

## **Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution.**

**VERONIQUE FRANCIS\***

**Résumé :** A partir de 36 entretiens s'appuyant sur la méthode des récits de pratiques, cet article examine les attentes des mères de milieux populaires en matière de connaissance de la vie scolaire du jeune enfant à l'école maternelle française. La référence aux expériences des mères montre que la scolarisation marque l'élargissement de la fonction de suivi qui fonde le rôle maternel. Elle souligne que l'intérêt pour la vie scolaire de l'enfant est généralement satisfait de manière très partielle. La description du dispositif d'information de la classe par les mères permet de souligner en quoi l'information à caractère conversationnel (Francis, 1999) répond en partie au besoin d'assurer le suivi de l'enfant. Les résultats font apparaître qu'à cette période pourrait bien se dessiner le creuset du sentiment de compétence et d'estime de soi maternelles vis-à-vis de la scolarité du jeune enfant.

**Mots-clés :** Education préscolaire - Relation famille-école - Rôle maternel - Information écrite à caractère conversationnel.

---

### **I. PRESENTATION DE LA RECHERCHE.**

La question des relations entre l'école et les familles a fait l'objet de nombreuses investigations dont les résultats, en soulignant les obstacles à la coopération entre enseignants et parents, ont largement contribué à affiner les différentes perceptions des rôles attribués à chacun (Montandon et Perrenoud, 1987, Comeau J. et Salomon A., 1994, ou plus récemment Bou-

---

\* Doctorante - Laboratoire Education Familiale - Université Paris X-Nanterre.  
Professeure d'école.  
Formatrice à l'I.U.F.M. d'Orléans-Tours Site de Chartres.

veau, Cousin et Favre-Perroton, 1999). L'examen minutieux des conduites parentales dans les milieux populaires (Rochex J.-Y., 1995, Lahire B., 1995) a également permis de mieux comprendre l'influence familiale dans les cas, inattendus au regard d'une lecture sociologique reposant sur les concepts d'héritage ou de transmission socioculturels, de parcours scolaires réussis. Pourtant, à notre connaissance, trop peu de travaux examinent le rôle des parents dans le champ de l'éducation préscolaire. Dans le contexte français où l'offre scolaire s'adresse de façon massive à des enfants de plus en plus jeunes, il paraît indispensable d'approcher les processus par lesquels les adultes investissent et trouvent des assises à leur rôle de parents d'élèves.

Cet article présente l'un des volets d'une recherche doctorale étudiant le rôle de l'information écrite à caractère conversationnel à l'école maternelle, du point de vue des enseignants, des enfants et des parents. L'objectif de ce texte est d'examiner comment les mères de milieux populaires abordent l'école maternelle et les points d'appui qu'elles utilisent pour entamer leur « carrière » de parents d'élèves. A partir des représentations de leur rôle au cours des premières années de scolarisation de l'enfant ainsi que de leur confrontation aux pratiques de l'établissement en matière de relation aux familles, nous rendrons compte des éléments qui structurent leur rapport à l'institution.

### **Relations école/famille, information aux parents et support d'information écrite à caractère conversationnel.**

L'étude des problématiques locales a considérablement enrichi notre connaissance des attitudes éducatives des familles populaires vis-à-vis de la scolarité (Léger et Tripier, 1986, Henriot Van Zanten 1990a, 1993). Les parents apparaissent comme des usagers de l'école attentifs et actifs et leur mobilisation pour le projet scolaire pour l'enfant est importante (Testanière 1981), les enseignants pouvant être des alliés indispensables dans ce projet et dans la compréhension qu'ils offrent du système scolaire (Henriot Van Zanten 1990b). Leur rôle dans l'adaptation scolaire des élèves est pour partie lié à l'attention développée pour la communication avec les familles (Glasman, 1994). Des expériences de terrain allant dans ce sens montrent l'intérêt dont les parents font preuve lorsque l'institution affiche un fonctionnement moins opaque et leur permet d'appréhender l'espace d'apprentissage de l'enfant (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992).

L'information écrite en provenance de l'école que notre recherche examine s'intègre aux pratiques de l'institution en matière de relations aux familles. Si les rencontres formelles ou informelles ont été examinées avec

précision pour l'école primaire et le collège (Montandon C., 1994, Cousin O., 1998), les travaux prennent peu en compte les messages écrits destinés aux parents d'élèves. Afin d'éclaircir les modalités de circulation de l'information écrite en direction de l'ensemble des familles d'une même classe, nous avons étudié le « dispositif communicationnel »<sup>1</sup> de 522 enseignantes d'écoles maternelles (Francis, 1999)<sup>2</sup>. Sans nous attarder sur cette première partie de notre enquête, il importe de souligner que les résultats ont fait apparaître l'usage prédominant d'un support, se matérialisant par l'utilisation d'un cahier par écolier où les messages sont archivés tout au long de l'année scolaire. L'étude de 50 de ces supports d'information en provenance de 50 classes différentes, réalisée à partir de l'analyse des discours (Maingueneau, 1991), a permis d'examiner le rapport entre contenu d'information et places énonciatives pour l'ensemble des 2 050 messages<sup>3</sup>. Il ressort que les messages destinés à l'ensemble des parents d'élèves se réfèrent à quatre catégories d'information : l'information à caractère institutionnel, qui porte sur le fonctionnement de l'école et de la classe, l'appel à participation orientée vers une demande d'aide aux parents, l'information à caractère événementiel qui annonce les activités occasionnelles de la classe et l'information à caractère conversationnel qui met l'accent sur un quotidien de la classe constitué d'événements ordinaires. Ces messages, souvent illustrés ou accompagnés d'« écrits sociaux » (Lahire, 1993) - tels que billet d'entrée, prospectus, ticket de bus,... - témoignent de l'activité vécue. L'horizon de la classe y est campé grâce à des éléments précis tels que les prénoms des élèves, des textes de chansons et poésies, les lieux de travail ou les activités... La place accordée à l'enfant en tant que « sujet parlant »<sup>4</sup>, la reconnaissance du groupe et des échanges qui s'y produisent, la présenta-

1 MAINGUENEAU D., *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 1998, pp. 57-58.

2 FRANCIS V., L'Information écrite aux parents d'élèves d'école maternelle : types de messages, identité des supports et rôles de l'information, *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 1999.

3 Hormis les textes présentant les recettes de cuisine réalisées en classe, les chansons ou comptines, il s'agit de messages courts comprenant entre 4 et 7 lignes dont la mise en espace, la typographie spécifique et l'iconographie contribuent à la différenciation des types d'information et du contenu des textes.

4 Afin de rendre compte de la complexité inhérente à la situation d'énonciation, nous nous sommes appuyée sur le « principe dialogique » de Mikhaïl Bakhtine pour lequel le rôle de l'interaction est central : « (...) l'itinéraire qui mène de l'activité mentale (le « contenu à exprimer ») à son objectivation externe (« l'énonciation ») se situe entièrement en territoire social ».

BAKHTINE M., Le Marxisme et la philosophie du langage, *Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, 1929, Paris, Les Editions de Minuit, 2000, p.129.

tion de situations et de textes se référant à l'expérience de la vie scolaire définissent la spécificité de l'information à caractère conversationnel. La place qu'elle occupe parmi les quatre catégories de messages représentées dans les cahiers permet de désigner certains d'entre eux de « supports d'information à caractère conversationnel ». Au travers des textes qui y sont archivés, le support d'information écrite à caractère conversationnel présente la vie scolaire d'un groupe, situé dans un temps et un espace donnés, et décrit de manière succincte et régulière son activité.

