

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.

Au cours des quarante dernières années, l'enfance est devenue, dans l'imaginaire collectif (promu 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 mais aussi « veiller [au] bien-être global » de l'enfant (Le Pape, *in* Martin, 2014, p. 40-41). L'École, en particulier, a contribué à créer « une idée particulière de l'enfance », qui « se prolonge tout le long de la scolarité » (Singly de, 1993, p. 18) et signe l'évolution du regard posé sur l'enfance. Jusqu'au milieu du xx^e siècle, 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 et Fernandez, 2011, p. 26). L'École refusait de « faire fond » sur les différences sociales entre les élèves et de distinguer les parents (Glasman, 1992, p. 21). Les apports de Bourdieu et Passeron notamment (1964) ont questionné ce modèle, en pointant les privilèges scolaires des étudiants et étudiantes bourgeoises et la grande différenciation des chances de réussite selon le milieu social d'appartenance. La remise en cause de « l'illusion indifférenciatrice de l'école républicaine » a conduit à la formulation d'un autre cadre de perception de l'élève. Considéré comme « une personne singulière dotée d'un héritage génétique et culturel », il a alors été question 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.*, 2011). Ce renversement, lié au processus d'individualisation, 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, 1992). La loi du 10 juillet 1989 a 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 aux 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 commencé à identifier parmi ses élèves des « êtres sans » reconnaissance », vulnérabilisés par leur statut parfois incertain et par diverses difficultés, notamment sociales. 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 à travers le prisme de leur « place différenciée dans une société hiérarchisée » (Payet *et al.*, 2011, p. 27). Ce paradigme, dans lequel nous évoluons actuellement, est caractérisé par un mouvement vers les familles, particulièrement lorsqu'elles appartiennent aux milieux populaires. L'« indifférence aux différences », selon la formule de Bourdieu, n'étant plus possible, la proximité avec les parents apparaît comme une manière de prendre en considération la grande inégalité des élèves sur la « ligne de départ », dans la perspective de contribuer au bien-être de l'enfant et de favoriser sa « réussite ». À travers l'incitation à la création de liens avec les parents, l'institution cherche à favoriser 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). 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 (Monceau et Larivée, 2019). L'avènement de la coéducation ne semble d'ailleurs pas uniforme : cet enjeu se poserait avec plus d'acuité pour les parents adoptant des modèles éducatifs qui ne semblent pas congruents avec ceux prônés par l'institution scolaire. Dès lors, la question de la forme et des effets de la coéducation apparaît comme une problématique contemporaine, qui découle de l'évolution du regard posé sur l'enfance et interroge la manière dont ce rapprochement est appréhendé par les familles.

Fondé sur une approche à visée ethnographique, ce travail cherche à décrire l'expérience vécue au quotidien, au contact de l'école, par des mères de familles populaires ayant un parcours migratoire. Il résulte d'une recherche doctorale, menée dans un quartier prioritaire de la politique de la ville d'une commune moyenne, précisément dans ses écoles et auprès de mères d'élèves. Ce sont les effets de la rencontre entre les mères et l'École que nous avons cherché à mettre en relief, adoptant une posture compréhensive à même de favoriser l'expression de ce qui interroge, ce qui touche et ce qui explique certaines formes de la relation. Les enfants et le déroulement de leur scolarité n'ont donc pas une place centrale dans ce travail, bien qu'ils soient des figures majeures, la focale étant

volontairement placée sur les mères. Le projet de recherche s'est ainsi construit entre réflexion sur les liens que l'institution initie avec les usagers et usagères, les attentes qu'elle véhicule ainsi, et sur les organisations familiales. Il y avait, en soutien de ces questions initiales, des éléments tirés de la littérature existante, en particulier le « différend » entre les familles populaires et l'École, qui apparaît comme la résultante du « conflit de légitimité et d'intérêts » qu'éprouvent ces parents, pris dans des « désaccords » culturels (et non seulement communicationnels), rendant difficile l'entente « sur un bien commun » fondateur du partenariat attendu (Périer, 2005, p. 15). Cela a été mis en regard avec l'ethnisation des rapports sociaux (Lorcerie, 2003), l'importance du travail de *care* dans les journées des femmes (Laugier, Molinier et Paperman, 2009) et les travaux de chercheuses féministes, comme Ilana Löwy (2006) ou Christine Delphy (2001).

