

**Les représentations du système scolaire des familles
issues de milieux défavorisés**

Marc-André Deniger
Abdoulaye Anne
Sylvain Dubé
Sonia Goulet

Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Juillet 2009

Table des matières

INTRODUCTION	1
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES, LES FAMILLES ET L'ÉCOLE.....	4
MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION	7
RÉSULTATS	13
UNE FONCTION COGNITIVE PERMETTANT LA COMPRÉHENSION ET L'EXPLICATION DE LA RÉALITÉ .	14
UNE FONCTION IDENTITAIRE DE DÉFINITION ET DE SAUVEGARDE DE LA SPÉCIFICITÉ DES GROUPES.	18
UNE FONCTION D'ORIENTATION GUIDANT LES COMPORTEMENTS ET LES PRATIQUES ET UNE	
FONCTION JUSTIFICATRICE PERMETTANT DE JUSTIFIER A POSTERIORI LES PRISES DE POSITION ET	
LES COMPORTEMENTS	19
CONCLUSION	22
BIBLIOGRAPHIE	24

Introduction

Le système scolaire québécois cherche depuis plus de quarante ans à intervenir sur l'inégalité des chances en éducation, reconnaissant par le fait même le caractère délétère de la pauvreté sur la trajectoire scolaire des élèves. Les politiques ont visé, tout au long de cette période, à favoriser une action planifiée et coordonnée qui, afin de ne pas dilapider les fonds publics, serait mise en œuvre tôt, massivement et de manière efficace auprès des populations considérées les plus à risque : les enfants d'âge préscolaire et au premier cycle du primaire provenant de milieux défavorisés.

Mais au-delà de cette continuité, on dénote une tension historique entre deux conceptions philosophiques et théoriques de la relation entre l'école et les milieux défavorisés. La première, que nous qualifions « d'idéologie de la déficience », se fonde sur une approche compensatoire des carences ou des déficits individuels et vise l'adaptation de l'enfant aux normes, aux attentes et au mode de fonctionnement de l'institution scolaire. Cette conception, ayant pris plus récemment la forme d'une approche épidémiologique (*Children at Risk*, maturité et préparation scolaire, etc.), s'oppose à celle de « la guerre à la pauvreté », qui tient davantage compte des déterminants structurels de la pauvreté en préconisant plutôt l'adaptation de l'institution scolaire, de ses normes et de ses pratiques aux milieux défavorisés.

Dans une perspective historique, il est manifeste que l'idéologie de la déficience tient le haut du pavé. L'idéologie de la différence et de l'adaptation de l'école à son milieu fut moins largement préconisée, et surtout très faiblement opérationnalisée. Cette prédominance du paradigme de la déficience mériterait d'être remise en cause à plusieurs égards. D'abord, elle doit être jugée à l'aune de ses résultats, qui demeurent mitigés, et des effets de stigmatisation que comportent les interventions. On peut également penser que cette prédominance a longtemps contribué à affranchir l'institution scolaire de sa contribution à la sélection sociale et à la production ou à la reproduction des inégalités, et à déresponsabiliser cette même institution quant aux solutions à apporter. En contrepartie, si tant est qu'une alternative davantage centrée sur l'adaptation de l'école à son milieu soit possible et souhaitable, la traduction de ce second paradigme en des formes concrètes

de pédagogie, de pratiques éducatives et d'organisation et de gouvernance scolaires demeure une perspective complexe et fort peu explorée.

En ce qui a trait à l'évaluation des diverses politiques et mesures mises en œuvre jusqu'à tout récemment, un bilan relativement négatif s'impose¹. On s'étonne en effet du manque d'efforts systématiques consentis à ce chapitre, et de l'absence d'une culture d'évaluation dans le domaine pourtant prioritaire des politiques éducatives.

Malgré des réserves quant à la méthodologie de certains travaux, les évaluations existantes – en particulier les évaluations externes – s'avèrent assez sévères et n'attribuent que peu d'impacts substantiels aux programmes analysés. Les résultats d'ensemble, très similaires à ceux que l'on retrouve dans les recherches conduites sur le continent nord-américain, sont mitigés et font preuve de la persistance du poids associé à la défavorisation (Brais, 1998). Ce dur verdict externe semble avoir entraîné un repli défensif des milieux de pratique. Cette résistance des acteurs du monde scolaire s'est surtout traduite par la promotion d'évaluations internes. L'engouement pour l'autoévaluation semble, dans plusieurs cas, avoir donné lieu à une confusion entre l'évaluation de la satisfaction des intervenants à l'égard des projets auxquels ils participent et l'évaluation des effets des politiques sur l'école, les élèves et leur famille. On peut parler ici d'un détournement de l'objet d'étude ou, plus spécifiquement, d'une redéfinition du référentiel d'évaluation à des fins stratégiques institutionnelles (par exemple, refuser de s'engager, masquer ses échecs, protéger ses ressources et se prémunir contre les critiques).

L'absence, la faiblesse ou le manque d'objectivité des évaluations entretiennent une vacuité historique qui fait en sorte qu'on répète certaines erreurs ou reproduit des formules d'intervention dont l'efficacité n'est pas éprouvée ou, pire encore, dont l'inefficacité est démontrée. Cette « amnésie historique » exacerbe les problèmes récurrents de conception et de mise en œuvre des politiques; on peut se demander si les

¹ Pour un bilan complet des quarante dernières années d'intervention, vous pouvez consulter le texte suivant dont s'inspire l'introduction de cet article : Deniger, M.A. et Roy, G. (2008). L'itinéraire québécois des politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés. Dans Frohlich, K., De Koninck, M. et Bernard, P., *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

nouvelles approches tiennent compte des enseignements des initiatives précédentes, ou si elles ont davantage tendance à reproduire les erreurs du passé.

