



HAL
open science

La précarité familiale aux portes de l'école : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ?

Pierre Périer

► To cite this version:

Pierre Périer. La précarité familiale aux portes de l'école : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ?. Revue internationale de l'éducation familiale, 2018, 2 (44), pp.25-43. hal-01783594

HAL Id: hal-01783594

<https://hal.science/hal-01783594v1>

Submitted on 3 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ?

Pierre Périer¹

En France, l'idée d'associer les parents et l'école s'impose désormais comme une évidence au travers de politiques de coopération en direction notamment des « plus éloignés de l'école ». Les familles précaires sont « ciblées » car jugées trop en décalage ou en retrait, tant sur le plan du suivi scolaire de l'élève que dans la relation avec les enseignants. Ce texte s'intéresse à dépasser le point de vue institutionnel en montrant l'existence de frontières invisibles qui séparent les acteurs, limitent les possibilités de coopération et suscitent la mésentente. Il s'appuie sur une enquête de trois années auprès de trente parents de condition précaire ou issus de l'immigration et habitant un quartier dit prioritaire. Si les seuils et murs de l'école tracent des frontières spatiales, la frontière sociologique fabrique « un cadre qui a ses propres normes » (Simmel, 2010). En ce sens, la contribution des parents semble dépendre de ce que l'école peut reconnaître mais avec le risque de disqualifier ou d'exclure les formes d'action les plus étrangères à la logique scolaire.

Mots-clés : parents, précarité, école, coopération, frontières.

¹ Pierre Périer, Professeur de Sciences de l'Éducation, CREAD (EA 3875) Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307 – 35043 Rennes cedex, France.

Contact : pierre.perier@univ-rennes2.fr

School and family precariousness : what invisible boundaries between parents and teachers ?

In France, the idea of involving parents and the school is now obvious as a result of cooperation policies aimed particularly at those who are "furthest away from school". The precarious families are "targeted" because they are judged to be too out of sync or withdrawn, as much in terms of the pupil's schooling as in the relationship with the teachers. This text seeks to go beyond the institutional point of view by showing the existence of invisible boundaries that separate the actors, limit the possibilities of cooperation and cause misunderstanding. It is based on a three-year survey of thirty parents of precarious or immigrant status living in a neighborhood called priority. If the thresholds and walls of the school draw spatial boundaries, the sociological boundary produces "a framework that has its own standards" (Simmel, 2010). In this sense, the parents' contribution seems to depend on what the school can recognize but with the risk of disqualifying or excluding the forms of action that are the most foreign to the school logic.

Key-words : parents, poverty, school, cooperation, boundaries.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'école en France se préoccupe de s'ouvrir en direction des parents. Elle avait tardé plus que d'autres pays à le faire (Meirieu, 2000) mais les orientations politiques insistent désormais sur le nécessaire renforcement de la coopération avec les parents dont, peut-on lire dans la loi de Refondation de l'école de la République (2013), « la participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles »¹. Celle-ci souligne l'enjeu d'agir de façon plus « ciblée » en associant « les parents les plus éloignés de l'institution scolaire », c'est à dire, sociologiquement, les fractions précaires et immigrées des familles populaires. Ces dernières rassemblent les groupes les moins dotés sous l'angle des revenus, de l'accès à l'emploi ou du niveau d'études et qui, outre ce statut social dévalorisé, vivent dans une plus grande incertitude.

¹ MENESR, Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013.

Largement diffusée et progressivement constituée en *doxa* institutionnelle, cette nouvelle configuration sémantique de l'action publique (Fassin, 2006) valorise le modèle de la participation des parents et de leur collaboration avec les acteurs de l'école. Elle se heurte néanmoins au constat persistant de la moindre présence sinon de l'absence jugée problématique de parents majoritairement membres des catégories populaires et du maintien, voire du creusement, des inégalités de réussite selon le milieu social des élèves (CNET, 2016). En effet, les enfants des écoles et établissements des quartiers classés prioritaires rencontrent plus souvent et plus précocement des difficultés, requérant une participation active des parents, sous forme de soutien à la scolarité et de disponibilité dans la relation avec les acteurs de l'école. Or, ces parents-là sont précisément moins proches de l'institution scolaire qu'ils méconnaissent pour la plupart, de même que les enseignants méconnaissent ces familles, rarement fréquentées au cours de leur propre trajectoire scolaire et sociale (Périer, 2014 ; Farges, 2017). Cette politique n'est donc pas sans paradoxe puisqu'elle conduit finalement à associer et valoriser les parents les plus familiers de l'institution scolaire au risque de stigmatiser ceux qui s'en écartent. Pourtant, la recherche a largement démontré, sans parvenir à faire taire tous les préjugés, qu'il n'est point de parent démissionnaire ou qui ne souhaite la « réussite » de son enfant (Lahire, 1995 ; Thin, 1998 ; Périer, 2005).

