

## Article

---

« Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus »

Nilima Changkakoti et Abdeljalil Akkari

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 419-441.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/019688ar>

DOI: 10.7202/019688ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus

**Nilima Changkakoti**, chercheure  
Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel

**Abdeljalil Akkari**, chercheur  
Université de Genève

**RÉSUMÉ** • Dans le cadre plus large des relations familles-écoles, cet article aborde la problématique des rapports entre l'école et des parents porteurs de cultures différentes de celle qui inspire la forme scolaire à laquelle leurs enfants sont confrontés. Pour ce faire, nous allons nous référer à des recherches effectuées dans des contextes renvoyant à différentes conceptions de la mission de l'école et différentes visions de l'intégration des gens venus d'ailleurs : les États-Unis, le Canada (Québec), la France et la Suisse. L'article éclaire l'importance, pour la famille et l'école, de construire des relations fortes.

**MOTS CLÉS** • diversité, famille, école, culture, représentations.

## Introduction

Même si le malentendu familles-écoles ne date pas d'aujourd'hui, plus que jamais les relations entre ces deux partenaires de l'éducation des enfants semblent se situer dans le registre de l'incommunicabilité, voire du conflit (Dubet, 1997). La persistance de ce malentendu tient sans doute aux enjeux en termes de réussite personnelle, sociale et professionnelle pour les différents partenaires de l'interaction (parents, enfants, enseignants), ainsi qu'aux enjeux forts au niveau macrosociétal.

Par ailleurs, les contextes ont beaucoup changé : l'émergence de la société de la connaissance, la *scripturisation* de la société, la généralisation de l'éducation de base et l'augmentation du temps d'études, les migrations complexifient la tâche des enseignants comme des parents. L'école ne peut être considérée comme culturellement neutre (Bruner, 1996). Les modes privilégiés de pensée, les registres légitimes de la parole, les contenus d'enseignement sont ancrés dans une culture donnée, qui ne correspond pas forcément à celle des familles des élèves qu'elle accueille. Or, malgré la diversification socioculturelle de plus en plus marquée de la population scolaire, le monde scolaire reste tributaire d'une idéologie monoculturelle qui tend à naturaliser ses pratiques, faisant ainsi subir aux familles une pression à l'assimilation et au silence. La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites souvent non partagés.

En cas de difficultés, la coresponsabilité éducative des familles et de l'école conduit chacune des parties à rejeter la faute sur l'autre (Dubet, 1997; Gayet, 1999; Migeot-Alvarado, 2000). Les parents peinent à trouver grâce aux yeux des enseignants: ils sont perçus comme démissionnaires, inadéquats, absents lorsqu'ils sont socioculturellement différents; envahissants, contrôlants lorsqu'ils proviennent de classes aisées. Les familles proches du modèle éducatif dominant accusent l'école de nivellement par le bas, alors que les familles plus éloignées de la culture scolaire lui reprochent son incapacité à assurer insertion et promotion sociales. Ce phénomène se retrouve à travers les contextes nationaux et historiques. Ainsi, la notion de *culture du reproche* (*blame culture*) est employée par Gold, Simon et Brown (2002, p. 20) pour décrire la situation de départ d'une réforme du système scolaire dans la ville de Chicago.

### **Les représentations des enseignants**

L'asymétrie des relations entre parents et enseignants se traduit par le fait que les parents sont, malgré tout, globalement satisfaits de l'enseignement que reçoivent leurs enfants, alors que les enseignants estiment que l'éducation familiale se dégrade (Gayet, 1999). De même, plusieurs études récentes montrent que les parents font plus confiance aux enseignants que l'inverse (Adams et Christenson, 2000; Deslandes, Rousseau et Fournier, 2007). La confiance est définie ici comme la conviction partagée qu'il est utile et souhaitable de travailler ensemble, les parents étant considérés comme des interlocuteurs à part entière.

Les représentations s'inscrivant dans le registre du blâme sont présentes dès la formation initiale, comme le montre une recherche longitudinale (Ogay, 2006), menée en Suisse (canton de Genève), sur le traitement de la différence culturelle chez de futurs enseignants. Les premières analyses de cas montrent la différence entre milieu rural et urbain. En effet, pour la stagiaire d'une école rurale, les parents (de milieu majoritairement favorisé) sont perçus comme menaçants; pour les stagiaires des quartiers à forte population migrante de la ville, les parents sont perçus comme absents, l'explication donnée étant soit une attitude démissionnaire des parents, soit une confiance absolue en l'institution, associée à un sentiment d'incompétence scolaire. Ces analyses de cas sont intéressantes en ce qu'elles montrent l'influence de la trajectoire personnelle de la future enseignante, notamment lorsqu'elle comprend une expérience de la migration. L'existence de rapports de pouvoir entre l'école et les parents n'est perçue que par la future enseignante qui a fait, dans son parcours personnel, l'expérience de la décentration (voyages et immigration).

Dans le même ordre d'idées, Akkari (à paraître) montre la tendance des enseignants en formation à puiser dans des stéréotypes culturels afin d'expliquer des situations d'échec scolaire. Lorsque les enseignants mettent en avant l'altérité culturelle d'un élève, ses difficultés sont imputées à un conflit de loyauté entre la culture de ses parents et celle de la société d'accueil. Inversement, l'échec de l'élève

dont l'origine culturelle coïncide avec celle des enseignants est présenté comme le signe d'une crise d'adolescence.

Dans une recherche qui a porté sur un dispositif de médiation effectuée dans un établissement de la grande banlieue parisienne, Perroton (2000) relève le dilemme dans lequel sont pris les enseignants : l'envie d'en savoir plus sur la population avec laquelle ils travaillent et la tentation de tout expliquer par la différence culturelle. Si l'on ne peut penser la différence en termes positifs, les informations recueillies contribuent à renforcer la stigmatisation et l'on risque d'aboutir à une vision néo-colonialiste d'enseignants missionnaires dans la jungle des cités ethnicisées devant traiter avec les enfants sauvages de parents sauvages (Perroton, 2000, p. 138).

Ces deux exemples montrent bien, d'une part, l'influence du contexte socio-géographique (ville, campagne, cité de banlieue française) et, d'autre part, l'importance des représentations préalables malgré des tentatives d'ouverture. Par exemple, Genève a eu jusqu'à présent une tradition d'une certaine ouverture, et la formation initiale des enseignants y comporte des approches interculturelles et un enseignement sur les langues et cultures à l'école. Il semble toutefois que l'enculturation de bon élève de l'enseignant l'emporte, face à la pression des premières expériences du terrain. Dans le deuxième cas, on voit bien comment le mythe de l'école républicaine ou le passé colonial de la France peuvent interférer dans des tentatives de médiation, donc d'amélioration des relations familles-écoles.

### **Les objectifs**

L'objectif général de cet article est d'explorer le malentendu familles-écoles sur la base de deux mythes ou lieux communs : la démission familiale et la distance sociale et culturelle (dans les deux sens du terme) comme handicap rédhibitoire.

Le malentendu sera abordé dans le sens proposé par l'anthropologue La Cecla (2002), à savoir un espace de négociation plutôt qu'un obstacle à éliminer. Cet auteur propose de considérer le malentendu dans le rapport à l'altérité comme ce qui se passe à la frontière avec le territoire de l'autre, et qui est une manifestation même de l'interaction – si chacun reste au centre de son territoire, il n'y a pas de rencontre possible. Dans la problématique qui nous occupe, la frontière serait représentée par le partage des territoires (des tâches, des compétences) entre parents et enseignants, familles et école.