## **II. METHODOLOGIE.**

### **2.1. Population d'enquête.**

Notre population d'enquête est constituée des classes d'écoles maternelles situées en zone d'éducation prioritaire dont le dispositif d'information aux parents d'élèves intègre un support d'information à caractère conversationnel. La place charnière particulière qu'il occupe dans la relation entre la famille et l'école est utilisée comme « analyseur » de la communication entre ces deux institutions. Parmi les dix classes de notre échantillon, toutes sont situées dans des quartiers populaires de deux agglomérations de taille moyenne.

Notre thématique de recherche mettant en jeu la question, particulièrement sensible au sein de l'école mais aussi à l'extérieur de l'institution scolaire, des relations parents-enseignants, quelques précautions s'imposaient pour tenter de surmonter l'obstacle de « sélection » d'un échantillon de parents d'élèves proches de l'école de par leur position institutionnelle ou leur implication dans l'espace scolaire. L'appui de partenaires en contact direct avec le quartier a permis de lancer l'enquête auprès des familles. Deux animatrices de centres sociaux et la bibliothécaire du relais-lecture ont donc été à l'origine des premiers rendez-vous avec les parents. Puis, lors des entretiens ceux-ci ont été sollicités pour en parler autour d'eux ce qui a également débouché sur d'autres contacts.

Trente-six entretiens ont été menés auprès de parents. Mais il est plus juste de parler du discours des mères pour désigner le corpus qui nous permet de présenter le rapport des parents à l'institution, les mères ayant majoritairement répondu à notre sollicitation. Le père et la mère étaient présents dans deux entretiens seulement, ce qui confirme la difficulté éprouvée par la recherche en éducation familiale à associer les pères aux enquêtes. Andrée

Fortin mentionne ainsi que l'usage du terme « parents » est souvent un « moyen commode » pour éviter de parler de l'absence des pères <sup>5</sup>.

Les données recueillies sur le logement et la situation face à l'emploi montrent le faible niveau économique des ménages, parmi lesquels six sont des familles mono-parentales et trois sont des familles recomposées. Parmi les 36 mères interrogées, au moment de l'enquête, 3 ont un emploi fixe à l'extérieur de chez elles, 2 travaillent à domicile, 5 sont à la recherche d'un emploi au moment de l'entretien et 26 n'exercent pas d'activité professionnelle et n'envisagent pas d'en exercer pour différentes raisons, en particulier du fait de l'absence de qualification. A part pour 2 d'entre elles, d'origine malienne, qui n'ont pas fréquenté l'institution scolaire, pour 27 d'entre elles, l'arrêt de la scolarité se situe entre la 5ème et la 3ème, une mère a étudié jusqu'à la fin de la 1ère, et 6 se sont arrêtées à la fin de l'école primaire. Si ces données montrent les liens de familiarité avec l'institution scolaire, elles restent néanmoins précaires pour cerner précisément l'incidence de cette fréquentation sur l'attitude vis-à-vis de l'école et des savoirs scolaires.

## 2.2. Recueil des données.

Le recueil des données s'est appuyé sur la méthode des récits de pratiques. La situation d'entretien invite les sujets à décrire des situations concrètes de leur vie autour d'une thématique précise. A travers le discours des sujets, émergent d'une part des faits, les remarques et commentaires qui les accompagnent faisant apparaître, d'autre part, le sens que le narrateur leur attribue. L'argumentaire utilisé par le parent pour expliciter son point de vue à l'enquêteur souligne précisément la portée qu'il attribue à ses expériences. Le corpus est composé d'un double niveau de données, le premier niveau référé à une « réalité objective » étant confronté aux observations réalisées dans les classes et les cours d'écoles aux horaires d'accueil et de sortie des élèves qui constituent un second corpus.

Quelques entretiens ont eu lieu dans une salle du centre social ou de l'école mais la majorité d'entre eux a été menée au domicile du parent. Leur durée se situe entre 1h20 et 1h50. L'enregistrement a toujours été complété par une prise de notes pour tenir compte de ce qui se disait hors micro.

---

<sup>5</sup>Fortin A., La diversité des actions en direction des familles : quelles pratiques pour quels objectifs ? Texte de présentation aux communications des recherches en éducation familiale, *Biennale Éducation et Formation*, Paris, La Sorbonne, 14/4/2000.

Recueillir le point de vue expérientiel des parents sur un dispositif élaboré par l'école prend le risque de les inviter à se positionner « un peu à la manière des enquêtes de consommation »<sup>6</sup>. L'analyse proposée par François Flahaut à propos des relations dans la communication<sup>7</sup> invite à penser la place de l'enquêteur et à envisager que les parents peuvent se représenter celui-ci dans une position qui, loin d'être neutre, est proche de celle des professionnels de l'éducation. C'est donc l'activité de l'enfant autour des documents en provenance de l'école que les mères ont été invitées à décrire à partir de la question d'amorce suivante : « Il arrive que votre enfant revienne de l'école avec un cahier, un dossier, une pochette... Qu'en fait-il lorsqu'il le rapporte à la maison ? » Proposer d'aborder en premier lieu la place de l'enfant engage la parole sur une position à laquelle nul ne peut prétendre sauf le parent : celle d'observateur, expert de son propre enfant dans la sphère familiale. Lorsqu'apparaissait le thème du dispositif d'information de la classe, les mères étaient alors invitées à décrire les conduites liées au support d'information à caractère conversationnel, à l'école et dans la famille. A travers leur discours apparaît bien sûr la position maternelle, mais la place du père et celles de l'enfant et de la fratrie sont également présentées. D'autre part, la référence à des expériences antérieures ou parallèles, correspondant à la scolarisation des aînés ou des cadets, offre une vision large sur l'accès à l'information autour de la vie scolaire.

Quatre thématiques, étroitement imbriquées, se distinguent dans le discours des mères : le rapport à autrui, le rapport au temps, le rapport aux savoirs, et le rapport à l'institution, point sur lequel porte spécifiquement le présent article.

---

<sup>6</sup> GLASMAN D. & LUNEAU C. (1998) Parents et accompagnement scolaire : quelle approche ?, *Ville-École-Zntégration*, n°114, p.155.

<sup>7</sup> FLAHAUT F., Sur le rôle des représentations supposées partagées dans la communication, *Connexions*, 1982, n° 38, pp. 20-35.

### III. RESULTATS.

#### 3.1. Devenir parent d'élève.

##### 3.1.1. *La Responsabilité maternelle.*

De l'avis des mères, la fréquentation de l'école maternelle constitue une situation tout à fait nouvelle et exige un positionnement particulier. Malgré les contraintes exercées par l'école sur la vie des familles, l'entrée à la maternelle dès les deux ans de l'enfant est fortement soutenue par les mères. Elle correspond à la nécessité d'ouvrir celui-ci sur un environnement plus riche et de manière très marquée, de faciliter ses contacts avec des enfants du même âge.

