Face à l'École : les oscillations de mères de familles populaires

Confronting the school: the waverings of working class families' mothers

Chloé Riban

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/722>

DOI : 10.4000/ree.722

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Chloé Riban, « Face à l'École : les oscillations de mères de familles populaires », *Recherches en éducation* [En ligne], 38 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 03 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/722> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.722>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Face à l'École : les oscillations de mères de familles populaires

Chloé Riban¹

Résumé

Dans le contexte de l'éducation prioritaire, divers projets visent à « rapprocher » les parents de l'École. Ce sont essentiellement les mères qui, dans les établissements enquêtés au cours de ce travail ethnographique, se montrent présentes, répondant aux sollicitations des enseignants et assurant le suivi de leurs enfants. Cependant, un quotidien souvent chargé et des situations personnelles difficiles les tiennent parfois éloignées et peuvent constituer des obstacles à leur participation aux projets d'école et au suivi de la scolarité des enfants au domicile. Si la confiance en l'institution scolaire est une « donne de départ », des oscillations dans les relations que ces femmes entretiennent avec les équipes éducatives démontrent que leur implication masque parfois des tensions sourdes. Face au risque de la rencontre avec les enseignants, diverses tactiques sont déployées. Les difficultés scolaires, auxquelles succèdent parfois des tentatives de normalisation des modes d'éducation par les professionnels, génèrent en effet des remises en cause des pratiques éducatives familiales. Or, leur rôle maternel apparaît comme central et structurant sur le plan identitaire ; il relève d'une conception naturalisante du soin aux enfants dans ces familles. Les oscillations dans la relation et la minimisation des désaccords de ces mères se révèlent alors utiles à la préservation d'une forme d'équilibre dans la relation à l'institution, à même de protéger leur identité.

1. Introduction

■ Questions de recherche et cadre théorique

Le référentiel de l'éducation prioritaire (2013) encourage les équipes éducatives à « coopérer utilement » avec les parents, présupposant l'existence d'une distance entre les familles et l'institution scolaire. Cette demande officielle se traduit par le déploiement de projets – « café des parents », « classe ouverte en activité », etc. – censés permettre ce rapprochement. La recherche dont ce texte est issu interroge les objectifs de ces projets et les représentations qui les sous-tendent, en école primaire et au collège. Elle questionne les enjeux de la relation avec l'École pour les parents concernés, essentiellement des mères – les femmes étant très majoritairement présentes dans le domaine éducatif (Algava, 2002 ; Bouissou & Bergonnier-Dupuy, 2004, p.196 ; Gojard, 2010, p.10 ; Héritier, 2012, p.179 ; Singly de, 1996, p.169), particulièrement dans les milieux populaires (Schwartz, 2018 ; Le Pape, 2009, p.90). Nous cherchons, dans ce cadre, à mieux appréhender les organisations familiales autour de la prise en charge des enfants et du suivi de leur scolarité.

Sur le plan théorique, il s'agit de comprendre ce qui se joue pour les parents en tenant compte du fait que leur posture est en partie liée aux attentes institutionnelles, lesquelles s'inscrivent également dans le contexte social du quartier. La notion de configuration permet alors d'envisager les relations entre l'École et les familles en considérant que « le point de départ de toute enquête sociologique est une pluralité d'individus qui, d'une manière ou d'une autre, sont interdépendants » (Elias, 2001, p.311). Croiser d'une part la compréhension du quotidien des mères de famille et de leurs attentes à l'égard de l'institution scolaire et d'autre part, les représentations et attentes des enseignants², permet donc de mieux comprendre les enjeux de ces relations. Dans ce cadre, l'enquête ethnographique, fondée sur des observations et des entretiens, semblait l'option la plus pertinente afin de comprendre les logiques d'action des différents acteurs et saisir avec finesse le quotidien de ces mères de familles populaires.

¹ Doctorante, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université Rennes 2.

² Le masculin « neutre » est employé dans l'article conformément aux choix éditoriaux de la revue, mais il renvoie à chaque fois à des groupes de personnes de genres différents.

■ Description de l'enquête

L'enquête s'est déroulée durant deux années scolaires consécutives dans un quartier « territoire prioritaire » d'une ville moyenne de province. L'objectif était de rencontrer des familles, ainsi que les enseignants des enfants, répartis dans trois écoles primaires (deux écoles publiques en REP et REP+³ et une privée sous contrat)⁴ et deux collèges (publics, en REP et REP+). L'entrée sur le terrain, rendue possible par une participation bénévole à des activités d'accompagnement à la scolarité⁵, a permis de faire la connaissance de mères de famille. La fréquentation des temps et espaces dédiés à la relation aux parents dans les écoles enquêtées – « cafés des parents », « classe ouverte en activité », etc., a également donné lieu à de nombreuses observations⁶ et échanges avec des mères et des professionnels (enseignants, directrices d'école et chefs d'établissement, assistantes sociales scolaires, animatrices des structures associatives du quartier, etc.).

Les analyses présentées ici reposent sur les entretiens menés avec les représentants de trente-trois familles populaires⁷, porteurs de signes pouvant donner lieu à des formes d'ethnisation (accent, non-maîtrise de la langue française, voile – pour les femmes – ou tenue vestimentaire traditionnelle, couleur de la peau, etc.)⁸, dont dix-sept ont été rencontrées à plusieurs reprises, de façon moins formelle. Ces familles appartiennent aux franges les plus précaires des classes populaires – les seules exceptions sont deux pères entrepreneurs et trois pères commerçants. Une dizaine de mères et une vingtaine de pères ont un emploi (pour certains épisodique). Très majoritairement peu diplômés⁹, les parents exercent des métiers peu valorisés, parfois en intérim : les pères travaillent essentiellement dans le secteur du bâtiment ou en tant qu'ouvriers non qualifiés, les mères sont employées dans le domaine des services à la personne. Les propos des mères sont mis en regard dans ce texte, lorsque cela est possible, avec l'appréciation que leur portent les professionnels rencontrés et, de manière plus générale, avec leurs attentes à l'égard des parents, appréhendées *via* trente-cinq entretiens.