Nous postulons que le partage clair des tâches souvent revendiqué par les enseignants est une illusion. Il est tributaire de la mission assignée à l'école (accents différents mis sur les tâches de socialisation et d'instruction selon les contextes), de la culture d'établissement et de l'interprétation individuelle qu'en fait l'enseignant, de la culture d'origine et de l'interprétation qu'en fait la famille. Pour sortir de la culture du reproche, il nous apparaît important de pouvoir changer les prémisses, à savoir quitter la logique monoculturelle pour s'intéresser aux conditions qui rendent possible l'établissement d'une zone d'interculturalité. *Interculturalité* voudrait dire ici que non seulement culture familiale et scolaire sont mises en contact, mais qu'il se

créée à la frontière un espace tiers de négociation où l'alliance devient possible, étant entendu qu'il n'y a pas qu'un seul type d'interculturalité possible.

L'illusion du partage net des tâches et la persistance de la logique monoculturelle peuvent expliquer un certain nombre des impasses dans les relations parents-enseignants : dans le premier cas, les parents se retrouvent dans une double contrainte : *investissez-vous, mais n'interférez pas* ; dans le deuxième cas, la pression à l'assimilation invalide *a priori* les stratégies familiales et compromet l'efficacité des mesures de soutien aux parents, souvent basées sur la même logique (mesures compensatoires, rééducatives). Cela pourrait également expliquer que, même si les recherches démontent en général le mythe de la démission familiale (Crozier, 2004), les représentations et les pratiques changent peu. En d'autres termes, le malentendu familles-écoles fait presque partie de l'enculturation professionnelle des enseignants.

### **Des regards croisés**

Pour aborder la problématique définie ci-dessus, nous avons privilégié une optique de regards croisés : d'une part, en présentant des recherches effectuées dans différents contextes ; d'autre part, en mettant en relation des données quantitatives et qualitatives.

Chaque recherche sur les relations familles-écoles s'inscrit dans un contexte national et culturel. Pour schématiser, deux grandes traditions peuvent être distinguées dans la manière d'appréhender les relations familles-écoles qui influencent la recherche sur ce thème.

La première, que l'on peut situer dans le monde nord-américain (anglo-saxon) est liée à la tradition de décentralisation de la gestion du système éducatif dans la mesure où l'école doit rendre des comptes à la communauté (notion d'*accountability*) dont dépendent sa survie et son fonctionnement (De Carvalho, 2001). Dans ces contextes, les parents interviennent à tous les niveaux : les commissions scolaires (émanation des parents) procèdent à l'embauche des enseignants, les parents effectuent du volontariat dans le parascolaire, et en classe, il existe des associations (par exemple, la *Parent Teacher Association*) regroupant enseignants et parents dotés d'un pouvoir certain. Cette vision-là du rôle des parents se retrouve également au Québec.

La seconde tradition revendique une séparation nette du monde scolaire et familial. On la retrouve particulièrement en France, où l'enseignant est institutionnellement rarement amené à devoir rendre des comptes aux parents. Cette vision correspond aussi à des systèmes éducatifs centralisés. L'école a la fonction de protéger les enfants de l'influence néfaste de certains quartiers et parents. Certains contextes, comme la Suisse, naviguent entre les deux traditions.

À cette première grande distinction, on peut ajouter la spécificité des rapports familles-écoles dans les sociétés qui se considèrent comme des pays d'immigration. En général, dans ces contextes, il existe de nombreuses mesures institutionnelles

destinées à faciliter la collaboration des parents en provenance d'autres cultures. Dans les pays où les communautés culturelles ont un statut légal, le recours aux langues de l'immigration dans le monde scolaire (intervention de médiateurs et traduction du matériel) est plus ancien et plus systématique que dans les pays qui ne reconnaissent pas le droit des minorités ethniques. Malentendus, griefs réciproques, tensions entre école et parents existent dans l'ensemble des contextes abordés par les recherches présentées. Toutefois, ils se traduisent et se déclinent en fonction des contextes et de l'organisation du système éducatif.

Au mythe de l'échec scolaire expliqué par la démission familiale répond l'idée que, pour assurer de meilleures chances de réussite, il faut que les parents s'impliquent davantage. Nous présenterons donc dans un premier temps un corpus de recherches sur le lien entre participation parentale et réussite scolaire, principalement sous la forme de méta-analyses publiées dans des revues américaines avec comité de lecture (permettant de disposer d'une large base de données) réalisées à partir d'études nord-américaines. Ensuite, dans différents contextes, nous nous intéresserons à des recherches qui visent à identifier les stratégies familiales face aux injonctions de l'école, stratégies articulant de façon dynamique les aspirations et expériences parentales, l'encadrement à domicile et la présence à l'école. Par *stratégie*, nous entendons tout *montage spécifique effectué par des individus ou groupes entre leurs expériences, attitudes, représentations et pratiques d'ajustement aux environnements* (Vatz Laaroussi, 1996, p. 92).

Nous pourrions ainsi vérifier s'il existe des convergences entre les conclusions issues de données quantitatives et ces recherches qualitatives, tout en entrant plus en finesse dans la diversité des trajectoires familiales et des scénarios de rencontre avec l'école. Ce dernier corpus provient, en grande partie, des publications qui rendent compte des travaux de différents centres de recherches actifs dans le domaine de l'éducation, les familles et les migrations, aux États-Unis, au Québec ou en Europe (citons, en particulier, le *Harvard Family Research Project*).

Nous passons maintenant aux pistes d'actions issues de certaines de ces recherches, pour aborder enfin des expériences concrètes d'innovation ou de mise en place de dispositifs spécifiques dans le but d'améliorer les relations entre parents et école, afin d'assurer aux enfants les conditions propices au bon déroulement de leur carrière scolaire, et nous terminerons par les implications en termes de formation des enseignants.

### **Le choix des recherches**

Après consultation de diverses bases de données bibliographiques et différentes recensions des écrits sur ce sujet (Akkari, 1999), nous avons retenu des recherches qui nous permettent de répondre à notre objectif d'explorer les composantes du malentendu familles-écoles identifiées plus haut : le mythe de la démission parentale et la distance socioculturelle. Les recherches rapportées ici ont été choisies en fonction de deux critères principaux : 1) des recherches effectuées entre 1990 et

2007 et 2) des recherches basées sur des données recueillies auprès des acteurs des relations familles-écoles. Il s'agit dans tous les cas de données empiriques.

## **Lien entre aspirations et participation parentales et réussite scolaire**

### ***Les méta-analyses***

À partir de l'analyse de 64 études récentes (1997-2003) sur le thème *Famille, communauté et école: le cas des populations minoritaires*, Boethel (2003) montre que quelle que soit l'appartenance ethnique, culturelle ou sociale, la plupart des familles ont pour leurs enfants des aspirations scolaires élevées. Les critères de choix ont été la rigueur méthodologique, la comparaison ou le groupe contrôle, tandis que le corpus principal a été les recherches quantitatives, complétées par des études qualitatives, des recensions d'écrits de recherche et des méta-analyses. Les familles appartenant à des minorités raciales, ethniques et culturelles sont par ailleurs activement impliquées dans la scolarisation de leurs enfants.