En adoptant le point de vue d'une sociologie relationnelle attentive à l'interdépendance entre les différents éléments qui construisent localement la configuration des rapports entre parents et école, l'hypothèse de ce texte consiste à montrer l'existence de frontières invisibles qui tiennent les acteurs à distance les uns des autres, limitent les possibilités de compréhension et de coopération, et fabriquent la mésentente (Rancière, 1995). La frontière scolaire a une forme spatiale au travers des seuils, portes et murs de l'institution, qui recouvre aussi un sens social en ce qu'elle fabrique un cadre ayant ses propres normes et qui, sur la base d'une définition des droits et devoirs de chacun, établit les conditions de participation et d'intégration par lesquelles l'individu sera accepté ou pas (Simmel, 2010). En s'appuyant sur cette notion de frontière sociale, l'analyse s'intéresse au rapport de dépendance entre parents et école sous la forme particulière d'un lien qui précisément ne permet pas la réciprocité ou complémentarité dans l'action ou la relation. En d'autres termes, la question n'est plus celle des parents dits éloignés mais celle relative à la manière dont l'école les perçoit et les éloigne selon ce qu'elle semble reconnaître et exclure de leur implication

scolaire. L'investissement se manifeste en effet de façon multiforme, au travers notamment des relations avec les enseignants ou activités dans l'école, de l'encadrement des devoirs, des échanges à propos de l'expérience scolaire de l'enfant, de ses aspirations et projets d'avenir ou encore de l'organisation du temps domestique. La question, de « ce que les familles font de ce qu'école leur fait » (Montandon et Perrenoud, 1994) ouvre un large spectre d'analyse des pratiques éducatives parentales en lien avec les scolarités.

Suivant cette orientation de recherche, la démarche consiste à confronter les normes et logiques internes de l'école et des familles qui fixent de part et d'autre le périmètre de leur action légitime et la possibilité d'une relation de réciprocité. Quels sont les seuils pratiques et symboliques qui tracent les frontières invisibles, constituées en autant d'obstacles pour certaines catégories de parents ? Quelles sont, à l'arrière-plan, les lignes de partage dans leur conception des rôles ou les règles et modalités de l'échange ? Quelles sont les conséquences d'une relation à distance quand la norme dominante prescrit la présence et la participation visible des parents dans l'enceinte de l'école ? L'analyse des frontières sociales dans la relation entre parents et enseignants a été effectuée depuis les publics les plus « interdits » face à ce lieu ouvert que serait l'école et précisément en enquêtant auprès de familles confrontées à des conditions de vie précaires. Adopter ce regard excentré permet précisément de mieux appréhender la normalité de l'école et la manière dont elle repousse malgré elle, à la périphérie et dans les marges, tout ce qui s'écarte de ses cadres, jusqu'à le rendre invisible et inaudible. Autrement dit, de la même manière que les déviances ne peuvent être analysées qu'en rapport à la norme qui les produit (Goffman, 1986), les parents « en marge » de l'école questionnent les présupposés et implicites engagés dans le fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Ils en dévoilent les mécanismes d'éloignement qui les mettent à l'épreuve, au risque de la stigmatisation voire de l'humiliation de celui qui, ni vu ni entendu, se voit ainsi déréalisé et privé d'appartenances (Le Blanc, 2007).

Frontières de l'école et droits d'entrée symboliques : une mise en perspective théorique

Sur la plus longue période de son histoire, l'école républicaine a fonctionné comme un espace relativement séparé, à l'abri des regards et à distance des parents. La clôture de l'institution est clairement signifiée non seulement par les murs, mais par la difficulté de

franchissement des seuils et le contrôle des points d'accès lui permettant ainsi d'encadrer les échanges avec les parents. Rares sont, à cette époque, les occasions de s'introduire dans l'enceinte de l'école, à moins d'une convocation obéissant elle aussi à une procédure très réglementée.

En effet, les locaux scolaires sont organisés de telle façon que les parents et leurs réclamations soient maintenus à distance, loin des classes, dans l'espace qui s'étend du vestibule, où le concierge autorise ou non leur entrée dans l'école, au cabinet du directeur, où ils ne peuvent rencontrer l'instituteur de leur enfant qu'en sa présence. (Krop, 2014, p. 84).

La politique d'ouverture engagée par l'école en direction des familles sollicitées pour participer et dialoguer avec les enseignants a bousculé l'ancien modèle, en concédant davantage de place et de pouvoir aux parents d'élèves. Elle redessine progressivement les rapports entre l'institution et ses usagers (Ballion, 1993), entre école et hors école (Glasman, 1992) et, au-delà, reconfigure la forme scolaire (Rayou, 2015).

Pour autant, ce mouvement ne parvient pas à associer tous les parents, dans les quartiers prioritaires en particulier, car il ne suffit pas d'ouvrir les portes de l'école pour que tous y pénètrent et effacer les effets de seuils et autres freins pratiques et symboliques qui en conditionnent l'accès. En effet, comme toute institution, l'école requiert, au-delà d'une égalité formelle de ses usagers, des « droits d'entrée symboliques », c'est-à-dire une reconnaissance des enjeux pour participer au « jeu » (Bourdieu, 1984). Des frontières sociales délimitent l'espace de la continuité et réciprocité possible entre les parents et l'école, selon des lignes de pouvoir et de droit (Simmel, 2010). Ainsi, les observations faites au portail de l'une des écoles élémentaires au moment de la sortie des classes montrent que des parents pourtant présents avant l'heure ne s'introduisent pas dans la cour alors même qu'ils sont invités à le faire, tandis que d'autres y pénètrent sans réticence aucune. Ce seuil revêt l'image d'un « point-frontière » qui, à l'instar de la porte, ouvre par le franchissement la possibilité pour l'individu de négocier les limites et de s'engager dans un échange durable (Simmel, 1988). D'un côté de la grille, ils ont le statut d'un parent membre d'une famille et ils échangent volontiers entre eux pour s'informer ou tisser des liens dans un moment de socialisation précieux, notamment pour des mères relativement isolées dans leur quotidien (Périer, 2017a). De l'autre, ils deviennent « parent d'élève » et peuvent être interpellés à ce titre par les enseignants, ce qui suppose des compétences appropriées. L'assouplissement des