Les données ont été explorées de manière longitudinale lorsque cela était possible, afin de cerner l'évolution des raisons avancées par les mères pour expliquer leur participation ou non aux activités de et dans l'école et/ou au suivi de la scolarité de leurs enfants au domicile. Revoir certaines mères à plusieurs reprises a, en effet, été l'occasion de revenir sur des événements évoqués en entretien et de saisir les « oscillations » dans la relation avec l'École (Eideliman, 2010,

³ Réseau d'éducation prioritaire et Réseau d'éducation prioritaire « plus » <https://www.education.gouv.fr>

⁴ Cette école privée sous contrat d'association avec l'État est fréquentée par les familles du quartier. Si certains parents y recherchent de meilleures conditions de scolarisation ou veulent intégrer des aspects religieux dans l'éducation de leurs enfants, nombreux sont ceux qui l'ont choisie pour sa proximité avec leur domicile ou par ignorance de la différence entre l'école publique et l'école privée. Les registres explicatifs se mélangent toutefois le plus souvent.

⁵ Centre social, Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV).

⁶ J'ai assisté à trente et un cafés des parents dans l'école privée sous-contrat entre les mois de mars 2017 et octobre 2018, à dix-huit cafés des parents dans l'école publique T., ainsi que trois sessions de classe ouverte en activité, deux conseils des maîtres, trois conseils d'école, une rentrée des classes, deux spectacles d'école, etc. entre les mois de mai 2017 et juillet 2018. Dans la deuxième école publique, j'ai assisté à deux sessions de classe ouverte en activité, deux cafés des parents, deux matinées d'échanges autour du sommeil. Ce travail au sein d'écoles primaires a été complété par quelques observations sur des dispositifs similaires dans une quatrième école (publique) du quartier, où j'ai été invitée par la coordinatrice du REP. Dans les collèges, j'ai pu assister à l'accueil des parents de CM2 (collège REP+) et de parents dont les enfants entrent en 6^e (collège REP), ainsi qu'à deux réunions pour un départ en voyage scolaire (collège REP) et deux réunions de bilan des accompagnements de l'AFEV (collège REP). J'ai enfin assisté à l'atelier sociolinguistique sur l'éducation proposé par une association du quartier, à un cours de français donné par une mère d'élève à d'autres femmes fréquentant l'une des écoles publiques, et diverses manifestations culturelles impliquant les familles du quartier.

⁷ Vingt-cinq mères (dont six célibataires), cinq couples et trois pères (dont deux célibataires).

⁸ La notion de « racialisation » correspond au fait que la position des familles dans le champ social est marquée par leur « origine » étrangère supposée, dont témoignent les discours recueillis auprès des équipes éducatives, les désignant à travers leur « culture », avec des expressions telles que « les mamans d'origine » : « 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 [...] l'ethnisation en France [...] s'est [ainsi] constituée depuis quelques années autour d'une ligne de démarcation entre des Nous (les Français "de souche") et des Eux, culturellement indifférenciés ("d'origine étrangère"). » (Lorcerie, 2003, p.153).

⁹ Plus de la moitié des parents a quitté l'école en fin de primaire ou au collège (en France ou dans leur pays d'origine) ; une demi-douzaine a pu fréquenter le lycée ; une dizaine de parents a atteint un niveau bac et pour certains, des études supérieures dans leur pays d'origine – pour deux mères, en France, mais sans être diplômées à l'issue de leur passage à l'université.

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 confirmés par nos observations, il semble qu'il existe des tentatives de minimisation de ce hiatus par l'École mais aussi par les mères qui, dans les familles, sont celles qui font face à l'institution scolaire. Loin d'une posture figée, des alternances entre proximité et distance caractérisent le rapport à l'École des femmes fréquentant les projets visant à faire participer les parents. Nous entendons donc par *oscillation* le fait que sur la période de l'enquête, les mères rencontrées ont pu changer d'attitude à l'égard de l'École, afin de conserver une forme d'équilibre dans la relation, de nature à prouver leur implication, tout en préservant une forme de « quant à soi », entendu comme un espace préservé comprenant les pratiques éducatives familiales.

2. Une vision positive de l'école

■ À l'origine, confiance et satisfaction à l'égard de l'institution scolaire

Les attentes à l'égard de l'institution scolaire sont grandes : les parents souhaitent presque unanimement que leurs enfants aillent jusqu'« *au bout* », tout en peinant à expliciter cet objectif. Ils évoquent néanmoins l'obtention d'un diplôme et d'un statut permettant à l'enfant de trouver un travail reconnu et valorisé. Plusieurs enquêtés expriment le souhait que leurs enfants ne soient pas « *comme [eux]* » (Kakpo, 2012, p.31 ; Poullaouec, 2004), sans diplôme, salariés précaires exerçant des métiers dévalorisés. Dès lors, l'École apparaît comme la seule voie d'accès à un avenir plus prometteur.