Les types de participation peuvent toutefois différer de ceux des familles traditionnelles (blanches anglo-saxonnes protestantes – *White Anglo-Saxon Protestant [WASP]*), nous en verrons quelques exemples dans la partie qui porte sur les stratégies des familles. De nombreuses barrières structurelles affectent la participation des familles à faible revenu ou appartenant à un groupe minoritaire: contraintes de temps, besoin de garderie pour les jeunes enfants, problèmes de transport, différences linguistiques et culturelles, manque de connaissance des processus éducatifs dans le pays d'accueil et phénomènes d'exclusion ou de discrimination. Si ces recherches viennent infirmer la représentation des parents socioculturellement différents comme absents et peu impliqués, elles ne révèlent pas de liens clairs entre l'augmentation de la participation parentale à l'école, les aspirations des familles appartenant à des minorités ou ayant un statut socioéconomique défavorisé et la réussite scolaire.

Fan et Chen (2001), dans leur méta-analyse de travaux nord-américains quantitatifs, relèvent toutefois une corrélation positive, mais modeste, entre engagement parental et réussite scolaire (effet global plutôt que spécifique). Les aspirations des parents pour leurs enfants (ou la représentation que les élèves s'en font) et la supervision familiale à domicile présentent la corrélation la plus élevée. Par ailleurs, une série de méta-analyses effectuées sur des données canadiennes et belges (Deslandes et Richard, 2001) met en évidence que le soutien affectif des parents à domicile et à l'école (encouragements, compliments, aide aux devoirs, présence à l'école pour certaines activités) constitue le meilleur prédicteur de la note moyenne de l'élève.

Des travaux déjà anciens (Lautrey, 1980; Kellerhals et Montandon, 1991) montrent qu'un style parental souple et démocratique (mise en valeur de la communication, des relations et des activités communes au sein de la famille nucléaire) est plus favorable à la réussite des enfants et correspond en tout cas au modèle valorisé par l'école dans des pays d'Europe occidentale comme la France et la Suisse.

Au Québec, Deslandes (1996) trouve également que l'encouragement à l'autonomie influence positivement les résultats scolaires.

Cependant, ces valeurs d'autonomie et d'épanouissement personnel ne sont justement pas *a priori* partagées par les familles socioculturellement différentes, ce qui explique peut-être en partie qu'il n'émerge pas de lien fort entre les aspirations ou la participation scolaires des parents de familles défavorisées ou minoritaires et la réussite scolaire.

### **La participation des parents : état des lieux en Europe**

Si le cadre légal prévoit en général la co-responsabilité éducative des parents et de l'école, celle-ci se traduit différemment, dans les faits, en fonction des établissements, mais aussi de la culture de participation des parents dans les différents systèmes scolaires. Au Canada, comme dans l'ensemble de l'Amérique du Nord, l'institution scolaire accorde plus d'importance à sa mission socialisatrice et l'idéologie de la participation est par conséquent fortement promue. En Europe, la situation n'est pas la même : les parents et l'école gardent une certaine distance, héritée de l'instauration de la scolarité obligatoire de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, processus par lequel l'État national voulait assurer une homogénéité politique, linguistique et culturelle. D'après une étude réalisée en 1997 par le réseau EURYDICE d'information sur les systèmes éducatifs en Europe à propos de la place des parents dans les systèmes éducatifs, il existe partout des associations de parents et des fédérations nationales. Néanmoins, la représentation parentale reste minoritaire dans la plupart des pays aux trois niveaux considérés (central, intermédiaire-régional/local et établissement) et les mécanismes de parité restent rares.

La France de l'École républicaine est apparemment un des pays où les parents ont le moins à dire. Même lorsque les associations de parents existent et interviennent dans la vie de l'établissement scolaire, les parents de milieu populaire et de provenance culturelle minoritaire y sont peu représentés. Van Zanten (2001), dans son étude sur l'école de la périphérie française, montre que dans les établissements défavorisés, les représentants de parents d'élèves jouent un rôle encore plus réduit dans la médiation parents-enseignants qu'ailleurs, et que les parents les plus éloignés de l'école n'y sont pas représentés. En effet, les représentants sont généralement de milieu plus élevé, connaissent mal ces *autres* parents et communiquent peu avec eux. Ils sont par ailleurs souvent en concurrence dans leurs revendications auprès de l'école. L'hétérogénéité interne des parents rend donc les mécanismes de représentation moins efficaces. Lorsque des relations positives s'établissent, il s'agit d'interactions avec des parents *réels*, au-delà des catégorisations réciproques, qui impliquent une reconnaissance mutuelle et, souvent, une *pratique* d'une certaine durée pour les enseignants (Van Zanten, 2001).

De plus, comme nous l'avons déjà vu avec les méta-analyses, aucune recherche ne montre de liens directs entre la participation des parents aux instances scolaires et le taux de réussite des élèves.



### ***Les modalités alternatives d'implication parentale et la réussite scolaire***

Nous avons vu que même si l'implication des parents socioculturellement différents était avérée, elle n'était pas forcément de même nature que celles des classes dominantes. Les recherches présentées ci-après apportent des éclairages particuliers : types d'investissement en fonction des communautés d'origine, participation parentale de familles migrantes et non scolarisées, parcours de réussite et aspects transgénérationnels.

Dans une étude comparative basée sur des entretiens en profondeur, observations et entretiens informels dans des écoles et des lieux communautaires (églises), Diamond, Ling Wang et Williams Gomez (2004) montrent que si les aspirations éducatives des parents afro-américains et sino-américains sont semblables, leurs stratégies d'engagement sont différentes : les parents afro-américains croient fortement en une participation liant la maison à l'école et ils essaient d'intervenir à l'intérieur des écoles de leurs enfants. Même si la classe sociale joue un rôle au sein de la communauté afro-américaine, ses membres sont bien plus nombreux à rechercher la participation scolaire que les parents sino-américains. Ces derniers mettent plutôt l'accent sur l'implication à domicile. Parfois critiques envers les écoles de leurs enfants, ils sont moins enclins à exprimer des inquiétudes sur leurs relations avec les enseignants et les administrateurs. À l'inverse, ils comptent sur les ressources familiales et communautaires pour compenser les manques de l'école. Les auteurs de cette étude ont qualifié la participation des parents afro-américains de participation *frontale volontariste* (*front stage/activist*) et la participation des parents sino-américains de participation *arrière plan et en coulisse* (*back stage/behind the scene*). Ces différences dans la participation résultent de distinctions ethniques et culturelles entre les deux groupes. Selon les auteurs, les modèles culturels de la communauté afro-américaine seraient basés sur la lutte historique pour l'égalité. Les parents sino-américains sont engagés par contre dans des pratiques culturelles qui reconnaissent l'expertise professionnelle des enseignants et la nécessité, pour leurs enfants, d'accéder à des qualifications supérieures pour garantir un accès réussi à la mobilité sociale ascendante, tout en maintenant l'intégrité culturelle de leurs communautés. Ils opèrent en fait une sorte d'accommodation sans assimilation culturelle.

Au Canada, Hohl (1996), dans une étude auprès de parents haïtiens et salvadoriens analphabètes, relève à la fois le fort investissement affectif dans la scolarité, et l'incompréhension et l'impuissance éprouvées face au système scolaire, accrues par les stigmates attachés au fait d'être analphabète. Elle pointe aussi des stratégies efficaces de soutien, notamment d'aide aux devoirs, malgré ce handicap. Nicolet et Kuscic (1997) soulignent aussi cette volonté des parents d'être mieux outillés pour soutenir leur enfant dans sa scolarité, d'autant plus forte qu'ils se sentent éloignés de l'école et de ses codes (voir aussi Vatz Laaroussi).