modalités pratiques de passage et de circulation d'un monde à un autre fait signe aux parents qu'ils sont désormais légitimes pour pénétrer dans l'enceinte de l'école. Pour autant, l'aménagement des frontières matérielles ne se confond pas avec les rapports de pouvoir et, précisément, de domination symbolique qui s'exercent sur les moins familiers d'une institution que la plupart des parents ont peu fréquentée, ici ou ailleurs. Nombre de parents doutent des ressources qu'ils possèdent pour échanger à égalité avec les enseignants ou de pouvoir les mobiliser utilement sans risquer la maladresse ou le faux-pas qui les affaiblirait davantage. L'insécurité enveloppe la précarité et invite à se soustraire plutôt que de s'exposer. Rien de commun de ce point de vue avec les comportements des mères à l'habitus cultivé ou habitant les « beaux quartiers » si soucieuses de contrôler au plus près la scolarité de leur enfant par un accaparement du temps de l'enseignant et une forme de « colonisation » de l'espace scolaire (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989 ; van Zanten, 2009).

Poser l'enjeu des rapports entre les parents et l'école consiste à étudier la division du travail éducatif et, par conséquent, celle des frontières qui délimitent les domaines légitimes de compétence et d'intervention des uns et des autres. La spécialisation et parcellisation des tâches entre professionnels dans l'école d'une part, le nombre croissant de partenaires dans son environnement d'autre part, ont diversifié les missions et brouillé les lignes de partage en interne comme en externe (Rayou, 2015 ; Tardif et Levasseur, 2010). Loin d'être effacées, celles-ci seraient en quelque sorte démultipliées. C'est l'un des paradoxes des frontières que de séparer mais aussi, en se situant de part et d'autre, de construire des jonctions possibles (de Certeau, 1990). De plus, la promotion par l'institution scolaire des visées de co-éducation pose des exigences nouvelles de coordination ou de négociation des rôles et responsabilités attribuées respectivement ou conjointement à l'école et à la famille. Précisément, plus l'école s'ouvre en direction des parents (et de partenaires extérieurs), plus elle met à l'épreuve, par frottements et ajustements successifs, les frontières de rôle et l'identité de chacun des acteurs.

Aussi ordinaire soit-il en apparence, le dialogue avec les acteurs de l'école croise un enjeu politique et institutionnel fondé sur des règles de droit et d'égalité entre parents et un enjeu familial et privé qui fait appel à des aspects plus personnels et identitaires (Renaut, 2003). Ces deux niveaux s'emboîtent de manière plus ou moins cohérente et évidente dans la construction des relations entre parents et école. D'ailleurs, en situation d'entretien avec l'enseignant (comme avec le chercheur), les parents dont l'enfant est en difficulté ne sont-ils pas

incités à s'ouvrir et à se confier au nom d'une nécessaire collaboration qui abolit les frontières de la vie privée sinon de l'intime (Payet et Giuliani, 2014) ?

Enquêter à partir de parents en situation précaire

La recherche s'est déroulée sur près de trois années dans un quartier urbain défavorisé dit prioritaire (relevant de dispositifs inscrits dans la politique de la ville). Elle a débuté au niveau de la classe de fin de scolarité élémentaire (CM2) de deux écoles, s'est poursuivie au collège du secteur en 6e (période 2009-2012), et a permis de rencontrer parents, élèves et enseignants. Au total, l'analyse repose sur une cohorte de 30 parents enquêtés sous la forme d'entretiens (entre un et trois) à leur domicile, souvent en présence d'autres membres du foyer. Le groupe compte une minorité de pères, une forte surreprésentation de familles monoparentales (près de 30%), d'inactifs et de chômeurs (plus de 40 %), de sorte que les conditions de vie sont plus que modestes voire à la lisière de la pauvreté. Plus de quatre familles sur dix sont issues d'une immigration d'origine et d'ancienneté variables¹ et plusieurs parents sont allophones. La plupart n'ont fait que des études courtes en France ou ailleurs, interrompues avant terme, mais quelques-uns ont effectué un cursus secondaire long voire dans le supérieur. Ainsi, bien loin de former un groupe homogène tel qu'unifié dans les catégories institutionnelles ou les représentations ordinaires, les familles précaires enquêtées sont porteuses de petites « différences » qui les singularisent dans leur histoire, leurs conditions d'existence, et éclairent leur rapport à l'école et à la scolarité. Le niveau d'étude réel peut ainsi être masqué si les parents issus d'un parcours migratoire ne retrouvent pas l'équivalent du poste occupé antérieurement dans leur pays ou sont sans emploi en dépit de leur formation universitaire. C'est le cas d'un couple de parents arméniens où chacun a fait cinq années d'études de droit mais la femme reste sans travail tandis que son conjoint a enchaîné les métiers de peintre en bâtiment puis de chauffeur livreur, avant de connaître une période de chômage. Cet exemple montre qu'une approche par le niveau économique ou la catégorie socioprofessionnelle ne suffit pas toujours à rendre compte du capital

¹ Précisément, treize issues de l'immigration (de quatre à quinze années) : Arménie, Comores, Congo, Kosovo, Maroc, Sénégal, Turquie, auxquelles s'ajoutent Mayotte et la Guyane.

scolaire parental et, par ce biais, à comprendre la variabilité des formes et de l'intensité de l'implication scolaire dans la famille.

