



L'ethnisation des parents à l'école : assignations identitaires et logiques d'action de mères immigrées de milieux populaires

Pierre Périer, Chloé Riban

DANS **SOCIOLOGIE** 2023/3 (VOL. 14), PAGES 297 À 313

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISSN 2108-8845

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-sociologie-2023-3-page-297.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'ethnisation des parents à l'école : assignations identitaires et logiques d'action de mères immigrées de milieux populaires

Ethnicization of parents at school: Labelling processes and logics of action amongst working class immigrant mothers

par Pierre Périer*, Chloé Riban**

R É S U M É

Les politiques scolaires de rapprochement entre les familles et l'école ont donné lieu à de multiples actions et dispositifs, visant notamment les parents perçus par les institutions comme « les plus éloignés ». Les mères migrantes ou immigrées habitant les quartiers populaires sont ainsi identifiées et catégorisées par les équipes pédagogiques. En effet, le regard porté sur elles, comme les sollicitations culturalistes visant à les associer, participent d'une ethnisation des rapports sociaux doublée d'une assignation identitaire des parents ainsi renvoyés à leur supposée origine. Après avoir analysé ce processus, l'article s'intéresse à montrer que les parents apprennent à composer avec la domination symbolique de l'école en se rappropriant les lieux dédiés à leur accueil, tel le *Café des parents*, ou en se conformant *a minima* au rôle de « parent d'élève » attendu par l'institution scolaire. L'article s'appuie sur une enquête par observation longue dans plusieurs écoles au sein d'un quartier en éducation prioritaire, complétée par une série de 34 entretiens approfondis avec des parents.

MOTS-CLÉS : éducation prioritaire, ethnisation, acculturation, assignations identitaires, logiques d'action, mères immigrées

A B S T R A C T

In recent years, a number of education policies have sought to integrate parents in school life who are often seen as being "apart". As part of this effort, migrant and immigrant mothers living in underprivileged neighbourhoods are categorised and identified by teachers. The way they are seen – such as the culturalist requests that aim at integrating them – contributes to a process of ethnicization of social relations. This is reinforced by interactions with parents in which they often bring up their origins. After analysing this process, the article shows how parents learn ways to cope with the symbolic domination of the school. They take back ownership of projects designed to include them (such as the Café des parents). They also conform, but to a minimal extent, to the role of "parent" expected by teachers. The article is based on more than two years of field work in schools located in a neighbourhood deemed underprivileged and draws on 34 qualitative interviews with parents.

KEYWORDS: Underprivileged neighborhood, ethnicization, acculturation, labelling process, immigrant mothers', logics of action

* Professeur des Universités, sociologie et sciences de l'éducation, Université Rennes 2, CREAD ; Université Rennes 2, place du Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex, France, pierre.perier@univ-rennes2.fr

** Maîtresse de conférences, sociologie et sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre, CREF ; Université Paris Nanterre, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, France, chloe.riban@parisnanterre.fr

Depuis plusieurs décennies, l'institution scolaire inscrit son action en direction des familles dans une perspective de coopération ou de coéducation avec les parents, dont l'implication est jugée utile sinon nécessaire¹, conformément à ce que prescrivent les orientations et circulaires ministérielles. La loi d'orientation et de refondation de l'école de la République de 2013 souligne, de manière inédite, l'enjeu de rapprocher les parents dits « les plus éloignés » de l'école afin de construire une relation selon un modèle de proximité au service de la réussite de l'élève (Payet, 2017). Ainsi, l'ouverture de lieux dits « espaces parents » dans les écoles et collèges fait désormais partie des obligations réglementaires, dans un contexte où les dispositifs et actions dédiés à leur accueil et participation n'ont cessé de se multiplier (Barrère, 2013). C'est particulièrement le cas dans les secteurs où la « concentration spatiale [...] alimente la spirale de la paupérisation, de la stigmatisation et des difficultés d'intégration dans certaines zones d'habitat » (Périer, 2010, p. 35). Les familles migrantes ou immigrées, surreprésentées sur ces territoires, se trouvent dès lors plus particulièrement visées par les équipes pédagogiques au sein des réseaux d'éducation prioritaire (REP).

Nous proposons donc d'observer, dans un premier temps, la manière dont les parents, les mères en particulier, sont sollicités sur la base des caractéristiques attribuées à leur origine ethnique et culturelle. Analyser le prisme culturaliste par lequel les familles sont perçues par les équipes enseignantes permettra de comprendre comment l'individu se voit ainsi identifié et s'identifie à l'héritage et aux signes culturels attribués à son groupe d'origine (Cuche, 2001, p. 85). Dans cette logique, un processus de catégorisation des différences et origines trace en filigrane les frontières ethniques qui séparent les groupes de parents selon certaines propriétés. Cette ethnisation ne se limite pas aux caractéristiques physiques, elle « 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). Elle peut ainsi emprunter une grande diversité de signes qui communiquent

une appartenance ou non-appartenance au Nous de celles et ceux qui partagent une même origine². À ce titre, l'ethnité ne peut être substantialisée, elle n'est pas « une chose dans le monde, mais une perspective sur le monde » (Poutignat & Streiff-Fenart, 2012, p. XXII), à l'œuvre dans les relations entre parents et enseignant-es et singulièrement en REP. De fait, le processus d'ethnisation de l'identité des parents procède de différents critères, pris isolément ou en interaction tels que l'accent, la maîtrise imparfaite de la langue française, le port du voile ou d'un foulard (pour les femmes) et/ou d'une tenue vestimentaire traditionnelle voire sur un mode plus implicite, la couleur de peau. Ce choix théorique qui dépasse le seul cadre de l'origine sociale nous permet également d'envisager la manière dont les familles populaires ethniciées composent avec ces formes de catégorisation et tracent les frontières mouvantes de l'altérité.

Dans le cadre de l'enquête qui donne la matière à ce texte, un dispositif appelé *Café des parents* a été plus particulièrement étudié, en lien avec d'autres également dédiés à la coéducation, notamment les *Classes ouvertes en activité*, moins fréquentes, et des séances de lectures de parents en classe dans leur langue maternelle. Tous se donnent pour objectif de faire entrer les familles dans les lieux de l'école lors de temps jugés plus conviviaux que les réunions formelles entre parents et professeurs par exemple. Initié par des enseignantes au sein des écoles enquêtées, le *Café des parents* s'inscrit dans les recommandations institutionnelles relatives aux REP mais son fonctionnement reste tributaire des volontés individuelles au sein des équipes.

Dans ces lieux, l'altérité assignée de certains parents dans une logique Eux/Nous produit, selon l'hypothèse de ce texte, un effet pénalisant, au sens d'une distance pratique et symbolique avec la culture et l'institution scolaires. La problématique développée dans l'article consiste précisément à analyser la manière dont les acteurs de l'école se représentent certains parents et les ethnisent, au travers des actions et activités qu'ils leur proposent. S'il importe de saisir ces processus d'éti-

1. Le référentiel de l'éducation prioritaire (2013) énonce ainsi la nécessité de renforcer le partenariat et la coéducation avec ces parents.

2. Sur le terrain, la catégorisation spontanée des acteurs de l'école ne s'effectuait pas sur la base de caractéristiques physiques, du moins cela n'était-il pas verbalisé. Dans ce contexte où les acteurs éducatifs veulent non seulement exclure mais combattre toute forme de racisme ou de discrimination,

la notion de racisation, mobilisée dans d'autres recherches, aurait été quelque peu « plaquée » sur nos données. Nous adoptons dans ce texte la notion d'ethnisation des rapports sociaux, entendue comme « un processus de stigmatisation – donc de différenciation – et de généralisation de cette stigmatisation à des populations pourtant largement clivées et souvent éloignées les unes des autres – donc d'homogénéisation » (Lorcerie, 2003, p. 115).

quetage culturaliste (Becker, 1985), il n'est pas moins essentiel de comprendre, dans le même mouvement, ce que ces mères en font pour elles-mêmes ou dans une logique d'appartenance au groupe des parents concernés (Dubet *et al.*, 2013). L'ethnicité qui leur est attribuée ou qu'elles peuvent revendiquer n'a en effet ni substance culturelle ni frontière figée, car elle procède d'une « construction sociale de l'appartenance, situationnellement déterminée et manipulée par les acteurs » (Poutignat & Streiff-Fenart, 2012, p. 137). Comme nous le verrons, l'enquête permet de montrer que les mères n'adhèrent pas sans réserve à ce qui leur est suggéré ou assigné sur le plan identitaire. Elles adoptent le plus souvent une position ambivalente consistant à répondre aux attentes culturelles qui pèsent sur elles tout en conservant la possibilité d'une réappropriation (Hache, 2016) et de tactiques de détournement du sens donné à leur engagement (de Certeau, 1990). Dit autrement, il s'agit ici de s'intéresser à ce que les catégorisations culturelles et ethniques font aux parents et à la manière dont les mères négocient ce rapport social en s'aménageant un lieu de l'entre-deux, où elles ne sont ni totalement dominées, ni totalement autonomes, mais restent plus ou moins proches de l'institution.