Pour les mères, l'exclusivité de la relation mère-enfant handicape l'adaptation sociale de l'enfant et pour celles qui n'exercent pas d'activité professionnelle, elle est ressentie comme une menace. La crainte d'un « attachement trop fort »<sup>8</sup> explique la nécessité de déplacer la centration sur la mère perçue comme préjudiciable. Le sentiment de ne pas être en mesure de proposer les sollicitations éducatives adaptées repose en particulier sur l'impossibilité d'aménager les espaces domestiques fréquentés par l'enfant - foyer parental ou autre foyer familial, celui de grands-parents ou de voisines - ou d'ouvrir son espace de vie quotidien. Le choix de l'école affirme la volonté de contribuer à l'épanouissement de l'enfant par l'accès à des expériences culturelles et sociales en dehors du cadre familial. Le bénéfice d'un environnement renvoyant au monde spécifique de la petite enfance, avec ses figures emblématiques et ses activités propres, représente un argument important pour la scolarisation dès deux ans. Face au double besoin, de contact de l'enfant affirmé par l'intérêt pour les pairs, et de confrontation à un milieu ludique et stimulant, l'école fait partie des structures les plus accessibles<sup>9</sup>. Sa gratuité et sa proximité spatiale favorisent l'effet d'attraction mais c'est certainement l'importance que lui accordent les mères pour « l'ouverture sur le monde » qui en représente l'atout majeur.

---

8 Sauf mention signalée, le texte encadré de guillemets correspond à des extraits d'entretiens.

9 Certaines études soulignent le rapport entre explosion de la préscolarisation et carence des modes de garde. SEGALIN M. & ZONABEND F., Familles en France. In : BURGUIERE A., *Histoire de la famille*, Paris, Armand Colin, 1994, Tome 3, p. 654.

### 3.1.2. *Fondements et représentations du suivi scolaire.*

La connaissance du vécu de l'enfant en dehors de la présence parentale représente une assise du rôle maternel fondé sur les premières expériences de séparation avec l'enfant : la place occupée par les soins au nourrisson puis au bébé justifie la liaison entre la mère et les personnes qui le prennent en charge. Ce relais s'effectue de manière informelle lorsque l'enfant est confié à son entourage et qu'à son retour, la mère échange avec les adultes ayant assuré une présence auprès de lui. L'échange qui permet d'assurer cette liaison, ce que les mères désignent par « être au courant » ou « se tenir au courant » définit et marque la spécificité de l'un des investissements du rôle maternel fondé sur et hors du temps passé en présence de l'enfant. Les mères ayant confié l'enfant à une crèche ou une halte-garderie<sup>10</sup> notent la difficulté à assurer ce suivi couramment intégré au cadre de l'échange entre parents et professionnels. A l'école, le contact avec l'enseignante n'étant pas aisé, c'est la référence à l'enfant ou même aux souvenirs d'école de la mère qui constituent des points d'appui pour « se faire une idée » de la vie scolaire de l'enfant.

La possibilité d'assurer ce suivi est donc marquée par une adaptation importante pour les mères qui ont partagé la garde de l'enfant avec des institutions, tandis qu'elle se structure pour les autres. Au moment de la scolarisation, le temps que les enfants passent hors de la présence maternelle est soumis à un questionnement fortement axé sur la capacité de l'enfant à se séparer de sa mère, à « s'habituer aux autres ». Ces questions se posent pour la première fois pour la majorité des mères de milieux populaires dont l'entrée à l'école marque la séparation alors qu'elle se déroule souvent « en amont de l'école maternelle » dans les milieux économiques plus favorisés<sup>11</sup>. Décrite comme douloureuse, elle est aussi perçue comme un « mal nécessaire », une nécessité qui aura d'autant plus de chance d'être facilement surmontée qu'elle interviendra tôt. L'entrée de l'enfant dans l'institution scolaire s'accompagne d'une vigilance qui affirme sous une forme nouvelle le rôle maternel mis à l'épreuve de la séparation. Une préoccupation s'avère essentielle : l'intégration de l'enfant à la vie sociale, sondée au travers des récits qu'il peut faire de sa vie dans le groupe, des relations qu'il y noue, des activités de la journée... autant d'informations

---

<sup>10</sup> Dans notre groupe, 6 mères sur 36 ont confié régulièrement leur enfant à l'extérieur de la famille : 3 ont fréquenté une halte-garderie, 2 la crèche et 1 le jardin d'enfants.

<sup>11</sup> HOUCROT A., L'École maternelle et les enfants d'immigrés : l'école de la réussite pour tous ?, *Migrants-Formation*, 1997, n° 110, p. 108.

que l'école livre rarement, valorisant la présentation du travail et des réalisations individuelles.

Les mères n'attribuent pas aux informations la même valeur, mais les « petites choses » constituent des éléments pour évaluer la place occupée par l'enfant dans le groupe de pairs. Ainsi, les relations ou l'absence de relations avec ceux-ci retiennent particulièrement l'attention, les détails « insignifiants » étant abordés comme la trame d'une histoire qui se tisse entre l'école et l'enfant. Les premières amitiés enfantines rassurent sur sa capacité à entrer en relation en dehors de son cercle de familiers. Elles représentent pour les mères une phase essentielle dans l'intérêt de l'enfant pour l'école. Avec l'attention témoignée par la maîtresse, elles soulignent la capacité de l'institution à créer des conditions favorables à l'accueil de leur enfant et constituent des signes d'autant plus forts pour les mères qu'elles sont confrontées à des situations de précarité fragilisant l'assise sociale ou l'intégration de la famille.

La perception qu'ont les mères du quartier où elles vivent n'est pas sans influence sur cette vigilance : le désir de relations pour l'enfant ne réduit pas pour autant la crainte inspirée par la confrontation à un groupe qui renvoie aux tensions de la collectivité locale. La scolarisation marque la fin de la mise à l'abri de l'enfant des dangers - réels ou fantasmés - de la cité et pour reprendre François Dubet et Danilo Martuccelli, « l'école apparaît comme une menace pour les enfants et au-delà pour les familles »<sup>12</sup>. L'univers familial, et plus encore la surveillance maternelle, constituant un rempart aux influences négatives, l'entrée à l'école signe la fin de la protection de l'enfant. Pour les mères, la socialisation par l'école n'est pas sous le seul ascendant des acteurs légitimes de l'institution ; elle est également soumise au voisinage d'un environnement proche dont la violence, visible ou insidieuse, constitue le fléau le plus menaçant. La perception d'un encadrement insuffisant au regard du nombre d'élèves et de leur âge, le « manque de surveillance » engage les mères à penser leur rôle comme central. « Suivre » son enfant, consiste avant tout à repérer ce qui freine ou favorise les contacts positifs avec les pairs. Par rapport à ce souci de socialisation, l'intérêt pour les apprentissages scolaires apparaît en second lieu. Loin d'être relégué, il intervient lorsque les mères considèrent que l'enfant est « bien à l'école », lorsque semble acquis un bien-être lié à une sécurité

---

12 DUBET F. ET MARTUCCELLI D. , *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p. 111

physique et affective dont les manifestations les plus tangibles sont « l'envie de retrouver les copains », « l'envie d'aller à l'école »...