Sélectionnées sur la base d'un tirage aléatoire à partir de listes d'élèves des quatre classes de CM2, les familles ont été parfois difficiles à contacter et plusieurs rendez-vous ont été reportés, non par évitement mais en raison d'une quotidienneté chaotique, faite d'imprévus, d'oublis et d'urgences. La difficile maîtrise de la langue par plusieurs des parents immigrés (les mères plus que les pères) a également constitué un obstacle pour la réalisation des entretiens et le renfort de proches ou d'un autre membre de la famille, y compris l'enfant, a permis de surmonter (en partie) cet écueil. Ce constat d'enquête apporte à lui seul un premier résultat de recherche puisqu'il souligne le risque d'isolement social des mères en particulier et leur difficulté ou empêchement à communiquer avec l'école. Quelques hommes ont pu être présents à différentes occasions, le plus souvent en début d'entretien seulement, comme pour se rassurer sur l'objet de la recherche et la nature des questions posées. Certains se sont montrés plus participatifs en évoquant notamment leur implication dans les devoirs à la maison ou les rencontres avec les enseignants. Dans plusieurs familles, en effet, les pères ont été plus scolarisés que les mères, quand bien même celles-ci assurent l'éducation et la gestion des affaires scolaires au quotidien.

Si l'enquête se donnait pour objectif de parler des relations entre parents et école, elle a été rapidement orientée dans le sens des préoccupations spontanées des familles, en évoquant notamment la charge des devoirs à la maison, les questions éducatives ou relationnelles posées par tel ou tel enfant de la fratrie, ou encore la fatigue accumulée par la pénibilité du travail et les charges quotidiennes qui « fixent » la femme au foyer. En d'autres termes, la qualité ou fréquence des relations avec les acteurs de l'école n'est pas apparue immédiatement comme un enjeu, tant qu'elle n'est pas directement associée à des problèmes rencontrés par les parents. La recherche a donc consisté à se rapprocher au plus près des préoccupations des enquêtés et de la manière dont ils appréhendent et hiérarchisent les enjeux de scolarité.

Le lieu de l'école : un accès sous condition

Tout en veillant à apparaître comme un espace « bienveillant » et accueillant, l'école représente le lieu d'une confrontation inégale pour les parents les moins habilités à le fréquenter. En effet, maîtriser les codes et règles du jeu est une condition pour prendre position et

défendre au mieux ses intérêts si besoin. Ce versant implicite du processus de légitimation des parents dresse des frontières sociales invisibles qui dissuadent ou excluent les plus vulnérables. Comment faire, en effet, dès lors que les parents doutent de pouvoir maîtriser la langue ou plutôt les usages conformes du langage qu'ils s'imaginent devoir pratiquer avec les enseignants, en empruntant des formes d'expression et des mots qu'ils ne possèdent pas voire, dans ce rapport asymétrique, qui les dépossèdent ?

Une mère, figure engagée du quartier, se fait l'écho de ce type de difficultés rencontrées par les parents pour prendre la parole et se sentir écoutés :

C'est tellement dur pour ces familles, ils disent « si je lâche un mot, ils vont rire... », c'est épouvantable de ne pas parler la langue, mais en même temps, les parents sont intéressés par la scolarité de leur enfant, ils veulent que leur enfant réussisse à tout prix, là où eux ils ont échoué, vous savez c'est difficile, ils le disent verbalement que leurs enfants veulent réussir, mais ils ne savent pas les aider. Et je sais que ces familles suivent la scolarité de leurs enfants, mais malheureusement y'a cette barrière de la langue, on les voit moins souvent au portail de l'école, encore moins aux réunions et jamais au conseil de l'école et je pense que la langue y est pour beaucoup, c'est à cause de la langue. (Femme, agent technique, origine marocaine)

Les parents les moins familiers de la langue parlée à l'école doutent de leur légitimité à s'exprimer publiquement et cette forme d'auto-exclusion muette nourrit le risque d'une interprétation négative et injuste de leur absence ou silence. Comme le dit la mère déjà citée : « Mais il ne faut pas croire, c'est pas parce qu'ils parlent moins le français qu'ils sont éloignés de l'école, c'est faux ! ».

La non-présence dans l'espace scolaire et ses conséquences quant au regard porté sur les parents relèvent également de l'ordre du temps et précisément, d'une dissonance entre les temporalités familiale et scolaire. De manière imperceptible, quoique discriminante, le rapport au temps fixe les conditions de possibilité pour se rencontrer. Dans les familles précaires enquêtées, le temps se déroule dans bien des cas sur un mode décalé ou désynchronisé en raison des horaires de travail (tôt le matin, tard le soir, découpés en journée, différents d'une journée ou d'une semaine à une autre) et des aléas d'une vie au jour le jour, sans grande visibilité sur les lendemains. L'expérience quotidienne de l'insécurité économique et sociale ne laisse guère la possibilité d'anticiper et de maîtriser son temps et, par conséquent, son avenir (et

celui des proches), c'est à dire d'abord le présent lui-même (Bourdieu, 1997). Ce temps-là s'accorde difficilement à la discipline des horaires scolaires et s'y conformer implique une autonomie dont les parents ne disposent pas :