Cette vacuité historique au plan de l'évaluation a malheureusement des implications pratiques significatives. La méconnaissance des approches et des stratégies pédagogiques efficaces en matière d'intervention auprès des élèves issus de milieux défavorisés, malgré l'importance accordée à cet aspect des solutions au cours des trente dernières années, constitue un véritable mystère. On sait déjà que de nombreux jeunes décrocheurs issus de milieux défavorisés disposent des capacités suffisantes pour réussir. On sait aussi que des pratiques efficaces ont été élaborées et appliquées ces trente dernières années. Ce que l'on sait moins bien, c'est pourquoi ces pratiques ne sont pas davantage connues, et pourquoi ces jeunes décrocheurs demeurent si difficiles à rejoindre et à soutenir. Les connaissances scientifiques et les pratiques « gagnantes » étant bien connues, leur diffusion et le soutien aux milieux de pratique apparaissent comme des voies d'action à privilégier.

En outre, alors qu'une vision institutionnelle ou experte du problème est favorisée, le peu de cas qui est fait de la parole des premiers concernés et du rapport à l'école des familles et des enfants pauvres laisse perplexe. Comment faire émerger une explication du problème de la pauvreté à l'école qui s'enracinerait dans la perspective des milieux défavorisés? Cet élément devrait être l'une des assises de tout projet d'une école qui serait à la fois adaptée à son milieu et tenue à des standards de qualité.

C'est précisément cette lacune qui a motivé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) à confier à notre équipe de recherche, le Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, le mandat de réaliser une recension de la littérature faisant état des connaissances scientifiques sur les représentations du système scolaire de familles (parents et enfants) de milieux défavorisés.

Le présent texte s'attarde d'abord au concept de représentation sociale utilisé aux fins de notre travail. Puis, il explique la méthodologie utilisée pour effectuer la recension des écrits, en expose les principaux résultats et dégage les conclusions qui s'imposent.

Les représentations sociales, les familles et l'école

Pour la réalisation du travail demandé, nous avons retenu l'acception du concept de représentation sociale suggérée par Serge Moscovici (1961). Ce dernier emprunte ce concept, à l'interface du psychologique et du social, à Durkheim (1898 [2002]) pour en faire l'une des bases de l'activité humaine. Pour lui, les représentations sociales sont constituées d'images et de concepts construits socialement dans des rapports de communication, dans une visée pratique de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites, et permettent l'établissement d'une réalité commune à un groupe social :

Une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer; ensuite d'assumer la communication entre les membres d'une communauté en leur opposant un code pour les échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective. (Moscovici, 1961, p. 8.)

Moscovici entame alors une théorisation² du rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle et de leur fonction sociocognitive dans l'intégration de la nouveauté, et dans l'orientation des communications et des conduites. Ses successeurs parleront de « modalités de pensée pratique » (Jodelet, 1989) et, en même temps, d'un processus permettant d'appréhender, de rendre compte de la réalité ordinaire d'un être social interagissant avec son milieu (Fischer, 1987). Il y a donc là une dialectique, entre la perception et l'action, qui sied bien à notre objet d'étude.

Il est intéressant de noter l'hétérogénéité des éléments qui forment une représentation sociale dans la définition de Moscovici. En effet, en font parties intégrantes des pratiques, des connaissances et des valeurs. Mais plus encore, l'auteur montre que les représentations sociales peuvent être étudiées comme des contenus dont les dimensions (ex. : informations, valeurs, opinions) sont coordonnées par un principe organisateur (ex. : attitudes, normes), autrement dit, comme des structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à un objet. Abric (1994) en déduira sa conception

² La théorie des représentations sociales s'est surtout développée en Europe francophone au cours des dernières décennies (entre autres par Moscovici 1961, 1976; Jodelet, 1989; Doise *et al.*, 1992; Abric 1994; Guimelli, 1994; Rouquette, 1994).

de la représentation sociale structurée en éléments organisateurs, stables et non négociables (le « noyau ») autour duquel des éléments périphériques instables et négociables exercent un rôle de tampon face à la réalité.

Partant de la définition de Moscovici, Jodelet (1989), Abric (1994), mais aussi plus récemment Danvers (2003), se sont penchés sur les fonctions que remplissent les représentations sociales. Ils retiennent tous quatre grandes fonctions qui sont :

- Une fonction cognitive permettant la compréhension et l'explication de la réalité;
- Une fonction identitaire de définition et de sauvegarde de la spécificité des groupes;
- Une fonction d'orientation guidant les comportements et les pratiques;
- Une fonction justificatrice permettant de justifier *a posteriori* les prises de position et les comportements.

De fait, des auteurs importants en sciences sociales ont tenté d'explicitier la place des représentations dans la constitution des ordres et des rapports sociaux, l'orientation des comportements collectifs et la transformation du monde social (Bourdieu, 1982; Foucault, 1966). Ils ont notamment montré comment les représentations porteuses de sens médiatisent et orientent les rapports des individus à leur environnement, mais aussi leurs actions (conduites et pratiques) et les justifications qu'ils en donnent.

Il a été notamment retenu que, pour qu'une représentation soit sociale, ici celle de l'institution scolaire ou de l'éducation par exemple, il faut que l'objet sur lequel elle porte soit lui-même social. C'est-à-dire que cet objet doit avoir suffisamment d'importance pour qu'un groupe social donné, dans le cas présent les familles issues des milieux défavorisés, manifeste des opinions et des conduites particulières à son égard (Moliner, 1996). Autrement dit, la représentation doit constituer un enjeu pour un groupe social. Et de fait, il semble que cela soit bien le cas en éducation où, par exemple, l'accès au diplôme constitue, en tant qu'opportunité d'avancement social, un enjeu pour certaines classes sociales, si ce n'est pour toutes.

Dans le cadre de notre recension d'écrits, nous avons tenté d'identifier les ouvrages scientifiques qui portent plus précisément sur les représentations que construisent les familles issues de milieux défavorisés (parents et enfants) à propos de l'éducation et de

l'institution scolaire. À ce chapitre, un certain nombre d'auteurs se sont intéressés aux représentations que les familles se font de l'école, partant de l'hypothèse qu'une meilleure connaissance de ces représentations pourrait aider à décrypter les attitudes que ces familles entretiennent envers l'institution scolaire. Cependant, si l'importance des représentations que les familles se font de l'école semble bien ressortir des études et des débats, peu est finalement dit à propos de la manière dont ces représentations se construisent et sont vécues.