### **3.2. L'accès à l'information.**

#### **3.2.1. L'école à distance.**

La liaison dont les mères ressentent la nécessité pour suivre l'enfant repose sur un intérêt concret, satisfait, dans certaines structures de la petite enfance par la présentation du déroulement de la journée. La réalité d'une journée d'école apparaît comme éloignée alors que tout ce que fait l'enfant, tout ce qui concerne l'enfant, suscite la curiosité ainsi que Cléopâtre Montandon l'a déjà démontré à propos de parents d'élèves du primaire (Montandon, 1994). Savoir l'enfant à l'école est loin d'être suffisant. Le contenu de la journée scolaire de l'enfant est très vague alors que l'intérêt qu'y portent les mères est décrit comme « une évidence » qui « tombe sous le sens ». La sortie de l'école ne clôt pas pour autant le temps scolaire et « discuter de l'école » correspond à l'une des facettes de ce suivi scolaire nettement situé dans la fonction maternelle. L'échange, provoqué par la mère, se situe dans la dynamique relationnelle des « retrouvailles » avec l'enfant mais il correspond aussi à la tentative d'évaluer son bien-être et s'appuie sur une perspective pédagogique : les mères tentent de souligner par ce questionnement, occasionnel ou régulier, l'importance accordée à l'école. L'impact de ce message sur l'enfant repose sur la régularité des manifestations de cet intérêt.

Or, la tentative d'assurer ce suivi scolaire se heurte à la distance maintenue par l'institution scolaire en particulier lorsque l'établissement n'autorise pas l'accès des parents à la classe dont l'espace paraît contribuer à la compréhension du mode de vie scolaire. Lorsque l'école dévoile peu d'éléments propices à initier la conversation mère-enfant, les mères constatent qu'elles sont démunies pour assurer leur rôle de parent d'élève. La rareté ou la frugalité des échanges autour du quotidien scolaire conduisent au sentiment très fort, d'« être exclue », « tenue à l'écart » de la scolarité de l'enfant, voire de ses progrès.

#### **3.2.2. Les réunions : une fonction limitée.**

Quelques mères citent la place des réunions de parents dans leur connaissance de l'organisation générale de l'école et de la classe. Cette rencontre formelle répond partiellement à l'attente de celles qui y assistent. Sa dimension ponctuelle la situe comme une entrée en matière à l'année scolaire. Son caractère général éclaire sur quelques-unes des caractéristi-

ques du groupe : composition de la classe, répartition par sexe et par tranches d'âge, nombre, rôle et fonction des adultes intervenant dans la classe ou à ses côtés, éventuellement cohésion du groupe. La place occupée à ce moment-là par l'enseignant assoit son identité professionnelle, la référence aux programmes et aux textes officiels marquant son autorité du sceau de l'institution scolaire. L'enseignant expose et cet exercice oratoire situe les parents dans une position d'écoute qui fait écho au statut d'élève et handicape l'accès à la parole. Une mère utilise le terme « conférence » pour désigner cette réunion de présentation. L'utilisation du lexique spécialisé<sup>13</sup> agit comme une prise d'autorité sur les parents et contribue au sentiment d'évoluer dans « un contexte d'inégalité des savoirs et du pouvoir entre les intervenants professionnels et les parents »<sup>14</sup>. Si la réunion de début d'année est investie pour sa dimension stratégique dans le rapport à l'enseignant puisqu'elle « montre qu'on s'intéresse à l'école », elle permet également « d'apprendre sur la classe ». Mais il apparaît que ce moment peut rester abstrait et clôt sur lui-même. Lorsque l'année débute par une réunion, et qu'elle est ponctuée par une remise de travaux trimestrielle, le sentiment que la scolarité de l'enfant relève uniquement de l'école est très fort car persiste la difficulté d'un suivi régulier, de « voir un peu au jour le jour ».

### 3.2.3. Une difficulté : le contact direct avec l'enseignant.

Pour toutes les mères de notre groupe, même pour celles qui disent ne jamais rencontrer l'enseignante « sauf bonjour-bonsoir, ça va ? » la curiosité autour de la vie de la classe et de la place qu'y occupe son enfant est très marquée. Si le besoin d'information est important, en particulier lors de la première année de scolarité, il est freiné par un rapport difficile à l'institution et en particulier par l'accès à une enseignante perçue comme peu disponible, partagée entre l'accueil des enfants et le règlement des « papiers » ou l'examen de situations individuelles.

Cela conduit un certain nombre de mères à réguler de manière précise les rencontres avec l'enseignante. Les mères disent « se freiner », modérer leur demande d'information et limiter les rencontres individuelles relevant

---

13 Dominique Glasman souligne aussi que « les réunions ne sont pas sans poser de problèmes » aux parents qui les fréquentent et en particulier que « les propos tenus sont parfois difficilement compréhensibles ».

GLASMAN D., Les Familles « défavorisées » face à l'école. In : DURNING P. & POURTOIS J. P., *Education familiale*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p. 224.

14 BOUCHARD J.-M., Formation et pratique en intervention précoce. In : DURNING P. & POURTOIS J. P., *op.cit.*, p. 118.

de leur initiative. Elles craignent d'abuser du temps de l'enseignante, un temps jugé précieux, à « partager avec tous les parents d'élèves », et réservé en priorité à l'examen des difficultés avérées. Face au « temps compté de la maîtresse », certaines mères adoptent une attitude de réserve. Celle-ci, loin de correspondre à de l'indifférence pour la scolarité de l'enfant, « traduit beaucoup plus une gêne » comme le remarque Daniel Gayet (1998, p. 108) et repose sur la représentation d'une disponibilité limitée de l'enseignante.

Ces mères font donc confiance à l'enseignant pour introduire l'échange, s'il le juge utile et en fonction de sa disponibilité. Si cet échange venait à tarder, quelques-unes d'entre elles tenteront une approche, introduite de manière très évasive. L'amorce autour des questions qui portent sur la scolarité est malaisée, le discours spécialisé de l'institution faisant obstacle. Les entrées en matière s'appuient souvent sur des formulations très générales telles que « Je venais voir comment ça se passe pour X » ou encore « Et pour..., ça va ? ». Derrière des approches faussement légères, de nombreuses questions affleurent, en général celles liées à l'adaptation de l'enfant, à son insertion dans le groupe, à sa « participation » à la classe, à ses facultés d'apprentissage... Certaines tentatives avortent faute de pouvoir accéder à l'enseignante le jour où on en a pris la décision. Il faut « oser », surmonter la « timidité », le « malaise » ou la « peur »<sup>15</sup>. On dépasse ses craintes lorsqu'on perçoit une difficulté qui semble mettre en jeu la sécurité ou le bien-être de l'enfant, et la démarche est alors marquée par une nécessité pressante, source de tension. La crainte du rejet de l'enfant provoqué par les événements liés à sa sécurité et à sa place dans l'école constituent des arguments forts pour « aller voir la maîtresse » et il s'agit alors d'un « cas d'urgence »<sup>16</sup>. L'approche de l'enseignante se fera de manière d'autant plus abrupte que l'incident active un sentiment d'exclusion chez la mère, ce que souligne également Alain Bourgarel : « les relations sont parfois explosives pour ce que l'enseignant appellera « brouille » et que le parent considérera comme preuve d'exclusion voulue »<sup>17</sup>. La difficulté à entrer en contact avec l'enseignante est amplifiée par les contraintes d'accès à l'espace de la classe

---

15 Ces résultats font écho à ceux que Emmy Tedesco mettait en avant dans sa recherche pionnière. TEDESCO E., *Des Familles parlent de l'école*, Paris, Casterman, 1979.

16 Richard Hoggart dans son récit autobiographique raconte à propos de l'école que ses parents « ne franchissaient ses portes qu'en cas d'urgence et la plupart du temps n'y avaient jamais mis les pieds ».