Cette année, je n'ai pas été pratiquement en contact avec la maîtresse, je l'ai vue qu'à la rentrée, donc je la [fille] dépose à 8 h30 et c'est mon mari qui la rentre vers le soir, c'est lui qui fait les devoirs avec elle, moi j'ai décroché franchement parce que... C'est vrai à 19 heures, je rentre, faire des devoirs, c'est pas évident (...) Maintenant, c'est pas évident de se libérer avec son patron, et de se dire « voilà, j'ai besoin d'une heure pour aller à la réunion », c'est souvent à 18 ou 18 h 30. (Femme, agent d'entretien, origine marocaine)

En effet, ces parents n'ont guère de pouvoir sur leur temps pour en disposer et l'organiser à leur convenance, au travail mais aussi de façon plus insidieuse dans la vie privée où les charges éducatives et domestiques assumées par les mères, seules ou pas, compromettent la possibilité de « se libérer ». Dès lors, assister à une réunion ou fixer un rendez-vous dont il faudrait prendre l'initiative exige des parents de condition précaire une projection dans le temps et un contrôle rationnel de ses usages. Or, la difficile emprise sur le temps le rend imprévisible et contribue à le fragmenter en une succession de séquences inscrites dans une gestion « au jour le jour ». La possibilité de l'anticiper et de le programmer, avec la certitude d'honorer les engagements pris, apparaît difficilement accessible voire exclue. De plus, solliciter un rendez-vous implique une autorisation symbolique à disposer du temps de l'autre, pour une raison qui le justifie et en s'arrogeant un pouvoir qui demeure inaccessible à la plupart. En effet, le temps des enseignants leur semble à bien des égards plus « précieux » que le leur et cette valeur inégale accordée au temps selon la position sociale occupée les dissuade de demander sans crainte de « déranger » ou risque d'abuser.

Négocier la « bonne distance »

Pris dans ce rapport asymétrique, les parents précaires ne sont pas non plus totalement assujettis et sans réaction face à l'école. Ces « acteurs faibles » sans voix ni visibilité au sein de l'institution scolaire (Payet, Guiliani et Laforgue, 2008) empruntent des modalités de contact moins formalisées, hors des rencontres officielles (rendez-vous, réunions...), en saisissant les occasions et temps interstitiels qui se présentent au gré des situations. Dans ces configurations en

décalage, les attitudes et la disponibilité des enseignants, hétérogènes de ce point de vue, jouent un rôle déterminant pour permettre des temps d'échange moins encadrés et moins prévisibles. La relation n'échappe pas à l'ordre structurel au sein de laquelle elle se déroule mais elle procède variablement selon les acteurs, interactions et tactiques qui construisent les situations (Strauss, 1992). Lorsqu'ils se montrent réticents à s'engager plus avant dans l'enceinte de l'école et à s'exposer dans des échanges en forme d'épreuve, les parents les moins assurés de leur légitimité vont davantage se tenir au portail en restant dans le champ de vision des enseignants, et en leur faisant signe brièvement si besoin :

Je vais aller directement au portail quand les enfants vont sortir à 16h30, on va discuter avec madame [l'enseignante], « je veux discuter avec toi, oui », et elle m'a dit « on va faire vendredi prochain ou bien lundi » et on fait comme ça. (Mère, au foyer, originaire de Mayotte, six enfants)

Car les parents ont intériorisé l'attente de l'école quant au rôle d'« allié » qu'il leur faut endosser mais ils le font à leur manière et à la mesure de leurs moyens. Ils se préoccupent d'être vus par l'enseignant afin de signifier leur disponibilité « au cas où » il serait nécessaire d'échanger pour évoquer tel ou tel aspect de la scolarité ou du comportement de l'enfant. Ce sens tactique relève d'un « art du faible » qui compose avec les contraintes qui s'imposent à lui et déjoue, en empruntant d'autres voies, l'ordre scolaire des interactions (Certeau de, 1990). Il mobilise un sens du placement et des déplacements leur permettant de signifier par leur présence et position dans l'espace scolaire, leur degré de disponibilité ou d'intérêt pour échanger : « À la sortie de l'école des fois, mais on parle pas, on ne se parle pas forcément, quoi. On les [enseignants] aperçoit et voilà ». (Mère en congé parental, fils en CM2)

Ces pratiques discrètes et ponctuelles, au risque de demeurer « invisibles » à celui qui ne sait pas les reconnaître, sont les modes d'expression et de négociation de la « distance » avec les enseignants. Loin des comportements stratégiques et intrusifs des parents les plus en connivence, ils tissent de manière plus informelle et en pointillé, un lien ténu entre les familles et l'école. Celui-ci se construit sur un mode d'échange spontané, en face à face, en impliquant le visage et la voix. Les reconnaître, c'est donner une visibilité et légitimité à l'être parlant, audible et entendu, de sorte que « le message ici s'entend mal sans la voix » (Verret, 1988, p. 112).

Dans la plupart des familles, en effet, l'oral prime sans conteste sur l'écrit car celui-ci, difficilement maîtrisé, symbole des échecs

scolaires passés, n'offre pas l'opportunité de faire entendre la voix de ceux qui, selon l'expression de Pierre Bourdieu, sont parlés plus qu'ils ne parlent¹. La langue n'est pas séparable de ses conditions d'énonciation qui, dans le rapport d'intersubjectivité qui se noue entre parent et enseignant, la transforment en parole. Une parole qui engage et réduit la distance dans la relation, car « à l'écrit, c'est plus, comment dire... c'est plus froid quoi ! Mais le dialogue, c'est plus chaud » dit un père (ouvrier du bâtiment, d'origine turque).