Nous cheminerons donc avec les équipes éducatives et leurs projets pour faire venir les parents à l'École, mais également et surtout dans la vie quotidienne des mères de familles populaires qui en sont « récipiendaires ». D'une certaine façon, cette enquête s'inscrit effectivement dans une forme de sociologie de la réception (Lahire, 2009), au sens où les attentes et propositions de l'institution scolaire à l'égard des parents sont analysées du point de vue de celles qui les « reçoivent », se les approprient, en font l'expérience. Avant de commencer l'enquête, j'avais compris en effet que les mères sont celles auxquelles s'adressent, majoritairement, les préconisations des acteurs et actrices de la prise en charge des enfants¹. Ce constat empirique, effectué au cours de missions au sein d'institutions publiques dédiées à l'enfance, m'a conduite à m'interroger sur ce qui se joue pour elles dans le rapport aux institutions. 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). 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 et Cardia-Vonèche, 2004, p. 157-158; Bloch et Buisson, 1998, p. 179). 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), notamment aux jeunes garçons évoluant dans des espaces urbains disqualifiés (Santelli, 2016, p. 38-39), la prise en considération de l'expérience de femmes dans un quartier prioritaire permet de porter le regard sur la vie quotidienne de personnes souvent invisibilisées.

1. Parce que la démarche ethnographique est particulièrement « mobilisatrice » de la personne qui enquête, que les relations qui se nouent avec les acteurs et actrices rencontrés sont d'abord des rencontres faisant appel à la capacité de créer du lien de la chercheuse, le « je » est parfois utilisé dans ce texte. Ce pronom traduit la mobilisation de dimensions subjectives dans la construction et le déroulement de la recherche et témoigne également du travail de réflexivité engagé pour analyser les affects qui parcourent ce travail.

Sur cette base, différentes questions ont guidé ce travail : pourquoi la relation avec les parents est-elle recherchée par les équipes enseignantes dans les réseaux d'éducation prioritaire ? Qu'en attendent-elles et que véhiculent les projets visant à les faire venir dans l'enceinte scolaire ? Qui est « visé », au sein du couple parental, par les attentes et préconisations de l'institution scolaire ? Que ressentent les mères face à l'École et que font-elles des diverses sollicitations qui leur parviennent ? Quel est leur quotidien ? Quels sont les « processus d'altération identitaire, de reformulation et de remaniement continu de soi » (Périer, 2010, p. 176) à l'œuvre pour elles, dans le contact avec l'institution scolaire ? Ce sont les deux ans et demi passés dans et autour des écoles d'un quartier populaire qui ont nourri le raisonnement sociologique, dans le cadre d'une théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010), qui invite à élaborer des hypothèses théoriques à partir des problématiques des personnes enquêtées, dans une logique inductive et parfois abductive (Catellin, 2004).

Il est en effet rapidement apparu qu'un temps long sur le terrain était indispensable pour comprendre le quotidien des mères 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). Pour percevoir les dynamiques, les évolutions et les relations au sein des configurations, il a fallu 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). Ce travail s'est ainsi construit dans une volonté d'imprégnation avec les logiques d'action des enquêtées, caractérisée par une présence régulière dans les trois écoles choisies et des liens nourris avec des mères, nous donnant accès à des discours, des réflexions, des habitudes qui informent sur leur rapport au monde. C'est dans la rencontre avec les acteurs et actrices du quartier que le recours à ce qui fait le quotidien des familles, à ses différentes « sphères », a émergé comme une nécessité pour décrire le rapport à l'institution scolaire.