HOGGART R., 33, *Newport Street, Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991, p. 194.

17 BOURGAREL A., *Ecole et pauvreté, Le quotidien de la classe, Ville-École-Intégration*, 1998, n° 115, p. 153.

qui reste un « lieu réservé ». Lorsque la rencontre quotidienne au moment de l'accueil ou du départ des élèves s'y déroule, la familiarité avec le lieu de vie scolaire de l'enfant favorise une relation de confiance envers l'école. Par contre, ce temps laisse peu de place aux développements et si l'échange s'attarde sur des questions précises, les réponses expéditives renforcent l'idée que les enseignantes sont peu disponibles et que les échanges ne peuvent qu'être limités voire superficiels.

Pourtant, même lorsque la relation avec l'enseignante est considérée comme satisfaisante, le face-à-face n'est pas un gage d'efficacité du suivi de l'enfant pour les mères. La perspective individuelle intègre rarement « l'ambiance de la classe », la place de l'enfant dans le groupe, les échanges qu'il entretient avec ses pairs... Les mères soulignent que l'entretien avec l'enseignante, qu'il soit formel ou informel, ne répond à leur attente que d'une manière partielle, en particulier du fait de son caractère ponctuel et exceptionnel.

#### 3.2.4. *La place des A.T.S.E.M.*

Le discours des mères désigne les agents territoriaux au service des écoles maternelles comme des interlocutrices privilégiées, confirmant en cela la place que leur attribue Suzon Bosse-Platière dans un article<sup>18</sup>.

Leur présence dans les locaux, supérieure à celle des enseignantes, et leur participation, incluant l'encadrement des temps périphériques aux horaires scolaires - restauration, garderie du matin et du soir... - en font les interlocutrices directes des mères qui ne sont pas présentes aux horaires d'ouverture et de fermeture de l'école. Lorsque l'A.T.S.E.M. paraît plus facile d'accès et ouverte, les mères se dirigent plus volontiers vers elle, parfois en dehors du regard de l'enseignante « pour ne pas vexer ». Des stratégies permettent de satisfaire les besoins de contact tout en limitant les difficultés que représente l'accès à la maîtresse.

Une hiérarchie des questions est établie vis-à-vis de l'interlocuteur qui correspond à la perception du partage des rôles avec l'enseignante : les questions posées à l'A.T.S.E.M. portent plus particulièrement sur le bien-être physiologique de l'enfant - sommeil, repas, fatigue de l'enfant, effets vestimentaires... - et se rapportent à la demande d'une « attention maternelle » à son égard. Ces points sont abordés d'autant plus facilement avec

---

18 BOSSE-PLATIERE S. , La Place des A.T.S.E.M. à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants, *Migrants-Formation*, 1997, n° 110, pp. 128-144.

les A.T.S.E.M. que la variété des tâches qui leur incombent se réfèrent au rôle traditionnellement occupé par les femmes dans l'espace domestique<sup>19</sup>. Le rôle attribué à l'A.T.S.E.M., les relations de proximité que l'on partage lorsqu'elle est implantée dans la cité, assoient le sentiment de confiance à son égard.

### **3.3. Information à caractère conversationnel et accompagnement maternel.**

#### **3.3.1. Un rôle parental institué.**

La circulation de l'information pèse dans la relation mère/enfant, tout comme dans la relation élève/enseignante. L'exigence faite à l'enfant de remplir sa mission de « messager »<sup>20</sup>, entre l'école et la famille, est soutenue par l'ensemble des adultes. Lorsque la circulation de l'information est interrompue alors qu'elle a bien pris son départ depuis l'école, c'est le parent qui se trouve « pris en défaut » et qui, selon l'expression d'Erwing Goffman, perd la face<sup>21</sup>. Les mères abordent l'archivage de l'information comme une assurance contre la perte, une aide qui module la pression exercée vis-à-vis de l'enfant sur lequel pèse le soupçon de faillir dans sa tâche de messager.

D'autre part, l'archivage contribue à valoriser l'information. L'usage d'un support est jugé plus « efficace » et plus « agréable ». Il permet de distinguer l'information en provenance de l'école, de lui attribuer une qualité dans un environnement où la présence importante de prospectus et d'imprimés en dévaluent la portée. Là encore, la visibilité du support facilite l'accès à l'information, et le retour à celle-ci lorsque cela s'avère utile. La portée des messages est soutenue par la symbolique du support, le cahier d'écolier, traditionnellement attaché à l'institution, et à une mise en forme spécifique de l'écrit qui en amplifie la valeur.

---

<sup>19</sup> Voir à ce propos les analyses de François DE SINGLY, *Fortune et infortune de la femme mariée. Sociologie de la vie conjugale*, Paris, Presses universitaires de France, 1990 ou celles de Jean-Claude KAUFMAN, *La Trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 1992.

<sup>20</sup> PERRENOUD P., Le go-between : entre sa famille et l'école l'enfant message et messager. In : MONTANDON C. ET PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987, pp. 50-82.

<sup>21</sup> GOFFMAN E., *Les Rites d'interaction*, 1974, Paris, Les Editions de minuit, 1993. Voir en particulier le chapitre « Perdre la face ou faire bonne figure ? Analyse des éléments rituels inhérents aux interactions sociales », pp. 9-42.

Usage de l'écrit et usage de l'archivage apparaissent en superposition et sont perçus pour le renforcement qu'ils attribuent au contenu d'information.

### ***3.3.2. La reconnaissance du rôle maternel intra-familial.***

Les mères perçoivent l'archivage de l'information comme un signe de leur reconnaissance par l'école. La mise en valeur et la régularité de la circulation de l'information positionnent les parents dans un rapport institué à la classe. D'autre part, la nature même de l'information à caractère conversationnel, opère comme une reconnaissance du besoin de suivi des mères et, par ricochet, comme la valorisation de l'attention maternelle par les enseignants. Car les parents considèrent que l'institution a volontiers une position opportuniste à leur égard : l'école s'adresse à eux « en cas de besoin » lors de situations ponctuelles qui requièrent leur collaboration aux côtés de l'enseignant. Le parent d'élève est ici informé de manière désintéressée. Le caractère conversationnel de l'information écrite souligne la reconnaissance d'une fonction parentale intra-familiale habituellement peu valorisée par l'école et dont la gratuité est jugée inhabituelle. Cette dimension interpelle particulièrement les mères lorsqu'elles constatent qu'elle modifie le rôle de messager de l'enfant.

D'autre part, le dispositif marque la prise en compte de chacune des familles. En assurant la diffusion de l'information à l'ensemble des parents, les mères de notre groupe considèrent que « les enseignants cherchent à approcher tous les parents même ceux qui ne peuvent pas venir à l'école ». Au fait d'être la place reconnue pour un exercice familial du rôle de parent d'élève, vient s'ajouter le sentiment de la volonté de liaison avec l'ensemble des familles, principe égalitaire auquel les mères se montrent particulièrement sensibles. La mise à l'écart de l'information paraît moins probable dans une organisation régulée par un dispositif structuré. Cette organisation engage une relation plus confiante avec un enseignant perçu comme plus juste, organisé de manière à rendre réalisable une équité considérée comme difficile compte tenu du rapport au nombre.

L'assurance de l'accès à l'information que représente l'archivage, s'inscrit dans une institutionnalisation du rapport parent-enseignant.