Contexte et conditions d'enquête

L'enquête, de type ethnographique, s'est déroulée durant plus de deux années (2016-2019), dans un quartier prioritaire de la politique de la ville, situé dans l'ouest de la France. La population cumule les facteurs de précarité et certaines familles sont confrontées à la pauvreté. En effet, on compte 18,5 % de

chômeurs et, en 2014, le revenu médian se situe entre 993 et 1 246 euros selon les six îlots du territoire enquêté (données Insee 2014), ce qui en fait le quartier le plus pauvre de la ville. Les personnes ayant un diplôme inférieur au CAP ou BEP représentent 43,3 % de la population et corrélativement, 63,8 % des actifs occupés sont ouvriers ou employés. Les familles monoparentales sont sur-représentées (15,7 % des ménages contre 7,2 % pour la ville) et le quartier concentre une part importante de familles de trois enfants ou plus (entre 28 % et 41,4 % des familles selon les îlots). Les personnes dites immigrées représentent 25,5 % de la population³ et la part de personnes de nationalité étrangère s'élève à 20,4 % (ces taux, relevés par l'Insee, sont les plus élevés de la ville).

L'enquête s'est plus particulièrement concentrée sur une école REP et une autre classée en éducation prioritaire renforcée (REP +)⁴, moins présente dans l'article puisque le *Café des parents* et les occasions d'échanges y étaient plus espacés. Une école primaire privée sous contrat d'association avec l'État, installée au cœur de ce quartier depuis plus de 40 ans – ce qui contribue à expliquer son attractivité locale – a également été intégrée à l'étude⁵. Si la directrice de cette école explique qu'elle refuse de demander aux parents leur catégorie socio-professionnelle afin de ne pas paraître « intrusive », elle met néanmoins en avant des résultats aux évaluations nationales jugés comparables à ceux des écoles publiques du secteur⁶.

Plusieurs dizaines d'heures d'observations participantes ont été réalisées⁷, en 2017 et 2018, dans les écoles, sur les temps de convivialité organisés pour faire venir les parents,

3. Un immigré est, selon la définition de l'Insee, une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France et qui peut détenir la nationalité française.

4. Les deux collègues appartenant aux mêmes REP et REP + (réseau d'éducation prioritaire renforcé) faisaient partie de l'enquête mais l'absence de dispositifs d'accueil régulier des parents a limité l'investigation empirique propre à l'objet de cet article.

5. Il est intéressant de noter l'importance d'un effet-établissement dans le déploiement de ce type de projet sous la forme d'une mobilisation de quelques acteurs, enseignantes ou directrices notamment. Dans l'école en REP +, ce sont les acteurs du Programme de réussite éducative et non les enseignant-es ou la direction, qui se chargent du *Café des parents*. Dans l'école REP, la directrice est à l'initiative du *Café*, les enseignant-es se relayant à ses côtés pour l'animer. Arrivée dans le monde scolaire après une première carrière, elle est très impliquée dans la vie de l'école – elle soutient différents projets pédagogiques et conviviaux – et désireuse de créer des liens avec les parents. Elle s'entend bien avec la coordinatrice du REP qui encourage particulièrement la coéducation. Dans l'école privée sous contrat, le *Café* a été initié par une enseignante désormais retraitée, volontaire pour aider les parents à mieux appréhender les consignes pour les devoirs à la maison.

Elle reste impliquée dans le dispositif mais l'organisation a été reprise par l'enseignante surnuméraire de l'école, en charge notamment des questions autour du bilinguisme et de l'accueil des enfants rencontrant des difficultés. Formée sur les problématiques transculturelles, cette enseignante est la seule de l'école à faire vivre le dispositif.

6. Quelques précisions toutefois : dix familles (soit près d'un tiers du total) avec lesquelles un entretien a été mené durant l'enquête scolarisent leur enfant dans l'école privée. Pour huit d'entre elles, l'un des parents a atteint le niveau lycée (en France ou dans le pays d'origine), tandis que parmi les vingt-quatre familles des écoles publiques rencontrées, seules dix sont dans ce cas. Il faut également préciser que les deux tiers des parents des écoles publiques ont été rencontrés par le biais de l'Association pour la fondation étudiante de la ville (AFEV), quand les familles de l'école privée ont toutes été rencontrées par le *Café des parents*. Or, les familles rencontrées par l'intermédiaire de l'AFEV sont apparues plus éloignées du monde scolaire et perçues comme telles par les équipes éducatives.

7. Voir en annexe électronique 1 le tableau récapitulatif des observations menées.

tels que les *Classes ouvertes en activité*⁸. Nous avons notamment assisté à trente et un *Cafés des parents* dans l'école privée et dix-huit *Cafés des parents* dans l'école REP – ils sont hebdomadaires dans la première et bimensuels dans la seconde –, durant lesquels nous avons fréquenté une quarantaine de mères d'élèves, dont une quinzaine régulièrement. Trente-quatre entretiens avec des professionnel·les, sollicité·es pour évoquer la relation avec les familles, ont été enregistrés – enseignant·es, directrices d'école, assistantes sociales scolaires, etc. Parmi ces professionnel·les, cinq sont né·es de parents étrangers – trois extra-européennes occupant des postes de conseillère technique de service social, médiatrice de quartier, animatrice en centre social. L'accès aux familles s'est également effectué par le biais de l'accompagnement à la scolarité proposé par le centre social et par l'Association pour la fondation étudiante de la ville (AFEV), qui ont été les premiers lieux de contact et d'échange avec les familles.

Les trente quatre entretiens avec les parents⁹, dont vingt-six mères et six couples, avaient pour thème annoncé l'organisation familiale quotidienne et le lien avec l'école. Précisons que les pères rencontrés ne l'ont jamais été sur les lieux de l'école, où ils sont très peu présents, mais dans le cadre de l'aide aux devoirs dans les familles. Cependant ils ont généralement laissé leur épouse répondre à l'enquêtrice – à l'exception de deux pères célibataires et de deux autres dont l'épouse parle très peu le français –, ce qui explique la focale sur les mères. Ces familles appartiennent aux franges les plus précaires des classes populaires : seules une dizaine de mères et une vingtaine de pères ont un emploi, parfois en intérim¹⁰. Les mères sont majoritairement au foyer, en charge d'un rôle de pourvoyeuses quasi-exclusives des tâches de *care* attendues par leur entourage¹¹, ce que soulignent d'autres travaux (Collectif Rosa Bonheur, 2017 ; Stettinger, 2018). Les familles rencontrées dans ce cadre présentent une diversité d'origines auto-déclarées¹² : Maroc, Algérie, Rwanda, Turquie, Sénégal, Guinée, Congo, Djibouti,

Somalie, Comores, Mayotte, Mongolie, Afghanistan, Pakistan, Russie, Albanie. La maîtrise de la langue française par les parents et leur temps de présence en France varient également – quatre femmes sont nées en France tandis que cinq autres sont arrivées durant l'enfance –, de même que leur niveau de diplôme – deux mères sont titulaires du baccalauréat en France tandis que d'autres n'ont jamais fréquenté l'école. À cet égard, certaines rencontres ont eu lieu en présence d'un·e interprète – ami de la famille ou enfant, conjoint parlant mieux le français –, et sept entretiens ont nécessité des adaptations particulières afin que l'échange permette la compréhension de part et d'autre. On dénombre huit familles monoparentales et une famille recomposée ; vingt-huit familles sont nombreuses voire très nombreuses (entre quatre et sept enfants).

Une présence longue sur le terrain d'enquête a été nécessaire afin de construire des formes de reconnaissance réciproques et d'ouvrir un espace de dialogue susceptible d'accueillir les récits du quotidien, dans un rapport de confiance avec ces femmes¹³. C'est dans le cadre de ces échanges informels et réguliers lors des observations participantes et des liens personnels noués au fil du temps avec certaines mères, que l'expression de leur subjectivité a pu se déployer, durant et hors les entretiens, et que les tensions de leur expérience sont devenues plus manifestes. Les mères se sont en effet présentées et décrites dans la multiplicité des rapports de pouvoir qui structurent leur trajectoire, qu'il s'agisse de difficultés d'accès aux études – en France ou dans leur pays d'origine – et à l'emploi, de contraintes conjugales, d'obstacles administratifs, etc. En effet, les appartenances ethniques, de classe et le genre n'agissent pas indépendamment les unes des autres mais s'entremêlent et se conjuguent pour dessiner leur rapport à l'école et construire le sens de leur expérience. Nous verrons, dans un premier temps, la manière dont sont conçus les dispositifs visant à impliquer les parents dans l'école ; dispositifs qui, au-delà des arguments de convivialité et de

8. Il s'agit d'un dispositif déployé dans les écoles publiques enquêtées sous l'impulsion de la coordinatrice du REP, permettant aux parents d'assister à une séquence ordinaire dans la classe de leur enfant, suivie d'un temps d'échange en présence de la coordinatrice.

9. Voir en annexe électronique 2 le tableau récapitulatif des entretiens avec les parents.

10. On dénombre également une minorité de pères (auto-)entrepreneurs.

11. Le concept de *care* permet ici de recouvrir non seulement les tâches domestiques et éducatives, mais aussi la sollicitude, l'entretien des liens

familiaux et des solidarités de quartier, ainsi que le travail émotionnel et la charge mentale associés (Haicault, 1984 ; Laugier *et al.*, 2009).

12. Quelques rares familles appartenant au groupe majoritaire ont été rencontrées sur le terrain, mais à l'exception de deux mères fréquemment présentes dans l'école privée, leur présence plus discrète nous a incité à nous concentrer sur les familles ayant un parcours migratoire.