Le choix a donc été fait de donner à voir ce quotidien, son aspect banal et parfois trivial, en partant du principe qu'il constitue la trame dans laquelle vient se tisser le rapport aux institutions et à l'École en particulier. De fait, cette réflexion s'inscrit dans un travail de « mise en débat de la distinction privé/public », qui repose historiquement sur la « disjonction des deux sphères d'activité dites productive et reproductive » (Galerand et Kergoat, 2008). En effet, nous montrerons combien ce qui relève, dans une acception traditionnelle, de la sphère privée, façonne les attitudes dans l'espace public, combien ce qui est vécu au contact des institutions peut impacter la dimension intime. Alors que « la délimitation même du privé et du public est de nature politique dans la mesure où elle définit le champ public du politique comme tel » (Raïd, in Molinier, Laugier et Paperman, 2009, p. 69), les résonances des ruptures biographiques des femmes dans leur rapport aux institutions représentent une

invitation à remettre en cause ce dualisme, au profit d'une approche plus systémique ou écologique (Bronfenbrenner, 1979). Celle-ci permet de tenir compte de l'interdépendance entre des aspects de l'existence souvent pensés de manière dissociée, ainsi qu'Elias invite à le faire pour toute configuration sociale (1997).

La description des dispositifs mis en place dans les écoles, des journées et des trajectoires biographiques des mères, des affects engagés dans le rapport à l'institution seront ainsi les jalons vers une réflexion d'ordre plus général, relative aux enjeux de reconnaissance qui trament les relations entre École et parents. Comme le souligne en effet Xavier Conus, « l'entreprise de mise en conformité des pratiques éducatives parentales », visible dans certaines pratiques institutionnelles, « pose un certain nombre de problèmes en termes d'équité et de justice sociale » : l'étroitesse de la définition des « bonnes pratiques », la « sur-responsabilisation » des parents quant à la réussite de leurs enfants (2021, p. 26), apparaissent comme des enjeux. Cet ouvrage propose, à travers la description de ce que vivent les parents, des possibilités « d'explicitation » et donc de « décentration » (*ibid.*). On peut noter ici que la thèse s'est développée autour de la question des regards, dont le croisement nourrit d'ailleurs la possibilité de cette prise de recul² : regard que les représentants et représentantes de l'institution posent sur les mères, regard que l'enquêtrice pose sur elles, regard que les mères posent les unes sur les autres et sur elles-mêmes. Le travail ethnographique est marqué par l'acte de regarder : il oblige à catégoriser là où la chercheuse voudrait échapper aux processus de disqualification symbolique, à faire siennes les perceptions des personnes enquêtées pour mieux les comprendre, à mettre en lien les regards des unes sur les autres, pour donner un sens aux configurations étudiées. Notons toutefois que si la nécessité de catégoriser s'est imposée comme préalable à toute perception et à toute appréhension des expériences, ce texte propose peu de typologies. En raison de la connaissance parfois précise des situations, de la considération de la parole et du savoir des personnes rencontrées, les tentatives de typification plus poussées se heurtaient régulièrement à des contre-exemples. Il ne nous a donc pas toujours semblé heuristique d'établir des catégories, qui se limiteront de fait à quelques grandes caractéristiques.

Dans une première partie, nous détaillerons la manière dont s'est déroulée l'enquête et construit le questionnement. Puis, nous présenterons ce que nous avons perçu et compris du quotidien des mères de familles rencontrées. Les attentes des équipes éducatives seront ensuite présentées ; parfois déçues, elles sont à l'origine des projets visant à faire venir les parents à l'école. Enfin, nous analyserons les enjeux de la relation avec l'institution pour les mères et montrerons en particulier leurs « oscillations », marquées par les espoirs et les incompréhensions que suscite le système scolaire. Nous nous attarderons, dans cette quatrième partie, sur les blessures et les marques de reconnaissance qui jalonnent le rapport à l'institution.

2. Je remercie Daniel Frandji pour cette proposition de lire ce travail comme un « problème de regards ».