Les mères rencontrées font ainsi état d'une grande confiance en l'institution scolaire. Cette posture semble liée à la « préoccupation scolaire grandissante » des familles ouvrières (Poullaouec, 2004, p.9) et populaires (Cayouette-Remblière, 2014). Elle est néanmoins associée à une méconnaissance des parcours proposés par l'institution scolaire, que près de la moitié des parents enquêtés ne comprennent pas – certains ne distinguent pas l'enseignement professionnel de la voie générale et technologique, voire ne connaissent pas l'ordre de passage dans les différents établissements (collège, lycée, etc.). La confiance apparaît de fait comme la posture la plus spontanée face aux enjeux de la scolarité. Certaines femmes, particulièrement celles parlant le moins bien français et les moins diplômées, expliquent ainsi s'en remettre assez largement à l'école, ne s'y rendant que lorsqu'elles y sont invitées, pour la remise des bulletins notamment ou lorsqu'on les convoque pour une difficulté de l'enfant (Périer, 2007).

Les mères les plus proches de l'école, qui fréquentent les réunions et cafés organisés, disent leur attachement à cette institution. Elles apprécient l'aide apportée à leurs enfants et comptent sur les enseignants pour les informer de leur évolution. Elles valorisent ainsi les qualités humaines des équipes éducatives qui, tout en les informant des éventuels petits soucis quotidiens, offrent un cadre sécurisant aux élèves, tandis que les aspects pédagogiques ne sont jamais abordés avec l'enquêtrice :

*« Franchement j'ai jamais eu de problème. La directrice super sympa aussi. Très magnifique comme directrice [sourire]
- très magnifique ? [rire]
Ha elle est super [rire] ! moi je l'aime beaucoup. [...] elle contrôle, elle surveille, elle est super
- c'est important pour vous qu'elle contrôle ? –
Ha oui franchement c'est important pour moi ! Ha oui, qu'elle surveille ! Surtout quand elle ferme les portes ça me fait un truc... [...] elle ferme bien les portails, l'heure c'est l'heure, moi j'aime bien ça. [rire] »*

(Zakia¹⁰, mère en couple de 4 enfants en école publique, femme au foyer, origine marocaine, en France depuis une trentaine d'années, niveau primaire¹¹ – conjoint né au Maroc)

Pour ces femmes proches des équipes éducatives, la dimension affective est très présente dans le rapport à l'institution ; elles sont nombreuses à saluer la « *gentillesse* » des enseignantes, ainsi que leur « *courage* » pour faire classe. Quelques-unes d'entre elles leur apportent régulièrement du thé à la menthe, veillant à entretenir un lien chaleureux et les remerciant pour ce qu'elles font pour leurs enfants. Incarnée en particulier par la directrice, l'École est également sollicitée comme figure de médiatrice pour certaines difficultés relationnelles, entre familles ou avec l'enseignant.

■ Une implication maternelle variable

La confiance en l'École s'associe parfois à un engagement plus marqué auprès de l'institution scolaire. Il importe toutefois de distinguer (au moins) deux formes de mobilisation scolaire chez les parents rencontrés, lesquelles ne se conjuguent pas toujours : d'une part, l'implication dans la vie de l'école et les projets qui leur sont destinés, d'autre part, le suivi de la scolarité de l'enfant au domicile (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007, p.22-23).

Ainsi, certaines femmes – l'enquête ethnographique montre que la présence des pères sur ces activités est anecdotique, si ce n'est nulle – consacrent parfois plusieurs heures par semaine aux activités pour lesquelles l'école les sollicite : accompagnement de sorties, confection de plats pour financer un voyage, lecture d'histoires dans leur langue d'origine, participation au café des parents, présence aux temps de classe ouverte en activité, aide à la préparation de la fête de l'école, etc. Prendre part à ces projets semble ouvrir sur une forme de reconnaissance et de valorisation de la part des équipes éducatives pour les mères qui participent. Ces dernières invoquent d'ailleurs la volonté de « *faire plaisir* » aux enfants, aux enseignants, et de se sentir « *utiles* » pour expliquer leur participation.

Il s'agit cependant, bien souvent, de tâches de *care*, entendu comme un « travail » souvent invisible, incombant généralement aux femmes, comprenant « tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre "monde" [...] nos corps, nos individualités (*selves*) et notre environnement, [...] dans un maillage complexe qui soutient la vie » (Raïd dans Laugier, Molinier & Paperman, 2009, p.74). Il s'agit en effet d'entretenir le lien avec les enseignants, de participer aux activités des enfants, d'aider ponctuellement les équipes éducatives, etc. Ces activités nécessitent du temps, de l'énergie et des compétences. Elles viennent s'ajouter aux tâches domestiques et éducatives, lesquelles représentent une charge physique, temporelle et « mentale » (Haicault, 1984, p.274) dont témoignent les mères : elles évoquent régulièrement au cours du travail ethnographique leurs journées ressemblant à un « *parcours du combattant* » (Stettinger, 2018, p.95). 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), toutes les femmes ne sont pas en mesure de s'impliquer de la sorte.

Près de la moitié des mères enquêtées sont ainsi tenues éloignées de l'école et de ses demandes de participation par un quotidien rythmé de sollicitations et de difficultés multiples (particulièrement lorsque la langue française n'est pas bien maîtrisée), que le travail ethnographique permet d'appréhender : enfants en bas âge dont elles ont la charge exclusive, travail domestique et éducatif qu'elles assument seules, horaires de travail décalés et plannings incertains, rendez-vous nombreux pour elles et/ou leur entourage (préfecture – en cas de situation irrégulière de la famille ou de proches –, services sociaux, médecins, orthophoniste pour les enfants, etc.), mais

¹⁰ Les prénoms et patronymes ont été modifiés pour respecter l'anonymat des familles, dans le respect des consonnances originelles. 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 enquêtés au cours du travail ethnographique : 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 donc pas ici de « dénier la distance sociale et refuser la distanciation nécessaire » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p.103) en recourant de manière « complaisante » (*ibid.*) ou « condescendante » (p.23) au prénom, mais d'être fidèle à la manière dont l'enquête s'est élaborée.