Des premières analyses que nous avons recensées et qui ont porté sur cet aspect particulier, il semble ressortir notamment : 1) une construction différenciée des rapports à l'éducation teintée par leur rapport au monde (au pouvoir) et leur sentiment de ne pas être considéré (Charlot, 2000; van Zanten, 2001); 2) des attentes qui semblent diverger de celles d'autres membres de la société (appartenant à des couches plus aisées, mais pas uniquement) au-delà d'aspirations communes à la réussite; et surtout 3) des actions qui ne semblent pas toujours en conformité avec les aspirations précédemment mentionnées.

Claes et Comeau (1996), notamment, exposent trois modèles de rapports des parents³ à l'école illustrant bien le hiatus observé, au terme d'une revue de la documentation sur le sujet de l'école et de la famille.

Plusieurs thèses sont évoquées pour expliquer les écarts observés. Elles vont de quelques théories essentialistes (culturalistes, raciales, etc.) à des explications socio-anthropologiques plus contextualisées, en passant par les perspectives psychologiques et psycho-éducatives. Ces explications semblent cependant toutes s'accorder pour faire le lien entre les représentations qu'ont les familles de l'institution scolaire et leurs rapports au monde plus généralement.

La recension dont nous présentons ici les résultats devrait nous permettre d'aller au-delà du discours sur les « desideratas » et d'en dire plus sur les représentations du système scolaire des parents et enfants issus de milieux défavorisés, en colligeant les diverses perspectives adoptées dans les travaux des auteurs retenus.

³ L'étude de Claes et Comeau porte sur les représentations des parents uniquement, mais nous verrons plus loin que pour plusieurs auteurs, ces représentations des parents imprègnent grandement celles de leurs enfants.

Méthodologie de la recension

Afin de choisir les textes retenus pour la recension, nous avons d'abord sélectionné des descripteurs en ayant recours au *Thésaurus de l'éducation québécoise*⁴, géré par le Centre de documentation collégiale, dont le corpus comprend près de 4 000 termes qui renvoient à de nombreux champs de l'éducation⁵. Après une première mise à l'épreuve des descripteurs sur deux banques de données usuelles en éducation, soit ERIC (CSA) et Francis, de multiples discussions pour s'entendre sur les termes et des ajustements, nous avons retenu les descripteurs suivants :

Catégorie : Individu/groupe	
Français	Anglais
Défavorisée	Disadvantaged
Milieu défavorisé	Disadvantaged areas
Élève	Students
Jeune ou adulte qui fréquente une école primaire ou secondaire, à temps plein ou à temps partiel	
Famille	Family
Pauvreté	Poverty/Deprived
Famille populaire	Working-class families

⁴ http://www.cdc.qc.ca/multites_fr.htm

⁵ L'énumération de tous les descripteurs utilisés pour en arriver à une expression permettant de tisser la toile la plus serrée possible pour repérer tous les écrits spécifiques à notre objet serait fastidieuse étant donné les nombreux champs de recherche qui sont couverts. Sans compter que de nombreux synonymes tels que milieu défavorisé, milieu populaire, pauvreté, défavorisé socio-économiquement, croisés avec les termes école, institution scolaire, éducation donnent une liste de titres comparables.

Les principales banques de données générales ou spécialisées, nationales et internationales, en français et en anglais, ont été dépouillées, dont :

Banques	Description
Repère	Une base de données en langue française qui renvoie à des articles de périodiques et à des comptes rendus de livres. Repère est l'une des seules bases à identifier les tables des matières d'ouvrages collectifs.
CBCA Fulltext Education	Une base de données qui signale toute la production canadienne (articles, rapports, publications gouvernementales, etc.) et présente l'avantage de souvent transcrire le texte intégral de la référence.
ERIC	Une banque de tous les périodiques traitant d'éducation aux États-Unis donnant accès, par le biais d'un site Internet, à l'ensemble de ce qui est produit dans le domaine de l'éducation depuis 1993 dans ce pays.
Francis	Une base de données multidisciplinaire et multilingue qui complète la précédente parce qu'elle renvoie à plusieurs documents européens, en particulier français.
Base Proquest (Dissertations & Theses)	Une base de données multidisciplinaire qui recense plus de 2,4 millions de thèses de doctorat et de mémoires de maîtrise. Certaines thèses datent du XVIII ^e siècle. Il s'agit de l'outil à privilégier pour repérer ce type de littérature. Les travaux universitaires répertoriés peuvent être issus du monde entier, mais sont principalement ceux soutenus en Amérique du Nord.
Atrium	Catalogue de l'Université de Montréal, Atrium recense des monographies, des rapports gouvernementaux, des thèses, des actes de colloque, des index et des documents audiovisuels. Il ne contient aucune information sur les articles de revues scientifiques ou de vulgarisation, ni sur les chapitres d'ouvrages collectifs.

En guise de complément, nous avons interrogé les bases de données de certains organismes réputés en éducation dont :

Organismes	Description
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)	Le CRIRES s'est doté d'un Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS). Celui-ci a pour objectif de documenter la réussite scolaire en matière de connaissances scientifiques et de pratiques de terrain dont la valeur est confirmée. La veille documentaire de l'OIRS présente six thèmes classant les écrits recensés dont deux ont retenu notre attention.
L'Institut national de recherche pédagogique (INRP)	La Veille scientifique et technologique de l'INRP offre une base bibliographique complète. La recherche a été effectuée à l'aide des mots-clés répertoriés par cette plate-forme. Au sein de l'INRP, le centre Alain Savary est un centre national de ressources sur les pratiques éducatives dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires. Une de ces thématiques porte sur les relations école-familles en éducation prioritaire et présente une bibliographie sur le sujet.
OCDE	La bibliothèque de l'OCDE, Source OCDE, contient des bases de données statistiques, des publications de l'OCDE et des périodiques.

