunion après la rentrée. Après c'est bien de les inciter à venir regarder ce qui se passe dans la classe de toute façon

- ouai, ça remet pas en cause pour toi –

Non il faut quand même le faire, mais peut-être avoir plus de discussion avec les parents, parce que je les ai vus 5 minutes, on a pas eu le temps vraiment d'échanger. Moi j'ai pas pris de recul, ou alors laisser du temps et se revoir peut-être un autre jour. Parce que moi tout ça, c'est venu le soir, quand je suis rentrée chez moi et que j'ai refait le... le retour en arrière en fait. Sur le moment, j'ai pas su quoi leur dire, je m'attendais pas à ça... peut-être laisser du temps et se revoir après pour faire un bilan après réflexion... je sais pas

- parce que du coup, t'as eu aucun effet de ce moment-là, enfin ni ils ne t'ont reparlé de l'isolement etc. –

non

- ni y en a qui te parlent plus, ou ils ont plus pris rendez-vous –

Non. je me pose juste des questions pour le papa de Z que je vois pas souvent, la maman je la trouve beaucoup moins souriante depuis ce jour-là. Donc je sais pas si... ils sont pas trop contents de ma façon de faire ou si c'est moi qui me fais des films, ce qui est aussi possible, donc je me pose la question mais ils sont toujours polis enfin, ça passera, c'est pas grave

-tu t'inquiètes pas –

Moi je remets pas en cause, je sais très bien pourquoi je le fais... enfin y a pas de souci, je leur expliquerai si y a besoin...

- d'accord, bon ben merci ! [je range et coupe la magnéto, elle me demande pour quand est ma thèse et me dit qu'elle sera intéressée de la lire, mais ne sait pas si elle sera encore là car son remplacement se termine à la fin de l'année]

Entretien avec Mme Farrugia, professeure au collège REP

Observations : le rendez-vous a été pris par téléphone à la suite de l'entretien avec Mme Escart, qui m'a vivement encouragée à rencontrer cette enseignante du collège REP et m'en a donné les coordonnées, en raison de son implication très forte et reconnue dans divers projets. La rencontre a lieu le 19 juin 2017, dans sa salle de cours, en présence du jeune en service civique dans l'établissement qui travaille avec elle. L'enregistrement est accepté sans problème.

*

[Comme elle est venue me chercher dans le hall, elle m'explique en marchant jusqu'à la classe qu'elle est très occupée par l'organisation d'échanges scolaires. Elle me donne les dates des réunions d'information à destination des parents pour le voyage scolaire de l'an prochain alors que nous nous installons, car je lui ai dit que j'étais intéressée pour observer des temps de rencontre avec les parents] donc là seront présentes les familles des élèves germanistes donc j'en ai 27 qui partent en Allemagne du 12 au 19 décembre, donc la relation elle est... la suivante : des informations sur l'échange avec l'Allemagne, un peu le programme, sur les papiers et voilà sur tout ça... lors de cette première réunion et la 2ème aura lieu le 4 décembre, à 18h toujours au collège, là c'est une semaine avant l'départ, c'est tout ce qui est alors là peut-être plus... gestion des bagages, des rendez-vous, des pique-nique, c'est plus ça. Donc si ça vous intéresse vous pouvez, et là peut-être aussi prendre contact avec... avec des familles
- oui oui aussi –
on pourra vous présenter et puis vous pourrez... donc voilà ça c'est première chose concrète [rire]
- concrète oui [sourire] et du coup sur le concret, vous à quelles occasions vous rencontrez les familles en tant qu'enseignante ? –
alors donc, bien évidemment à l'occasion de projets et y en a eu pas mal, surtout cette année. alors pour faire court, donc de projets, à l'occasion bien sûr de tout ce qui est pédagogique c'est-à-dire lors des réunions parents-professeurs qui ont lieu en début d'année pour présenter un petit peu ce qu'on fait. On les rencontre quand on les sollicite pour diverses raisons aussi que ce soit le comportement ou que ce soit les résultats, ou les 2, donc on les sollicite à l'établissement, principalement voilà me concernant c'est principalement ces choses-là, ces points-là.
- ouai et les sollicitations c'est à votre initiative ? –
oui ! alors ça peut être de l'autre côté aussi, à l'initiative des parents, mais c'est souvent à l'initiative des enseignants ou on se renseigne un peu au niveau du professeur principal et là on voit justement si le professeur principal a déjà rencontré la famille, on croise nos données aussi et puis on les rencontre. alors moi j'ai une discipline où je les rencontre aussi peut-être un peu plus parce qu'ils sont pas tous en section bilangue et donc ce sont, voilà, c'est des parcours spécifiques dans l'établissement et qui dit spécificités dit forcément relations un peu différentes aussi aux parents, puisqu'on explique les choses, on explique le parcours, on fait des projets à l'intérieur du parcours et du coup ça fait, par ricochet on voit davantage les parents
- d'accord OK. et vous avez le sentiment que du coup les parents viennent, enfin comment –
[me coupant] ben parfois ils n'ont pas trop [sourire]... là pour ce style de réunion je précise bien, et j'ai déjà donné une lettre aux parents en leur disant que là ils doivent être là [elle se lève pour aller chercher la lettre et l'apporte : il y a un texte très dense] [elle parcourt le courrier] donc c'est pour dire que mon groupe est constitué et "je vous rappelle les dates du départ, merci de bien vouloir noter d'ores et déjà dans votre agenda la date du 19 septembre, une réunion d'information aura lieu au collège à 18h. votre présence est indispensable car elle nous permet de vous communiquer de nombreuses informations nécessaires au bon déroulement de l'échange" et je dis bien au élèves que, que... ça me pose problème si l'un de leur parent n'est pas présent parce que je suis obligée de répéter les informations et quand ils sont 27, voilà. Donc je tiens beaucoup à ce que tous les parents soient présents. en général, enfin... par expérience des 2 dernières années parce que c'est la 3ème année de mise en place de l'échange, enfn de continuité de l'échange... j'ai tout le monde,

sauf 1, voilà mais... en général ils se déplacent pour ce type de projet. Après, quand on les sollicite à titre individuel on arrive quand même à force, mais faut être persévérant, dans nos établissements un peu spécifiques là, on arrive à les rencontrer. Le... ce qui est difficile c'est que, c'est que c'est pas des parents qui ont, qui se disent que sur le parcours collège il faut au moins aller une fois dans l'établissement. Y a des élèves qui quittent l'établissement sans qu'un, aucun de leur parent ou de leur tuteur légal n'ait été une fois dans l'établissement pendant 4 ans donc pour moi c'est vraiment compliqué quoi

- c'est un problème ? –

ha ben ouai!