¹¹ Zakia éprouve de la difficulté à se remémorer son parcours scolaire et il est difficile de comprendre où elle a effectué sa scolarité et quand elle a dû quitter l'école. Il semble néanmoins qu'elle ne sait pas écrire.

aussi histoires personnelles douloureuses les rendant, pour quelques-unes d'entre elles, indisponibles à des préoccupations nouvelles, d'ordre scolaire par exemple.

De plus, si la participation aux projets d'école est valorisée par les enseignants et semble témoigner d'une proximité avec l'institution scolaire, elle n'est pas toujours accompagnée d'un suivi de la scolarité de l'enfant dans la sphère privée. C'est cependant ce qui demeure central pour les professionnels. Des mères, pourtant très présentes lors des activités citées, peuvent se trouver dans l'impossibilité de comprendre les enjeux scolaires, faute de compétences (Tazouti & Jarlegan, 2011), de temps (Kakpo, 2012, p.15 ; Périer, 2010, p.73), en raison de difficultés dans la maîtrise de la langue française – ce qui fait obstacle à une aide pour les devoirs notamment (Gouyon, 2004, p.3 ; Périer, 2010, p.75) – ou encore pour l'accompagnement de l'enfant dans ses choix d'orientation. Les femmes perçues comme ne « *suivant* » pas le travail scolaire de leurs enfants, ou ne montrant pas « *d'intérêt* » pour cette dimension du travail éducatif font l'objet d'une réprobation unanime des équipes éducatives. Les mères impliquées dans les projets d'école ne font pas exception, bien que le jugement soit plus nuancé, leur participation étant interprétée comme un signe de bonne volonté.

Enfin, l'implication des mères, tant dans les projets d'école que dans le suivi de la scolarité au domicile, est marquée par un fonctionnement au jour le jour, lié à la précarité économique, aux tâches qui leur incombent et à la « charge mentale » associée, « faite de ces perpétuels ajustements, de la viscosité du temps qui n'est que rarement rythme et beaucoup plus souvent immanence » (Haicault, 1984, p.275). Les sollicitations familiales et institutionnelles constituent autant d'obligations qui morcellent les journées et les rendent parfois imprévisibles. Or, un rapport programmatique au temps s'avère nécessaire pour construire le parcours scolaire de l'enfant et plus quotidiennement, pour l'organisation du suivi des devoirs ou la rencontre avec l'enseignant. Madame Altikan¹² explique ainsi qu'elle cherche parfois à échanger à la sortie de l'école avec la maîtresse, qui lui répond que ce n'est pas le moment approprié pour cela. Considérant que les temps d'accueil ou de sortie de classe ne sont pas propices à une évocation en profondeur de l'enfant, les professionnels préfèrent effectivement le faire lors d'un rendez-vous. Cette logique n'est cependant pas toujours celle des familles : construire une telle demande a des implications multiples – se projeter dans le calendrier, s'autoriser à « prendre » du temps au professeur, attendre pour évoquer un problème qui suscite éventuellement des émotions vives, etc. Dès lors, la volonté d'implication des mères peut se heurter à des modes de fonctionnement qui leur échappent, rendant invisibles leurs tentatives de rapprochement.

3. Un lien fragile, un retrait souvent discret

L'implication des mères dans la vie de l'école et dans la scolarité de l'enfant dépend donc de multiples facteurs et s'avère parfois fragile. 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 (Périer, 2007 ; Beaud & Pialoux, 2012, p.263) ou reconnaissent ne pas suivre les préconisations qui leur sont faites dans ce cadre. Ces reproches et retraits suscitent des oscillations imperceptibles ou plus affirmées qui mettent en relief la difficulté du positionnement face à l'institution.

■ **Le risque de la rencontre : se voir « jetée dans l'arène »**

• **Une rencontre source d'éventuelles remises en cause**

La rencontre avec l'institution scolaire présente un risque, celui de se voir mis en cause dans son rôle de parent. La situation de Soundous¹³ est, à cet égard, exemplaire. Très impliquée dans les

¹² Mme Altikan est une mère en couple de trois enfants en école publique, femme au foyer, d'origine turque, en France depuis neuf ans, niveau collègue en Turquie – conjoint né en Turquie.

¹³ Soundous est une mère en couple de deux enfants en école privée, assistante maternelle, d'origine marocaine, en France depuis huit ans (à voir pour adopter le même format), niveau bac +2 au Maroc – conjoint né au Maroc.

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, elle explique s'être conformée aux prescriptions de l'enseignante l'enjoignant à laisser grandir son enfant (Thin, 2009, p.74) – dans une perspective d'autonomisation « obligatoire » (Durler, 2015) – en adoptant un rôle « d'auxiliaire pédagogique » (Thin, 2009, p.71) :

« La maitresse 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... »

Pour cette mère, le problème semble réglé au moment de l'entretien. Pourtant, une enseignante nous confie que les enfants demeurent « étouffés » par leur mère, ce qui pose problème pour leur scolarité. L'enseignante esquisse, en filigrane, les attentes de l'institution quant au comportement des élèves et de leurs parents, se traduisant par des tentatives de normalisation du travail éducatif maternel dont témoigne Soundous lorsqu'elle évoque des recommandations en matière d'autonomisation de son fils. Ces « conseils » se manifestent par des incitations de différentes natures, observées au cours du travail ethnographique : fréquenter la bibliothèque, dire « non » aux enfants, instaurer un rythme et des rituels quotidiens pour les repas, le sommeil, etc., autant de prescriptions largement diffusées lors des temps dédiés à la coéducation.