Nous avons d'abord interrogé les banques de données en utilisant un descripteur à la fois. Dans la plupart des cas, les notices recensées étaient abondantes et pas toujours pertinentes. Pour cette raison, nous n'avons pas retenu les résultats obtenus à l'aide d'un seul descripteur, à l'exception des résultats obtenus à partir des mots-clés « Parent School Relationship » et « Disadvantage » qui sont décrits dans les tableaux ci-joints.

L'association de trois descripteurs, même si ceux-ci étaient très pertinents, réduisait parfois trop drastiquement le nombre d'écrits obtenus. Pour la plupart des banques, nous nous sommes limités à des combinaisons regroupant au plus deux descripteurs.

L'association de deux mots-clés donnait parfois un nombre important de notices dans certaines banques de données.

L'opération de dépouillement des résultats nous a conduits à poser de nouvelles limites afin de mieux cibler les notices pertinentes à notre sujet d'étude et de limiter davantage le nombre de notices conservées. Ainsi, les références retenues concernent uniquement :

- L'école ordinaire, qu'elle soit privée ou publique;
- La scolarité obligatoire, soit primaire et secondaire;
- Les études menées au Québec, au Canada, aux États-Unis et dans certains pays européens, notamment la France et l'Irlande;
- Les ouvrages dont la principale variable à l'étude est le statut socio-économique de la famille, sans égard à la race, à l'ethnie ou à d'autres variables sociodémographiques.

Les tableaux qui suivent présentent les descripteurs utilisés et le nombre de documents répertoriés, puis conservés, dans chaque banque de données.

Tableau 1. Compilation des résultats sur les banques de données bibliographiques

Banque	Descripteurs	Résultats	Nombre de notices conservées
Atrium	éducation et représentation	27	1
	école et famille	118	18
	École – famille - communauté	5	4
	éducation, famille et défavorisé	3	3
Repère	éducation et représentation	6	5
	éducation et famille populaire	2	1
CBCA Fulltext Education	parent school relationship	70	9
ERIC CSA	parent school relationship et désavantage	78	8
	education et representation et disadvantaged	1732	10
	social representation et education	15	4

Francis	Représentation sociale et éducation	278	5
	Représentation sociale et défavorisé	7	1
	Attitude et défavorisé	45	6
	Motivation et défavorisé	16	2
Base Proquest (Dissertations & Theses)	Disadvantage	240	11
Total		2642	88

Tableau 2. Compilation des résultats sur les sites des organismes consultés

Organisme	Descripteurs (thèmes préétablis)	Résultats	Nombre de notices conservées
OIRS	Collaboration école-famille	63	2
	Inégalités scolaires	93	1
INRP	Inégalités	41	1
	Parents et école	117	6
	Échec scolaire	22	1
	Relations école-familles en éducation prioritaire (bibliographie)	102	6
OCDE	École et Parents	35	4
Total		473	21
Total tableaux 1 et 2		3115	109

Ainsi, les recherches effectuées dans les bases de données ont généré plus de trois mille réponses et 109 d'entre elles ont été retenues. Ces références constituent la banque *EndNote* de la recherche bibliographique.

Résultats

Comme nous l'avons mentionné en introduction, nous nous proposons de présenter les résultats de notre recension des écrits sur les représentations du système scolaire de familles de milieux défavorisés à partir des quatre grandes fonctions généralement associées au concept de représentation sociale : cognitive, identitaire, d'orientation et justificatrice (Abric, 1994; Danvers, 2003; Jodelet, 1989). Cependant, l'analyse des textes retenus nous a amenés à circonscrire notre classification à trois de ces dimensions compte tenu du fait que les deux dernières, soit les fonctions d'orientation et de justification, tendent à se confondre plutôt qu'à se distinguer de façon univoque.

Ainsi, dans un premier temps, il est clairement apparu que l'école est très importante pour les familles de milieux défavorisés et que, par conséquent, elles en ont une représentation positive (en rapport avec la fonction cognitive). Cette représentation positive sera détaillée ci-dessous. Par contre, malgré l'importance qu'elles y accordent, ces familles se sentent très éloignées de l'école et du cheminement scolaire de leur enfant (en rapport avec la fonction identitaire). En fait, le manque d'emprise sur le système scolaire ainsi que la distance face au savoir sont quelques-uns des facteurs qui accentuent le sentiment de distance des familles défavorisées par rapport à l'école. Finalement, quoiqu'elle soit perçue comme un passage obligé, l'école est aussi vue comme étant essentielle à un meilleur avenir. Les parents de milieux défavorisés sont pleinement conscients que l'avenir de leur descendance passe par la réussite d'une formation qui leur permettra d'exercer un métier qui assurera leur survie (en rapport à la fois avec les fonctions d'orientation et de justification).

Comme on le voit, ces constats généraux recourent en grande partie les fonctions des représentations précédemment définies. Si trois de ces fonctions (cognitive, d'identification et de justification) se trouvent relativement bien documentées, celle d'orientation semble moins présente dans les écrits recensés. À la lumière de ces écrits, on peut voir que les familles de milieux défavorisés ont une compréhension (fonction cognitive) particulière de leur rapport à l'institution scolaire. Cette compréhension, positive au départ, laisse voir qu'elles sont conscientes de leur position singulière de familles désavantagées et leur donne des arguments pour justifier leurs attitudes envers

l'institution. Par ailleurs, il semble y avoir un décalage entre, d'une part, leur compréhension et leur représentation des enjeux et, d'autre part, leurs pratiques en direction de l'institution, ce qui nous pousse à parler d'une fonction d'orientation des actions partiellement inopérante.

Nous allons, dans les lignes qui suivent, préciser ces constats généraux.

Une fonction cognitive permettant la compréhension et l'explication de la réalité

À partir d'une analyse de 26 entretiens réalisés auprès de familles de milieux défavorisés, Lahire (1995) tente de saisir les différentes représentations qui influencent le parcours scolaire des enfants de ces familles. Un des constats qu'il fait est que la presque totalité des parents interrogés ont une représentation positive de l'école. Ce constat est d'ailleurs partagé par plusieurs des auteurs retenus (Bouchard *et al.*, 2000; Dabrusky, 2007; Delhay et Pourtois, 1981; Dubet et Martuccelli, 1996b; Lahire, 1995; Lareau, 1987; Périer, 2005; Pourtois et Delhay, 1981; Pujol et Gontier, 1998; Thin, 1998).