- pourquoi ? –

bah pourquoi parce que sans les parents on a du mal à... à... à faire que les enfants progressent aussi, surtout quand y a des problèmes, quand y a pas de problème j'ai envie de dire... que les choses se voient moins. Ça veut pas dire qu'elles sont pour autant... que ça soit bien qu'ils ne viennent pas mais bon... c'est, on pointe moins les soucis quoi. Quand y a des problèmes et que les parents ne se déplacent pas et c'est le cas à l'école, enfin ici, ça... découlent plein de conséquences parce qu'on a du mal à crédibiliser notre enseignement aussi, on a du mal déjà à crédibiliser l'école tout court, j'ai envie de dire, aux yeux des enfants et puis voilà... quand les parents sont avec nous et nous aident c'est beaucoup plus facile de faire passer les choses, que ce soit de la plus simple information à des choses beaucoup plus importantes, si les parents vont dans notre sens et si les parents se déplacent, c'est... et puis j'ai envie de vous dire aussi qu'on est dans des générations où les parents n'ont pas forcément... un bon rapport à l'école. C'est-à-dire que ils ont peut-être aussi, ils ne voient pas forcément l'école comme un ascenseur social ou comme quelque chose qui eux leur a permis justement de, de s'épanouir dans la société, etc. donc tout ça, ça...

- parce que vous voulez dire qu'ils l'ont pas expérimenté eux-mêmes ? –

Ils l'ont pas expérimenté eux-mêmes donc c'est, la transmission est d'autant plus difficile quand ils ont eu des mauvaises expériences avec les enseignants, ils répercutent peut-être sans le vouloir, c'est latent, mais peut-être aussi cette idée-là auprès de leurs enfants. Et donc ne défendent pas l'école et cautionnent leur enfant qui parfois n'a pas besoin d'être cautionné parce que c'est pas forcément judicieux. Donc c'est là où les équipes doivent vraiment faire bloc, que ce soit la vie scolaire, l'équipe d'administration, enfin l'équipe de direction et l'équipe pédagogique pour pouvoir heu arriver à obtenir gain de cause si on peut dire les choses comme ça

- ouai. c'est des situations de conflit avec les, enfin vous, vous en avez ? –

Non

- non ?-

on peut pas dire que j'ai des situations de conflit, y a des situations problématiques, j'ai par exemple des élèves pour qui la section bilangue est compliquée parce que c'est des élèves qui sont déjà en difficulté donc pour qui le problème se pose de continuer. alors même si c'est un engagement sur 4 ans à l'entrée de 6ème, voilà il faut... voir les parents, il faut discuter et puis j'ai des élèves qui aussi se disent "bon ben j'ai essayé une année, maintenant je vais pas continuer" or c'est un engagement donc c'est pas comme ça que ça se passe donc il faut expliquer aux parents les choses et voilà j'ai une matière où il faut que je, que je sois très convaincante, très persuasive pour... et que je motive grandement mes élèves. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai une relation avec les parents qui doit être une bonne relation, pour que ça découle de façon positive sur les enfants. donc y a tout ça qu'est important.

- ouai. vous c'est quoi votre attente par rapport aux parents? –

moi je trouve qu'ils ne sont pas assez présents à l'école, qu'ils devraient s'engager bien davantage, alors certains le font notamment au niveau des associations de parents d'élèves où y a des parents qui sont vraiment très présents et qui, voilà... en général j'ai envie de vous dire ce sont les parents dont les élèves posent pas forcément beaucoup de problèmes. Donc voilà. Par contre... ici pour des questions aussi peut-être de peur de l'école, ou de langue, puisque y a certains parents qui ne

parlent pas notre langue, donc c'est pas toujours facile... ils viennent pas, ils viennent pas à l'école... donc...
- donc l'attente c'est qu'ils viennent –
Bah oui l'attente c'est qu'ils viennent parce que, parce que... parce que ils ne se rendent pas compte de ce que c'est que l'école ou ils ont une mauvaise image donc c'est leur montrer, leur montrer tout ce qu'on fait à l'école. Et c'est pour ça que on est sur des projets surtout ici de... peut-être faire des cafés parents, à la rentrée scolaire de 6ème par exemple ils viennent et ils repartent, ben si on fait un café, il faut mettre un café aussi, faut le situer aussi géographiquement dans le collège pour que les parents ne fassent pas le tour et sortent de l'autre côté, enfin y a toujours des raisons pour pas, vous savez bien comment c'est, pour pas assister aux réunions ou pour pas venir. Donc il faut absolument arriver à une forme de, de contrainte joyeuse [rire] voilà ! et pour qu'ils restent et qu'en même temps ils aient pas trop le choix et qu'en même temps ils profitent aussi et se rendent compte de tout ce qu'on peut faire parce que ils savent pas. Ils savent pas ce que c'est que l'école en fait. Ou ne savent que par l'intermédiaire de leurs enfants mais qui leur montrent pas forcément la, la vraie image de l'école. Donc je pense que c'est important. Après on avait aussi l'idée mais on l'a pas fait cette année parce qu'on a fait autre chose, mais d'organiser... un repas, ce serait les parents qui prépareraient des repas et ils viendraient à la cantine éventuellement... alors y a beaucoup d'élèves aussi qui mangent pas à la cantine. Si vous voulez, le collège c'est.... ils viennent à l'école, ils aiment leur collège je pense les enfants, mais y a pas un attachement... plus que ça... et de surcroit à la cantine on a très peu d'élèves demi-pensionnaires, ils rentrent chez eux parce qu'ils sont du quartier, c'est tout près, et des raisons culturelles aussi, ils rentrent chez eux manger. Donc ils s'intègrent pas. Enfin ils s'intègrent moins j'ai envie de dire parce que la cantine c'est aussi un moment... où on peut échanger avec ses camarades, où on voit aussi ce qu'on mange en France et tout ça, c'est toute une intégration. Et c'est ça qui manque ici. Et je pense que l'intégration ça doit passer aussi par la venue des parents, et... voilà. Donc il faut faire un travail sur tout ça mais c'est pas facile.