Lahire (1995, 1998) a mené une enquête auprès de jeunes, souvent d'origine étrangère et fréquentant des établissements à l'intérieur de zones d'éducation

prioritaire (ZÉP) de la banlieue lyonnaise. Il montre que la place symbolique et concrète faite à l'écolier au sein de la famille, de même que l'attention portée aux fréquentations de l'enfant dans son quartier peuvent représenter l'un des éléments d'une configuration familiale menant à la réussite scolaire, même si les parents disposent d'un faible capital culturel et scolaire.

Dans une étude auprès de neuf familles algériennes menée sur trois générations, Zehraoui (1997, 1999) observe que les parents sacralisent souvent l'école, qui pourtant les disqualifie parce qu'ils n'ont pas les moyens de répondre aux attentes de coscolarisation. Ils concrétisent toutefois leur investissement dans l'école par un système de sanctions-récompenses et un contrôle sévère du temps et du rythme scolaires. Ils sont par ailleurs souvent déçus par l'école, déception proportionnelle à la confiance de départ. À l'instar de Lahire (1995, 1998), selon Zehraoui, la mobilisation collective autour du projet scolaire (attention donnée par les parents, aide concrète dispensée par les aînés de la fratrie, voire des membres de la famille élargie) peut atténuer les inégalités sociales et culturelles de départ.

On constate que, de façon générale, l'école mobilise les familles. La mobilisation la plus fructueuse semble par ailleurs se situer plutôt dans le soutien affectif et l'attention positive portée à l'école que dans les gestes techniques de soutien scolaire, ce qui rejoint en partie les résultats des méta-analyses. Dans la mesure où elles ne correspondent pas à la norme scolaire prescriptive, les modalités alternatives de participation courent toutefois le risque d'être invalidées, voire ignorées par les enseignants, et le malentendu alors se perpétue. On voit bien aussi que, pour une même mission de l'école, la négociation sur le partage des tâches varie en fonction des modes d'engagement. Un *travail à la frontière* impliquerait ici la prise de conscience et l'explicitation des attentes, objectifs et stratégies des différents acteurs.

### **Les stratégies familles-écoles**

Les stratégies développées par les familles pour accompagner au mieux leurs enfants dans leur parcours scolaire varient en fonction de l'origine socioculturelle (y compris *ethnique*), de la trajectoire scolaire des parents, de l'ancrage géographique de l'école et du domicile, de la culture scolaire familiale (place symbolique et concrète accordée à l'école).

Avant de fournir plus de détails sur ces stratégies, nous reprenons les mécanismes régissant les rapports familles-écoles et les conditions de l'établissement d'un partenariat satisfaisant, à partir d'articles sur les relations écoles-familles, parus depuis 2004 dans la revue *Teachers' College Record*.

Les recherches que nous présentons ensuite décrivent ces stratégies à partir de points de vue différents : le niveau de l'établissement scolaire ; un point de vue sociologique sur les rapports de familles populaires avec l'école ; des scénarios caractéristiques de certains groupes de migrants dans leurs relations avec l'école ; enfin, des études faisant le lien entre migration (acculturation) et école.

## ***Les conditions d'un éventuel partenariat familles-écoles***

### *Relation de pouvoir*

Les recherches de Keyes (2005) et Wilson Cooper et Christie (2005) mettent en relief le défi permanent que représente le partage du pouvoir entre éducateurs et parents. À la différence d'autres types de relations dans la vie des individus, le couple parent-enseignant se constitue par obligation, plutôt que par choix, autour de l'intérêt commun pour l'instruction de l'enfant. On retrouve bien là l'idée d'une négociation jamais acquise. Pour qu'elle ait des chances d'être fructueuse, un préalable incontournable est la prise en compte des facteurs sociaux et culturels qui affectent les valeurs, les buts et les modes de participation parentale.

### *Décentration et égalité*

Organiser des réunions avec les parents ne suffit pas à assurer un véritable partenariat. Encore faudrait-il qu'enseignants et parents puissent partager leurs mondes, ce qui implique un certain degré de confiance et une démarche de décentration. Miretzky (2004) montre ainsi que les enseignants souhaitent que les parents comprennent les difficultés auxquelles ils font face dans leur salle de classe, au même titre que les parents souhaitent que les enseignants tiennent compte de leurs réalités, des situations de leurs quartiers et familles. On retrouve là l'idée d'un passage de frontières : entrer dans le monde de l'autre afin de pouvoir revenir mieux équipé pour exercer sa tâche. Dans le même ordre d'idées, Bennett (2007) insiste sur la nécessité d'un échange égalitaire entre parents et enseignants, ce qui passe aussi par la mise en espace des réunions : l'enseignant s'abrite-t-il derrière son autorité, derrière son bureau, ou se met-il à la portée de ses interlocuteurs ?

### *Intégration du parcours biographique, de la formation et de l'expérience professionnelles*

Dans cette mise en jeu de l'identité de l'enseignant entrent aussi bien les composantes personnelles que professionnelles. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les représentations inégalitaires de la relation familles-écoles sont présentes dès la formation initiale. Selon Graue (2005), les enseignants en formation ou futurs enseignants estiment que le savoir enseignant est supérieur au savoir parental parce que plus professionnel. Tout en reconnaissant la nécessité d'écouter le point de vue des parents, ils considèrent leurs propres opinions professionnelles comme intrinsèquement plus objectives, valables et équitables. Leur statut professionnel les met *a priori* en position d'autorité, séparés des parents par leurs connaissances et expériences professionnelles. Graue (2005) argumente pour la nécessité d'articuler les parcours biographique et professionnel, ce qui implique des remaniements identitaires pour passer d'une identité de jeune et étudiant au sein de la famille et l'école à un *moi enseignant* véritablement professionnel. Ce processus passe par la prise de conscience des éléments biographiques entrant dans le choix de la pro-

fession d'enseignant, une démarche de décentration permettant d'approcher d'autres identités (se mettre dans la peau d'un parent, fréquenter les parents dans des lieux non scolaires) et la compréhension de la manière dont les rôles sont façonnés par les contextes sociaux, culturels et historiques.

### **Les rapports parents-enseignants et culture d'établissement**

Giles (2005), sur la base des écrits de recherche et de son expérience de terrain en tant que consultante et chercheuse engagée dans des réformes scolaires, utilise le concept de *récit/narration* (*narrative* en anglais) pour décrire les différentes logiques des rapports entre parents et enseignants dans les écoles urbaines des États-unis. Un récit a l'avantage de pointer d'une façon distinctive des manières de relater une expérience ou de construire la réalité. Cette recherche permet de distinguer trois récits (narrations) possibles au sujet des rapports entre parents et enseignants : 1) la narration centrée sur le déficit, 2) la narration substitutive – *être à la place des parents* (*loco parentis*) et 3) la narration relationnelle. Deux des narrations proposées, *déficit* et *être à la place des parents*, assignent aux parents un rôle passif, tandis que la narration relationnelle permet aux partenaires d'adopter des rôles plus actifs, dans lesquels ils peuvent mettre à profit leurs connaissances et contribuer ainsi à la réussite scolaire et au développement social et émotionnel des élèves. La culture d'un établissement se distingue par un récit dominant, tributaire des rapports de force prévalant dans l'école, qui n'exclut pas l'existence de *contre-récits* ou de récits alternatifs manifestés dans le langage et le comportement de certains enseignants et parents de l'école. Mentionnons deux observations intéressantes, qui rejoignent les conditions d'un partenariat évoquées plus haut : 1) la nécessité, pour le conseiller ou le consultant, de prendre conscience de son propre récit s'il veut promouvoir une action efficace et 2) le fait qu'une collaboration fructueuse entre enseignants et parents implique que non seulement les parents mais aussi les enseignants se sentent plus forts et plus respectés.