Dans le même temps, Soundous se plaint de difficultés rencontrées avec l'enseignante. Elle essaie parfois de discuter avec elle à la sortie de l'école mais la réponse à ses questions sur l'évolution de son fils est donnée « en vitesse mais pas en détaillé ». Cette mère semble en mesure de prendre rendez-vous avec l'école – nonobstant l'autorisation symbolique de disposer du temps de la professeure – or, la rencontre pourrait être source de remises en question personnelles, comme ce fut déjà le cas pour elle. À l'instar d'autres mères adoptant des attitudes similaires, le maintien d'un lien *via* les projets d'école – en diminution toutefois pour Soundous au cours de l'enquête – et la démonstration de son intérêt à la sortie des classes semblent alors favoriser un retrait discret, préservant l'image d'une mère impliquée, tout en contenant le risque d'un échange plus poussé.

• La crainte du jugement scolaire

Ce risque de la rencontre est également visible dans la situation d'Hafsa¹⁴. Très présente à l'école et très investie dans le suivi de la scolarité de ses enfants, elle nous confie toutefois sa peur, lors de la convocation d'une réunion d'équipe éducative au sujet de sa fille, décrivant son sentiment d'être « jetée dans l'arène » face à des professionnels réunis en nombre¹⁵. Elle évoque aussi son ignorance des sujets qui seront abordés, en dépit d'échanges réguliers avec l'enseignante, qui n'aurait pas détaillé l'objectif et le contenu de la réunion de l'équipe éducative.

La proximité avec l'école ne protège donc pas d'une crainte de l'institution scolaire et de ce que les mères concernées par ce type de réunions paraissent percevoir comme une volonté d'évaluation de leur propre prise en charge de l'enfant, en cas de difficulté scolaire ou compor-

¹⁴ Hafsa est une mère en couple de trois enfants en école publique, femme au foyer, d'origine marocaine, en France depuis l'âge de neuf ans, titulaire d'un CAP sanitaire et social – conjoint né au Maroc. Elle accorde une grande attention aux devoirs et est consciente des enjeux liés à l'orientation de ses enfants – alors que son aînée n'est qu'en CE1, elle craint qu'elle soit dirigée vers une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

¹⁵ Elle viendra seule, pour sa part, son mari ne se rendant pas disponible pour cette réunion.

tementale. Des remarques des enseignants sur l'attitude de l'enfant, sous-tendant parfois une remise en cause de l'éducation familiale, jalonnent en effet bien souvent le parcours des enfants ayant des « difficultés ». Hafsa évoque par exemple les reproches récurrents d'une enseignante de maternelle à l'égard de la trop grande curiosité de sa fille, laquelle ne parvenait pas à entrer dans le « rôle d'élève ». Ce type de situation souligne la difficulté des mères face aux tentatives de normalisation de l'institution, qui remettent en cause les organisations familiales existantes. Hafsa se plaint également par la suite régulièrement du suivi orthophonique demandé, qui pèse sur son rythme quotidien.

Dans ce contexte, le fait d'évoquer la scolarité de l'enfant apparaît comme un élément sensible de la relation à l'École¹⁶. La rencontre présente en effet, outre le risque d'une mise en cause, celui d'une catégorisation de l'enfant (handicap, etc.). Dès lors, lorsque les femmes n'ont pas les compétences nécessaires pour négocier l'interaction et s'en protéger le cas échéant, « la personne passe devant le rôle » (Dubet, 2002). Ainsi, face à la demande de l'école d'un suivi psychologique de son fils, Virginie, pourtant très proche de l'équipe enseignante en tant que présidente de l'association de parents d'élèves s'empare un peu¹⁷, visiblement émue. Elle a le sentiment que l'équipe « 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. »

La rencontre avec l'école présentant un risque d'« étiquetage » (Morel, 2014, p.194) de l'enfant comme anormal, la dénonciation de la psychologie permet de promouvoir des solutions plus simples (telles que le changement de classe) et moins stigmatisantes, face à ce qui peut être interprété comme une tentative d'affaiblissement de la compétence parentale (Périer, 2005, p.61) ou de sur-responsabilisation des parents (Morel, 2014, p.101; Neyrand, 2014, p.142). Mais ce mouvement de retrait par rapport aux efforts de normalisation des pratiques éducatives par l'institution scolaire demeure généralement silencieux : Virginie et Hafsa ne changent pas d'attitude en apparence, leur implication dans les projets de l'école ne faiblissant pas malgré leurs craintes.

■ De l'incompréhension réciproque à la défiance

• Des malentendus silencieux aux situations de blocage

Le risque de la rencontre réside aussi dans les potentielles incompréhensions qui jalonnent le parcours de certaines mères dans leurs relations avec l'École, menant parfois d'un refus discret des prescriptions scolaires à une défiance plus caractérisée. C'est le cas de Sevim¹⁸, qui fait état d'une grande soif de réussite pour ses enfants, mais éprouve des difficultés à se conformer à la régularité du suivi demandé. Elle explique ainsi, s'agissant du travail à la maison que parfois, « tellement qu'on rentre dans le train-train que... les devoirs ça passe au-dessus de la tête »¹⁹.

¹⁶ Le travail de *care* comporte des « engagements émotionnels » (Molinier dans Laugier et al., 2009, p.285), visibles dans les situations décrites.