-et vous, votre rôle en tant qu'enseignante du coup vis-à-vis des parents, c'est... –
ben ce serait d'aller dans ce sens-là, ce serait d'aller dans le sens de.... par l'intermédiaire de projets et d'association, là je vois l'année dernière on a réalisé un projet qui s'appelle Top Chef et donc... alors... forcément on a communiqué avec les parents puisqu'il fallait.... que les élèves... ben faire du lien entre tout ça et du coup on a associé aussi les élèves de SEGPA et.... les parents sont venus à la finale, parents qui se seraient peut-être dans un autre contexte jamais déplacés quoi, donc l'organisation de projets facilite la communication avec les parents. Parce que y a des moments pour leur enfant qui va gagner un prix, ou qui va avoir un petit article dans le journal, etc. ça... ça suscite de l'intérêt et ça permet aux parents de venir. Voilà alors maintenant c'est à petite échelle parce que ça concernait 16 élèves.... mais bon, c'est des petites choses qui mises bout à bout, permettent de communiquer et d'associer, voilà. C'est très important que les parents nous accompagnent et que... ça facilite plein de choses, ça...
- oui l'enjeu, c'est la facilitation ?-
c'est... c'est l'éducation, c'est la pédagogie, c'est faciliter le contact, c'est s'intéresser à son enfant aussi enfin y a plein de, y a plein de facteurs et de, et de raisons...
- vous, vous sentez une forme de retrait par rapport à ? parce que vous dites s'intéresser à leurs enfants... y a... –
y a une démission très nette quoi.
- ha ? vous le... ? –
Ouai. y a une démission très nette et... y a pas... parce que c'est complexe, parce que comme dirait ma cheffe d'établissement, y a des élèves qu'arrivent au collège, ils ont déjà le cartable bien lourd sans avoir mis un cahier et un crayon dedans, par des facteurs sociaux, ou personnels ou familiaux très complexes. Et du coup, la relation avec les parents est compliquée déjà et voilà... et l'école la

facilite pas non plus donc voilà l'école c'est la réussite ou l'échec, enfin en gros... donc il faudrait le percevoir différemment

- c'est dans ce, dans cette perspective-là du coup que vous organisez tous ces projets ? –

Alors... c'est à la base pour les élèves, c'est à la base pour... pour récolter aussi de l'argent pour partir, et puis ça m'intéresse, j'aime tout ça, mais... oui c'est, si ça peut faire en sorte que des parents s'intéressent à l'école et voient l'école d'une autre manière et justement aident leur enfant, ou le voient aussi grandir différemment, bien sûr tout ça c'est.... psychologique aussi derrière, voilà y a plein de choses. Mais en fait.... c'est des enjeux très importants, parce que des parents qui viennent pas pendant 4 ans dans l'établissement et qui s'occupent pas de leur enfant et qui connaissent à peine le nom des enseignants ou ce qu'ils font etc. c'est pas bon signe, c'est pas bon signe, voilà.

- d'accord. et vous parliez d'un établissement qui est plus spécifique, est-ce que vous pourriez détailler ce qui pour vous, fait la spécificité des familles ici ? –

Hé ben on a 40 nationalités dans le collège, c'est une spécificité à prendre en compte. Classé donc en réseau d'éducation prioritaire avec ce que ça comporte, qui sont donc des facteurs sociaux complexes, on est en zone de sécurité prioritaire dans le quartier donc c'est classement aussi national à prendre en compte... voilà. On a des différences culturelles importantes. Alors même si c'est une richesse tout ça, c'est aussi des problématiques qu'on rencontre et en même temps on a un collège unique c'est-à-dire des brevets à faire obtenir en fin de cycle et des parcours à valider donc... il faut composer avec tout ça.

-ouai, ça nécessite une adaptation de votre part ? –

Ho ça nécessite des enseignants une énergie considérable. Parce que les élèves sont très demandeurs, nous sollicitent beaucoup, sont très vivants et pas toujours dans le bon sens du terme donc il faut... il faut bien sûr s'adapter à tout ça. Quand on reçoit des familles qui parlent pas français, il faut arriver à décoder les choses, ils nous font la bise à la sortie de l'école parfois les parents, enfin c'est toute une relation que jamais je n'avais rencontrée dans un établissement qui n'est pas classé en réseau d'éducation prioritaire. Donc voilà. Après on travaille sur la mixité sociale aussi, on est en train de voir si on peut changer la carte scolaire, voilà on ouvre à la rentrée une bilangue anglais-chinois, donc on... essaie d'agir sur plein de LEVIERS pour pouvoir faire en sorte que... que tout fonctionne [rire]

- parce que du coup vous avez exercé avant dans d'autres types d'établissements ? –

oui oui, oui oui [sourire]

- donc vous, vous faites différemment –

on fait différemment, c'est-à-dire qu'on a moins le problème... culturel qui font que y a une attention particulière à avoir. Je dirais que les élèves étant un peu, dans d'autres établissements... un peu tous sur le même plan enfin d'origine, alors... je parle pas des origines culturelles mais tout ce qui est mixité sociale, de catégories socio-professionnelles plus moyennes, ou plus homogènes. Ici c'est vraiment, on est dans des catégories défavorisées donc il faut une attention particulière, il faut... voilà donc c'est plus compliqué. Tout est plus compliqué. Dans l'organisation d'un échange tout est compliqué. Y en a qu'ont pas de papiers, enfin tout demande... c'est presque de... de l'individualisme

- il faut individualiser ? –

Ouai donc ça demande plus de temps, plus d'énergie, plus de... et en même temps ça fait partie de la mission donc... après c'est riche, tout ce qu'on fait. C'est sûr que les retombées pour des enfants qui parfois sortent pas ou pour qui les seules vacances sont l'échange avec l'Allemagne, bon... on se dit que ça a des retombées extrêmement importantes. Qu'on ne mesure pas toujours dans l'immédiat mais quelques années après. En tout cas c'est... mais c'est, il faut beaucoup de courage.