La recherche-action de Mylonakou et Kekes (2005) présente l'originalité de croiser les discours non seulement des parents et des enseignants, mais aussi des élèves. La recherche s'est déroulée dans une école grecque mais pour le compte du *Harvard Family Research Project*. Les chercheurs mettent en évidence une résistance initiale des enseignants qui s'estompe au fur et à mesure que l'expérience progresse. Les parents manquent de temps, ont peu d'expérience d'une collaboration systématique avec l'école et supervisent le travail à domicile en mettant leurs enfants sous pression. Les jeunes ne veulent pas que la maison devienne une seconde école, acceptent bien qu'on les aide mais seulement sur demande; ils souffrent de la pression parentale et souhaitent le soutien des enseignants à ce propos. Ils apprécient que parents et enseignants collaborent, mais voudraient que cette coopération ne porte pas seulement sur les aspects scolaires. Les trois partenaires de l'interaction bénéficient de la recherche, des prises de conscience et formes de collaboration qui s'instaurent à partir de la recherche. Nous avons là un exemple de la façon dont

une recherche peut participer à la construction d'une culture d'établissement en matière de relations familles-écoles.

### **Les recherches sur les familles populaires**

Dans une recherche effectuée dans un quartier populaire de la ville de Genève, en Suisse, accueillant aussi une forte proportion de migrants, Favre, Jaeggi et Osiek (2004) définissent des stratégies semblables : deux scénarios de la distance, la résignation et la délégation ; une stratégie active, mais ambivalente, ainsi qu'un partenariat actif avec l'école, comportant toutefois le risque de fragilisation au moment du passage à l'école secondaire.

Par rapport à l'engagement parental, Van Zanten (2001) repère deux types de stratégies : 1) une stratégie d'évitement, où parents et enfants minimisent l'importance du travail scolaire (souvent des parents qui ont eux-mêmes été en échec scolaire) ; 2) une stratégie de délégation lorsque les parents estiment ne pas avoir les compétences nécessaires à l'encadrement scolaire et recourent aux amis, à d'autres membres de la famille, aux associations et centres sociaux. Cette seconde forme de mobilisation est efficace si elle est régulière (Lahire, 1995) ; elle est cependant souvent mal perçue par les enseignants parce qu'elle se déroule en dehors de l'école.

### **La migration-acculturation-école**

Dans une étude menée sur la situation psychosociale des familles immigrées en Suisse, Lanfranchi (2002) dégage, indépendamment de l'origine ethnique, trois profils de familles : 1) l'orientation de vie traditionnelle sclérosée (agrippement identitaire) ; 2) la famille traditionnelle rétrograde (projet migratoire axé sur le retour et l'évacuation des crises) et 3) la famille traditionnelle tournée vers l'avenir (bonne gestion des rapports entre intérieur et extérieur, capacité à se projeter). Le premier profil serait le plus contraignant pour les enfants ; le deuxième créerait des conflits de loyauté, mettant notamment le monde scolaire en concurrence avec le monde familial ; le troisième serait bien sûr le plus favorable à l'intégration scolaire des enfants. Les différents profils peuvent coexister en fonction des problématiques : une famille peut être *traditionnelle sclérosée* en ce qui concerne le mariage, et tournée vers l'avenir par rapport à la scolarisation et la formation professionnelle.

Dans une étude de cas sur la façon dont des parents immigrés adaptent leur rôle parental dans le pays d'accueil, Bérubé (2004) détermine plusieurs profils mettant en scène notamment le parcours migratoire (motif de départ, pertes subies), les conditions d'accueil, la proximité avec les modèles en vigueur dans le pays d'accueil (Québec), la capacité à articuler de façon satisfaisante sociétés d'origine et d'accueil. Le profil le plus favorable à la réussite des enfants est celui qui s'inscrit dans une stratégie d'acculturation de type *intégration* (ce profil rappelle la famille traditionnelle orientée vers l'avenir de Lanfranchi, 2002), le moins favo-

rable étant celui qui place l'enfant en situation de conflit de loyauté entre la culture familiale et celle de la société d'accueil.

Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion et Lecomte Andrade (sous presse), dans leur recherche auprès de familles migrantes issues de six groupes culturels (Kosovo, Afrique subsaharienne, Maghreb, Portugal, Amérique latine hispanophone et quelques familles de migration interne) déterminent aussi des scénarios de relations familles-écoles, qui vont de l'impuissance à la complémentarité, en passant par la délégation active (participation régulière aux réunions et encadrement à domicile). Elles soulignent le dynamisme éducatif dont font preuve les familles face aux injonctions de l'école (Gremion et Hutter, 2008). Comme d'autres recherches sur les familles migrantes, cette étude montre qu'il n'y a pas simple superposition entre milieu socio-économique défavorisé et immigrés. La scolarité des enfants est ou devient souvent un élément moteur dans le parcours de migration, qui peut faire mentir les prédictions d'échec en conditions adverses et différencier parfois les familles migrantes des *non migrantes* populaires à profil similaire. Par ailleurs, les représentations culturelles des parents à propos de l'éducation et le type d'école connu au pays marquent aussi le rapport de la société d'accueil à l'école. Certains parents africains de milieu aisé, confrontés à un métier de parent d'élève inconnu sous cette forme, la séparation des territoires étant de règle au pays d'origine, se retrouvent ainsi parfois en difficulté, d'autant plus que le décalage était inattendu. Sous la pression de l'école et pour préserver les chances de réussite de leurs enfants, ils peuvent être amenés à adapter leur conception des relations adultes-enfants. Toutefois, de façon générale, la variable culturelle a peu d'incidence.

Encore une fois, on constate que toutes les stratégies identifiées, des plus extérieures aux plus proches de la norme scolaire occidentale, peuvent permettre d'aller au-delà du malentendu, pour peu qu'on se donne la peine d'entrer dans le monde de l'autre. Par contre, si on les évalue à l'aune de leur proximité avec le modèle scolaire, elles perpétuent le malentendu.

### **Les pistes d'action issues des recherches**

Toutes les recherches sur les relations des familles migrantes ou défavorisées avec l'école citées ici mettent en relief la nécessité première d'une (re)connaissance réciproque. Celle-ci implique une démarche complexe : nous avons vu que les trajectoires familiales sont très diverses et qu'elles permettent d'engager des collaborations, elles aussi diverses, mais susceptibles d'être efficaces si certains principes sont respectés, en particulier la reconnaissance et le fait de ne pas partir de la logique scolaire dominante, mais des stratégies en présence. Pour reprendre les termes de Giles (2002), il s'agirait de se donner les moyens de coconstruire un récit parents-enseignants, dans une négociation autour du bon déroulement de la scolarité de l'enfant et en tenant compte des spécificités de l'école. Il n'y pas de mode d'emploi pour collaborer de façon efficace avec les familles de milieu populaire ou de telle ou telle origine ethnique.