### 3.3.3. *Circulation du support d'information et rapport aux consignes.*

A la nécessité d'être informée pour pouvoir suivre son enfant, se conjugue le devoir tacite de « se tenir informée ». L'obligation pour les parents, énoncée par l'école de manière plus ou moins autoritaire, d'assurer la circulation du support d'information, apparaît comme une contrainte faible au regard du risque de non information et de la crainte de « passer à côté de l'information ».

Les réserves exprimées par les mères ne sont pourtant pas absentes. Elles portent principalement sur les consignes liées à la circulation du support. La pertinence du découpage « semaine/week-end » est vécue comme une remise en question des fonctionnements familiaux dont le rythme est le plus éloigné de l'emploi du temps scolaire. La critique d'une institution centrée sur son organisation souligne la rigidité qui la caractérise et se manifeste par la volonté de marquer les spécificités des fonctionnements familiaux inscrits dans un rapport au temps différent.

Les discours témoignent aussi d'une relation plus soumise à l'institution : les mères ne s'autorisent pas à aménager les consignes, renonçant à regarder le support d'information « au calme », à « le montrer au père quand il est de repos », ou même à se faire confirmer le message lorsque leur compréhension de l'écrit est incertaine. La soumission aux règles de la circulation de l'objet se fait également sous la pression de l'enfant ou dans son intérêt, « pour qu'il ne soit pas grondé ». L'enjeu de leur respect se situe du côté de l'édification d'une image parentale positive, et d'une démarcation de conduites maternelles jugées négligeantes ou peu impliquées dans la scolarité des enfants.

### 3.3.4. *La place de l'enfant écolier.*

C'est entre l'école et la maison que se construit l'un des premiers apprentissages du « métier d'écolier »<sup>22</sup>, celui de « messenger », que l'enfant teste dès les premiers jours d'école, au travers de la mission, informelle ou formelle, de transmission d'information. Qu'il s'agisse de « raconter ce

---

<sup>22</sup> Les expressions « métier d'enfant » puis « métier d'élève » ont tour à tour été utilisées par J.-C. Chamboredon et J. Prévot puis R. Sirota.

CHAMBOREDON J.-C. & PREVOT J., Le Métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue Française de Sociologie*, 1973, n° XIV, pp. 86-114.

SIROTA R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France, 1988.

qu'il a fait à l'école », de « porter » ou « rapporter » messages écrits ou oraux, la demande des adultes envers l'enfant converge, sous des formes plus ou moins conventionnelles. Or, les discours des mères révèlent que l'enfant est peu disert sur sa vie d'écolier. Le support d'information a pour effet de modifier sa mission de messenger, d'une part parce qu'elle le conduit à l'énoncer - au travers des expressions telles que « montrer le cahier », « parler de », « raconter à... » -, d'autre part parce qu'elle l'engage à commenter les messages archivés. Les textes à caractère conversationnel sont l'occasion de récits plus développés pour les enfants qui font part, plus facilement et plus spontanément, de leur expérience scolaire dans la sphère familiale. Mais cette situation est minoritaire pour notre groupe. Pour qui accepte de ne pas y voir qu'une intention délibérée de l'enfant de préserver son jardin secret, ce silence autour de l'école pourrait bien être l'une des traductions de la distance entre l'école maternelle et les familles populaires où « les conditions sociales et culturelles d'un bon usage de la maternelle »<sup>23</sup> font faiblement écho à l'expérience scolaire. Le message écrit, souvent associé à des supports iconographiques, sollicite la parole autour de l'événement brièvement présenté. Le dispositif d'information, soit parce qu'il rompt le silence de l'enfant, soit parce qu'il permet à la mère d'initier la conversation ou de signifier son intérêt pour l'école, est accueilli comme une ouverture sur une réalité scolaire, qui, lorsqu'elle reste abstraite, lointaine et de fait, absente, est ressentie comme une exclusion de la scolarité. A travers les récits ou les évocations de la vie scolaire de l'enfant, la mère perçoit les contours de son champ d'expérience. La parole, aussi circonscrite soit-elle, lève l'inquiétude suscitée par un silence autour de l'école interprété comme une difficulté d'adaptation, la perspective d'un manque d'intérêt pressenti comme une tension dans la relation à l'enfant et comme un obstacle dans un avenir plus ou moins proche.

Selon les mères, le support d'information est utilisé par l'enfant pour affirmer son statut d'écolier : l'objet-cahier en marque la position et l'assoit symboliquement. Son utilisation influe sur sa reconnaissance dans le cercle familial, auprès des frères et sœurs ou d'autres membres de la famille. Elle situe l'intérêt de l'enfant envers l'école. Le soin apporté à l'objet, l'attention aux textes archivés, la concentration lors des moments de restitution de l'information, le mimétisme des comportements de lecteurs... sont des attitudes remarquées qui alimentent la confiance dans les capacités de l'enfant à s'ouvrir à la socialisation scolaire marquée par l'entrée dans la culture écrite c'est-à-dire par cette « compétence à exploiter un ensemble particulier

---

23 CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J., *op. cit.*, p. 325.

de ressources culturelles »<sup>24</sup>. La découverte, souvent amusée, des comportements d'écolier mis en relief par la manipulation d'un outil scolaire habituellement réservé aux plus grands est l'objet d'encouragements. A l'intérêt des mères pour les savoir-faire développés autour de l'information écrite se mêle toutefois dans certains cas, une réserve liée à la crainte d'une influence néfaste pour l'équilibre de l'enfant d'un intérêt jugé précoce ou marqué pour les activités intellectuelles. Ce qui rejoint ce que certains auteurs ont fait apparaître dans leurs écrits autobiographiques, à savoir la méfiance des milieux populaires vis-à-vis de la lecture qui « use la santé » pour reprendre l'expression de Annie Ernaux<sup>25</sup>.

### 3.3.5. *Les formes de réception et d'accompagnement de l'information.*

Le passage du support d'information dans la famille est l'occasion d'interactions variées. La prise de connaissance du contenu du message est généralement liée à la présentation faite par l'enfant. Les mères lisent l'énoncé ou s'appuient sur le « profil du texte » pour opérer une forme de classement de l'information qui oriente leur action immédiate autour de l'écoute ou de la « réponse » au contenu incitatif du message. La trace écrite est valorisée pour afficher la prise en compte du message. Les suggestions d'activité à réaliser avec l'enfant sont saisies comme la possibilité d'assurer le suivi scolaire : images à collecter, dessins à réaliser, témoignage écrit ou iconographique d'un événement se référant à la vie familiale pour les cahiers laissant cette possibilité... Lorsque le dispositif ne la prévoit pas, la signature constitue un moyen pour mettre en visibilité la relation à l'institution et l'affirmation de la place maternelle dans le dispositif. Cette marque symbolique de l'adhésion parentale dans ce qui est considéré comme un « échange », une « liaison » traduit la volonté de ne pas introduire de « blanc » qui puisse compromettre la fluidité de la circulation. Apposée devant l'enfant, et parfois à sa demande<sup>26</sup>, la signature affirme la relation avec l'enseignant et le désir de marquer une connivence éducative.

Lorsque la demande de signature faite par l'enseignant est associée à la circulation de l'objet et non à la nouvelle information, les mères les plus soucieuses de se conformer à la demande de l'institution, voire de se démarquer des parents qui semblent en être plus éloignés, s'acquittent im-

---

<sup>24</sup> OLSON D., *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Cambridge University Press, 1994, Paris, Retz, 1998, p. 60.