- et du coup vous qui rencontrez, j'imagine, pas mal de familles *via* ces projets-là, c'est avec plutôt les papas ou les mamans que vous êtes en lien ? ou pas seulement *via* les projets, même dans ce que vous évoquez –
alors ça dépend je dirais [sourire] comment je pourrais dire ça pour pas paraître trop... pas discriminante mais... parfois y a pas de papa donc
- donc voilà [sourire] –
donc c'est, la réponse est simple !... et parfois pour des raisons culturelles c'est papa qui gère. c'est-à-dire qu'on voit pas la maman. C'est le papa qui a l'autorité et qui vient et qui voilà, non pas que la maman a pas l'autorité mais en même temps la maman reste à la maison, c'est comme ça que ça se passe donc pour certaines familles c'est le papa qui s'occupe de tous les enfants, qui se déplace, pour d'autres quand y a pas de papa c'est bien sûr la maman. Voilà après parfois on a les 2, parfois... je dirais que c'est assez, ça varie
- variable –
Ouai. Parfois ce sont les tuteurs légaux, y a beaucoup d'enfants aussi dont les parents sont restés dans leur pays et ils confient leurs enfants. Alors j'ai ça justement pour le voyage, y a des tuteurs, des tatas, qui vivent en France donc on voit les tuteurs, voilà
- et c'est, est-ce qu'y a une recherche de votre part, par exemple sur les situations où c'est les papas qui viennent et pas les mamans, est-ce que y a un... une tentative on va dire de faire venir l'autre parent ou... ?-
Non. Non. J'ai un cas concret dans ma tête, non parce que comme tout se passe très bien avec le papa et que c'est comme ça que ça se passe j'ai envie de dire, on va pas chercher à faire venir la maman et que je me vois pas dire au papa "ben écoutez ça fait 3 fois qu'on emmène votre enfant en Allemagne, mais j'ai jamais vu la maman". Donc, et même la maman, à la soirée de fin d'échange quand les allemands sont là, c'est le papa qui vient. La maman a préparé à manger et tout ça mais c'est le papa qui vient
- ha ouai ? d'accord –
C'est comme ça. Alors après voilà je... comme tout se passe très bien. Mais bon même si ça se passait pas, je me vois pas dire qu'on voit pas la maman. J'ai envie de vous dire, quand y en a un déjà qui vient c'est bien, donc heu...
- d'accord [rire] –
Voilà. Mais... ça a souvent à voir avec leur culture ou... ou parfois on a eu les 2, alors j'ai eu les 2 en réunion une fois, parce que j'ai l'allemand mais j'ai aussi le français langue de scolarisation, j'enseigne les 2 disciplines, et j'ai eu une fois les 2 parents et la maman a baissé les yeux pendant tout l'entretien et c'est le papa... elle était présente mais avec les yeux baissés, c'est le papa qui parlait, qui me parlait. Donc là c'est un peu plus délicat mais... c'est culturel.

- mmh. OK... je change un peu, mais sur l'orientation, est-ce que... comment vous percevez l'ambition des familles ? et... déjà on va faire ça ! [sourire] –
alors, sur l'orientation... alors... j'ai envie de vous dire... pas beaucoup d'ambition.
- d'accord –
À nous, là, de développer avec eux, alors je pense moi à mes 3ème, si on est bien dans la même lignée, à leur proposer des classes européennes, en particulier en allemand au lycée Spinoza. Donc j'avais une quinzaine de 3ème, j'en aurais bien vu personnellement... 5 postuler à ces classes, prétendre à ces classes européennes, j'en ai 3 qui vont y rentrer. Bon, je me dis que c'est déjà bien. maintenant... on a fait venir le professeur du lycée Spinoza pour qu'il explique et tout ça, il faut... leur donner des arguments, leur montrer qu'ils peuvent y arriver aussi, voilà, ils ont plutôt tendance à se ranger toujours dans, pas forcément du bon côté ou à se dire que ils sont comme ça ou ils se moquent entre eux " t'es turc tu vas être maçon" enfin ils se moquent un peu entre eux, ils se... ils ont des clichés même sur leurs propres façons de... de... voir les choses donc ils entretiennent un petit peu ça donc il faut déconstruire ça pour essayer de leur dire "mais y a autre chose", ils s'imaginent pas... qu'ils puissent arriver à autre chose et... leur donner de l'ambition quoi. Après

faut rester raisonnable aussi parce que... parce que c'est compliqué aussi, faut pas non plus être trop déçu ou être trop dans l'attente, faut arriver à équilibrer les choses, voilà, mais je pense, il faut donner de l'ambition. C'est pour ça que les projets aussi permettent... de voir plus loin. Là on est en train justement avec [le jeune] qui est en service civique, dans l'établissement, de terminer une charte de la citoyenneté européenne qu'on a fait en partenariat avec les allemands, de la citoyenneté européenne active, qu'est-ce que c'est qu'être citoyen européen actif et surtout pour donner plus de visibilité à l'Europe dans l'établissement. Donc on a élaboré une charte et vendredi j'ai fait venir M. X qui était ancien ministre et qui est député européen, président de la commission du budget à Strasbourg, qui nous a accordé 2 heures. Vous pourrez regarder sur le site internet aussi du collège, je l'ai mis en édito ce week-end et là c'est leur donner de l'ambition parce qu'ils ont vu quelqu'un, ils ont posé des questions, on avait préparé le truc, ils ont remis la charte donc là c'est essayer de leur donner... une envie... ou essayer même de leur dire que y a des gens qui arrivent et qui peuvent susciter chez eux peut-être de l'intérêt, une ambition... alors je sais pas comment ça va se traduire parce que c'est pas palpable, je sais pas du tout quelle va être la réaction plus tard, mais en tout cas ils quittent le collège et c'est inscrit dans notre charte, ils auront vu 2 députés européens, ils auront posé des questions, les allemands auront fait leur charte, enfin y a un projet, y a une construction derrière, et ça, ça leur donne peut-être... je sais pas, une ambition de quelque chose, en tout cas d'y arriver et de sortir de leur tour et de leur quartier et de leur communautarisme parfois très présent, trop présent

- c'est très présent, pour vous ? –

Oh oui. Y a un très fort communautarisme, surtout turc, voilà... qui est dans l'établissement c'est voilà, avec tous les côtés négatifs que ça peut avoir quoi... donc il faut arriver à... aller au-delà de ça pour, pour l'intégration, enfin on conjugue plein de maux de la société quoi. Donc il faut qu'on arrive, petit peu par petit peu, à travailler sur des projets parce que tous ces projets... ils permettent de contrecarrer ces maux ou en tout cas d'aller... de leur donner plein d'ambition et plein de choses positives en tout cas, qu'on peut faire en tout cas, c'est faisable.

- et sur l'orientation, je me demandais si, parce que... enfin bon c'est pas un secret, mais souvent l'allemand c'est quand même un choix stratégique aussi de la part des familles. Est-ce que c'est aussi le cas ici ? comment vous le percevez ? –

Alors non. Alors c'est pas un choix stratégique parce que y a pas de contournement d'école avec l'allemand. Autant avec le chinois il va y en avoir, autant avec l'allemand, y a des bilangues dans d'autres établissements... donc pour l'orientation... c'est donc un choix des familles et des enfants de, tout simple, de rentrer dans un parcours bilangue.