Vatz Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne (2005) relèvent l'importance de la circulation de l'information, l'accès à un regard critique comme condition d'une mobilisation avertie des parents, l'engagement nécessaire de la communauté avec, en filigrane, celui des instances dirigeantes de l'institution scolaire. Face au constat d'impuissance qui caractérise souvent les relations entre parents et enseignants, ces pistes d'action visent à permettre aux partenaires de maximiser leurs ressources, chacun sur son terrain mais aussi dans l'interaction. Au niveau de l'organisation scolaire, les parents se montrent de plus en plus enclins à s'approprier et à se réapproprier leur pouvoir. La recherche ainsi que certaines expériences américaines abordées dans le prochain point mettent en lumière un aspect méconnu en Europe : la participation des communautés dans les scénarios familles-écoles.

Nous présentons maintenant des tentatives concrètes de relever le défi de la collaboration parents-enseignants, en commençant justement par des expériences qui placent les communautés au centre, dans le cadre des recherches sur les écoles performantes aux États-Unis. Quelques expériences de dispositifs intermédiaires formels et informels dans le contexte français des écoles en zone défavorisée, ainsi qu'une expérience particulière de médiation spécifiquement destinée aux migrants, seront ensuite passées en revue.

## **Expériences innovantes et mise en place de dispositifs de soutien aux parents**

### ***Les relations enseignants-parents : les écoles efficaces***

À partir des nombreuses recherches sur les performances des écoles, émerge un portrait robot des écoles efficaces, qui s'articule autour de trois caractéristiques : 1) une compréhension partagée par tous les acteurs des finalités du système éducatif ; 2) des normes claires et 3) des attentes scolaires élevées ; des relations étroites entre famille et école (Henderson et Mapp, 2002 ; Mapp, 2003).

Scribner et Scribner (2001) montrent que les écoles performantes avec les populations de Mexicains-Américains utilisent quatre stratégies pour étayer des relations de collaboration avec les familles et les communautés : 1) construire sur les valeurs culturelles des familles ; 2) privilégier le contact personnel avec les familles ; 3) accroître la communication avec elles et 4) créer un environnement convivial et accueillant pour des familles. L'institutionnalisation des rapports entre parents et enseignants semble donc cruciale pour vaincre les résistances initiales des enseignants. L'exemple suivant montre l'importance du rôle joué par les organisations communautaires dans l'établissement de relations parents-enseignants efficaces.

### ***Un changement de paradigme***

Gold, Simon et Brown (2002) ont travaillé à Chicago sur les conditions favorables offertes par les petites écoles pour l'établissement de rapports plus fructueux entre

écoles et familles. Les petites écoles favorisent plus de proximité entre enseignants, élèves et parents, et une présence accrue des parents à l'école. Elles permettent d'aller au-delà de la culture bureaucratique typique des écoles urbaines, à savoir une vision étroite de l'enseignement où la responsabilité (*accountability*) de la réussite repose uniquement sur les enseignants et les élèves, ce qui débouche sur la culture du reproche (*blame culture*) réciproque entre enseignants et parents évoquée plus haut. Les chercheurs documentent l'impact, sur l'éducation, de l'organisation communautaire, qui s'inscrit historiquement dans l'histoire des syndicats et de la lutte pour les droits civiques aux États-Unis. Ils aboutissent ainsi à un nouveau paradigme de réforme scolaire, basé sur la relation entre école et communautés (de classe inférieure et moyenne), où l'organisation communautaire constitue la force motrice.

Quant aux expériences françaises, elles vont plutôt dans le sens d'un soutien des parents que d'un véritable changement de paradigme, les dispositifs mis en place s'inscrivant en général dans une vision déficitaire des parents immigrés ou de classes populaires.

#### ***Le personnel non enseignant comme intermédiaire informel pour les parents***

Les psychologues, médiateurs scolaires, assistants sociaux, animateurs des activités périscolaires jouent souvent un rôle important dans les établissements qui accueillent une population plutôt défavorisée. Les parents de classes populaires n'établissant pas une hiérarchie entre les dispensateurs de savoir et les autres, ils ont le contact plus facile avec le personnel psychosocial et utilisent les membres de ce personnel comme intermédiaires auprès des enseignants en cas de conflits. Dans le canton de Genève par exemple, les infirmières scolaires et les animatrices des activités parascolaires jouent un rôle clé dans la résolution des conflits culturels impliquant parents et enseignants.

#### ***Les dispositifs de médiation, de relais ou d'accompagnement***

Ces pratiques de soutien des parents dans leur action éducative vont rarement sans ingérence (Thin, 2005, p. 77) : le travail avec les familles est indissociable d'un travail *sur* les familles, qui vise à une normalisation familiale (assimilation au modèle dominant).

Les projets d'intervention se basent sur un diagnostic articulé autour de plusieurs idées conduisant à définir les familles comme doublement étrangères au système scolaire. En effet, d'une part, elles ne comprennent pas l'école; d'autre part, elles sont principalement issues de l'immigration. L'alliance avec les parents se base sur une recherche d'adhésion au diagnostic des difficultés de l'enfant, et donc à l'action projetée, l'idéal étant d'amener les parents à formuler eux-mêmes le diagnostic.

Les véritables évaluations externes de ces dispositifs intermédiaires sont encore relativement rares (Glasman, 2001). Par rapport aux principaux objectifs, il semble



que celui d'améliorer les relations entre les parents et l'école soit rarement atteint, et que l'impact sur les résultats scolaires ne soit pas évalué, en partie faute d'outils adéquats. Le seul objectif où l'on observe un certain consensus pour dire qu'il est atteint est celui d'améliorer le comportement social des élèves. Autrement dit, il s'agit plus de dispositifs pour pacifier les élèves que pour les aider au niveau scolaire. Dans le même sens, Payet (1994) relève que le manque de recherches à propos des effets sur les performances scolaires des dispositifs d'accompagnement renforce la conception d'un accompagnement scolaire de nature à viser plutôt la socialisation. Par ailleurs, la professionnalisation des accompagnants obéit plus à une logique centrée sur le partenariat avec l'école qu'à une logique centrée sur l'enfant-élève et sur le partenariat avec les familles.

Certaines recherches ont porté sur des analyses de pratiques de médiation (Bouveau, Cousin et Favre-Perroton, 1999; Perroton, 2000). Elles mettent en évidence une tendance à l'ethnisation des discours, comme une tentative de l'explication unique des difficultés rencontrées. Cet ancrage socio-ethnique, qui n'était pas l'objectif de départ, s'explique de plusieurs façons : les familles migrantes représentent symboliquement la distance sociale et culturelle avec l'école la plus forte ; le projet avait un objectif culturel, celui d'ouvrir les enseignants à d'autres cultures ; le recrutement des médiateurs s'est souvent fait sur une base ethnique (ce qui induit une médiation linguistique et parfois culturelle). La même dérive a été mise en évidence par Charlot, Émin et De Peretti (2002) qui montrent que les aides-éducateurs ont souvent été recrutés et utilisés en fonction de leur origine ethnique. Autrement dit, l'école républicaine recrute sur une base ethnique et participe à l'ethnisation des rapports scolaires dans les établissements de banlieue.

Dans certaines écoles, des expériences de médiation un peu particulières ont eu lieu, la médiation ethnoclinique basée sur les principes de l'ethnopsychiatrie (de Pury, 1998 ; Duvillié, 1996 ; Mesmin, 1993). À l'instar des autres expériences de médiation, elle vient combler un vide créé par les renvois de responsabilités réciproques entre adultes. Elle obéit toutefois à une autre logique : celle de rapprocher l'école des familles, de recentrer ces dernières dans leur enculturation première et de faire circuler des représentations et explications d'une vision du monde à une autre. Si cette démarche peut être ressentie comme une assignation en sens contraire (à la culture d'origine), elle a du moins le mérite d'amener les acteurs scolaires qui y participent à se décentrer.