13. La recherche de terrain s'est concentrée sur des femmes rencontrées régulièrement dans les écoles et sur d'autres perçues comme éloignées de l'institution, sans chercher cependant à formaliser un groupe *a priori* et en assumant le caractère opportuniste de l'enquête, hors de toute considération de représentativité.

valorisation de toutes les cultures, fonctionnent selon une dialectique associant processus d'intégration et ethnicisation des familles. Cela nous conduira ensuite à analyser trois logiques d'action des mères face à ces dispositifs qui, en les sollicitant pour les rapprocher de l'école, désignent leurs particularismes culturels et posent le problème de leur différence, tout en suscitant indirectement des opportunités d'émancipation.

Entre culturalisme et acculturation

Le déploiement de projets visant à faire venir les parents dans l'enceinte scolaire, tels que les *Cafés* dans l'école REP et l'école privée, repose assez largement, dans le discours des professionnel·les rencontré·es, sur une volonté d'acculturation des parents au monde scolaire, dont ils ou elles présupposent – souvent à juste titre – qu'ils en sont éloignés et le méconnaissent. Le fréquenter pour se l'approprier participe d'un objectif de rapprochement des mondes, selon un prisme culturaliste qui tend à autonomiser les familles immigrées.

Faire participer les parents : un levier d'acculturation scolaire ?

Les équipes pédagogiques rencontrées dans les écoles du quartier font le constat de l'absence des parents sur les lieux de scolarité de leurs enfants et dans les instances telles que le conseil d'école. La coordinatrice du réseau d'éducation prioritaire fait remarquer qu'il est difficile de mettre en place les temps d'échange habituels (réunion de rentrée notamment), faute de public. La vision déficitaire qui structure les représentations de la plupart des enseignant·es évoquant la place de l'école chez les parents de milieux populaires explique leur action pour les rapprocher de l'institution (Payet & Giuliani, 2014). C'est effectivement sur la base de ce « partenariat sans partenaires » que des projets sont développés pour encourager la coéducation, afin de les amener à exercer leur rôle de parent d'élève, lequel inclut une nécessaire participation à la vie de l'école (Périer, 2005a, 2019).

Ces parents qui ne sont pas perçus comme moteurs dans la relation, car « éloignés par la langue, par la culture, par plein de choses », aux dires de la directrice de l'école REP, font l'objet d'une attention particulière, en tant que groupe perçu comme défavorisé et étranger. Cette perception renvoie, dans plus de la moitié des entretiens réalisés avec les professionnel·les, à une intrication étroite entre l'origine étrangère, les difficultés socio-économiques et une différence culturelle :

« Ici on a une population défavorisée ça veut dire quoi, 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 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 (Professeure, collège REP +) ¹⁴.

Dans l'autre moitié des entretiens, la culture des familles est évoquée seule et non en interaction avec d'autres facteurs explicatifs, pour expliquer des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental. Enfin, la référence à la culture d'origine est clairement écartée par quatre enquêtées, gênées à l'évocation, par leurs collègues, de présupposés mettant en avant une altérité problématique. C'est néanmoins sur la base d'une représentation de familles différentes et de leur incompréhension des normes et codes, que sont pensés et mis en œuvre les projets visant à faire venir les parents à l'école (Belkacem & Chauvel, 2019) ¹⁵. Le dispositif des *Classes ouvertes en activité* est exemplaire de cette volonté de montrer de l'intérieur l'école aux parents afin qu'ils « apprennent l'école », comme le suggère cet extrait d'entretien avec la coordinatrice du REP :

« On suppose qu'on a des parents qui ne connaissent pas du tout ce que c'est que l'école en France donc [la *Classe ouverte en activité* est] une façon 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. Donc en fait quelque part, on essaie d'aider les parents à comprendre quels sont, nous, nos attendus pour pouvoir faire ensemble (Coordinatrice du REP).

De son côté, la directrice de l'école REP + présente les *Classes ouvertes en activité* comme une opportunité afin que les

14. Nous proposons ici le verbatim d'une enseignante du secondaire en raison de son caractère particulièrement explicite, mais ce type d'interprétation est également présent dans les entretiens avec les équipes des écoles REP et privée.

15. Tous les critères observés dans le processus d'ethnicisation n'ont visiblement pas la même portée mais ils opèrent de façon isolée ou combinée comme des principes de vision et de division des catégories de parents. Deux

mères parlant très bien le français et ayant toutes les deux atteint le niveau baccalauréat en France semblent considérées différemment par l'équipe éducative de l'école privée, celle portant le voile étant perçue comme plus en retrait vis-à-vis de l'école mais aussi moins émancipée. Ce constat corrobore l'idée 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).

parents « se rendent compte de ce que c'est que la vie d'une classe et ce que sont aussi des enfants en classe ». Il s'agit alors d'occasions pour expliquer le fonctionnement de la classe, ses règles, les programmes scolaires, etc. Lors d'un entretien collectif, une enseignante de l'école REP dit percevoir ce projet comme une action « diplomatique », permettant aux parents de voir ce qui se passe à l'école, de la même manière que l'on peut construire sa propre représentation lorsque l'on visite soi-même un pays étranger.

L'altérité des familles ainsi soulignée fait appel à deux raisons majeures. Il s'agit d'expliquer aux parents ce qui se fait à l'école afin qu'ils puissent se sentir concernés et autorisés à fréquenter ce lieu « complètement et radicalement différent de ce qu'ils peuvent vivre » (Directrice école REP +). Mais cette volonté d'explicitation recouvre un autre objectif : que les parents portent un discours congruent à la maison. En développant un cadre de normes et de valeurs identique à l'école et dans la famille, les enfants ne seraient pas « tiraillés entre faire plaisir à l'école et faire plaisir à leurs parents » (Professeur des écoles, REP), selon le modèle du conflit de loyauté. Cette demande de cohérence entre les adultes s'adosse sur la volonté affichée des équipes de partager avec les parents un même ensemble de règles et d'attitudes éducatives. Travailler avec eux vise dès lors à constituer du commun, en s'appuyant sur des projets tels que les *Cafés des parents*, pouvant s'apparenter à des formes de soutien à la parentalité, recouvrant « 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).

Pour autant, l'école REP et l'école privée enquêtées ont deux manières de concevoir ce dispositif des *Cafés des parents*. Le hall de l'école est, dans les deux cas, choisi pour ces rassemblements, mais le *Café* est hebdomadaire dans l'école privée et bimensuel dans l'école REP. Dans cette dernière école, le *Café* se tient le matin, autour de représentations données par des classes (chants, poèmes, etc.). Il réunit entre dix et vingt femmes en moyenne, dont certaines reviennent très régulièrement – constituant un sous-ensemble minoritaire de parents – afin d'assister au spectacle offert par les enfants. La directrice, qui assure l'organisation de ce temps, aidée par un-e enseignant-e, offre le café et interpelle les mères, lorsqu'elles viennent déposer leur enfant, pour les encourager à rester ou à s'arrêter quelques minutes. Elle explique : « C'est des gens de passage aussi, [...] ils peuvent rester un quart d'heure, ou

ils prennent un café ou ils parlent deux minutes et puis [...] ils restent pas. » Dans cette école, où il n'existe pas d'association de parents d'élèves, ce temps a donc été pensé de manière à encourager, sans formalisme, la venue des parents, qui peuvent s'asseoir ou rester debout, au fond :

On s'est aperçu que quand c'était assis, un peu formalisé, où on se sentait un petit peu obligé de prendre la parole, [...] ça faisait fuir [...] du coup on n'est pas assis, on discute, on prend un café, c'est des relations un peu duelles [...] on parle de choses et d'autres puis à un moment donné on en vient à parler de l'école et des enfants (Directrice, école REP).

On peut observer ici une contradiction entre la volonté de rapprochement et le choix d'une forme de spectacle, qui « réunit le séparé, mais il le réunit en tant que séparé » (Debord, 1996, p. 30), ce qui fait dire à une mère d'élève : « Au *Café des parents*, on parle pas des problèmes. » Cette manière de procéder tend, en effet, à placer les parents dans une posture silencieuse, ce qui n'empêche pas les mères, notamment les habituées, d'apprécier ces moments aux côtés des enfants et de leurs enseignant-es. Les aspects plus informels de la relation avec les familles se déploient finalement autour de la présentation du travail des enfants, en marge du *Café*. La directrice est par exemple interpellée par certaines mères au début, lorsqu'elle fait le service des boissons ou à la fin du café, lors du rangement auquel des mères participent.

Dans l'école privée, les *Cafés* prennent une tournure plus informelle. Des chaises sont rassemblées autour d'une table basse. Ce sont une enseignante retraitée et une enseignante surnuméraire qui s'occupent de ce temps de rencontre, auquel la directrice assiste pendant quelques minutes, parfois plus longuement. Après avoir déposé leurs enfants en classe, généralement entre dix et quinze mères – là aussi, une minorité à l'échelle de l'école – s'arrêtent spontanément ou sont invitées à le faire par les enseignantes. Il s'agit souvent d'un noyau d'habituées, constitué de mères investies dans l'association de parents d'élèves (APEL). Ce *Café* n'est pas véritablement structuré, les mères s'assoient au gré de leurs affinités et discutent par petits groupes. Les enseignantes échangent avec elles, l'une profitant de ce moment pour inviter des mères susceptibles de venir lire en classe des contes dans leur langue d'origine. De temps à autre, elle prend aussi la parole en s'adressant au groupe, initiant des sujets de conversation et la présentation de structures du quartier (bibliothèque, cours de français) est régulièrement organisée. Le *Café* de l'école privée est ainsi mis à profit pour expliquer certains

projets pédagogiques ou activités. Ce temps est aussi conçu par la directrice comme un accueil offert à des « mamans » parfois perçues comme désorientées face à l'École, en particulier lorsqu'elles ne parlent pas le français, afin de les aider à faire connaissance entre elles et construire des liens de confiance à travers et avec l'institution. Les deux enseignantes offrent d'ailleurs une écoute attentive à ce qui peut se dire de l'intimité et du quotidien des familles, et prennent part aux échanges entre mères¹⁶. La dynamique apparaît plus centrée sur un modèle « domestique », une enseignante de l'école privée soulignant qu'au *Café*, la relation « se fait plus au niveau du cœur » et elle dit veiller à ce que les mères ne se sentent pas « jugées ».