<sup>25</sup> ERNAUX A., *La Place*, Paris, Gallimard, 1983, p. 80.

<sup>26</sup> Les entretiens des enfants font apparaître que tout se passe comme si la trace écrite émise par le parent validait le message d'une crédibilité accrue.

médiatement de cette tâche, quel que soit le type d'information, apposant la preuve d'une bonne volonté parentale. Quelques mères, parmi celles qui sont le plus à l'aise avec la lecture, prennent toutefois des distances face à cette demande systématique de signature et opèrent quasiment une sélection, signant uniquement les messages pour lesquels elles jugent utile de mentionner qu'ils ont été pris en compte. La signature ne se réfère pas à la circulation du support mais à la nature de l'information ou bien est apposée si le message le précise. Dans ce cas, la mention de signature constitue pour les mères les moins à l'aise face à l'écrit, un indice différenciant les messages à caractère conversationnel des autres et les incite à solliciter une aide dans leur entourage direct ou auprès de l'enseignante. L'obstacle que représente l'écrit s'appuie sur diverses stratégies, dont le dialogue avec l'enfant, fondées sur l'intérêt pour l'école.

Lorsque la mention « signature *des* parents » apparaît au bas du message, c'est l'occasion pour les mères, d'interpeller le conjoint dans un rôle de père d'élève jugé trop peu investi vis-à-vis de la scolarité, au travers d'une demande en provenance de l'institution qui désigne sa place. Le discours des mères autour de la signature montre qu'elle est investie d'une fonction symbolique attestant de l'importance accordée à l'institution et au dispositif, par elles, par les pères - dont certains sont pour l'occasion convoqués - et par les enfants.

Les interactions dans lesquelles les mères ne sont pas directement impliquées par « manque de temps » ou de « patience » ou encore parce que l'enfant interpelle un autre auditoire, les renvoient à un rang d'observatrices ou d'auditrices qui n'est pas négligeable dans l'accès aux savoirs et savoir-faire de l'enfant-écolier. Celui-ci « abuse » de son cahier, l'utilise en solitaire, le présente à d'autres membres de la famille et l'autorisation qui lui est faite d'un usage autonome - ou moins contrôlé de l'objet scolaire - traduit la perméabilité à une culture scolaire tournée vers l'écrit et ses supports.

---

## CONCLUSION

Les représentations que se font les mères de leur rôle au cours des premières années de scolarisation de l'enfant montrent bien que l'information constitue une condition essentielle à la mise en œuvre de la fonction maternelle qui, hors de la présence de l'enfant s'édifie autour de la liaison entre ses différents lieux de vie. Concernant la scolarisation, elle s'exprime par la

nécessité de « suivre son enfant ». L'accès au vécu scolaire se fonde sur le besoin d'un accompagnement qui s'édifie sur les bases nouvelles d'une relation mère-enfant mise à l'épreuve de la séparation et réorganisée autour de la scolarisation. Le bénéfice attendu de la fréquentation de l'institution scolaire est néanmoins traversé par la crainte de l'immixtion des phénomènes d'exclusion ou de violence perçus ou vécus par les parents. Le suivi maternel repose donc sur la nécessité de s'assurer du bien-être de l'enfant au sein du groupe au travers de son intérêt pour l'école, un intérêt dont la curiosité pour les pairs constitue le ressort premier et oriente favorablement les contacts avec le milieu scolaire. « Être au courant » c'est pouvoir assurer une fonction parentale alors que l'entrée à l'école met en jeu une adaptation scolaire perçue comme essentielle, confirmant ce que de nombreuses recherches mettent en évidence, à savoir que « tous les milieux sociaux considèrent que la réussite scolaire est un enjeu majeur pour leurs enfants »<sup>27</sup>. L'enquête étaye cette connaissance en situant le rôle reconnu à l'école maternelle par les mères qui considèrent qu'elle constitue une offre solide. Mais le manque de visibilité de l'expérience scolaire ordinaire concourt au sentiment d'être exclues de la scolarité de l'enfant. Il apparaît que l'institution offre peu de moyens de situer le rôle intra-familial de mères d'élèves à celles disposant d'une faible « qualification culturelle, condition de l'exercice plein de la fonction pédagogique de la mère »<sup>28</sup>.

Les situations de face-à-face avec l'enseignant ne constituent pas une ressource suffisante pour suivre l'enfant. Les mères les réservent pour ce qui concerne ses relations sociales au traitement de situations jugées critiques. Le discours de l'institution, perçu comme parole experte notamment du fait de son lexique spécialisé, représente un point d'appui peu accessible, confirmant ce que des recherches antérieures ont déjà souligné<sup>29</sup>. La superficialité des échanges, leur absence, interprétées comme un manque de disponibilité de l'enseignant ou comme une marque volontaire de distance, favorisent le repli des mères. On peut penser que les revers essayés par les mères lors de la première année de scolarité de l'enfant aîné marquent durablement la relation parent-école. La facilité ou au contraire la difficulté à engager un échange fécond avec l'enseignant est décisive au cours d'une

---

27 DURNING P., *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p. 201.

28 CAMBREDON J.-C. & PRÉVOT J., *Op. cit.*, p. 307.

29 Ces deux points rejoignent les constats réalisés dans une recherche antérieure par Dominique GLASMAN et présentés dans Les familles « défavorisées » face à l'école. In : DURNING P. & POURTOIS J.-P., *Education familiale*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p. 224.

période pendant laquelle les mères édifient leur rôle de parents d'élèves et suivent avec une attention teintée d'espoir l'intérêt que le jeune enfant manifeste pour l'école.

Face à une situation vécue comme lacunaire par les mères, le « gain » attribué à une information régulière explique la perception favorable pour le dispositif. D'une part, l'accès à des repères concrets et réguliers correspond à l'intérêt naturel des parents pour le quotidien de l'univers scolaire de l'enfant, ce que Cléopâtre Montandon avait déjà souligné pour les parents du primaire<sup>30</sup>. D'autre part, l'information à caractère conversationnel introduit une rupture avec la distance habituellement ressentie vis-à-vis de la scolarisation à l'école maternelle et autorise la référence à l'expérience scolaire dans la sphère familiale.

Le dispositif, dont on constate qu'il est principalement investi par les mères, reconnaît un double besoin : celui d'assurer l'accompagnement d'un enfant abordant ses premières relations sociales par l'exercice d'une fonction de parent d'élève intra-familiale habituellement ignorée par l'école maternelle et celui d'accompagner l'écopier dans une mission de messenger dont l'évidence serait d'autant moins nette que la culture familiale est éloignée des modes d'échanges et d'apprentissages de l'école maternelle. La référence à l'écrit, historiquement attaché à l'institution scolaire et à ses supports ainsi que le démontre David Olson<sup>31</sup>, pourrait bien contribuer à l'assise du rôle de messenger. Nous avons montré que le suivi maternel de l'enfant tente de s'élaborer ou s'élabore autour des pratiques langagières *sur* l'école. L'usage fait de l'objet scolaire dans la sphère familiale, offre donc des points d'appui à l'accompagnement maternel et affirme clairement l'importance - perçue par les mères - des pratiques langagières *de* l'école. L'édification du rapport à l'institution s'adosse à la question du rapport au savoir et précisément à sa forme scolaire adossée par la langue écrite<sup>32</sup> ce qui constitue un autre volet des résultats de cette recherche. Parmi l'ensemble des échanges et pratiques autour de l'expérience scolaire investis depuis l'information à caractère conversationnel dans la sphère familiale,

---

30 MONTANDON C., *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents du primaire genevois*, Service de la recherche sociologique, 1991, p. 32.