En ce qui concerne les enfants, Howse (2003) n'a pu démontrer que l'écart observé au début de la scolarité entre les élèves de milieux défavorisés et leurs pairs mieux nantis peut être attribuable à un niveau de motivation moindre de la part des élèves de milieux défavorisés. Il a en effet observé que les enfants issus de familles à faibles revenus avaient une attitude positive envers l'école et une grande confiance en leurs capacités à réaliser des tâches scolaires. Ils se sont également montrés prêts à s'engager dans des activités scolaires qui leur permettent de relever des défis.

L'étude de Caglar (1992) apporte un éclairage différent. En effet, les résultats de cette étude ont révélé que l'entrée à l'école est vécue comme une crise par l'ensemble des enfants (6 ans), mais que celle-ci est plus aiguë chez ceux appartenant aux groupes sociaux les plus démunis. Il semble que ces derniers perçoivent l'école comme un lieu beaucoup plus triste, inquiétant, voire dangereux. Bien que cette vision négative persiste jusqu'à l'âge de 10 ans chez les deux groupes d'élèves (favorisés et défavorisés), celle-ci demeure plus prégnante chez les élèves défavorisés, comme si le sentiment d'étrangeté, normal dans un processus d'adaptation, se prolongeait dans le cas des enfants pauvres.

Bouchard *et al.* (2000), pour leur part, notent un éclatement des perspectives avec, d'un côté, une vision positive de l'école chez les enfants de milieu populaire qui réussissent et, de l'autre, une vision plus négative chez le groupe de jeunes en difficulté scolaire. Ces derniers ont tendance à s'opposer à l'école, ce qui se traduit par un certain désintérêt et une participation moindre dans la sphère scolaire. Malgré l'opposition qu'ils démontrent dans l'univers scolaire, ces enfants sont toutefois assez conformistes dans l'univers social, notamment en ce qui concerne leurs projets d'avenir, qui demeurent plutôt stéréotypés.

Toutefois, l'étude de Weir et Milis (2001) sur le lien entre la réussite scolaire et l'attitude des élèves de milieux défavorisés révèle que, malgré une réussite moindre en français et en mathématiques chez les élèves ayant participé à l'étude, si on la compare au taux de réussite observé dans la population générale, ceux-ci ont dit aimer l'école et plusieurs d'entre eux se sont d'ailleurs montrés fiers de leur travail scolaire. Pourtant, les résultats de cette étude ont aussi révélé que les élèves de milieux défavorisés ont une vision très réaliste des déterminants de la réussite scolaire. En effet, contrairement à ce qui a déjà été évoqué dans la littérature scientifique, les auteurs n'ont trouvé aucune évidence que les élèves de milieux défavorisés attribuaient leurs difficultés scolaires à des facteurs externes, tels que la malchance, plutôt qu'à des facteurs internes, comme par exemple le manque d'effort de leur part.

Il en va de même pour les parents. En effet, Thin (1998), tout comme Dubet et Martucelli (1996b), souligne que la perception des parents est à l'effet que plus l'enfant travaille, mieux il réussira et, à l'inverse, que l'échec est le résultat d'un manque de travail de sa part.

Pujol et Gontier (1998) soulignent cette idée d'une liaison étroite entre les représentations de l'école des enfants issus de milieux défavorisés et celles de leurs parents. Ils affirment que « l'expérience scolaire des élèves est étayée par les attitudes et les représentations de leurs parents à propos de l'école. Il n'est pas rare en effet dans les discours des élèves de retrouver des jugements scolaires, véritables théories implicites qui s'appuient sur l'interprétation des attitudes et discours parentaux » (p. 255). Dans le même sens, Dubet et Martucelli (1996a) arrivent à la conclusion qu'« on ne peut comprendre et analyser

l'expérience des écoliers, sans rien connaître des attitudes et des choix de leurs parents » (p. 155).

Certains auteurs ont observé la position ambivalente, voire ambiguë, des familles de milieux défavorisés par rapport à l'école (Delhaye et Pourtois, 1981; Dubet et Martucelli, 1996b; Périer, 2005; Pourtois et Delhaye, 1981; Jaeggi *et al.*, 2003). Ils font généralement référence à la représentation positive de l'école comme lieu d'intégration et de socialisation qu'ont les parents et à leur représentation, dans le même temps, d'une école comme lieu de sélection et de sanction (Delhaye et Pourtois, 1981; Pourtois et Delhaye, 1981), voire un lieu inintelligible dans la mesure où les personnes qui s'y côtoient « ne parlent pas le même langage ». C'est que, comme nous l'expliquent les auteurs, les codes utilisés de part et d'autre dans ce lieu fonctionnent à des niveaux différents d'abstraction et de généralisation. L'expérience scolaire implique alors pour certaines catégories d'enfants une expérience de changements symboliques; et entre l'école et l'enfant de classe ouvrière, il existe une « discontinuité culturelle » (Delhaye et Pourtois, 1981; Jaeggi *et al.*, 2003).

Dubet et Martucelli (1996a) introduisent aussi une nuance dans la représentation positive de l'école qui a trait à l'apparition de la compétition scolaire. À ce sujet, les résultats de leur étude mettent en évidence des différences du point de vue de l'origine sociale des élèves : l'expérience scolaire de l'élève est vécue comme une violence symbolique par les élèves d'origine populaire et comme du stress par ceux de classe moyenne.