Cette enseignante, de même que certaines de ses collègues des écoles publiques, comprend que le regard surplombant des équipes peut expliquer bon nombre d'esquives et de retraits parentaux. Néanmoins, l'existence même des *Cafés* repose, d'une certaine manière, sur un implicite de non-conformité des familles à leur rôle éducatif et scolaire. L'altérité de ces parents apparaît ainsi soulignée voire dévoilée par ces projets propres aux réseaux d'éducation prioritaire, mobilisant explicitement la « culture d'origine » des familles. L'articulation entre altérisation et ethnicisation se révèle alors : les parents de familles populaires, perçus au travers du prisme ethnique, sont l'objet de présupposés quant à leur mode de vie, selon une lecture culturaliste permettant de justifier les actions d'acculturation des mères ou la valorisation de leurs origines différentes.

La culture d'origine des « mamans » : ethnicisation et intégration scolaire

Le recours essentialiste à l'origine des familles pour les mobiliser ou les valoriser a des effets « performatifs », en construisant ce type de trait identificatoire comme « allant de soi » (Belkacem, 2015). Les *Cafés des parents* et les projets plus ponctuels tels que les *Classes ouvertes en activité* ou les lectures dans les langues d'origine, reposent peu ou prou sur de tels présupposés qui posent un regard ethnicisant sur les

rapports entre l'école et les mères. Ces dernières sont d'ailleurs plus souvent dénommées les « mamans » par les enseignant-es, dans un registre qui peut apparaître compassionnel, et s'inscrit dans la distinction établie entre parents – qui répondent aux attentes de l'école – et familles qui, elles, échouent à « transformer les enfants en élèves » (Glasman, 1992, p. 22).

Les projets mis en place visent ainsi à valoriser les savoirs et savoir-faire attribués aux mères ethnicisées, selon un registre de compétences qu'elles posséderaient spontanément. Il s'agit le plus souvent de contes et comptines dans leur langue maternelle et de plats cuisinés supposément typiques. Paradoxalement donc, l'origine culturelle posée comme source de difficultés face à l'institution est comme instrumentalisée à des fins de participation parentale. Le *Café* de l'école privée est explicitement pensé comme un lieu de valorisation des cultures d'origine, un espace où les histoires individuelles, dont on présuppose qu'elles sont marquées en particulier par le parcours migratoire, doivent pouvoir s'exprimer – l'une des enseignantes en charge du *Café* sollicite par exemple des récits sur la scolarité des mères. Selon les enseignantes enquêtées, cela permettrait une meilleure (re)connaissance des trajectoires parentales, supposée faciliter l'intégration, au sens officiel d'« une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion » (Haut conseil à l'intégration)¹⁷ :

Les familles qu'on accueille nous à l'école, [...] elles ont une histoire particulière, qu'est souvent... pleine de souffrance, 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, [...] 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).

Ce souci du récit des origines et parcours migratoire des mères vise également à accroître la confiance de leurs enfants, ainsi assurés de la légitimité de leurs parents dans l'école. L'approche se concrétise par des projets plurilingues consistant, par exemple, à faire lire par les parents des histoires dans

16. D'ailleurs, les échanges avec les mères lors des *Cafés des parents* de l'école privée ont rapidement porté sur leur quotidien, favorisant ensuite l'émergence de cette thématique lors des entretiens enregistrés. Cela explique sans doute en partie que les verbatims provenant de ces entretiens soient particulièrement explicites quant à certaines situations personnelles et familiales.

17. Travail réalisé à l'origine par André-Clément Decoufflé, direction de la population et des migrations, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.

leur langue d'origine en classe, ou encore à faire traduire aux mères la signalétique de l'école privée. Une enseignante considère que la culture d'origine est seulement un prétexte pour créer du lien avec les mères, mais ces échanges quotidiens, où « l'ethnique est [...] abordé sous l'angle des contenus » produisent néanmoins de l'« ethnicité » (Payet, 1992, p. 82). Cette idée selon laquelle la culture d'origine doit être mobilisée pour attirer les parents est régulièrement mise en avant. La directrice de l'école REP indique par exemple que les activités valorisant la cuisine remportent du succès, car cela permet aux mères d'être celles qui contribuent.

Parce que la cuisine ne nécessite pas ou peu de prérequis linguistiques – constitutifs d'une « barrière » dans la relation selon les enseignant-es – et qu'elle est spontanément associée au rôle maternel, elle est régulièrement mobilisée pour créer du lien avec les mères. Les repas, goûters ou ventes de plats organisés sont ainsi l'occasion de mettre en valeur leurs compétences culinaires, la préparation d'une spécialité de leur pays étant d'autant plus appréciée qu'elle sera chargée d'exotisme¹⁸. Tout se passe comme si, pour être reconnue à égalité, la culture d'origine devait respecter une « condition de performance de la différence » (Sénac, 2015). Loin d'effacer le risque de discrimination que ce type d'action voudrait combattre, le caractère essentialiste des projets tend à tracer les frontières ethniques en instituant la différence perceptible au travers de la pratique d'une langue étrangère ou d'une culture culinaire venue d'ailleurs. Ce faisant, les équipes entretiennent une structuration de l'interaction fondée sur la persistance d'irréductibles différences culturelles (Fredrik Barth in Poutignat & Streiff-Fénart, 2012, p. 214). Le caractère contradictoire de ces interpellations est vivace, puisqu'il est tantôt question de mettre en avant une identité culturelle minoritaire, tantôt de l'effacer au profit de la démonstration d'une forme d'intégration (Ameeriar, 2017, citée par Belkacem & Chauvel, 2020).

Au-delà d'une visée d'acculturation des parents, l'ensemble de ces projets revêt, sous des formes variables, une dimension de « normalisation » (Foucault, 1993) des attitudes parentales, perçues en décalage par rapport à ce qui est attendu d'un

parent d'élève. Les temps de convivialité et les liens créés avec les mères servent de base à la diffusion d'incitations diverses, portant sur l'alimentation, les écrans, les règles de vie au domicile, etc. Ainsi, une des enseignantes qui s'occupe du *Café* de l'école privée explique que la rencontre avec les mères d'origine étrangère peut être un moyen de faire passer, avec un succès inégal, quelques « conseils » quant aux usages ou au rôle éducatif à observer :

Beaucoup de mamans d'origine, elles ne savent pas préparer un pique-nique. [...] déjà à mon époque, on partait une journée et dans le sac y avait que des Pitch, ou que des chips [...] Y a eu des formations proposées aux mamans, [...] aux mamans turques surtout, parce qu'elles étaient un petit peu décalées par rapport à certaines choses, mais elles sont venues la première fois et elles ne sont pas revenues, l'air de dire qu'on n'avait pas de leçon à leur donner (Enseignante, école privée).

Si le caractère normatif des comportements attendus est ici explicitement déployé, il est parfois beaucoup plus implicite. Ainsi, les enseignant-es de l'école REP observent-ils-elles que, lors de *Classes ouvertes en activité*, des parents constatent que leur enfant est « responsabilisé » à l'école, qu'il « peut être assis et calme, des choses qu'eux ne demandent pas ». La coordinatrice du REP évoque ainsi une opportunité pour les parents de « se repositionner » à l'issue d'une observation en classe, au cours de laquelle une mère aurait constaté que sa fille se tenait bien mieux à l'école qu'à la maison. Elle poursuit l'idée d'une modification des pratiques éducatives parentales avec ce type de projet, arguant qu'il est plus facile de faire classe à des enfants ayant un cadre posé dans la famille et inspiré de celui de l'école. La socialisation scolaire se présente comme le modèle à suivre jusque dans l'espace domestique, afin notamment de dévoiler des facettes de l'enfant que l'éducation familiale n'a pas été en mesure de faire émerger. Les professionnel·les considèrent alors que plus les parents voient ce qui se passe à l'école, mieux ils seront à même de faire office « d'auxiliaires pédagogiques » (Thin, 2009, p. 71) et de « collaborer » étroitement avec les équipes (Durler, 2015, p. 148). Des recommandations éducatives diverses sont également émises dans le cadre des dispositifs d'accueil des parents à l'école, relatives au sommeil, aux écrans, etc.