¹⁷ Virginie est mère célibataire de cinq enfants en école privée, aide-soignante, d'origine rwandaise, en France depuis l'âge de dix-sept ans, niveau bac pro et formation d'aide-médoco-psychologique.

¹⁸ Sevim est une mère en couple de trois enfants en école privée, femme de ménage, d'origine turque, née en France, niveau troisième en France – conjoint né en Turquie.

¹⁹ Elle est aussi en difficulté pour aider ses enfants : « 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, soit je fais des recherches sur internet, mais quand j'y arrive pas, j'y arrive pas, je vais pas... faire un miracle quoi. »

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. 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 (Périer, 2009, p.4), Sevim avait alors cessé les consultations, ne donnant plus suite aux sollicitations pour un suivi de sa fille mais demeurant présente pour des projets scolaires. À l'heure du passage en sixième pourtant, elle est à nouveau sollicitée par l'équipe éducative, qui propose pour sa fille une orientation en SEGPA. Jusqu'alors, son refus des préconisations scolaires se manifestait silencieusement. Toutefois, devant la gravité que revêt la situation, elle ose s'opposer ouvertement aux propositions de l'institution :

*« [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. Et moi je suis pas d'accord sur ça. [...] mais tu vois, j'arrive pas à me mettre d'accord avec la directrice [...] si moi, au jour d'aujourd'hui, je la mets dans une classe comme ça, je sais que je vais la perdre. Elle va perdre toute sa volonté
- donc toi tu vas refuser la SEGPA ? –
C'est pas que je vais refuser, c'est que je l'ai refusée ! [...] –
- 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 »*

On observe combien les malentendus initiaux, les difficultés d'accès au soin, construisent une situation s'aggravant progressivement et silencieusement. 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 » (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 professionnels (Gojard, 2000, p.475). Sevim souligne cette « *culpabilisation* », à travers le recours à l'argument du « bien-être de l'enfant » par l'équipe éducative (pour justifier l'orientation dans l'enseignement spécialisé). Elle note que le regard qu'elle porte sur sa fille ne correspond pas à celui de l'enseignante, semblant défendre « l'autonomie [de son] espace privé » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.111) et se défendre des « effets de disqualification symboliques induits » par la situation (Périer, 2007, 2010, p.86).

• *Un sentiment de disqualification des mères qui nourrit la défiance*

Un enjeu identitaire se dessine pour les femmes en filigrane de la relation à l'école. Comme le souligne Ilana Löwy, « l'identité féminine existentielle est rattachée au rôle des femmes en tant que mères » (Löwy, 2006, p.74). Cela est particulièrement vrai dans les familles enquêtées, où la « séparation du travail paternel et maternel est justifiée par l'idée qu'il existe des compétences innées et s'appuie sur une conception naturalisante des rôles féminins et masculins » (Le Pape, 2009, p.90). Les mères en effet ne remettent jamais en cause leur mobilisation auprès des enfants (et la faiblesse de celle des pères). Celles qui le peuvent ont cessé de travailler pour s'occuper de leurs enfants et elles rient souvent lorsque l'enquêtrice suggère que certaines tâches éducatives (et domestiques) pourraient être prises en charge par les époux, expliquant parfois explicitement que ces tâches leur sont naturellement dédiées :

*« C'est vrai qu'un mec aujourd'hui, au XXI^e 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 ouais. Je crois. Parce que nous on est... 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 hein [rire] »

(Faiza, mère en couple de quatre enfants en école privée, femme au foyer, origine afghane, en France depuis vingt-deux ans, niveau bac+5 au Pakistan – conjoint né au Pakistan)

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), la norme d'implication parentale dans la scolarité fait de la relation à l'École un enjeu pour les femmes, à qui cet engagement échoit. En effet, à travers les remarques des enseignants et leur intérêt pour ce qui « se passe à la maison » (Chartier & Payet, 2014), leur posture éducative est questionnée. En raison des représentations de nombre de professionnels sur les rôles parentaux dans les familles de confession musulmane, les mères ne font pas toujours figure « *d'autorité compétente* », selon la formule d'une assistante sociale scolaire : il apparaît dans les discours des équipes éducatives que le suivi maternel quotidien ne vaudrait pas celui, supposé plus cadrant, du *pater familias* (Le Pape, 2006). Des projets tels que la classe ouverte en activité visent ainsi, entre autres, à faire prendre conscience aux mères des attentes scolaires. Celles qui ne savent ou ne peuvent pas « *dire non* » à leurs enfants doivent par exemple comprendre, en échangeant avec d'autres femmes et avec des professionnels (Périer, 2017), que des postures jugées plus conformes par l'institution scolaire sont possibles.

La responsabilité personnelle des mères dans la conduite des enfants est également soulignée, une animatrice suggérant, lors d'un café des parents, qu'il faut être « *bien dans ses baskets* » pour que les enfants aillent bien. Compte tenu de la place centrale du rôle maternel dans le quotidien de ces femmes – ne travaillant pas pour la plupart d'entre elles et organisant leurs journées en fonction des besoins de leurs enfants (Stettinger, 2018, p.94) – faire figure de « bonne mère » (Gojard, 2010), de mère « respectable » (Skeggs, 2015) semble constituer un enjeu. Les tentatives de normalisation peuvent alors constituer une déstabilisation, voire un affaiblissement de leur personne, remise en cause sur une dimension structurante du quotidien. Pourtant, Sevim continue à fréquenter le café des parents et à cuisiner pour financer un voyage scolaire : tout se passe donc comme si les désaccords devaient être minimisés. La défiance s'exprime dans une oscillation, les relations avec l'École s'inscrivant dans une forme de respect, voire de déférence, qui ne permet pas l'expression d'émotions de colère ou d'incompréhension.