D'autre part, Dubet et Martucelli (1996a, 1996b) constatent que les parents de milieux populaires ont autant d'attentes et de demandes par rapport à l'école que les parents des classes moyennes, mais que ces deux groupes de parents ont des représentations différentes à l'égard de la fonction de l'école. Par exemple, les familles de milieux populaires attendent de l'école qu'elle socialise leur enfant aux normes de la société. En effet, l'école représente pour eux un « moyen d'accès à l'universalité » et, par conséquent, elle permet de se détacher des « particularismes culturels et sociaux ». En plus de vouloir que l'école socialise, les parents de la classe populaire veulent également qu'elle ne porte pas de jugements négatifs sur les résultats scolaires de leurs enfants. Pour les parents de la classe moyenne, la socialisation qui prend place au sein de l'école vient

compléter celle qui s'effectue à l'intérieur de la famille et qui, selon eux, suffit à assurer l'intégration de leur enfant à la société. Ils se considèrent également comme des « acteurs scolaires » capables de prolonger le rôle de l'école, notamment à travers une pédagogisation des loisirs. Ils ont aussi une vision instrumentale et stratégique de l'école. Pour eux, l'école est « au service d'un projet de réussite sociale ».

Sur cette vision instrumentalisée de l'école, des auteurs comme Pourtois et Delhaye (1981), mais également Thin (1998), mettent plutôt en exergue l'existence d'un rapport instrumental à l'école présent aussi chez les parents de la classe populaire. En effet, ces auteurs défendent l'idée que les représentations de l'école des familles de la classe populaire sont d'ordre pratique : lire, écrire, compter, avoir des outils utilisables quotidiennement et apprendre un métier qualifiant qui permette au futur adulte de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Ainsi, les études courtes qui préparent à la profession sont privilégiées par la classe populaire parce qu'elles donnent « quelque chose » de concret et de pratique rapidement.

L'étude de Rätty *et al.* (2002) suggère quant à elle que c'est moins le capital culturel, la condition socio-économique ou d'autres facteurs environnementaux qui sont déterminants pour façonner les représentations des parents, mais davantage l'évaluation que font les parents des compétences et habiletés de leur enfant, ou de leur « éducatibilité ». De fait, son étude montre que les parents organisent leurs attentes en termes d'éducation à travers une évaluation hiérarchisant les compétences et capacités de leur enfant, évaluation dont la grille de lecture varie en fonction de leur propre niveau d'éducation.

Finalement, l'étude de Qiu (2006) apporte une contribution originale pour la compréhension de la construction des représentations de l'école des familles de milieux défavorisés en soulignant l'effet d'autres facteurs environnementaux. Les résultats de son étude, dont les données proviennent de 25 villes périphériques défavorisées situées au Canada, mettent en évidence une relation entre les caractéristiques des banlieues pauvres (macrosystème) et les comportements des enfants (microsystème). Les résultats s'accordent avec la théorie écologique voulant que plusieurs systèmes différents composent l'écologie sociale de l'enfant, chacun de ces systèmes ayant la capacité

d'influencer le développement de l'enfant. L'étude suggère que, bien que les facteurs liés au microsystème (socioculturel) aient des impacts plus importants sur les comportements des enfants défavorisés que les facteurs liés au macrosystème (environnement physique), l'influence de ces facteurs ne devrait pas être ignorée.

Une fonction identitaire de définition et de sauvegarde de la spécificité des groupes

Les représentations qu'ont les familles de milieux défavorisés de l'univers scolaire montrent apparemment un lien avec leur position sociale. La recherche de Lareau (1987) suggère que les parents développent une compréhension des attentes formulées à leur égard par l'école en fonction de leur appartenance à des classes sociales et que cette compréhension de leur rôle influence leur décision à participer au suivi scolaire de leur enfant. Cette affirmation était déjà présente dans ses recherches antérieures (Lareau et Benson, 1984) où elle avait mis en évidence que la position de classe constitue une forme de capital culturel dans le contexte scolaire.

Dans un tout autre contexte, Huet-Gueye et DeLéonardis (2007) constatent que les représentations de parents sénégalais sont orientées par leur appartenance culturelle. Les études de Dubet et Martuccelli (1996a;1996b) montrent également que les parents de milieu populaire ont autant d'attentes et de demandes par rapport à l'école que les parents des classes moyennes, mais que ces attentes et ces demandes s'appuient sur une lecture différente des fonctions de l'école.

Selon Lahire (1995), le capital culturel joue un rôle essentiel dans la construction du rapport à l'école des enfants et des parents de milieux défavorisés. En voulant comprendre pourquoi des parcours scolaires aussi diversifiés sont observés chez les enfants issus de familles de ces milieux, qui ont pourtant un profil semblable sur le plan des conditions économiques et culturelles, cet auteur a observé des différences, non pas sur le plan de la présence d'un capital culturel, mais plutôt sur le plan de sa transmission. La constance et la présence des parents sont essentielles pour assurer la transmission du capital culturel et permettre ainsi à l'enfant de construire son propre bagage culturel. L'auteur indique que le capital culturel est « mort » lorsqu'aucun membre de la famille n'est en mesure d'accompagner l'enfant dans la découverte de ce capital (ex. : présence de dictionnaires et de livres à la maison sans qu'ils ne soient utilisés). Par contre, l'écoute

ainsi que l'intérêt porté par les parents au parcours scolaire et aux activités quotidiennes de l'enfant à l'école lui démontrent que ce qu'il fait à l'école est important.

Somme toute, les auteurs précédents mettent de l'avant la question du capital culturel, et plus précisément la dimension identitaire qu'il comporte, comme étant un facteur déterminant de la représentation de l'école qu'ont les parents et les enfants de la classe populaire. Dans cette optique, les résultats de Rätty *et al.* (2002) pointent eux aussi vers une lecture identitaire du même ordre, même si ces auteurs ne la définissent pas explicitement en termes de capital culturel.

Une fonction d'orientation guidant les comportements et les pratiques et une fonction justificatrice permettant de justifier a posteriori les prises de position et les comportements

Dans une étude portant sur les représentations de l'école et le degré d'engagement des parents, Pujol et Gontier (1998) ont observé un plus grand nombre de parents engagés que de parents non engagés, et ce, dans chacun des groupes sociaux; « l'enjeu scolaire » semble donc important, peu importe l'appartenance sociale. Ils concluent également à la présence d'un lien entre le degré d'engagement des parents et les représentations qu'ils ont de l'école, ce qui confirme d'autant plus que ces représentations ne sont pas uniquement fonction de l'appartenance à un groupe social.

