



ECOLES ET FAMILLES DÉFAVORISÉES, QUEL PARTENARIAT ?





INTRODUCTION

« Ils ne viennent pas aux réunions de parents, on ne les voit jamais, ils arrivent systématiquement en retard au rendez-vous ou viennent le lendemain, ils ne lisent pas les mots donnés par les enseignants » etc.

Ces paroles entendues fréquemment dans la bouche des enseignants montrent la difficile relation qui peut exister entre les familles issues de milieux défavorisés et les acteurs scolaires.

La fréquentation de l'école par les parents favorise la réussite scolaire des élèves. C'est prouvé. Dès lors pourquoi certains parents issus de milieux populaires refusent-ils obstinément de fréquenter l'école alors que pour eux la réussite scolaire est importante? Leur culture familiale est-elle si différente de celle véhiculée par le système scolaire ? Qu'est-ce qui freine les familles précarisées à prendre contact avec l'école ?

Pour répondre à ces questions, les lignes qui suivent s'inspirent dans une très large mesure de l'étude réalisée par Mangez E., Joseph M. et Delvaux B. *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation.*¹

A l'entame de cet article, il semble intéressant d'explicitier les notions sous-tendues par les termes « défavorisé », « parents », « familles ». Cet article abordera ensuite les facteurs à l'œuvre dans la relation école-famille à savoir la dynamique de protection identitaire, l'inégalité des compétences socio-culturelles ainsi que les différents repères interprétatifs mobilisés par les familles et les enseignants pour traiter de la scolarité.

¹ J MANGEZ, E., JOSEPH, M., et DELVAUX, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation.* Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale – UCL www.enseignement.bel/download.php?do_id=2690

DÉFAVORISÉ : DÉFINITION



Mais qu'entend-on par « défavorisés » ? Bien plus qu'à un manque de ressources financières, le terme défavorisé renvoie de manière plus large à une multiplicité de situations toutes caractérisées par la précarité. Selon Paugam (2002) et Pair (1998), cette instabilité de vie vient généralement d'une absence de diplômes et touche

outre les ressources financières, le travail, le logement, la santé. Une famille n'est donc pas qualifiée de « défavorisée » à cause de ses déficiences personnelles mais plutôt à cause d'une insécurité générale de vie. En outre, « Cette insécurité ne vient pas seulement de la faiblesse et de la précarité des ressources, mais souvent d'une longue histoire personnelle et familiale, et de relations sociales qui ne permettent pas de prendre du pouvoir sur sa vie. On comprend alors comment ces personnes ne sont pas en mesure d'exercer leurs obligations » (Pair (1998)).

Pour Mangez (2002) et tout au long de cet article, le terme « défavorisé » représentera également le manque de compétences socio-culturelles dont disposent les familles précarisées pour aborder le système et les acteurs scolaires.

FAUT-IL PARLER DE « FAMILLES » OU DE « PARENTS » ?



Une étude réalisée par le Centre de recherche en Education de l'Université de Saint-Etienne (Glasman, (1991) citée dans Mangez, montre que dans la culture scolaire² les termes « familles » et « parents » recouvrent des situations sociales très différentes. Les « parents » représenteraient davantage des individus issus des classes moyennes

ou de milieux favorisés et respectant les normes scolaires. Au terme « parents » sont d'ailleurs associés des dispositifs tels que les « réunions de parents » et les « associations de parents ». Quant aux « familles », elles seraient davantage issues de classes défavorisées et représenteraient plutôt des personnes étrangères aux normes de l'école. De plus, l'école attribuerait au terme « parents » une signification liée à une fonction éducative implicitement reconnue tandis qu'elle donnerait au terme « familles » une signification connotée de culture étrangère et liée au non accomplissement du rôle éducatif attendu. Selon Glasman (1991), *tout se passe comme si les parents populaires et d'origine étrangère ne relevaient pas de cette appellation de « parents » parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'école*. Finalement Mangez se demande s'il ne faudrait pas apprendre aux « familles » à jouer le rôle de « parents » pour être reconnus dans l'école

^{2]} et aussi dans la recherche en éducation (voir l'étude précitée réalisée par Mangez)

DÉTERMINANTS À L'OEUVRE DANS LE PROCESSUS DE RELATION ÉCOLE-FAMILLE

1. Préserver une identité sociale positive



Les parents défavorisés du fait de leur fragilité sociale s'attribuent souvent une image dévalorisante.

Préserver une identité sociale positive devient dès lors un processus important à l'oeuvre dans la relation des parents avec les enseignants. Il s'agit de ne pas perdre la face afin d'éviter l'image du « mauvais » parent. Ce processus semble être un élément plus crucial dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés moins atteints par cette précarité identitaire.