■ **L'évitement, un allègement de la charge que constitue la résistance**

La charge mentale que représente la résistance à certaines demandes scolaires peut aussi s'appréhender à travers les « tactiques » de certaines mères pour éviter la confrontation. Parce qu'elles doivent « jouer avec le terrain qui [leur] est imposé » (Certeau de, 1990, p.60), leurs manières de faire se présentent comme autant d'ajustements permettant de composer avec les sollicitations des enseignants, relatives à la prise en charge de l'enfant – activités autour de la lecture, bilan orthophonique, etc. – et à la vie de l'école – participation aux sorties, réunions, etc.

• **Une sélection opérée parmi les demandes scolaires**

On peut ainsi souligner l'évitement d'activités spécifiques par des mères, telle Selma²⁰ qui bien que très impliquée dans l'association de parents d'élèves sur divers projets, ne donne pas suite aux sollicitations pour 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 ainsi un refus frontal – nous confiant que cela ne l'intéresse pas vraiment.

²⁰ Mère en couple de trois enfants en école privée, femme au foyer/gestionnaire de l'entreprise familiale, origine turque, arrivée en France peu après sa naissance, niveau troisième en France – conjoint né en Turquie.

Pour sa part, Virginie²¹ se dit souvent perdue dans le suivi de ses enfants car elle n'a pas le temps ni l'énergie de s'y consacrer. Elle est pourtant très investie dans l'école en tant que présidente de l'association de parents d'élèves. Sa posture consiste à s'impliquer dans les projets 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. Il semble donc que les mères acceptent, dans une forme de soumission feinte, les demandes émises par les enseignants pour favoriser la réussite scolaire, tout en relativisant leur importance.

Compte tenu de la faible présence des pères à l'école, elles sont en effet les dépositrices des préconisations des équipes éducatives, délivrées lors des projets visant à faire venir les parents, mais également lors des rencontres en face à face avec l'enseignant. Si les femmes en couple avec le père de leur enfant disent lui rapporter les propos échangés au sujet de ce dernier, elles demeurent cependant seules à assumer les injonctions plus éparses relatives à l'éducation des enfants dans le cadre familial et à assurer l'interface avec les professionnels. Elles composent donc avec les tensions que cela crée dans leur quotidien et sur le plan personnel, en sélectionnant les demandes auxquelles elles peuvent donner suite. Ces processus sont constitutifs de l'oscillation face à l'école, puisque les mères peuvent mettre en avant leur bonne volonté – sélective néanmoins – à composer avec les attentes institutionnelles.

- *Des tactiques visant à réduire la charge liée à l'École*

Cette mise à distance de la charge que représentent le suivi scolaire et le cadrage du temps, imposés par l'École, s'ajoute à d'autres formes d'oscillations tactiques. Ainsi, pour amoindrir la charge émotionnelle (Gojard, 2000) liée au désaccord et éviter la « *négociation* », qui conduit à différer l'expression du problème en ouvrant sur des formes de compromis (Périer, 2005, p.83), Virginie cherche des modes de résolution simples pour les problèmes rencontrés – en témoigne également son refus d'un suivi psychologique, évoqué précédemment. Elle privilégie notamment la relation directe avec l'enseignante : « *je passe pas par la directrice, parce que je me dis que la directrice, elle va d'abord négocier* », dit-elle ainsi.

Enfin, des formes de fatalisme cohabitent avec ces tactiques visant à réduire la charge mentale afférente à la scolarité ou aux injonctions institutionnelles : la réussite de l'enfant est régulièrement attribuée à une question de volonté, sur laquelle personne n'aurait prise, le quartier est mis en cause et ce sont souvent, dans les discours des parents, les « *autres enfants* » qui s'avèrent mal éduqués et perturbent les apprentissages en classe. Si ces postures concourent à un allègement de ce qui fait poids dans la relation à l'École pour les mères, relativisant leur propre responsabilité, elles contribuent cependant à la mise sous silence de leurs retraits, dessinant une image parfois faussement apaisée des relations avec l'École. Au sein d'une configuration familiale, on observe donc une alternance voire une cohabitation entre proximité et distance à l'égard de l'institution scolaire, au gré de ce qui fait poids pour les mères.

Conclusion

Loin de témoigner de leur désintérêt pour les activités scolaires, le positionnement des mères à distance de l'École rend davantage compte de leur quotidien (difficultés financières, sociales, linguistiques, familiales, etc.) les tenant éloignées de l'École. Certaines tentatives de rapprochement de ces femmes s'avèrent, en outre, invisibles pour les professionnels, qui valorisent des formes d'implication spécifiques, au sein de projets pédagogiques définis ou dans le suivi scolaire de l'enfant « *à la maison* ». Dans ce contexte, les difficultés rencontrées par les mères dans leurs rapports avec l'institution scolaire génèrent des alternances voire des cohabitations entre proximité et distance à l'égard de l'école et de ses sollicitations.

²¹ Mère célibataire de cinq enfants en école privée, aide-soignante, d'origine rwandaise, en France depuis l'âge de dix-sept ans, niveau bac pro et formation d'aide-médecin-psychologique.

Aussi, il semble que les projets visant à faire venir les parents à l'école servent principalement à celles qui sont en mesure de prendre part à ces dispositifs. Ils constituent des espaces dans lesquels démontrer leur implication dans le suivi de leurs enfants, en dépit de leur distance à l'égard du système scolaire. Les mères se trouvent effectivement en tension, entre les tentatives de normalisation de leur posture éducative par les professionnels et leur volonté de paraître « respectables » (Skeggs, 2015). Conscientes de l'enjeu que représente la scolarité pour l'avenir de leurs enfants, le recours à ces oscillations apparaît comme une manière de garder l'équilibre dans leurs rapports avec l'institution.