L'étude de Lareau (1987) démontre pour sa part, à partir de la théorie du capital culturel de Bourdieu, que la classe sociale influence la réponse des parents aux demandes formulées à leur égard par les enseignants. Elle démontre également que tous les parents valorisent l'éducation et ont à cœur la réussite de leur enfant, qu'ils soient issus de la classe populaire ou de la classe moyenne. Des différences sont toutefois observées dans leur participation en fonction de leur appartenance sociale. En effet, la fréquence des contacts avec l'école varie de manière significative, ainsi que les raisons pour lesquelles les enseignants et les parents sont en contact. Les parents de la classe populaire sont moins enclins à contacter l'école et lorsqu'ils le font, c'est souvent pour des raisons qui ne concernent pas les progrès scolaires de leur enfant. Ces parents semblent également moins à l'aise dans leurs interactions avec les enseignants. Quant à eux, les parents de la classe moyenne n'hésitent pas à contacter régulièrement l'enseignant de leur enfant pour s'enquérir de ses progrès. Une diversité de facteurs semble influencer la participation des

parents. Parmi eux, on retrouve leur niveau d'éducation ainsi que le temps, l'argent et les autres ressources matérielles dont ils disposent. Les conceptions qu'ont les parents de la division des responsabilités entre l'école et la famille semblent également jouer un rôle. Pour les parents de la classe ouvrière, l'école et la famille sont vues comme deux entités indépendantes et la responsabilité de l'éducation de l'enfant incombe à l'école. Les parents de la classe moyenne estiment pour leur part avoir un rôle partagé avec l'école. De plus, en participant activement à la scolarité de leur enfant, ceux-ci ont plus d'opportunités de créer des liens avec d'autres parents de la communauté scolaire, ce qui leur donne accès à des ressources supplémentaires pour leur enfant.

Au Québec, l'étude de Saint-Laurent *et al.* (1994), menée auprès de parents provenant de milieux défavorisés et favorisés, a révélé que les deux groupes de parents investissent passablement de temps et d'énergie dans le suivi scolaire de leur enfant et ont la volonté de collaborer avec l'école. Cependant, les parents de milieux favorisés semblent y consacrer davantage de temps que ceux de milieux défavorisés, notamment en ce qui a trait au soutien offert à l'enfant lors de la période des devoirs et au retour fait avec lui sur sa journée d'école. Tous les parents ont dit souhaiter obtenir plus d'informations sur les programmes et sur l'utilisation du matériel scolaire, plus précisément en lecture, en écriture et en mathématiques, mais ce besoin a été exprimé dans une plus large mesure par les parents provenant de milieux défavorisés. Il en va de même pour le besoin de formation qu'ils ont exprimé, notamment en ce qui concerne la supervision des travaux en lecture. Selon les auteurs, ce besoin d'obtenir plus d'information et de formation peut expliquer la raison pour laquelle ces derniers font preuve d'une moins grande participation dans la supervision des devoirs et leçons.

Bridgeland *et al.* (2008) reviennent sur la question de la participation des parents de milieux défavorisés en mettant cette fois-ci de l'avant leur difficulté d'accompagner leur perception positive par des actions concrètes. Bien que tous les parents interrogés partagent une vision commune et qu'ils s'entendent sur l'importance de l'éducation pour relever les défis posés par le monde d'aujourd'hui, ce sont surtout les parents ayant un niveau d'éducation et un revenu moins élevés, et dont les enfants fréquentent des écoles jugées moins performantes, qui insistent sur l'importance d'une éducation rigoureuse et d'une participation de leur part pour favoriser la réussite de leur enfant dans le contexte

actuel. Si ces derniers ne sont pas engagés dans l'éducation de leur enfant autant qu'ils le souhaiteraient, ce n'est donc pas en raison d'une connaissance déficiente des nouvelles exigences placées dans l'éducation. L'obstacle à la participation le plus souvent évoqué par les parents est le manque de temps. Il semble cependant que ce ne soit pas la seule embûche. Plus d'un tiers des parents interrogés perçoivent une distance entre eux et l'école et ils expliquent celle-ci par un manque d'information ou de communication en provenance de l'école ou encore par leur propre manque de connaissances à l'égard de ce qui est enseigné à l'école.

Dabrusky (2007) constate également un décalage entre la perception qu'ont les parents économiquement désavantagés du rôle qu'ils ont à jouer et les actions qu'ils posent concrètement pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant. L'auteur a basé son évaluation de la perception des parents sur le modèle de Joyce Epstein (2001) qui décrit six types de collaboration possibles entre la famille et l'école. Les informations recueillies dans le cadre des entrevues individuelles ont révélé que les pratiques adoptées par les parents ne correspondaient pas toujours aux perceptions qu'ils avaient de leur rôle, plus spécifiquement en ce qui concerne les activités d'apprentissage à la maison, l'un des six types de collaboration du modèle de Epstein qui s'est avéré être particulièrement important pour la réussite des élèves.

Enfin, une étude comme celle de Bouchard *et al.* (2000) souligne l'importance du genre dans la participation des parents de milieux défavorisés. Les résultats de cette étude ont démontré le rôle prépondérant de la mère dans le suivi scolaire de l'enfant, suggérant par là, dans le prolongement de Lahire (1995), la présence de représentations du rapport à la scolarisation différenciées selon le sexe. Toutefois, les articles recensés ne permettent pas d'établir clairement si cette relation parent-enfant varie en fonction du sexe de l'enfant, à savoir si les parents posent des actions, entretiennent des attentes et ont des attitudes différenciées à l'endroit des filles et des garçons.

Conclusion

Ainsi se présentent les résultats de notre recension d'écrits sur les représentations du système scolaire de familles (parents et enfants) de milieux défavorisés. Il en ressort un certain nombre de constats que l'on pourrait présenter de la manière suivante.