Notons que les expériences françaises rapportées ici semblent peu efficaces et ne paraissent pas beaucoup entamer la résistance des enseignants à entrer en partenariat avec les familles.

Il ne faut pas oublier que la transformation des rapports familles-écoles touche aussi à l'identité individuelle et collective des enseignants, dont on sait qu'elle est menacée, comme pour beaucoup de professionnels intervenant en contexte multiculturel (Cohen-Emerique et Hohl, 2004). Cette dimension est à prendre en compte aussi bien dans les expériences de médiation que dans la formation. Il

paraît difficile d'envisager un changement dans la durée des scripts de relations parents-enseignants sans étayage par la formation initiale et continue.

### **Les implications pour la formation**

La formation des enseignants doit donc être revue pour y introduire de façon obligatoire, dès la formation initiale, des modules interculturels comprenant un axe de communication avec les familles, mais aussi l'information des décideurs et des différents acteurs du monde scolaire. À partir de leurs recherches respectives en Suisse, Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000) élaborent les propositions suivantes à l'intention des enseignants en formation : 1) les mettre en situation de contact avec les parents et superviser cette expérience de terrain ; 2) les familiariser avec les réseaux d'informations et de soutien hors école qui leur permettront de répondre aux questionnements des parents ; 3) les former à une approche compréhensive des situations familiales (études de cas) ; 4) travailler avec eux sur les valeurs négociables et non négociables, sur le temps et les approches nécessaires pour que les angoisses ou les peurs s'estompent de part et d'autre et que s'instaure le dialogue. Les objectifs poursuivis sont de leur apprendre à s'adapter, à anticiper les formes et lieux d'échange, à travailler avec un médiateur, ainsi que de les former de façon générale à l'explicitation.

Aux États-Unis, les normes d'accréditation des institutions de formation des enseignants stipulent l'introduction dans le curriculum de formation du thème *partenariats école-famille-communauté* (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2002). Dans le même sens, une étude effectuée auprès de vingt institutions de formation des enseignants (Flanigan (2005) révèle que près de trois institutions sur cinq offrent un cours obligatoire sur le thème *Implication des parents et de la communauté*. Toutefois, la majorité des cours offerts concernent le préscolaire et l'éducation spéciale.

Selon Caspe (2001), de nombreuses organisations ont émis ces dernières années de nouvelles normes professionnelles intégrant la perspective des relations entre enseignants et familles, ces dernières considérées comme partenaires à part entière dans la promotion des apprentissages scolaires et sociaux des enfants, relations inscrites dans la durée, bidirectionnelles et significatives.

Les modules de formation consacrés aux relations avec les parents devraient être rendus obligatoires dans la formation initiale et, si possible, construits sur l'analyse et la discussion de cas concrets de relations enseignants-parents, bien plus efficaces que des cours théoriques sur les relations écoles-familles ou encore des prescriptions sur des techniques de communication avec les parents. L'enseignant en formation doit confronter ses valeurs et points de vue à propos de l'éducation à ceux des parents, en particulier, ceux qui proviennent de cultures différentes de la sienne. En cas de conflit culturel avec les parents, l'enseignant se doit de connaître quelques stratégies potentielles d'accommodation (McAndrew, 1995).

## Conclusion

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas cessé d'être un lieu de débat entre l'ensemble des acteurs de l'éducation. Historiquement, l'école et la famille sont deux institutions aux espaces mouvants et parfois confondus, entre forme scolaire et socialisation familiale. De nombreux systèmes scolaires introduisent actuellement des réformes qui toucheront d'une manière ou d'une autre ces relations.

Quels que soient le contexte national de recueil de données ou les méthodologies employées, les recherches rapportées ici portent clairement un sérieux coup aux représentations de sens commun partagées par de nombreux enseignants et gestionnaires de l'éducation sur la prétendue démission de certains parents. En effet, la plupart des parents, quelles que soient leurs origines ethniques ou socio-culturelles, se mobilisent d'une façon ou d'une autre pour soutenir la scolarité de leurs enfants et accordent de l'importance à la scolarisation. Cependant, lorsque leurs stratégies ne correspondent pas à la norme scolaire, sont invalidées voire niées, ces parents peuvent opter pour un repli. Par ailleurs, dans la plupart des systèmes scolaires, peu de place institutionnelle est faite aux parents à l'école. Les accuser de démission tient lieu d'explication simple pour des difficultés auxquelles est confronté le monde scolaire et témoigne aussi de la place paradoxale qui leur est réservée dans le système éducatif : faire acte de présence tout en laissant les enseignants décider, en tant que professionnels.

Quant à la distance entre l'école et les parents de classes populaires ou culturellement différents, il est également intéressant de noter que, d'après les chercheurs, le soutien affectif et la valorisation de la scolarité sont plus importants que l'accompagnement technico-pédagogique proprement dit. Cette distance souvent rapportée n'est donc pas inéluctable. En revanche, les parents doivent s'approprier l'idée que leurs opinions sont souhaitées, respectées et écoutées par les enseignants. En bref, qu'ils ont leur mot à dire, y compris sur les questions pédagogiques.

Par ailleurs, les recherches ne montrent pas un lien causal fort entre stratégies éducatives familiales, implication des parents dans la scolarité (à l'école et à domicile), type de communication parents-enseignants et résultats scolaires des élèves. Des trajectoires plurielles et complexes de réussite ou d'échec peuvent par contre être mises en relief dans la plupart des recherches analysées. Ce qui plaide pour un paradigme de la diversité, qui se traduirait dans la recherche par des méthodes permettant d'appréhender la complexité (méthodologie mixte quantitative et qualitative ; regards croisés des acteurs, approches ethnologiques en profondeur). En l'état actuel des choses, même si de nombreux pays, notamment en Amérique du Nord, ont mis en place des programmes d'éducation parentale, il n'est pas certain de trouver dans les résultats de recherche les justifications convaincantes de la nature de ces programmes et de la manière dont il faut les structurer. La culture administrative (centralisation ou décentralisation, statut des directeurs, etc.) du contexte nous semble jouer à ce propos un rôle plus prépondérant.

Ajoutons que les chercheurs ont porté récemment leur attention sur une dimension peu explorée jusqu'à présent : la culture de l'établissement scolaire en matière de relations enseignants-parents. Cette dimension ne peut être examinée que par une observation ethnographique minutieuse. La recherche révèle également la nécessité de la présence du thème des relations parents-écoles dans les programmes de la formation initiale et continue. En effet, ces relations sont souvent source de stress et de craintes, aussi bien pour les débutants que pour les autres enseignants. Un travail approfondi sur des situations conflictuelles puisées dans la réalité scolaire accroîtrait la valeur ajoutée de toute formation dans ce domaine.

Enfin, il importe de souligner que, les stéréotypes ayant la vie dure, si l'on veut vraiment avoir un impact sur le terrain, il semble important de diffuser et discuter les résultats de la recherche au niveau du corps enseignant, des décideurs scolaires, voire des associations de parents d'élèves et même des communautés locales. Cela impliquerait que l'on se donne les moyens de sortir d'une autre impasse : celle du malentendu entre chercheurs et praticiens. En effet, alors que, dans de nombreux pays, les chercheurs soulignent la mobilisation des parents, démontant depuis quelques années le mythe de la démission parentale, les praticiens, sur le terrain scolaire, restent plus que jamais convaincus du contraire.