Enfin, les interactions usuelles avec les parents peuvent également prendre la forme de rappels de la norme, lorsqu'il est

18. On a pu observer que les mères ne se conformaient pas systématiquement à cette demande plutôt implicite. Dans l'école REP, les goûters sont constitués de gâteaux qui ne sont pas toujours « typiques » du pays d'origine des familles, mais deux mères apportent du thé à la menthe à chaque *Café*

des parents. Dans l'école privée, il est intéressant de noter que les repas proposés par l'association de parents d'élèves sont généralement inscrits dans des traditions culinaires turques ou maghrébines, mais les mères veillent dans ce cas à proposer un dessert « français ».

demandé aux parents de prendre leurs responsabilités. La difficulté des parents à affirmer leur autorité est ainsi régulièrement décrite. Une enseignante de l'école privée échoue à identifier si cela est « culturel ou socio-culturel », ne sachant si la culture d'origine est seule en cause ou si la position dans l'espace social est modélisante, mais elle constate la difficulté des familles à imposer des limites. Elle fait allusion aux « choses qui nous, nous semblent bizarres », rappelant que les pratiques alimentaires, les habitudes de sommeil, le temps passé devant la télévision ou avec les jeux vidéo, sont autant de marqueurs d'un style éducatif qui n'est pas celui valorisé par l'école (Chartier & Payet, 2014). La culture de ces familles est ainsi constituée en obstacle et ligne de partage entre Eux et Nous. Dès lors, l'association entre ethnicité et déficit de rôle sinon de responsabilité produit et justifie une visée unilatérale d'assimilation par ces familles des normes et valeurs éducatives promues par l'institution scolaire. La mobilisation des mères apparaît alors dans toute sa complexité puisque « se combinent, paradoxalement, des entreprises qui, antagoniques du fait de leurs valeurs et leurs visées, partagent les mêmes vocabulaire et mode opératoire » (Belkacem, 2015, p. 63) : injonctions à l'émancipation et à la conformation à des normes – qu'il s'agisse d'assignations ethniques, genrées ou de modes éducatifs – s'entremêlent en dessinant des formes d'essentialisation. Face à la pluralité des objectifs du lien avec les parents, appréhendé sous le prisme culturaliste, les mères oscillent entre différentes attitudes (Riban, 2019) et démontrent que, si elles demeurent tributaires du regard que l'institution pose sur elles, elles sont aussi parfois en mesure de négocier et de se réapproprier ces attentes normatives et assignations identitaires.

Les mères face aux sollicitations culturalistes de l'école : trois logiques d'action

Nombre de mères enquêtées affichent leur bonne volonté en acceptant les sollicitations qui leur sont adressées afin de s'impliquer, que ce soit par leur simple présence dans les activités ou par la mise en scène de telle ou telle propriété asso-

ciée à leur culture d'origine¹⁹. En participant, les parents semblent s'identifier spontanément au personnage particulier que l'école leur communique en miroir, sous l'effet d'un prisme culturaliste qui isole et exacerbe certains traits pris isolément (Cuche, 2001). La réponse des mères enquêtées à la demande de l'institution conduit de fait à reconnaître une différence liée à leur origine ethno-culturelle. Mais participer à ces activités et dispositifs représente aussi, dans les visées de certaines mères, une opportunité pour corriger le regard déficitaire qu'une vision culturaliste produit quant à leur rôle de parent d'élève ou à l'éducation dans la famille. En endossant les attributs de l'identité culturelle qui leur est signifiée, les mères développent, sous couvert d'entente tacite, des tactiques d'« adaptations secondaires intégrées » (Goffman, 1984) source de « petits profits » de sociabilités ou de marges d'autonomie individuelle. D'une certaine manière, la conformité à l'attente de l'institution scolaire permet de soustraire les parents à l'emprise de sa domination. Néanmoins, toutes ne parviennent pas à contrôler ce rapport ambivalent à l'école et à le détourner à des fins personnelles sans menacer leur statut de participante (*idem*). Trois logiques d'action sont distinguées à l'analyse, mais elles peuvent cohabiter dans les attitudes de l'ensemble des mères rencontrées, se chevaucher ou se succéder.

La réappropriation des lieux de l'école

L'une des contraintes récurrentes que les mères enquêtées éprouvent dans leur quotidien consiste en une forme d'enfermement dans leur rôle domestique combinée à l'isolement social, expérience décrite durant les entretiens et visible dans les relations régulières avec les enquêtées. Elles ont notamment la charge exclusive des tâches ménagères et éducatives qui les confine dans un espace et un rôle sans alternative. La situation de monoparentalité, l'absence d'activité salariée ou les difficultés de maîtrise de la langue française renforcent cette condition qui fixe pratiquement et symboliquement les femmes au foyer, dans un lieu qui tout à la fois protège et enferme. Lorsqu'elles ont traversé pour certaines les épreuves de la guerre, de l'exil ou vécu des violences conjugales, et qu'elles sont confrontées à des formes de discrimination sinon

19. Il n'a pas été possible d'établir de lien systématique entre le profil des familles, le rapport à l'école et la scolarité des enfants, en particulier d'éventuelles difficultés. Chacune des familles enquêtées ayant plusieurs enfants aux scolarités contrastées, de multiples facteurs interviennent (maîtrise de la

langue, interconnaissance, ancienneté dans l'école...). La fréquentation des espaces et personnels prend également des formes très variables et qui évoluent tout au long de l'année.

de racisme dans l'espace public ou sur le marché du travail, les mères ethniciées peuvent vouloir chercher refuge dans cet intérieur qui rassure. Il arrive que ce territoire domestique traditionnellement sous le contrôle des femmes (Schwartz, 2012) prenne la forme enveloppante d'une « petite bulle » protectrice, selon le mot de Mme Alami²⁰, dont il peut être difficile de s'extraire²¹ :

On se rassemble que pour s'amuser, rigoler, entre nous les femmes. On laisse les problèmes ailleurs [rire] [...] après question de conseils, non pas trop [...] 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 [...] faut mieux rester dans la petite bulle entre mari et femme et ses petits enfants [sourire].

Dans ce contexte, l'accompagnement des enfants à l'école ou lors de leur retour au foyer prend la forme d'une sortie légitime et même d'une obligation statutaire qui scande le déroulement de la journée. Ces temps quotidiens dans l'espace public représentent effectivement une parenthèse routinisée dans les pratiques des mères qui en saisissent l'opportunité pour se rencontrer et échanger, au portail d'entrée de l'école notamment (Périer, 2019). Mme Abbassi²² évoque en plaisantant la possibilité d'installer une cafétéria à l'école afin qu'elles puissent rester discuter et limiter les trajets entre l'école et le domicile. La fréquentation du *Café des parents* marque une étape supplémentaire dans ce processus de désenfermement domestique car elle ne répond à aucune nécessité de rôle, même si la visibilité dans cet espace renforce les mères participantes dans leur statut de parent d'élève. Les motivations spontanées exprimées par les enquêtées qui viennent au *Café* traduisent le souci de briser la spirale du repli sur le foyer et sur soi. Les premiers pas dans ce tiers-lieu ou espace intermédiaire, entre la famille et l'école, aident à rompre l'isolement. Comme le dira Mme Swati²³ :

Mme Swati : Maintenant je sens que 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.

Enquêtrice : C'est pour ça aussi, que vous venez à l'école ?

Mme Swati : Ouais. Donc là je participe beaucoup plus.

Plusieurs enquêtées, dans l'école privée comme dans l'école publique, expriment leur attachement à ce temps interstitiel, cette parenthèse sociale qui leur permet de faire des rencontres et de nouer des sociabilités entre femmes. Dégagé des astreintes domestiques, il trace aussi des frontières de genre car les hommes ne le fréquentent pas puisqu'il n'y a « que des femmes », comme le diront les pères rencontrés. Durant les *Cafés*, les femmes abordent spontanément une diversité de sujets, principalement articulés autour des charges maternelles, pratiques et mentales, qui pèsent sur leur rôle au quotidien. Elles évoquent pêle-mêle les grossesses répétées, l'allaitement des tout-petits, les méthodes pour perdre du poids, les maladies des enfants, les tracas administratifs, les astuces pour acheter des denrées à moindre frais et parfois les projets pour les vacances. Elles expriment aussi leur souhait d'avoir plus de moments sans les enfants car toutes subissent ces tâches éducatives sans cesse recommencées, suscitant fatigue et parfois lassitude. Ce lieu genré du *Café* fait parfois l'objet d'une appropriation si forte qu'il fabrique l'équivalent d'une petite « cité domestique », non par les liens du sang entre les personnes mais par le sentiment d'appartenance à un même territoire ou à une « maison » (Boltanski & Thévenot, 1991). Un tel espace dans l'école donne l'apparence d'une « famille », selon le terme de Mme Nyamata, mère très investie et dont le parcours personnel est marqué par l'exil et le deuil²⁴. Le sentiment de partager des préoccupations communes et de faire corps face à la dureté des conditions d'existence unit ces mères par-delà leurs différences d'origine et de trajectoire. Les *Cafés* peuvent ainsi changer de statut et être détournés de leurs objectifs initiaux, comme cela a pu être observé dans d'autres dispositifs et consultations ethno-cliniques dans le cadre scolaire (Belkacem & Chauvel, 2019).

C'est aussi, au-delà de ce sens collectif, une brèche entrouverte dans l'expérience quotidienne de ces femmes, en disposant d'un temps pour soi. Le premier acte de cette conquête

20. Mme Alami : deux enfants à l'école privée, assistante maternelle niveau bac +2 au Maroc, conjoint responsable d'une franchise de restauration, couple d'origine marocaine, arrivé en France à l'âge adulte.

21. S'il était possible de distinguer les professionnel·les enquêt·es grâce à leur fonction dans les différentes écoles, cela est plus délicat avec les mères, que nous désignerons ici par un pseudonyme, choisi en fonction de la consonance de leur nom de famille. La présence du vouvoiement ou du tutoiement dans les verbatims témoigne des liens créés avec les enquêtées et de la familiarité plus ou moins marquée qui en a parfois résulté.