Il se dégage une représentation positive de l'école, autant pour les parents que pour les enfants de milieux défavorisés. Cette représentation est en lien avec les attentes placées dans l'école pour assurer un avenir meilleur à l'enfant : c'est le « passage obligé » pour s'en sortir. Pour beaucoup de parents et d'enfants, cependant, cette représentation est fortement teintée par l'expérience d'une école éloignée de la famille défavorisée (absence d'homogamie sociale entre le milieu d'origine et l'institution scolaire). Certains auteurs parlent de malentendu culturel, de discontinuité culturelle ou encore de codes et symboles différents. Nous abordons ici à nouveau l'enjeu fondamental, récurrent à travers l'histoire, de l'adaptation de l'école à son milieu, qui ne semble pas se résoudre par la seule inversion des paramètres du problème, c'est-à-dire par l'adaptation à l'univers scolaire des enfants qui vivent l'école sous le mode de l'étrangeté permanente ou même de l'aliénation.

La recension a également permis de noter un décalage entre la vision positive de l'école et les actions entreprises par les parents pour favoriser la réussite de leur enfant. On parle alors de suivi ou d'accompagnement déficient, ou encore de manque de préparation des parents, qui se traduirait parfois par une demande d'information et de formation à l'accompagnement scolaire et à l'apprentissage de la lecture.

De plus, la littérature souligne à grands traits la question cruciale de l'accès au capital culturel et de la transmission du capital culturel de la famille aux enfants, comme étant un facteur clé de la construction du rapport à l'école. Bien que cela ne dispose pas de la discontinuité culturelle entre le milieu d'origine et l'institution scolaire, cela interpelle tout de même le rôle de l'école et de la communauté dans l'accès et la transmission du capital culturel et social de l'enfant.

En outre, les études font mention d'une représentation sexuée de l'école parmi les parents et enfants de familles défavorisées, avec notamment un « axe mère-enfant » plus fort et plus dynamique.

Par ailleurs, quelques recherches ont exploré l'influence de certains facteurs géographiques ou spatiaux sur les représentations, facteurs qui pourraient, à conditions socio-économiques comparables, les modeler dans un sens ou dans l'autre. On pense par exemple à des environnements physiques qui favorisent l'accès et la transmission du capital culturel et social ou, au contraire, à des environnements qui rendent cet accès difficile en raison de l'isolement ou de l'éloignement.

Enfin, il convient de noter que ce domaine de connaissances comporte de sérieuses limites. Le peu d'études qui portent précisément sur la question qui nous a été posée, et qui a motivé la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), constitue une première lacune avérée. Plus grave encore, cette lacune semble encore plus marquée en contexte québécois où ce domaine de connaissances se réduit à une peau de chagrin. Par ailleurs, les méthodologies utilisées par les études existantes se résument essentiellement à des approches ethnologiques ou à des études de cas fondées sur de petits nombres de répondants, ce qui limite la portée des conclusions et leur potentiel de généralisation. En outre, on peut penser que l'univers des représentations sociales est profondément influencé par les marqueurs culturels, ce qui nous invite à la plus grande prudence lors de la transposition de conclusions de recherches d'une société à l'autre. Enfin, il est fort probable que les témoignages sur le rapport à l'école des familles soient empreints du biais de désirabilité sociale et que cet obstacle, bien que contournable, constitue un défi méthodologique considérable qui requiert du temps pour engendrer un véritable lien de confiance entre les familles et les chercheurs.

Bibliographie

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). *Famille, école et milieu populaire*. Série Études et recherches, volume 5, numéro 1. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, Canada. 193 pages.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Brais, Y. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 21 pages.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J., Streeter, R.T. et Mason, J.R. (2008). *One dream, two realities: Perspectives of parents on america's high schools*. Washington, D.C.: Civic Enterprises, 40 pages.
- Caglar, H. (1992). *Étude comparative de la représentation de l'école entre des enfants de six, huit et dix ans de statuts socio-économiques différents*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » [The relation to knowledge in a working-class environment: learning at school and learning life]. *VEI enjeux*, 123, 7.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Dabrusky, G.B. (2007). *A case study of the perceptions and practices of economically disadvantaged parents towards parental involvement and the relationship to student achievement in a suburban school district*. Thèse de doctorat non publiée, Dowling College, New York.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002 (2^e éd.)*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Delhaye, G. et Pourtois, J. P. (1981). La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu socialement contrasté. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 4, 790-813. Presses de l'Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996a). Les parents et l'école. Dans F. Dubet et D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience*, Chapitre 3, 99-122. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996b). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, 35, 109-121.

- Durkheim, É. (2002). Représentations individuelles et représentations collectives. *Classiques des sciences sociales. Les auteurs classiques*. Publié à l'adresse Internet suivante : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.repl>
- Epstein, J.L. (dir.) (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Éditions Dunod.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Howse, R. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Huet-Gueye, M. et DeLéonardis, M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie française*, 52(2), 183-197.
- Jaeggi, J.M., Osiek, F. et Favre, B. (2003). *Famille, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Rapport de recherche. Suisse, Genève : Service de la recherche en éducation, 118 pages.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, Éditions du Seuil, 297 pages.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. et Benson, C. (1984). The economics of home-school relationships: A cautionary note. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 401-404.
- Moliner, P. (1996). Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 650 pages.
- Périer, P. (2005). L'acculturation des familles populaires au monde scolaire. Dans P. Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, chapitre 3, 47-58. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pourtois, J.P et Delhaye, G. (1981). L'école : connotations et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 54, 24-31.
- Pujol, J.C. et Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 255-269.
- Qiu, X. (2006). *Behavioral and emotional risk and resilience among socially disadvantaged children in Canadian cities*. Thèse de doctorat non publiée, University of Alberta, Canada.

- Räty, H., Leinonen, T. et Snellman, L. (2002). Parents' educational expectations and their social-psychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 129-144.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.
- Thin, D. (1998). Pratiques des familles populaires et scolarisation : l'ambivalence. Dans D. Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Chapitre 6, 127-169. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Weir, S. et Milis, L. (2001). The relationship between the achievements of 6th class pupils from disadvantaged backgrounds and their attitudes to school. *Irish Journal of Education*, 32, 63-83.