**ENGLISH TITLE** • Families and schools in a world of diversity : beyond misunderstandings

**SUMMARY** - In the larger context of family-school relationships, this paper addresses the issue of school interactions with parents bearing cultures different from the one dominant at school. We will refer to research conducted in several national contexts (United States, Canada (Quebec), France and Switzerland). These contexts are shaped by different conceptions of the mission of school as well as by singular visions of the integration of students coming from other cultural horizons. The paper points to the importance of building strong family-school relations because the nature and characteristics of these relations condition schooling outcomes.

**KEY WORDS** • Diversity, family, school, culture, representations.

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Familias y escuelas en un mundo de diversidad : más allá de los malentendidos

**RESUMEN** • En el marco más amplio de las relaciones familias – escuelas, el presente artículo trata de la problemática de las relaciones entre la escuela y los padres de culturas diferentes de la que subyace a la forma escolar que sus hijos enfrentan. En este artículo, nos referiremos a unas investigaciones conducidas en contextos que remiten a diferentes concepciones de la misión de la escuela y a diferentes visiones de la integración de gente procedente de otras partes : los Estados Unidos, Canadá (Quebec), Francia y Suiza.

**PALABRAS CLAVES** • diversidad, familia, escuela, cultura, representaciones.

## Références

- Adams, K. S. and Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Akkari, A. (1999). Participation des parents au processus de scolarisation: recherches, modèles d'action et débats théoriques. *Journal of Educational Thought*, 33(3), 231-253.
- Akkari, A. (2008). Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. Dans C. Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza et A. Gorga (Dir.): *L'interculturalité des savoirs: entre pratiques et théories*. Paris, France: L'Harmattan.
- Bennett, S. (2007). A parent's perspective: how (and why) to turn the parent-teacher « partnership » into a two-way relationship. Teachers College Record. [En ligne]. Disponible le 30 septembre 2007: <http://www.tcrecord.org>
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, Family, and Community Connections. Annual synthesis*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory. [En ligne]. Disponible le février 18, 2005: <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
- Bouveau, P., Cousin, O. et Favre-Perroton, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris, France: ESF.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caspe, M. (2001). *Family-School-Community partnerships: a compilation of professional standards of practice for teachers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- Charlot, B., Émin, L. et de Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs: une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris, France: Anthropos.
- Cohen-Emerique, M. et Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 61, 21-34.
- Crozier, G. (2004). *Parents, children and the school experience: Asian families' perspectives*. Research Report. Swindon, United Kingdom: ESRC.
- De Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling. Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Pury, S. (1998). *Traité du malentendu*. Paris, France: Synthélabo.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Québec,

- Québec: Conseil québécois de la recherche scientifique/ministère de l'Éducation du Québec (CQRS/MEQ).
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Fournier, H. (2007). La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER. *Éducation et francophonie*, 25(1), 216-226.
- Diamond, J. B., Ling Wang, L. and Williams Gomez, K. (2004). *African-American and Chinese-American parent involvement: the importance of race, class, and culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles: le malentendu*. Paris, France: Textuel.
- Duvillié, R. (1996). *Un enfant en exil. Une consultation ethnopsychiatrique en milieu scolaire*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- EURYDICE - Réseau européen d'information sur l'éducation (1997). *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*. Bruxelles, Belgique: Eurydice. [En ligne]. Disponible le 10 octobre 2006: <http://www.eurydice.org/Documents/Parents/fr/FrameSet.htm>
- Fan, X. T. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. Genève, Suisse: Service de la recherche en éducation (SRED).
- Flanigan, C. B., (2005). *Partnering with parents and communities: are preservice teachers adequately prepared?* Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris, France: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Giles, H. C. (2002). Transforming the deficit narrative: race, class, and social capital in parent-school relations. Dans C. Korn and A. Bursztyń (Dir.): *Rethinking multicultural education*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Giles, H. (2005). Three narratives of parent-educator relationships: toward counselor repertoires for bridging the urban parent-school divide. *Professional School Counseling*, 8(3), 228-235.
- Glasman, D. (2001). *L'évaluation des soutiens scolaires hors école – Problèmes et enjeux*. Paris, France: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).
- Gold, E., Simon, E. and Brown, C. (2002). *Strong neighbourhoods, strong schools: the indicators project on education organizing*. Chicago, Illinois: Cross City Campaign for Urban School Reform and Research for Action.
- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' Images of families and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157-185.
- Gremion, M. et Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse. Dans G. Pithon, C. Hashdi et S. Larivée (Dir.): *L'intervention socioéducative, théorie et pratique, synergies et complémentarité pour la réussite scolaire des enfants de milieu défavorisé*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

- Hohl, J. (1996). Qui sont les « parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 35, 51- 62.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Keyes, C. (2005). Parent-teacher partnerships, challenging but essential. *Teachers College Record*. [En ligne]. Disponible le 30 septembre 2007 : <http://www.tcrecord.org>
- La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*. Paris, France : Balland.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris, France : Gallimard-Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. et Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne, Suisse : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Lanfranchi, A. (2002). La situation psychosociale de familles migrantes. Dans P. Wanner, R. Fibbi, M. Spescha, A. Lanfranchi, R. Caledrón-Grossenbacher et J. Krummenacher, J. (Dir.) : *Familles et migration. Étude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*. Berne, Suisse : Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- McAndrew, M. (1995). La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires. Dans F. Ouellet (Dir.) : *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école, réussite, échec*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles : « Peut mieux faire »*. Paris, France : ESF.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Mylonakou, I. and Kekes, I. (2005). « Syneducation » (*Synekpaidefsis*) : *reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents, and schools*. Cambridge, Massachusetts : Harvard Family Research Project.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington, District of Columbia : Author.
- Nicolet, M. et Kuscic, D. (1997). *École et familles : le point de vue des parents*. Lausanne, Suisse : CVRP.
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. Dans A.-J. Akkari, N. Changkakoti et



- C. Perregaux (Dir.) : *Formation et pratiques d'enseignement en question, Approches inter-culturelles dans la formation des enseignants : impacts, stratégies, pratiques et expériences*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Payet, J.-P. (1994). L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles. *Migrants Formation*, 99, 85-100.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. et Lecomte Andrade, G. (2007). La scolarisation de l'aîné, comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes. Rapport final. Programme National de Recherche (PNR), 52 : *L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif. *Ville-École-Intégration*, 121, 130-147
- Scribner, A. P. and Scribner, J. D. (2001). Highperforming schools serving Mexican-American students: what they can teach us. (Document ERIC no ED459048).
- Thin, D. (2005). Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation. *Carnets de bord*, 10, 67-78.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées. *Lien social et politique-RIAC*, 35, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du québec*. Sherbrooke, Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Wilson Cooper, C. and Christie, C. A. (2005). Evaluating parent empowerment : a look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers' College Record*, 107(10), 2248-2274.
- Zehraoui, A. (1997). Les processus différentiels d'intégration. Étude des trajectoires sociales des familles algériennes et de leurs membres en France. *Migrations Études*, 76-77, 1-18.
- Zehraoui, A. (1999). Des pères d'élèves qui sacralisent l'école. *L'école des parents*, 506, 6-8. [En ligne]. Disponible le 29 septembre 2006 : <http://www.ecoledesparents.org/revue/dossiers>

### Correspondance

nilima.changkakoti@sunrise.ch

Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch

Ce texte a été révisé par Christelle Lison.

Texte reçu le : 19 décembre 2006

Version finale reçue le : 2 novembre 2007

Accepté le : 14 mars 2008