22. Mme Abbassi : mère au foyer de trois enfants scolarisés dans l'école REP, arrivée en France à l'âge de 9 ans, niveau CAP, conjoint intérimaire d'origine marocaine.

23. Mme Swati : mère au foyer, niveau bac +5 au Pakistan, conjoint commerçant, couple arrivée en France à l'âge adulte, quatre enfants, école privée.

24. Mme Nyamata : réfugiée rwandaise, arrivée en France à l'adolescence, aide-soignante, mère célibataire de cinq enfants en école privée.

de soi implique, pour certaines, la pratique de la langue française ou une familiarisation par le simple fait de l'entendre parlée. Acquérir les rudiments de la langue s'inscrit plus globalement dans un processus de prise d'autonomie pour celles souffrant d'isolement relationnel. C'est ce que confie une femme d'origine afghane²⁵ expliquant ne pas avoir accès aux cours d'apprentissage de la langue mais vouloir tirer profit des échanges se déroulant au *Café des parents*. Dans ces situations, l'emprise de l'institution scolaire apparaît fortement atténuée puisque les mères enquêtées, loin de se former et conformer au « métier » de parent d'élève, font un usage détourné de ce lieu axé précisément sur la mise à distance des attentes ou obligations qui pèsent sur elles. Dès lors, leur expérience de mère immigrée ou étrangère dans l'enceinte scolaire ne relève pas seulement d'un processus d'essentialisation de leur traits culturels pouvant conduire à différentes formes de discrimination (Réa & Tripier, 2008). En effet, les mères montrent au travers de certaines remarques et attitudes qu'elles ont conscience d'être mobilisées sur des dimensions ethniques, qui les distinguent des autres parents et les discriminent, fût-ce positivement. L'une d'entre elles, née en France de parents turcs, dira sur le ton de l'humour qu'une enseignante de l'école « veut toujours récupérer les mamans étrangères » pour animer des activités. Mais cela peut apparaître « par contraste, comme plus accueillant et moins stigmatisant » que d'autres formes d'interactions avec des institutions moins attentives à ces effets d'infériorisation ou de disqualification des populations immigrées ou étrangères (Belkacem, 2015). Cela explique probablement la contestation « en mode mineur » de ces catégorisations ethnicisantes (Palomarès, 2008).

Les opportunités offertes par les activités et lieux dédiés aux parents représentent un point d'appui permettant aux mères de s'extraire à et par l'école du rôle et de l'identité où elles sont confinées. Ainsi, Mme Nesibe²⁶ nous fait-elle comprendre que, à rebours des attentes institutionnelles, sa participation aux activités de l'école ne lui permet pas de rencontrer plus facilement les enseignant-es. Certes, elle peut les croiser dans les couloirs ou en contribuant à la préparation des repas dans la cuisine mais ce type d'échange se résume selon elle à un simple salut ou à un éventuel partage de

recettes sans évoquer la scolarité des enfants. De manière paradoxale, l'espace de socialisation légitime que représente le *Café des parents*, les détache symboliquement du cadre scolaire, tout en renforçant les liens d'intégration entre mères. Ce sont des parenthèses sociales qui ouvrent un processus d'autonomie symbolique des mères, provisoirement affranchies de la demande institutionnelle et de leur identité ethnicisée. Ils offrent l'opportunité d'une distance à soi car « se dérober à une prescription, ce peut être se soustraire à une identification » (Goffman, 1984, p. 242). Ce par quoi les mères sont identifiées à l'extérieur, socialement et ethniquement, fonctionne ici sur le mode d'une contre-assignation, du moins d'une suspension du jugement qui, en temps ordinaire, les renvoie à des catégorisations et identités déficitaires (Hache, 2016). C'est un temps court, quoique régulier, qui désinsère certaines mères de leur condition domestique et de l'étiquetage qui les assimile à leur origine culturelle supposée en leur permettant de se retrouver. Sans neutraliser totalement les mécanismes de l'altérisation négative, ces moments passés entre femmes cessent d'activer les signaux qui font des différences dont elles sont porteuses, un problème.

Le souci des apparences normales

La possibilité d'une réappropriation du *Café des parents* pour des usages sous le contrôle des participantes ne se produit que sur des temps ponctuels et lorsque les circonstances le permettent. Le plus souvent, les interactions avec les acteurs de l'école portent sur des enjeux de représentation quant au rôle à tenir et engagent une négociation de l'identité affichée. Il s'agit, selon cette deuxième logique d'action, de se mettre en scène afin de montrer sa conformité à la figure attendue du « bon parent » (Martin, 2015) et, en l'occurrence, de la « bonne mère » (Gojard, 2010). Construire une relation de proximité avec les enseignant-es en se montrant disponible pour participer à des activités ou ateliers témoigne, dans ce cas, d'un souci de respectabilité (Skeggs, 2015) ou du moins d'un engagement permettant d'apparaître normal, à l'égal des autres. En effet, le souci d'une apparence conforme préoccupe nombre de mères, conscientes des préjugés dont elles sont la cible, elles et leurs enfants. Plusieurs enquêtées témoignent à cet égard du

25. Femme d'origine afghane : femme au foyer, conjoint commerçant, trois enfants à l'école privée, niveau enseignement supérieur au Pakistan, couple arrivé en France à l'âge adulte.

26. Mme Nesibe : femme au foyer et gestionnaire de l'entreprise familiale, née en France, niveau bac, conjoint arrivé à l'âge de 5 ans, niveau BEP, trois enfants à l'école privée.

« racisme au quotidien » (Essed, 2005, p. 106) qu'elles perçoivent dans l'espace public, parfois depuis l'enfance, du sentiment de « déranger » ou de ne pas être traitées à l'égal des autres. Tout rapprochement entre parents et enseignant-es procède, dans cette perspective, d'une logique visant l'effacement de leur différence jugée stigmatisante. Le souci de la normalité emprunte un ensemble de mots et d'attitudes qui attestent d'une acculturation au rôle de parent d'élève et à ses obligations vis-à-vis de l'institution. Mme Nesibe interprète sa contribution dans ce sens :

Mme Nesibe : Avec [l'enseignante retraitée qui s'occupe du *Café*], au début on se disait juste bonjour maintenant on se dit bonjour et on se tape la bise donc y a forcément un lien qui s'est formé, elle m'appelle par mon prénom donc forcément heu...

Enquêtrice : Ça te gêne ?

Mme Nesibe : Non, ha non non, en aucun cas ! Donc ouais y a ça, et avec Isabelle [l'enseignante surnuméraire] [...] le fait qu'on ait fait justement ce projet.

Enquêtrice : La lecture [en classe dans les langues d'origine].

Mme Nesibe : Voilà, je sais qu'elle me sollicite beaucoup Isabelle quand il s'agit de faire des traductions et tout ça donc je sais qu'il y a un lien, ça me fait plaisir.

La participation visible des parents, présents dans les lieux et activités de l'école, constitue comme un gage de bonne volonté et de moralité éducative. Dans cette logique, les mères qui le peuvent cherchent à nouer des liens de proximité en se rapprochant des personnels éducatifs ou en se montrant disponibles et utiles à l'école. Un même type de comportements est adopté par plusieurs mères enquêtées, toutes originaires du Maroc, lorsqu'elles participent au *Café des parents* de l'école REP, accompagnent presque systématiquement les sorties scolaires ou acceptent de siéger au conseil d'école, au double motif d'aider leurs enfants et de « faire plaisir » à l'équipe éducative. C'est sous la forme d'une participation à une lecture en classe que Mme Bangla²⁷ aura quant à elle l'occasion de manifester sa bonne volonté de parent d'élève. En retour, son engagement, volontaire en apparence, lui donne une visibilité et un statut dont elle sera gratifiée par l'enseignante, selon une économie du don/contre-don sous-jacente à l'échange (Mauss, 1985). Mme Bangla, en situation irrégulière, bénéficiera ainsi de la mobilisation d'un groupe d'enseignant-es et de parents

soucieux de défendre le cas de cette famille affichant son désir d'intégration. De la même manière, Mme Nyamata, très investie dans la vie de l'école, s'est attirée la reconnaissance de la directrice, au point de se faire élire présidente de l'association de parents d'élèves, visiblement en raison de sa capacité à fédérer des mères de différentes origines²⁸.

Les parents « discréditables », qui ne contrôlent pas les informations sur eux-mêmes (Goffman, 1975), ont pour préoccupation d'améliorer leur image afin d'apparaître semblables aux autres. Cet enjeu les conduit parfois à surjouer leur rôle, bien au-delà de ce qui serait *a priori* nécessaire ou attendu. D'ailleurs, certaines mères ne font pas que répondre à cette attente : elles la précèdent en décidant d'elles-mêmes d'endosser les traits de leur identité culturelle assignée, en préparant par exemple des plats conformes aux spécialités culinaires symboliquement associés à leur pays d'origine et qu'elles apporteront à l'école, ou en offrant le thé à la menthe au *Café des parents*. Leur engagement sinon leur dévouement, sous la forme d'une disponibilité permanente procède, certes, de l'intérêt de l'enfant, mais on peut également faire l'hypothèse qu'il témoigne indirectement de leur souci de dissiper les préjugés négatifs à leur rencontre. Ce souci de considération et de perception à égalité des autres s'exprime de façon manifeste chez les parents les plus sujets aux effets d'étiquetage produits par les signes culturels et identitaires qui leur sont attribués. Ainsi, les marqueurs attestant de leur religion, et tout particulièrement dans le cas de l'islam, font partie des traits donnant lieu à des jugements ambivalents voire au risque de discrédit de celui qui affiche cet attribut visible (Goffman, 1975). Les mères ainsi ethniciées ont alors pour préoccupation, sans se dépouiller de leur moi, de lever tout soupçon à leur égard, comme en témoigne cet extrait d'entretien croisé entre Mmes Nurcihan²⁹ et Feridun³⁰, toutes deux régulièrement présentes pour l'association de parents d'élèves :

Enquêtrice : T'as envie de participer [à l'école] ?