En ce sens, l'ouverture au sein de l'école enquêtée d'un « espace parents » qui leur serait dédié pourrait ne pas reconnaître les spécificités des modes de communication et formes de la relation privilégiés par les fractions précaires et immigrées des familles populaires. Ce lieu devenu obligatoire dans les écoles et collèges (Loi de refondation de l'École de la République, 2013) vise plus particulièrement les parents jugés plus en retrait afin qu'ils « rentrent dans l'école »², et s'approprient ce cadre pour rencontrer les enseignants et favoriser les échanges entre acteurs de l'éducation. Sans prétendre dresser ici le bilan de l'expérimentation faite sur le quartier enquêté, il a été constaté par les parents eux-mêmes, qu'il a surtout été fréquenté sinon accaparé par le cercle de ceux déjà « introduits », plus mobilisés ou plus en proximité avec l'école et quelques-uns de ses professionnels. Autrement dit, la plupart des parents ne le fréquentaient guère voire l'ont évité. Une mère particulièrement investie dans la mise en place de « l'espace parents » dresse un constat dans ce sens :

Je ne sais pas, même quand on l'ouvrait le soir, y'a des personnes qui ne venaient pas, y'a des personnes qui ne connaissaient même pas l'espace café des parents, on était parfois obligés de vendre des crêpes dehors, on allait vers eux au portail de l'école, on allait vers eux, pour inciter les parents à venir à l'espace des parents, les parents ne venaient pas, même le matin... On ouvrait de telle heure à telle heure, par exemple de 9 heures jusqu'à 10h ou 10h30 à peu près, on se disait que y'a là des parents qui vont venir discuter de tout et

¹ Il écrit plus précisément que « Les individus à l'état isolé, silencieux, sans parole, n'ayant ni la capacité ni le pouvoir de se faire écouter, de se faire entendre, sont placés devant l'alternative de se taire ou d'être parlés ». Bourdieu (1987, p. 188).

² Le message adopté par les promoteurs de ce dispositif financé par la politique de la ville et porté par les volontaires du mouvement ATD Quart Monde indique qu'« En associant les parents, tous les enfants peuvent réussir ».

de rien, boire un café, même au niveau scolaire, si on pouvait les aider, les diriger dans tel endroit voilà ... y'avait toujours les mêmes qui venaient, et le soir c'était pareil, à cause de ça, l'espace café, on l'a fermé un moment, quelque temps, donc je suis un peu déçue... (Mère, au foyer, fille en CM2)

L'échec relatif de ce « tiers-lieu » entre école et familles soulève l'enjeu d'appropriation d'un espace où donner sens et intérêt à sa présence. Le fréquenter implique en outre de maîtriser les effets d'image induits par une participation qui, pour les parents les plus vulnérables, représente une épreuve subjective et une mise en jeu de soi. Telle mère (au foyer, origine sri lankaise) assimile la présence dans l'espace parents au « *besoin de se faire aider* » et à un statut d'assistée. Un autre parent (homme, originaire de Mayotte) dira spontanément de ce lieu qu'il permet de se mettre à l'abri du froid. Ces malentendus sur les usages de « l'espace parents » témoignent d'un flou sur les contenus de ce qui peut être soumis à discussion et sur les formes de participation attendues. D'une certaine manière, la rencontre sans objet explicite au préalable ouvre un espace de sens à combler par le jeu des acteurs et interactions. Où situer l'espace de la coopération possible en ce lieu et la légitimité d'expression des parents considérés dans leur diversité ?

Les réticences de certains (majoritaires dans l'enquête) à le fréquenter sont des manières de se soustraire au regard d'autrui par crainte du jugement sur soi, ou à l'idée de rendre « publique » une vie privée, conjugale et familiale, qu'il importe de protéger. D'aucuns disent ne pas vouloir « *se mêler* » à d'autres, redoutent les « *cancans* » et les « *histoires* » qui pourraient les compromettre ou fabriquer de « mauvaises » réputations.

Au-delà de la fréquentation des lieux de l'école, ce sont des enjeux d'identité qui sont à l'œuvre au travers des interactions mettant en scène les parents. Plus l'enfant est en difficulté, plus les parents le seront également pour préserver la « face » et faire « bonne figure », en essayant de contrôler les jugements portés sur eux (Goffman, 2003). La valeur de l'élève serait en quelque sorte indexée à celle de sa famille et à ses qualités éducatives. Dans ce rapport inégal, le retrait ou la soustraction sont des tactiques d'évitement de parents vulnérables mais qui se rendent également « discréditables » en attirant le soupçon par leur absence et leur silence (Goffman, 1986). Dans ce cas, l'invisibilité sociale protège, car si elle produit la disqualification des parents dans l'espace public ou scolaire, elle représente en son envers une manière de préserver une intégrité sinon une dignité mise à mal par l'école et à l'école.

L'éducation, un territoire partagé ?