- mais ça, est-ce que y a quand même derrière l'idée d'être dans une bonne classe ? vous voyez ce que j'veux dire ? –

Ben je sais pas. Faudrait poser la question aux parents. Je pense pas que ça soit... comme à mon époque, où c'était vraiment les meilleurs qui faisaient de l'allemand. Maintenant, surtout qu'on a ouvert en LV2 c'est-à-dire qu'on s'adresse à tout le monde, en plus c'était dans les réformes alors... du collège, où... [silence] la bilangue devait être arrêtée, parce que... enfin... des raisons qui pour moi n'étaient pas du tout fondées mais... une idée d'élite qui n'est plus du tout le cas depuis un moment !... donc voilà je partageais pas ça. Nous on a pu la maintenir parce qu'on a travaillé dans ce sens-là et là je pense que c'est vraiment un choix des familles. Alors là je repense à la communauté turque, quand ils rentrent chez eux l'été, ils passent par l'Allemagne et du coup ça suscite de l'intérêt. J'ai souvent ça comme, "pourquoi vous faites allemand ? - parce que quand je rentre chez moi l'été je passe par l'Allemagne et puis j'ai un cousin en Allemagne". Donc c'est cette idée-là. Après il faut quand même convaincre, en plus là les politiques nous ont fait un peu de tord parce que y avait cette suppression donc voilà donc il faut arriver à convaincre en disant que le parcours structure, anglais-allemand est structurant pour l'enfant et c'est vrai que... ça fonctionne bien. C'est des classes qui fonctionnent bien. Donc comme a dit le nouveau ministre... pourquoi arrêter quelque chose qui fonctionne, c'est tout à fait ça

- mmh donc là dès la 6ème, ils commencent les 2 c'est ça ?–

Ils commencent les 2, ils continuent, parce que ce sont des bilangues de continuité [elle parle des évolutions prévues par le nouveau gouvernement]

- et du coup les familles que vous rencontrez, je pense notamment au voyage, parce que j'imagine que c'est... enfin est-ce que vous pouvez me parler de la manière dont ça se passe, dont...–
Ouai vous verrez déjà quand vous viendrez, ça se passe, ça se passe très bien ! ils sont très contents, on a, une relation alors administrative et privilégiée j'ai envie de dire parce que c'est... quand on... je prends un exemple d'élève, alors... qu'est donc réfugié politique, qui n'avait pas de papiers y a 3 ans et on a donc obtenu des papiers pour qu'il puisse partir parce qu'il y tenait vraiment. et du coup, on a beaucoup travaillé avec la maman, l'assistante sociale, ce qui est, voilà, ici très présent c'est en fait ce que je n'ai pas forcément eu dans d'autres établissements, c'est la communication entre les différents professionnels de l'établissement et notamment l'assistante sociale qui joue un rôle puisque Mme Escart était venue avec nous en Allemagne et qui là, que ce soit sur toute la partie financière mais sur la partie également papiers, on a beaucoup travaillé avec la famille et on a obtenu des papiers pour que ce petit garçon puisse partir donc on a des relations, de très bonnes relations, les parents, enfin la maman là a fortiori parce que c'était que la maman, nous a vraiment beaucoup remerciés pour ce qu'on avait fait et pour lui et pour elle aussi et voilà... alors tout ça dans la légalité la plus totale mais en même temps il fallait des papiers pour que le petit garçon puisse non seulement sortir de France mais que je puisse le ramener aussi c'est surtout ça. après... là j'ai une petite tchadienne aussi qui... veut partir donc on va voir comment les choses... voilà il faut un titre républicain, il faut un document de voyage, il faut un passeport en bonne et due forme, il faut un visa Schengen donc on va essayer mais c'est du temps et c'est des relations forcément un peu privilégiées parce qu'on est un petit peu dans le... pas dans l'intime mais un peu oui, il faut que les parents soient en règle pour que l'enfant puisse... donc on rentre dans des protocoles pas toujours faciles, des fois on met un peu le nez là où on devrait pas le mettre mais bon en même temps... si on veut qu'ils partent il faut, il faut y aller. Donc voilà. Donc c'est forcément une relation un peu privilégiée
-mmh. et les parents sont contents et tout ça que les enfants partent ou... ? –
ouai, ouai ouai, ça on a beaucoup de, de remerciements, ils sont, ils sont contents... on présente le programme, ils sont toujours impressionnés par tout ça, en plus on part en avion, on fait beaucoup d'actions pour avoir du budget et on leur avait fait faire par exemple des petits sacs à dos avec écrit échange [nom de la commune] voilà et donc des petits cadeaux, y a plein de petites choses, ils ont des badges, enfin on les... on les ENTOURE beaucoup et je pense que les parents sont conscients de... de la manière dont on fait les choses et puis... écoutez j'ai jamais eu de problème, tout se passe, tout s'est toujours très bien passé pendant les 2 fois, j'espère que ça continuera... on sent que c'est très bénéfique, c'est très porteur. C'est sûr. Et les parents sont ravis, je vous dis, j'en ai qui partent pour la 3ème fois là donc c'est que voilà, c'est que ça leur a plu sinon ils repartiraient pas. Après, comme on a eu beaucoup de budget parce qu'on a frappé à plein de portes, on a organisé un voyage à Jersey la 1ère année donc aussi le fait d'avoir les 2, le fait de faire plein de choses, tout l'monde fait pas 2, enfin un échange avec l'Allemagne et une sortie à Jersey dans les établissements donc du coup ils savent que... ils sont gâtés. c'est bien parce que quand on peut faire tout ça, là c'est non seulement l'Allemagne, mais aussi on va être parrainé pour aller à Strasbourg visiter le parlement donc du coup voilà tous ces projets découlent donc forcément les parents se rendent compte... de tout ce qu'il y a dans un établissement et... voilà vous allez peut-être rencontrer d'autres enseignants, parce que y a d'autres projets aussi qui se font et... et qui vont dans ce sens-là aussi quoi. Après je vous dis c'est beaucoup de
- d'énergie –
beaucoup d'énergie, beaucoup de travail, beaucoup de travail

- c'est un plaisir quand même pour vous ? –
c'est un plaisir !