Mme Nurcihan : À certaines choses ouais ! [...]

27. Mme Bangla : niveau lycée en Russie pour la mère, couple sans emploi, arrivé du Caucase à l'âge adulte, deux enfants à l'école privée.

28. Mme Nyamata indique que sa prédécesseure, d'origine marocaine, ne parvenait à faire participer que des mères de la même origine.

29. Mme Nurcihan : née en France de parents turcs, niveau 3^e, femme de ménage, conjoint maçon, arrivé de Turquie à l'âge adulte, trois enfants à l'école privée.

30. Mme Feridun : arrivée de Turquie à l'âge de 3 mois, niveau 3^e, mère au foyer, conjoint maçon à son compte, arrivé de Turquie à l'âge adulte, trois enfants à l'école privée.

Mme Feridun : 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.

Mme Nurcihan : on est assez heu... je cherche le mot...

Enquêtrice : Investies ?

Mme Nurcihan : Voilà c'est ça investies, on est là aussi, assez présentes... pour faire montrer qu'on est présentes là, nous, mamans turques, mamans musulmanes, qu'on est là.

Enquêtrice : Ok. Mais donc y a un truc... identitaire quoi ? [...]

Mme Feridun : Ouais montrer qu'on est pas des... entre guillemets des monstres, on est là, on est... on est intégrées, dans la vie !

Mme Nurcihan : Voilà, je cherchais le mot, faire montrer qu'on est bien intégrées nous en France, on veut leur faire montrer ça parce que [...] depuis deux ans, on subit pas mal je trouve.

Au-delà d'un enjeu de reconnaissance des qualités de « bonne mère », visible chez la plupart d'entre elles en se montrant attentives aux préconisations institutionnelles – lecture de livres le soir, coucher à heures fixes, etc. –, Mmes Nurcihan et Feridun formulent une demande de respectabilité qui dépasse la sphère familiale. Il est difficile pour les individus membres des minorités de s'affirmer symboliquement de manière positive (Martuccelli, 2002) et l'école représente un espace public qui les expose et les conduit à brandir des certificats de conformité au rôle attendu. Les mères enquêtées semblent ainsi se dresser contre un regard disqualifiant et ethnocentrique qui hiérarchise les différences qu'elles souhaitent, au nom de l'égalité revendiquée entre parents d'élèves, voir acceptées.

L'évitement stigmatisant

Selon une troisième logique d'action, les parents enquêtés, incluant largement les pères, ne participent guère aux activités proposées à l'école ni ne sont présents dans les espaces ou sur les temps qui leur sont réservés. Leur absence est remarquée puisque la norme d'implication scolaire prescrit précisément d'être présent et visible. Dans cette configuration asymétrique – plus courante dans le cas de difficultés scolaires de l'enfant mais observable dans la plupart des configurations – qui renvoie les torts à la famille et plus implicitement à la mère, les raisons de leur invisibilité aux yeux des institu-

tions restent le plus souvent méconnues des enseignant-es. Elles donnent lieu spontanément à des jugements emprunts de stéréotypes sociaux (Périér, 2019). Pourtant, l'analyse conduite notamment auprès des familles rencontrées par le biais de l'AFEV, montre que de multiples facteurs se combinent et se renouvellent sans cesse en limitant les possibilités d'accès à l'école ou les opportunités d'implication remarquée dans la scolarité : les moyens de déplacement et les temps de transport, les horaires de travail décalés et imposés, la multiplicité des tâches de *care*, la fatigue éprouvée à l'issue des journées et bien sûr, les difficultés de maîtrise de la langue française. Cette manière de faire avec les contraintes d'une relation qu'elles ne contrôlent pas pousse les mères à revendiquer leur responsabilité de parent et à justifier leur absence. C'est le cas de Mme El Aziz³¹ qui s'excusera de ne pas se rendre au *Café de parents*, tout en soulignant son intérêt pour les activités de ses enfants à l'école. De même, Mme Traoré³² qui évoque de multiples empêchements – elle travaille le matin et l'après-midi et dit assumer seule les tâches domestiques – tout en revendiquant avec insistance son souci de l'école pour les enfants.

S'ajoutent à ces motifs qui éclairent les situations de précarité et d'indisponibilité des familles, leurs appréhensions personnelles face à ce qu'elles perçoivent et redoutent du regard des enseignant-es et des conditions nécessaires pour s'engager dans l'action et les interactions. Ce rapport se traduit par les comportements d'évitement de certaines mères qui, pour autant, ont conscience de déroger aux normes et préconisations éducatives de l'école. Des mères qui demeurent en retrait ou vont s'effacer à certaines occasions lorsqu'elles craignent de perdre la face (Goffman, 2003). C'est le cas de Mme Alami, dont les enfants sont « trop couvés » – selon le mot d'une enseignante – et qui s'est progressivement désengagée du *Café des parents*, comme s'il s'agissait d'éviter un face-à-face trop inégal avec les représentantes de l'institution. Mme Altikan³³ s'est également mise en retrait à la suite d'un différend relatif à la demande de consultation d'un orthophoniste pour son enfant. Elle a en effet refusé cette démarche,

31. Mme El Aziz : arrivée du Maroc en 2003, niveau élémentaire, femme de ménage, conjoint ouvrier en arrêt de travail longue durée, arrivé du Maroc en 2010, trois enfants à l'école REP.

32. Mme Traoré : niveau élémentaire, arrivée du Sénégal à l'âge adulte, femme de ménage, conjoint au chômage, ayant fréquenté uniquement l'école coranique au Sénégal, cinq enfants, école REP.

33. Mme Altikan : femme au foyer, conjoint maçon, niveau collège pour la mère/lycée pour le père, couple arrivé de Turquie, trois enfants à l'école REP.

considérant avec son mari que leur enfant est « normal » et affirmant ne pas parvenir à obtenir de rendez-vous au Centre médico-psychologique, faute de places disponibles.

Toute sollicitation liée aux difficultés scolaires des enfants secrète de l'incertitude chez les parents vulnérables, adoptant des formes de retraits au caractère défensif. Les mères redoutent en effet d'être « jetées dans l'arène » lors de réunions d'équipe éducative, car elles craignent les remarques qui pourraient être faites sur l'enfant et les plongeront dans l'embarras, étant à la fois présentes mais « hors jeu » (Goffman, 2003, p. 94). Le risque consiste à s'exposer à un jugement négatif non seulement sur la participation à la vie de l'école mais sur l'éducation dans la famille et sa responsabilité de parent. La critique ne manque pas de s'étendre au-delà de la seule « démission » des familles (Lahire, 1995 ; Thin, 1998) qui voudrait que les parents négligent l'enjeu scolaire voire éducatif. Elle se focalise sur leur différence et les défaillances dont leur culture, appréhendée à partir de leur origine, serait l'un des fondements explicatifs.

Face à cette relation inégale, les parents opèrent une distanciation pour se préserver des interactions où ils pourraient aisément « perdre la face », c'est-à-dire la valeur sociale positive qu'ils s'accordent à eux-mêmes (Goffman, 2003). Dans l'école REP +, une mère iranienne a été profondément contrariée par une enseignante qui, selon elle, la soupçonne de ne pas bien soigner son fils souvent malade, lui suggérant une visite chez le médecin scolaire. Cette demande a été vécue comme une remise en cause de sa compétence maternelle et une intrusion de l'école au regard inquisiteur, dans un domaine considéré comme privé par la mère – il n'était pas question alors de difficultés scolaires. Dans le cadre de la *Classe ouverte* en école REP, une mère portant le voile dit que « c'est difficile d'entendre des choses négatives : on aimerait avoir des retours positifs sur ses enfants ». Si la dimension ethnique n'est pas explicitement présente dans ce type d'interventions, le paradigme intersectionnel permet de saisir qu'elle est implicitement mobilisée (Bilge, 2010). Les remarques des professionnel·les touchent les mères car elles s'inscrivent plus largement dans des dispositifs qui veulent s'adresser à ces femmes porteuses d'une altérité jugée problématique. Une telle intention a pour effet de rendre visible la frontière ethnique qui les enferme dans le groupe minoritaire. Le sentiment d'injustice qui traverse les discours parentaux, témoigne dès lors de leur vulnérabilité face au regard posé sur elles et

leurs enfants. Sans possibilité de valorisation de soi, à travers un titre scolaire, un statut social reconnu ou encore une possibilité de participation à la relation avec les enseignant·es, telle que conçue par l'institution, elles subissent plus directement la catégorisation ethnique imposée.