En prouvant leur implication, tout en conservant une forme de « quant à soi », elles sont mieux à même de protéger leur identité de mère, que leurs modes de vie et organisations familiales rendent centrale pour elles (Le Pape & Plessz, 2017, p.102). Face aux difficultés rencontrées par leurs enfants et aux diverses préconisations formulées par les équipes éducatives, c'est en effet leur personne qui est touchée. Dès lors, les « façons de *jouer/déjouer le jeu* » de l'institution scolaire (Certeau de, 1990, p.35) de ces mères s'inscrivent dans la nécessité de composer avec les sollicitations institutionnelles, qui apparaissent « comme dirigée de façon privilégiée vers les femmes » (Darmon, 1999, p.11), les rendant implicitement responsables de la réussite ou de l'échec scolaire de leurs enfants.

Références

- ALGAVA Élisabeth (2002), « Quel temps pour les activités parentales ? » *Études et résultats - Ministère des Affaires sociales et de la Santé*, n°162, En ligne <http://drees.social-sante.gouv.fr>
- BEAUD Stéphane & PIALOUX Michel (2012), *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, La Découverte.
- BERGONNIER-DUPUY Geneviève & ESPARBES-PISTRE Sylvie (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*, n°40, vol.4, p.21-45.
- BOUISSOU Christine & BERGONNIER-DUPUY Geneviève (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, vol.2, p.185-201.
- CAYOUILLE-REMBLIERE Joanie (2014), « Les classes populaires face à l'impératif scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°205, vol.5, p.58-71.
- CERTEAU Michel de (1990), *L'invention du quotidien, Tome 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CHAMBOREDON Jean-Claude & PRÉVOT Jean (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n°14, vol.3, p. 295-335, doi.org/10.2307/3320469
- CHARTIER Marie & PAYET Jean-Paul (2014), « "Comment ça se passe à la maison ?" Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°187, p.23-34, doi.org/10.4000/rfp.4462
- DARMON Muriel (1999), « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture & Society*, n°17, vol.3/4, p.1-19.
- DUBET François & MARTUCCELLI Danilo (1996), « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et Politiques*, n°35, p.109-121, doi.org/10.7202/005092ar
- DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

EIDELIMAN Jean-Sébastien (2010), « Aux origines sociales de la culpabilité maternelle », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°27, p.81-98, doi.org/10.3917/rief.027.0081

ELIAS Norbert (2001), *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Pocket.

GOJARD Séverine (2000), « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, n°41, vol.3, p.475-512, doi.org/10.2307/3322542

GOJARD Séverine (2010), *Le métier de mère*, Paris, La Dispute.

GOUYON Marie (2004), « L'aide aux devoirs apportée par les parents : années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », Insee, En ligne <http://www.epsilon.insee.fr:80>

HAICAULT Monique (1984), « La gestion ordinaire de la vie en deux », *Sociologie du Travail*, n°26, vol.3, p.268-277.

HÉRITIER Françoise (2012), *Masculin-féminin. Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob.

KAKPO Séverine (2012), *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.

LAHIRE Bernard (2012), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Points.

LAUGIER Sandra, MOLINIER Pascale & PAPERMAN Patricia (2009), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.

LE PAPE Marie-Clémence

— (2006), « Les ambivalences d'une double appartenance : hommes et femmes en milieux populaires », *Sociétés contemporaines*, n° 62, vol.2, p.5-26.

— (2009), « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations sociales*, n°154, p.88-95.

— (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, p.36-42.

LE PAPE Marie-Clémence & PLESSZ Marie (2017), « C'est l'heure du petit-déjeuner ? Rythme des repas, incorporation et classe sociale », *L'Année sociologique*, vol.67, n°1, p.73-106, [doi:10.3917/anso.171.0073](https://doi.org/10.3917/anso.171.0073)

LORCERIE Françoise (2003), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris/Issy-les-Moulineaux, INRP ESF éd.

LÖWY Ilana (2006), *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute.

LUHMANN Niklas (2006), *La confiance : un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Paris, Economica.

MILLET Mathias & THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France (2^e édition).

MOREL Stanislas (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

NEYRAND Gérard (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*, Rennes, Presses de l'EHESP, p.137-150.

PÉRIER Pierre

— (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

— (2007), « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question », dans Gérard Toupoul, *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Éditions RETZ.

— (2009), « Une génération sans l'autre ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°8, p.37-52.

— (2010), *L'ordre scolaire négocié : parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PINÇON Michel & PINÇON-CHARLOT Monique (1997), *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.

POULLAOUËC Tristan (2004), « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et Statistique*, n°371, vol.1, p.3-22, doi.org/10.3406/estat.2004.7272

SCHWARTZ Olivier (2018), « Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture », *Travail, genre et sociétés*, n°39, p.121-138, doi.org/10.3917/tgs.039.0121

SINGLY François de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Armand Colin (2^e édition).

SKEGGS Beverley (2015), *Des femmes respectables : classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.

STETTINGER Vanessa (2018), « Mère “je fais tout”, des pratiques éducatives populaires en tension », *Travail, genre et sociétés*, n°39, vol.1, p.83-99, [doi:10.3917/tgs.039.0083](https://doi.org/10.3917/tgs.039.0083)

TAZOUTI Youssef & JARLEGAN Annette (2011), « Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°28, p.23-40.

THIN Daniel (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, n°154, p.70-76.