- la relation avec les familles -
C'est un plaisir. alors la relation avec la famille je dirais que c'est, que le plaisir est plus dans les yeux des enfants... après la relation avec la famille c'est un plaisir aussi, alors je vous donne un exemple, bon... à l'aéroport on a une maman comorienne qui nous amène à chaque fois, sa fille est partie 2 fois, des samossas dans des tupperware avant de partir, chaque prof accompagnateur a son tupperware de samossa. Bon voilà. Une autre maman était venue avec un énorme sachet de clémentines pour tout le groupe donc si vous voulez, c'est des marques de sympathie... qui montrent qu'ils adhèrent et qui montrent qu'ils sont reconnaissants. Forcément. Pareil aux soirées de fin d'année c'est... le papa donc qui vient, qui s'occupe de ses enfants dont je vous parlais, lui il vient avec son thé à la menthe et il nous fait la séance de thé à la menthe pour ceux qui veulent du thé à la menthe, et 7 fois, le truc qui monte et bon. C'est, voilà, c'est des choses qui font que... en reconnaissant, au travers de leur culture ils nous font passer le message de remerciement
- ça passe beaucoup par la nourriture [sourire] –
Ça passe, c'est... vrai et... c'est très fédérateur. C'est sur ça qu'il faut qu'on travaille. Les parents et la nourriture, surtout de cultures différentes parce que là, ils amènent leur nourriture de leur culture donc on a un éventail lorsque les allemands viennent, de... thé, samossa, de tous leurs plats... et là forcément aussi ça parle et ça permet de créer du lien. Donc... pour Top chef, on a une petite turque qui avait fait un gâteau qu'elle avait appelé le grand vizir d'épinard et c'était un gâteau qu'elle faisait avec sa maman, un gâteau turc et elle a appris et c'est au travers de leur culture, on peut les intégrer à l'école je pense, ça c'est important.
- d'accord pour vous ça passe par... –
ouai ! si on organise un repas culturel à l'école en faisant venir les mamans parce qu'on a des cuisines ici, faire venir les parents à l'école ça passe par là, faut leur faire faire quelque chose et la nourriture... ça fonctionne. Et pareil puisqu'on est dans l'idée de remerciement, les parents m'ont offert un... soin, un coffret cadeau, voilà donc là aussi y a le regard forcément positif du travail qui est accompli par l'enseignant
- c'est quand même, au collège c'est rare qu'on offre des cadeaux –
c'est rare alors je l'ai déjà vu, alors je vais quand même vous donner une autre comparaison, au collège de [autre commune alentour], qui est un collège de CSP favorisées, les parents ont offert aux enseignants... un restaurant pour 2 personnes [dans un grand restaurant], donc ça se fait, ça se fait, voilà. c'est reconnaissant, en tout cas... parce que ce n'est absolument pas une obligation ni quoi que ce soit donc quand ça vient vraiment des parents c'est que y a quelque chose qui s'est passé, en tout cas, je le comprends comme ça

- ha oui oui je pense. et... pour vous ce serait quoi la priorité dans ce que vous devez transmettre aux enfants, aux élèves ? –
[silence] aux élèves... bon... prendre du plaisir à l'école. Je crois que c'est vraiment, en apprenant, prendre du plaisir, venir à l'école avec l'envie de venir et voilà, prendre du plaisir. C'est un peu ça mon moteur, mon fil rouge, je sais pas comment il faut dire. Essayer de, qu'ils soient contents quand ils sortent du cours. Surtout pour des langues et a fortiori la mienne, pour les motiver, etc. c'est... ils sortent du cours ils ont envie de revenir le cours prochain. donc... c'est ça l'idée. Après... les faire voyager, les faire sortir d'ici, parce que c'est la spécificité aussi du collège voilà, s'ouvrir au monde, c'est toujours inclus dans ma discipline quoi, ça fait partie de ma mission de leur montrer que y a autre chose que... le bout de la rue quoi.
- est-ce que ça, vous pensez que cette idée de plaisir dans l'apprentissage, c'est quelque chose qui est présent aussi chez eux ? –
pour certains ça l'est, pour certains l'école fait sens, l'école c'est aussi du plaisir, etc. pour d'autres c'est, c'est une catastrophe. Ça, c'est lié parfois à peu de choses ou... je sais pas, une conjugaison de facteurs qui voilà, est très lourd, on a du mal à essayer de trouver pourquoi c'est un FARDEAU, pourquoi y a pas de travail, pourquoi y a pas d'envie, pourquoi y a pas de...
- c'est pas porté par les parents ? –

ben c'est-à-dire que je pense que un des critères sans doute c'est l'échec des parents à l'école fait que les enfants, c'est un peu un classique, j'ai envie de dire, un peu un classique, c'est rare quand les parents ont pas réussi que les enfants, alors après c'est pas, je sais pas, faudrait regarder les statistiques, faudrait voir tout ça mais... une chose est sûre c'est que si les parents ont une mauvaise image de l'école, c'est compliqué que leur enfant en ait une bonne. Après... voilà à nous d'essayer de leur montrer que l'école... a un rôle, parce que pour certains on sent très bien, l'école va être le seul, la seule chose, la situation familiale, personnelle est tellement compliquée que il reste QUE l'école pour pouvoir leur faire avoir des petites étincelles dans les yeux, essayer de les sortir du merdier entre guillemets dans lequel ils sont. Or il faut trouver une accroche quoi et c'est ça qu'est compliqué.