Par ce type d'interpellations, l'institution suscite des tactiques de retrait voire de résistance silencieuse de la part des parents, d'autant plus enclins à éviter les assignations identitaires stigmatisantes qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour se réapproprier les demandes selon les deux logiques exposées précédemment. Se montrer à l'école et entrer au contact des enseignant·es comporte alors le risque d'une mise en jeu de soi où toute remarque peut être interprétée au prisme d'une différence culturelle ou d'origine susceptible de les affaiblir davantage. Tout se passe comme si fréquenter les lieux de l'école nécessitait des « droits d'entrée symboliques » qui autorisent les parents dès lors qu'ils y sont légitimes (Bourdieu, 1979). Or, l'accès à ces droits semble d'autant plus compromis que les personnes sont en position de vulnérabilité, au regard de leur position à l'intersection de différents vecteurs de pouvoir. L'évitement est la tactique adoptée pour se soustraire au regard de l'école et à ses effets de disqualification (Périer, 2005b). Ce retrait défensif n'est donc pas le signe d'un quelconque désintérêt mais bien plutôt la conséquence de leur position d'infériorité, en jouant de cet « art du faible » qui doit composer avec le « lieu de l'autre », y compris en se tenant à distance (de Certeau, 1990). Ainsi éloignés de l'école alors que la norme dominante prescrit la proximité, les parents trop absents exacerbent le regard sur leur différence et les signes d'une altérité, perçue à travers un prisme culturaliste, jugée compromettante pour l'éducation et la réussite scolaire de l'enfant.

Conclusion

Les projets et activités développés à l'initiative des écoles dans les quartiers prioritaires enquêtés le sont prioritairement en direction des mères immigrées dont les signes d'identité représentent des marqueurs d'altérité négative. Cette orientation ciblée de l'institution scolaire repose sur des catégorisations et jugements à l'égard de différences assimilées à des traits culturels plus ou moins déviants au regard des normes d'éducation et de rôle de parent d'élève notamment (Becker, 1985). Un tel rapport de domination symbolique procède d'une forme d'ethnocentrisme institutionnel (Ogay, 2017) mais

il n'est pas sans ambivalence. En effet, la sociologie du symbolisme dominé montre que « les traits et les comportements dominés ne sont jamais purement autonomes ou purement réactifs » (Grignon & Passeron, 1989, p. 93) et qu'il peut être pertinent d'alterner les grilles théoriques selon les domaines d'activité et les objets étudiés.

Dans cette perspective, les sollicitations adressées aux mères et les actions à leur intention visant à mieux les intégrer, au sens d'une demande de participation et d'acculturation à l'école, conduisent à une double lecture. La première considère que la réponse des parents conforte la logique d'ethnisation induite par l'attente implicite des enseignants et que les parents subissent de leur part une forme de discrimination puisque leur origine et culture jugées déficitaires requièrent un traitement spécifique. La valorisation des spécialités culinaires des mères ou de leur langue maternelle devient alors emblématique d'une intention de compenser le défaut d'implication attribué à ces familles et leur distance au rôle de parent d'élève. Or, cette reconnaissance des différences visant à mettre les parents à égalité a aussi pour effet de renforcer un processus d'éloignement en activant ou en exacerbant des signes d'identité assimilés à des particularismes culturels, au risque de conclure à leur irréductible singularité. Dans ce cas, le traitement différentialiste dont elles font l'objet en étant tributaires de stéréotypes culturels peut se retourner en revendication d'identité et de reconnaissance de leurs origines (Dubet *et al.*, 2013). Quant aux absents, ils confortent par leur invisibilité même, le soupçon qui pèse sur les parents issus de l'immigration, processus toujours entaché de l'idée de faute, d'anomalie ou d'anomie (Sayad, 2014). Selon une seconde

lecture, l'engagement des mères dans les activités et espaces qui leur sont dédiés montre qu'elles peuvent aussi se les approprier et les détourner à des fins propres – de sociabilités entre femmes, de désenfermement domestique –, en ayant conscience des raisons pour lesquelles, elles et non d'autres parents, se voient ainsi singulièrement sollicitées. Dans ce cas, le rapport de domination par lequel elles se soumettent au jeu de la participation à la vie de l'école offre paradoxalement un point d'appui dans la production de relations et de significations qu'elles maîtrisent. Dans cette configuration, leur culture n'est pas tout entière prise dans un rapport hétéronome qui la constitue en problème puisqu'elle se déploie selon une relative autonomie symbolique des pratiques.

L'expérience de la confrontation des mères ethnisées à l'attente de l'école prend ainsi la forme d'un rapport ambivalent. Il oppose, d'un côté, l'acceptation voire la mise en scène par l'institution scolaire d'une différence impliquant de respecter l'ordre scolaire dominant et potentiellement stigmatisant et, de l'autre, la possibilité d'une émancipation ou du moins de l'acquisition progressive d'une distance et d'une autonomie qui se développent à partir du rapport de domination. L'altérisation des familles produit, en effet, un rapport majoritaire/minoritaire mais certaines mères peuvent tirer parti des processus d'ethnisation, en s'affirmant dans ce rapport. En d'autres termes, il n'y a pas de soumission conforme aux normes mais toujours un décalage, sans revendication ni transgression, qui ouvre la possibilité d'un changement potentiel. C'est aussi dans cet écart ou lieu de l'entre-deux que se crée un espace de subjectivation à rebours de la requête identitaire (Rancière, 2012).

Annexes électroniques

Retrouvez les annexes de l'article déposées sur Nakala, l'entrepôt du TGIR Huma-Num
<https://nakala.fr/10.34847/nkl.256e6c6b>

Bibliographie

- Barrère A.** (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- Becker H.** (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.
- Belkacem L.** (2015), « Quand la clinique fait l'ethnique. Logiques performatives dans la médiation interculturelle pour familles migrantes », *Genèses*, n° 98, p. 47-68.
- Belkacem L. & Chauvel S.** (2019), « Les "cultures d'origine" dans les partenariats école/familles. Analyse croisée de dispositifs de médiation interculturelle », *Agora débats/jeunesses*, n° 83, p. 7-24.
- Belkacem L. & Chauvel S.** (2020), « Introduction. Comment traiter de la question du culturalisme dans l'encadrement de la jeunesse ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 84, p. 41-51, <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/agora.084.0041>.
- Bilge S.** (2010), « De l'analogie à l'articulation. Théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe », *L'Homme et la société*, n° 176-177, p. 43-64.
- Boltanski L. & Thévenot L.** (1991), *De la justification. Les Économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P.** (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Certeau M. de** (1990), *L'Invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- 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*, n° 187, p. 23-34.
- Collectif Rosa Bonheur** (2017), « Des "inactives" très productives. Le travail de subsistance des femmes de classes populaires », *Tracés*, n° 32, p. 91-110.
- Cuche D.** (2001), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Debord G.** (1996), *La Société du spectacle*, Paris, Gallimard.
- Dubet F., Olivier Cousin O., Rui S. & Macé É.** (2013). *Pourquoi moi ? L'Expérience des discriminations*, Paris, Seuil.
- Durlet H.** (2015), *L'Autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Essed P.** (2005), « Racisme et préférence pour l'identique. Du clonage culturel dans la vie quotidienne », *Actuel Marx*, n° 38, p. 103-118.
- Foucault M.** (1993), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Glasman D.** (1992). « "Parents" ou "familles". Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 19-33.
- Goffman E.** (1975), *Stigmate. Les Usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Goffman E.** (1984), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- Goffman E.** (2003), *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gojard S.** (2010), *Le Métier de mère*, Paris, La Dispute.
- Grignon C. & Passeron J.-C.** (1989), *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil.
- Hache E.** (2016). *Reclaim. Recueil de textes écoféministes*, choisis et présentés par Émilie Hache, Paris, Cambourakis.
- Haicault M.** (1984), « La gestion ordinaire de la vie en deux », *Sociologie du travail*, vol. 26, n° 3, p. 268-277.
- Lahire B.** (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.
- Laugier S., Molinier P. & Paperman P.** (2009), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.
- Lorcerie F.** (2003). *L'École et le Défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, INRP ESF édition.
- Martin C. (dir.)** (2015), *Être un « bon parent ». Une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP.
- Martuccelli D.** (2002), *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- Mauss M.** (1985), *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf.
- Ogay T.** (2017), « L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 2, p. 336-351.
- Palomares É.** (2008), « Contester le racisme en mode mineur. Engagements associatifs de femmes originaires du Mali », *Sociétés contemporaines*, n° 70, p. 45-69.
- Payet J.-P.** (1992), « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité », *Migrants-Formation*, n° 89, p. 82-97.
- Payet J.-P.** (2017), *École et familles. Une approche sociologique*, Wommelgem, De Boeck.
- 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 », *Éducation et sociétés*, n° 34, p. 55-70.
- Périer P.** (2005a), « Un partenariat sans partenaires ? Les familles populaires face au modèle de participation de l'école », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 9, p. 87-103.
- Périer P.** (2005b), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Périer P.** (2010), *L'Ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Périer P.** (2019), *Des parents invisibles. L'École face à la précarité familiale*, Paris, Puf.
- 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*, n° 214, p. 66-79.
- Poutignat P. & Streiff-Fénart J.** (2012), *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les Groupes ethniques et leurs frontières*, par Fredrik Barth, traduction J. Bardolph, P. Poutignat et J. Streiff-Fénart, Paris, Puf.
- Rancière J.** (2012), *Aux bords du politique*, Paris, Gallimard.
- Réa A. & Tripiet M.** (2008), *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte.
- Riban C.** (2019), « Face à l'École : les oscillations de mères de familles populaires », *Recherches en éducation*, n° 38, p. 97-109.
- Sayad A.** (2014), *L'École et les Enfants de l'immigration*, Paris, Seuil.
- Schwartz O.** (2012), *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, 3^e édition, Paris, Puf.
- Sénac R.** (2015), *L'Égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, Presses de Sciences Po.

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*, n° 39, p. 83-99.

Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'École et les Familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

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