La politique de coopération en vue d'une co-éducation créée par conséquent la nécessité d'un accord, pris en charge sous une forme qui peut être explicite mais qui comporte également un large versant implicite lorsqu'il s'agit d'associer les parents les moins proches de l'institution et de la culture scolaires. Selon notre hypothèse, le flou des frontières et des attentes réciproques renforce les effets de connivence pour les uns, et le risque de stigmatisation des autres. La sollicitation des parents ne fait paradoxalement que dévoiler au grand jour les inégalités face aux prérequis de la coopération et à l'attente de soutien à la scolarité de l'enfant.

C'est ainsi que l'une des plaintes enseignantes les plus récurrentes à l'encontre des parents d'élèves des quartiers prioritaires vise leur absence d'implication et leur manque de réactivité. Non seulement ils ne se manifestent pas par leur présence dans les occasions ordinaires (réunion d'information, rencontres parents/professeurs...) mais ils ne prennent pas la mesure en temps utile des enjeux de la scolarité ou problèmes de comportements de leur enfant. Ce procès à charge exclut la réciprocité des points de vue et s'interdit de comprendre, par delà les attitudes jugées négligentes ou incohérentes, la logique spécifique du rapport des familles précaires à l'école et aux enseignants en particulier. Or nombre de parents enquêtés s'interrogent sur les raisons de fréquenter le lieu scolaire puisqu'il n'est de présence réellement utile, selon certains, qu'à condition qu'un enseignant les sollicite directement. En l'absence de signe ou de demande explicite, les parents se rassurent à l'idée que la scolarité suit son cours normal et sans encombre. Citons, à titre d'illustration, les propos de cette mère justifiant la non-rencontre:

C'est parce que j'en ressens pas le besoin. J'ai pas de raison, parce que pour l'instant tout se passe bien. Si vraiment, ça se passait pas bien, je me déplacerais, mais là, y'a pas de souci au niveau ... Si jamais elle avait des soucis, mais vraiment des soucis, je pense que là, je me déplacerais. (Auxiliaire de vie, fille en CM2)

La norme partagée par la plupart des parents enquêtés consiste, à rebours des attentes de l'institution scolaire, à ne pas intervenir (Périer, 2005). Une telle attitude exprime à la fois la confiance des parents précaires à l'égard de l'école et de ses agents et leur sentiment d'incompétence pour intervenir dans les affaires scolaires. Ce désajustement dans les attentes normatives des uns et des autres peut être à l'origine de fréquents malentendus ; les parents étant chargés de

précéder la demande des enseignants afin d'éviter une « convocation », et non de réagir seulement si l'école leur fait signe. Cependant, leur position à l'écart n'a rien de marginal car elle procède d'une autre conception des rôles, c'est à dire d'une autre normalité qui renvoie les affaires scolaires à la responsabilité de l'enseignant. D'aucuns considèrent plus radicalement que tout ce qui se produit dans le temps et sur le lieu de l'école relève de son autorité et de sa compétence :

Le comportement qu'elle [fille] a à l'école, c'est à eux de s'en occuper, c'est sûr. Mais c'est aux parents aussi, mais la journée, elle est à l'école et c'est à eux de gérer ça. (...) Bon l'école, c'est pareil qu'à la maison parce que chacun a son éducation, chacun a son mode pour élever les enfants, donc forcément c'est pas le même. Après, y'a des enfants qui sont assez turbulents, donc forcément les enseignants ont plus de mal mais, c'est à eux un peu de gérer ça dans la classe, c'est pas les parents qui vont le faire, s'ils sont pas là... (Mère en congé parental, fille en CM2)

D'ailleurs, plusieurs parents enquêtés se sont montrés critiques à l'égard d'autres parents jugés trop présents ou intrusifs dans la vie de l'école ou de la classe. Les comportements d'une minorité d'entre eux, visibles et régulièrement présents au contact des personnels, peuvent apparaître comme une forme d'appropriation abusive et stratégique de l'espace scolaire et du temps des enseignants. Elle entre en contradiction avec le modèle de séparation des domaines d'intervention de l'école et des familles. Les parents de condition précaire se jugent volontiers légitimes sur tous les aspects éducatifs et disponibles pour parler de leur enfant en particulier, mais ils s'excluent des questions d'apprentissages ou de pédagogie de portée plus générale. Les luttes de territoire entre sphère domestique et sphère scolaire se cristallisent notamment autour des devoirs à la maison, assimilés à une prise de possession du temps et de l'espace familial. Ce travail scolaire externalisé signe l'emprise de la forme scolaire et la dépossession éducative des parents attendus pour encadrer et soutenir cette activité (Vincent, 1994) :

Et bien, l'apprentissage scolaire, moi je pars du principe qu'on est pas prof, et ce n'est pas à nous d'enseigner des choses en fait, de revoir ensemble. Moi je vois le soir, il faut voir, ils ont des fois des devoirs, il faut voir, moi je me dis ce n'est pas possible, on passe notre temps à ça ! En fait, on travaille toute la journée, et le soir, il faut qu'on se paye deux heures à réviser ensemble. Alors ce n'est pas notre rôle, moi je pars du

principe que ce n'est pas notre rôle, moi avec eux, y'a des choses qu'ils [enfants] n'ont pas compris à la rigueur et que nous on a compris oui, mais qu'on ne prenne pas le rôle des parents pour le rôle de l'enseignant. (Mère, intérimaire, quatre enfants)