- pour vous personnellement, ç'a été important l'école dans votre parcours ? –
TRES important, moi j'ai toujours eu un rapport extraordinaire à l'école, avec des enseignants qui m'ont toujours intéressée, voilà on n'a jamais quitté l'école, les prof c'est ça ! c'est ha ouai ouai moi j'ai un parcours qui m'a PASSIONNEE quoi ! des gens... mais de la maternelle, je me souviens de mes instituteurs
- ha oui ! –
Ha ouai ouai, et des remplaçants quand il était malade, j'ai eu un remplaçant qui... voilà qui était... jusqu'à l'université où j'ai eu des enseignants remarquables quoi qui... et donc voilà. Après, après alors mes parents ne remettaient pas l'école en cause. Ça c'était.... le prof avait raison. Maintenant c'est plus le cas. Alors le prof a pas toujours raison, mais en même temps, j'ai envie de vous dire aussi quand on va chez le médecin on remet pas l'ordonnance du médecin en cause, on fait confiance aux professionnels. Nous si on nous faisait un peu plus confiance peut-être que ça irait mieux aussi, vous voyez ce que j'veux dire ?
- y a un déficit de confiance ? –
Ha ouai y a un déficit de confiance ! on met la parole du prof toujours en doute. En même temps j'ai envie de vous dire, on est des professionnels, on a passé des concours, difficiles, on a fait des études, etc. pourquoi on nous dirait que notre pédagogie, etc. c'est pas... voilà, pourquoi on aurait tort ? je vous dis, on met pas l'ordonnance du médecin en doute. Pourquoi... voilà. Si les parents voyaient aussi les enseignants comme des professionnels et pas comme des gens qui cherchent à... à en faire le moins possible peut-être que les choses seraient aussi différentes. Mais ça n'engage que moi [sourire]
- [rire] OK. bon... et pour vous, du coup c'est quoi que vous mettriez derrière le terme de réussite ? –
S'épanouir déjà ça va dans l'idée d'être heureux à l'école, de plaisir, s'épanouir, se construire, grandir, avec des projets, grandir avec du plaisir à l'école, avec des copains, avec des... justement réussir à partir à l'étranger, faire des choses avec ses enseignants... voilà croire un peu en tout ça et puis, et puis ouai se construire s'épanouir, essayer de prendre dans chaque professeur tout ce qu'y a à prendre pour pouvoir grandir, voilà. Et laisser un peu tous ses problèmes à la maison, toutes ces choses qui polluent le quotidien, ces histoires ces... c'est voilà. Donc je vous dis, c'est vrai qu'y a des élèves qui sont bien, c'est bien compliqué quoi. Si on fermait la porte et si on laissait tout ça de côté et si on prenait du plaisir à faire pendant une heure autre chose de façon régulière peut-être que ça serait aussi plus facile mais bon...

- Mmh OK. vous, juste votre parcours du coup, vous avez été en... –
alors mon parcours, donc j'ai été assez précoce moi, du coup j'ai eu un bac très jeune, à 16 ans, du coup j'ai fait un BTS parce que je savais pas trop, les études longues et tout ça, donc j'ai fait un BTS d'action commerciale à l'époque et puis ensuite dans mon établissement scolaire y a eu une 3ème année qui s'est profilée à l'étranger et donc je suis partie en Allemagne faire une 3ème année donc post-BTS en entreprise, à l'université et à l'institut Goethe donc c'était très bien. Et puis ensuite j'ai

intégré l'université avec des équivalences jusqu'à la maitrise parce qu'à l'époque c'était comme ça et j'ai passé les concours.
- et du coup vous enseignez depuis –
j'enseigne depuis 96, ça fait 20 ans
- et là vous êtes dans cet établissement-là depuis combien de temps ? –
depuis en fait 1 an, 1 an en poste fixe parce que j'étais titulaire sur la zone, je tournais beaucoup donc j'étais titulaire sur la zone de [la commune] et j'aimais bien tourner parce que je trouvais que c'était très enrichissant de pas être, j'avais pas envie de faire ma vie, 42 ans dans l'Education nationale et dans le même établissement [elle détaille tout ce qu'elle a fait] et puis quand je suis arrivée là, je me suis dit que là y avait un truc à faire, y a 3 ans, donc j'étais TZR les 2 premières années, j'ai pu être reconduite et l'année dernière j'ai obtenu le poste, que j'ai cumulé avec mon français
- c'est FLE ? –
ouai c'est ça. Et du coup ça m'a permis de rester là et de mener mes projets à bien. en fait on se sent assez utile quoi
- ici ? –
ouai. on se lève le matin et je vais pas dire qu'on est pas utile ailleurs mais bon... après je sais pas si je finirai ma carrière dans l'Education nationale, j'ai d'autres projets aussi et d'autres cordes à mon arc qui me permettraient de faire autre chose, mais en même temps je m'y sens bien. Je me sens bien dans mon métier, je suis très épanouie [rire] ça me plait beaucoup

- c'est chouette tout ce que vous faites en tout cas ! je vous ai pas tout redemandé sur Top chef et tout ça parce qu'elle m'avait expliqué, Mme Escart –
ha elle vous a expliqué. Ça, ç'a été un projet extraordinaire quoi
- elle m'a parlé du voyage, de Top chef... –
ouai, elle a suivi ça parce qu'elle faisait partie du voyage. Oui Top chef c'est mon truc, le fait d'avoir fait un BTS je pense une 3ème année, d'avoir travaillé en entreprise, sans doute ça me... enfin je pense que les entreprises doivent venir à l'école aussi, et les parents, et les entreprises. Voilà alors quand je dis ça après les syndicats me disent "olala le capitalisme, au secours", mais bon... je suis pas trop comme ça donc du coup j'ai trouvé qu'allier concours, télé-réalité, élèves, entreprises à l'école ça...
- c'est le jackpot [rire] –
et argent, parce qu'il faut penser finances aussi !... je me suis dit que c'était un bon plan. et c'était un excellent plan. parce qu'on a récolté des sous, parce que tout le monde a joué le jeu, parce qu'on a eu 4 articles dans la presse, parce que ç'a été un succès, voilà... les élèves, les gâteaux sont vendus dans les magasins, les super U etc., on a fait une animation le 7 juin, allez sur le site, vraiment, vous allez trouver déjà les concepts et les documents [elle explique où les gâteaux sont commercialisés, que c'était super pour les élèves, que les entreprises sont VENUES à l'école] que les entreprises se rendent compte de l'école, comme les parents se rendent compte de l'école, qu'est-ce qu'on fait à l'école, comment c'est l'école, quel lieu, quelles pièces, quelle disposition, voilà, je trouve ça très important, il faut que ça soit concret, il faut que les gens voient les choses. On est dans une société d'l'image, il faut... c'est pas l'école c'est pas un papier comme ça, il faut que ça prenne sens concrètement donc Top chef c'était top. Après y a cette charte qui me tient à cœur aussi, on va voir comment les choses évoluent. On va l'afficher à côté de la charte de la laïcité, si ça peut prendre de l'ampleur dans d'autres établissements pourquoi pas, faire voir aux élèves le parlement européen voilà, que les institutions européennes soient concrètes aussi parce que pour les élèves, l'Europe... voilà. donc déjà 2017-2018 on a nos projets, c'est déjà bien, c'est déjà pas mal de travail.
- OK ben merci –
ça va, ça répond à peu près à vos demandes ou perspectives ? [rire]
- ha oui oui pas de souci, merci ! très bien. –