31 OLSON D., *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Cambridge University Press, 1994, Paris, Retz, 1998.

32 VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D., Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire. In : VINCENT G. (éd), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, pp. 19-48.

ce sont les pratiques langagières - orales, graphiques et scripturales - qui alimentent le sentiment de compétence maternelle à l'égard de la scolarité du jeune enfant. Ce qui pourrait faire apparaître que, aux côtés des pratiques qui cherchent « à tout prix à intégrer les familles populaires dans les lieux et institutions légitimes », l'école tente de toucher « aux fondements des écarts culturels à l'origine des « difficultés scolaires » entre une partie des familles populaires et l'école »<sup>33</sup>.

---

### BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M., *Le Marxisme et la philosophie du langage, Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Ed. de Minuit, 1929, 2000.
- BOSSE-PLATIERE S., La Place des A.T.S.E.M. à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants, *Migrant.-Formation*, 1997, n° 110, pp. 128-144.
- BOUCHARD J.-M., Formation et pratique en intervention précoce. In : DURNING P. & POURTOIS J. P., *Education et famille*, 1994, pp. 117-132.
- BOURGAREL A., Ecole et pauvreté. Le quotidien de la classe, *Ville-Ecole-Intégration*, 1998, n° 115, p. 150-160.
- BOUVEAU P., COUSIN O. & FAVRE-PERROTON J., *L'Ecole face aux parents, analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF, 1999.
- CHAMBOREDON J.-C. & PREVOT J., Le Métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 1973, vol. XIV, pp. 295-335.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E., Relations École-familles populaires et réussite au CP, *Revue française de pédagogie*, 1992, n° 100, pp. 5-18.
- COMEAU J. & SALOMON A., Les Relations école-famille : les difficultés d'une coopération. In : DURNING P., *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- DURNING P. & POURTOIS J.-P. (eds.), *Education et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, pp. 206-217.
- COUSIN O., *L'Efficacité des collèves*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

---

<sup>33</sup> LAHIRE B., *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995, p. 272.

- DE SINGLY F., *Fortune et infortune de la femme mariée. Sociologie de la vie conjugale*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D., *A l'Ecole, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- DURNING P., *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- FELIX M., Pour lutter contre les inégalités : l'importance des services d'accueil des jeunes enfants, *Migrants-Formation*, 1997, n° 110, pp. 18-35.
- FLAHAUT F., Sur le rôle des représentations supposées partagées dans la communication, *Connexions*, 1982, n° 38, pp. 20-35.
- FORTIN A., *La Diversité des actions en direction des familles : quelles pratiques pour quels objectifs ?*, Texte de présentation aux communications des recherches en éducation familiale, biennale éducation et formation, Paris, La Sorbonne, 2000.
- FRANCIS V., L'Information écrite aux parents d'élèves d'école maternelle : types de messages, identité des supports et rôles de l'information, *La Revue internationale d'éducation familiale*, 1999, pp. 51-75.
- GAYET D., *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- GLASMAN D., Les Familles « défavorisées » face à l'école. In : DURNING P. & POURTOIS J.-P., *Education familiale*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, pp. 218-234.
- GLASMAN D. & LUNEAU C., Parents et accompagnement scolaire : quelle approche ?, *Ville-école-intégration*, 1998, n° 114, p. 155.
- GOFFMAN E., *Les Rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974, 1993.
- HENRIOT VAN ZANTEN A., *L'Ecole et l'espace local. Les Enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990a.
- HENRIOT VAN ZANTEN A., Les Attitudes des familles des quartiers populaires face à l'échec et à la réussite, *Migrants-Formation*, 1990b, n° 81, pp. 86-101.
- HENRIOT VAN ZANTEN A., Liens communautaires et pratiques scolaires des familles populaires urbaines. In : DEBARD E. & HENRIOT VAN ZANTEN A., *Famille-école : les approches sociologiques. Ecole et espace urbain*, Paris, Lyon, CNDP, 1993.
- HOGGART R., 33, *Newport Street, autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991.
- HOUCROT A., L'Ecole maternelle et les enfants d'immigrés : l'école de la réussite pour tous ?, *Migrants-Formation*, 1997, n° 110, pp. 101-115.

- KAUFMAN J.-C., *La Trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 1992.
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- LAHIRE B., *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.
- LEGER A & TRIPIER M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- MAINGUENEAU D., *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette, 1991.
- MAINGUENEAU D., *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 1998.
- MONTANDON C., Les Relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In : DURNING P. & POURTOIS J.-P. (eds), *Education et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, pp. 189-205.
- MONTANDON C. & PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- OLSON D., *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la Pensée*, Cambridge University Press, 1994, Paris, Retz, 1998.
- PERRENOUD P., Le Go-between : entre sa famille et l'école l'enfant message et messenger. In : MONTANDON C. & PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987, pp. 50-82.
- ROCHEX J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- SEGALEN M. & ZONABEND F., Familles en France. In : BURGUIERE A., *Histoire de la famille*, Paris, Armand Colin, Tome 3, 1994.
- TEDESCO E., *Des Familles parlent de l'école*, Paris, Casterman, 1979.
- TESTANIERE J., *Les Enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, sous la direction de R. Boudon, Paris IV, La Sorbonne, 1981.

VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D., Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire. In : VINCENT G. (ed), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, pp. 19-48.

---

**Working-class mothers' relation to nursery schools.  
Their access to information and relation to the institution.**

**Summary :** Starting from 36 interviews based on the method of practice-telling, this article investigates working-class mothers' expectations as regards to the knowledge of the school life of young nursery school children in France. The reference to the mothers' experience shows the widening of the caring function implied by the maternal role. It underlines the fact that interest in the child's school life is only partially satisfied. The description of the class information plan by the mothers reveals how conversation - like information (Francis, 1999) responds to the need to follow the child through. The results show that this could give birth to feelings of maternal competence and self-esteem as regards to the child's schooling.

**Key-words :** Pre-school education - School - Family relationship - Conversational written - Information.

---

**Las madres de clases sociales populares frente a la escuela preescolar.  
Acceso a la información y relaciones con la institución escolar.**

**Resumen :** Partiendo de 36 entrevistas basadas en el método de los relatos de prácticas, este artículo examina las expectativas de las madres de medios populares en cuanto a conocimiento de la vida escolar del niño pequeño en las clases preescolares francesas. La referencia a las experiencias de las madres muestra que la escolarización amplía la función de seguimiento fundamento del papel materno. Se recalca que el interés por la vida escolar del niño no está plenamente satisfecho. La descripción de la información sobre la clase que hacen las madres permite entender de qué modo la información de tipo conversacional responde sólo en parte a la necesidad de cumplir el seguimiento del niño. Los resultados dan a pensar que a partir de este periodo bien pudiera perfilarse el sentimiento de competencia y de estima de sí maternas a propósito de la escolaridad de sus hijos.

**Palabras claves :** Educación preescolar - Relación familia-escuela - Papel materno - Información escrita de carácter conversacional.