L'espace des échanges possibles à la jonction des frontières scolaire et familiale apparaît par conséquent limité et potentiellement conflictuel. Les voies étroites de la collaboration entre acteurs de l'école et parents précaires entretiennent l'illusion d'un accord qui éclate au grand jour lorsque l'enfant rencontre des difficultés et que les parents sont convoqués. La confiance et la continuité qui prévalaient à distance évoluent en méfiance voire en défiance, et les comportements de « fermeture » l'emportent sur le principe d'ouverture et d'alliance préconisé par l'école. Implicitement, celle-ci présuppose une entente qui, en réalité, ne concerne qu'un sous-ensemble de parents plus en proximité ou en connivence avec la division du travail éducatif et les formes de la relation qu'elle promet. La continuité entre école et familles semble dans ce cas fonctionner comme un « allant de soi » et la porosité des frontières permet l'échange de paroles et d'intérêts. Inversement, les parents non-conformes au modèle dominant de la participation s'exposent, par leur invisibilité même, au risque de la disqualification sociale ou au jugement d'altérité sur leur irréductible différence, culturelle notamment.

Pourtant, les parents de condition précaire s'obligent quotidiennement, par delà les aléas et l'insécurité de vies difficiles, à une éducation morale et à une discipline d'encadrement des devoirs qui attestent de leur préoccupation scolaire (Rayou, 2009 ; Périer, 2017b). Ils ont le souci manifeste d'éduquer leur enfant à des comportements et selon des valeurs en conformité avec ce qu'ils présupposent des attentes et règles de l'école. Ces formes de mobilisation discrètes, confinées le plus souvent dans l'espace domestique, demeurent invisibles pour les enseignants. Pire, elles peuvent faire l'objet de réprobation ou de disqualification lorsque, par exemple, les parents ont adopté telle méthode « ancienne » pour les devoirs ou qu'ils sont soupçonnés d'attitudes perçues comme trop laxistes ou trop sévères au regard des normes dominantes d'autonomie et de bien-être de l'enfant partagées par la plupart des enseignants à l'école élémentaire (Rayou, 2000).

Conclusion

La politique d'ouverture de l'école en direction des parents et partenaires s'est accompagnée d'une recomposition des espaces scolaire et éducatif et, par conséquent, d'une redélimitation des frontières de rôles et territoires d'intervention séparant les différents acteurs. Elle produit une nouvelle division du travail éducatif qui exige des parents et enseignants de situer et d'ajuster leur contribution respective. C'est un premier défi pour les parents les moins proches du monde scolaire ainsi chargés de décrypter les règles de fonctionnement de l'école et la position qui leur revient. De la même manière que l'autonomie des élèves implique des prérequis de socialisation familiale (Périer, 2014 ; Durler, 2015), l'autonomie attendue des parents dans leur rapport à l'école repose sur des propriétés que tous ne possèdent pas, au risque de porter des jugements sur la pauvreté ou l'altérité culturelle des familles. La vision déficitaire est volontiers activée en cas de difficulté de l'enfant ou dans la communication avec les parents perçus au travers des attentes et normes dominantes à l'école.

Si l'enquête auprès des familles précaires dévoile d'autres manières de faire avec le « souci scolaire », elles restent méconnues, invisibles et, elles exposent en raison même de cette invisibilité au risque de la disqualification ou stigmatisation. Opérant un détour par les marges, la recherche s'intéresse à faire retour vers le centre en questionnant ce qui est jugé normal mais jamais pensé comme tel pour se constituer comme « parent d'élève ». L'analyse des pratiques et ressources des parents confrontés à la précarité souligne dès lors le risque que l'ethnocentrisme dont l'école est capable (Ogay, 2017) ne produise des effets de violence symbolique à l'égard des plus vulnérables.

Références bibliographiques

- Ballion, R. (2002). *La démocratie au lycée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Certeau de, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Folio.

- CNESCO (2016). *Inégalités sociales et migratoires*. Rapport scientifique.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Rennes : PUR.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Paris : PUF.
- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. *Politix*, 73, 137-157.
- Glasman, D. (Dir.) (1992). *L'école hors l'école*. Paris : ESF.
- Goffman, E. (1986). *Stigmate*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (2003). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Krop, J. (2014). *La méritocratie républicaine*. Rennes : PUR.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris : Seuil.
- Merieu, P. (Dir.). (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994). *Entre enseignants et parents : un dialogue impossible ?* Bern : Peter Lang.
- 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*, 39(2), 336-351.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (dir.). (2008). *La voix des acteurs faibles*. Rennes : PUR.
- Payet, J.-P. et 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*, 34, 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Périer, P. (Dir.). (2014). L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? *Recherches en éducation*, 20.
- Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant*. CNESCO : Rapport scientifique.
- Périer, P. (2017a). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. *Administration et éducation*, 1, 43-49.
- Périer, P. (2017b). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 229-251.
- Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Seuil.
- Rancière, J. (1995). *La mésentente*. Paris : Galilée.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». *Dans J.-L. Derouet (dir.)*.

- L'école dans plusieurs mondes* (p. 245-274). Paris : Bruxelles. INRP/de Boeck.
- Rayou, P. (Dir.) (2009). *Faire ses devoirs*. Rennes : PUR.
- Rayou, P. (Dir.). (2015). *Aux frontières de l'école*. Saint Denis : PUV.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants*. Paris : Pluriel.
- Simmel, G. (1988) [1908]. Pont et porte. Dans *La tragédie de la culture* (pp. 159-166). Paris : Rivages.
- Simmel, G. (2010). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Verret, M. (1988). *La culture ouvrière*. Saint Sébastien : ACL éditions.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : PUF.