donc voilà n'hésitez pas et sollicitez d'autres enseignant qu'auront p't'être pas du tout la même vision qu'moi des choses
- je reviens voir M. Avenu –
ben c'est une vision mais ce que je trouve bien, c'est quand on réussit quelque chose, on réussit sur plusieurs en fait, on axe plusieurs choses et ce qui aussi me tient à cœur c'est cette intégration de ces élèves qui maintenant pour la plupart sont nés aussi en France donc sont français, mais qui par leur culture très PRESENTE et leur religion aussi très présente, font que... je vous donne un autre exemple qui me passe par la tête, donc en APCL, aide personnalisée compétence langagière, j'avais un texte et j'avais le TGV dedans et un élève, qui est depuis moins de 2 ans en France, ne connaissait pas le TGV. Je lui dis "écoute Farouk, tu ne connais pas le TGV ? il faut qu'on aille à la gare, ou demande à ta maman, ou on organisera quelque chose" il me dit ben non et une semaine après, on va à la bibliothèque parce qu'on a un partenariat avec la bibliothèque du [quartier] et sur le chemin de la bibliothèque, je lui dis "écoute Farouk, est-ce que tu as été voir le TGV? est-ce que tu as été à la gare de [la commune] voir les trains?" hé ben il m'a répondu oui, il m'a dit "j'ai demandé à maman et maman m'a emmené à la gare". c'est ça l'intégration, c'est enfants qui savent pas ce que c'est, le TGV, c'est... la culture française, c'est la représentation d'une société avec son train, voilà et avoir été à la gare de [la commune] lui montrer le TGV, enfin que sa maman ait fait ça, parce que bon on en avait parlé, je lui avais dit plusieurs fois et voilà on était même prêt à organiser quelque chose pour aller à la gare, voyez le... donc c'est des petites choses simples mais qui font que... qui font que ils ont ensuite des codes pour comprendre et s'intégrer, pas uniquement dans leur communauté, mais échanger aussi avec le reste du... avec des gens quoi et pas uniquement vivre entre eux, ce qui permet aussi de grandir et de comprendre les textes, de comprendre aussi plein de choses en France quoi. donc c'est un peu ça aussi le travail, enfin qui m'anime, c'est voilà... Parce que on a vraiment quand même, tous les problèmes qui sont devant la télé, on les a devant nous quoi. et... et en plus avec un contexte international quand même difficile... parfois on discute en salle des prof et on a pas envie de retrouver nos élèves à la une de... l'actualité en mal quoi. Donc on essaie de travailler sur tout ça. voilà !
- merci beaucoup –
ben de rien !

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Titre : L'école dans le quotidien de mères de familles populaires ethnicisées : interdépendance des sphères d'expérience et enjeux de subjectivation

Mots clés : Ethographie ; relations Ecole-parents ; quartier prioritaire ; ethnicisation ; travail maternel ; sphères d'expérience ; émancipation ; reconnaissance

Résumé : Dans le cadre d'une enquête ethnographique de deux ans dans un quartier prioritaire, nous avons rencontré des mères de familles populaires ethnicisées ainsi que des équipes éducatives d'écoles et établissement en réseau d'éducation prioritaire, afin de mieux comprendre les objectifs des projets visant à faire venir les parents à l'école (prévus dans le référentiel de l'éducation prioritaire), ainsi que le quotidien des familles visées par ces dispositifs. Les mères, principales pourvoyeuses de *care* au sein des familles, sont particulièrement visées par les injonctions relatives au rôle de parent d'élève, dont relève notamment la participation aux « cafés des parents ». Ceux-ci doivent permettre une acculturation de familles dont l'origine ethnique se tisse, dans les discours enseignants, avec l'appartenance de classe, pour caractériser des formes de « décalage » ou justifier un prisme déficitaire. Le travail maternel, structurant le quotidien des femmes enquêtées, les amène à prendre en charge les liens avec l'institution scolaire et fait émerger l'idée d'une interdépendance de leurs sphères d'expérience, leur vie familiale, professionnelle, intime pouvant affecter leur disponibilité et leurs aspirations s'agissant de la scolarité de leurs enfants. Elles oscillent ainsi entre espoirs scolaires et retraits silencieux, cherchant à préserver une image de « bonne mère » en faisant la démonstration de leur implication, en dépit des nombreuses difficultés quotidiennes et des trajectoires biographiques chaotiques qui façonnent leur rapport au monde et aux institutions. Dans les lieux même de l'école, où des formes d'assignation de rôle peuvent les mettre en cause, certaines se réapproprient les dispositifs qui leur sont destinés, à travers une convivialité féminine permettant de rompre avec un travail éducatif solitaire et d'amorcer un processus d'émancipation. La reconnaissance de leur participation par les équipes éducatives les valorise également. Elle souligne cependant en creux l'absence de celles qui, tenues éloignées de l'institution par des difficultés multiples, ne parviennent pas à entrer dans l'école par les interstices légitimes des projets qui leur sont destinés, jusqu'à devenir des parents « invisibles ».

Title : School in daily life for mothers' of working-class and ethnicized families: interdependence of spheres of experience and issues of subjectivation

Keywords : ethnography ; school-family relationships ; underpriviledged neighborhoods ; ethnicization ; maternal work ; spheres of experience ; emancipation ; recognition

Abstract : This ethographic study, conducted over two years in a neighborhood deemed underprivileged by the state through meeting working-class and ethnicized mothers as well as administrators, educators, and staff from neighborhood schools, endeavored to understand the purpose of various initiatives proposed by the state, inviting parents into the school setting as well as the everyday life of these families. The mothers, principal caregivers of their families, are targeted by school-sponsored initiatives that are intended to acculturate families that are characterized as deficient in educators' discourse, drawing on both ethnicity and social class. Maternal work, which structures the life of the women in our study, leads them to take principal responsibility for relationships with educational institutions and reveals the interdependence of their spheres of experience – professional, personal, and family life – which can affect both their availability and academic aspirations for their children. Thus, they oscillate between scholarly hopes and withdrawals in order to preserve an image of being a "good mother" through a display of involvement in their child's schooling, despite many daily struggles and often chaotic personal trajectories, which shape their relationship to the world and its institutions.
Despite the negative role they may be cast in by the school, some women take back the ownership of the very initiatives designed to target them through a feminine conviviality that helps to interrupt the solitude of raising a student and can lead to a process of emancipation and rewarding recognition by school teams. This recognition, however, underlines implicitly the absence of those mothers who are kept away from the school by diverse difficulties and cannot benefit from these initiatives to the point of becoming "invisible" parents, thus revealing legitimate shortcomings of the school's undertakings.

Imp. Service Reprographie - Rennes 2