Cette attitude semble être également plus prégnante en milieu rural qu'en milieu urbain. En effet, certaines familles issues de milieu rural oseraient moins fréquenter l'école de peur d'être identifiées négativement. Ainsi, d'après l'hypothèse de Mangez, les différences sociales seraient plus visibles en zone rurale, dans les villages par exemple, où les informations permettant de connaître les ressources et le niveau social de chacun, circuleraient plus aisément. En milieu rural, il est donc plus difficile de passer inaperçu. Aussi, vu l'espace restreint dans lequel se jouent les rapports sociaux et l'identification rapide des gens entre eux, des attitudes stigmatisantes envers les familles populaires peuvent plus facilement surgir et s'exacerber. Certaines familles favorisées hésiteraient ainsi à recevoir chez elles (pour une fête par exemple), un enfant issu de milieu défavorisé. Quant aux familles populaires, elles n'oseraient pas se manifester à des activités scolaires, craignant d'être pointées du doigt et regardées de haut par des parents issus de milieux plus aisés.

2. Posséder un savoir-faire social et culturel



Une autre difficulté intervenant dans la relation école-familles est la différence entre les valeurs et les principes véhiculés dans l'univers scolaire et ceux véhiculés dans les familles populaires. Le fossé peut être plus ou moins grand entre les normes

auxquelles se réfèrent l'école et celles auxquelles se réfèrent les parents. Et cela d'autant plus que tous les parents ne possèdent pas le savoir-faire social et culturel pour connaître et décoder les attentes scolaires. Un écart peut donc se creuser entre les familles populaires et les enseignants, mais aussi entre les différents milieux sociaux dont sont originaires les familles.

Le fait que les acteurs scolaires considèrent leurs normes implicitement acquises par les parents issus de milieu populaire alors qu'elles ne le sont pas du tout, handicape d'une autre manière la relation école-familles. Selon Mangez en effet, moins les acteurs éducatifs prennent conscience de ce processus, plus ils risquent de manifester une violence symbolique à l'égard des parents, car ils supposent chez eux une série de compétences sans savoir justement qu'ils les présupposent.

Rentrer en relation avec l'école, nécessite de la part des parents un savoir-faire social et culturel implicite dont tout le monde – encore une fois - n'a pas forcément conscience qu'il est implicite. Aussi, pour les parents issus de milieu populaire, l'idée de devoir s'adresser à des individus issus de milieux plus nantis peut les dissuader de fréquenter l'école. Les propos de cette maman illustrent cette situation : « *pour moi, on sait pas bien lire, pas bien calculer, on ne sait pas s'exprimer avec les gens plus hauts que soi. Qu'est-ce qui arrive dans mon cas ? Moi, si je suis avec quelqu'un plus haut que moi, c'est foutu, je bégaie* ».

Afin de favoriser le lien école-famille, le législateur a initié la structuration de rencontres parents enseignants en instaurant les conseils de participation et les associations de parents. Mais d'après l'enquête menée par Mangez, il semble que ces instances soient relativement peu souvent composées de parents issus de milieux populaires. De tels dispositifs nécessitent en effet de la part des parents des acquis qu'ils ne maîtrisent pas toujours, comme par exemple arriver à l'heure, retenir le rendez-vous, disposer d'une certaine aisance relationnelle et verbale, pouvoir s'adresser à une personne de niveau social plus élevé, etc.

3. Attitudes des parents face à l'école : collaborer, lutter, se replier, se distancier

Face aux normes et aux enjeux scolaires, les parents peuvent, selon Mangez, se positionner de différentes manières : collaborer, lutter, se replier, se distancier ou se soumettre. Il est à noter que les familles ne se situent pas toujours dans une seule de ces attitudes. Elles peuvent passer de l'une à l'autre ou en adopter plusieurs en même temps en fonction des événements qu'elles vivent ou des enseignants qu'elles rencontrent.



Collaborer signifie participer d'une certaine manière aux activités de l'école et se positionner ainsi en partenaire de l'école. La nature de la collaboration va dépendre des ressources culturelles dont disposent les parents et de leur degré de maîtrise de la culture scolaire. Les parents peuvent par exemple témoigner

leur rapport actif à l'école en assistant aux réunions, en prenant contact avec l'enseignant, en suivant de près le parcours scolaire de leur enfant.

Mais de manière générale, il semble que collaborer soit la posture la moins souvent adoptée. La recherche montre en effet que cette attitude se retrouve davantage parmi les parents issus de milieux favorisés, plus à l'aise dans la maîtrise des codes culturels et sociaux véhiculés par l'école.



L'option de *lutter* est adoptée lorsque les familles ne se sentent pas en accord avec certains acteurs éducatifs. Selon Mangez, cette attitude peut prendre différentes formes telles que critiquer ouvertement et violemment, ou négocier et faire appel à un supérieur hiérarchique en vue de traiter le problème dans un

but constructif. Les familles peuvent également traduire leur sentiment d'opposition non pas verbalement mais à travers une attitude de résistance ou de sabotage par rapport aux règles fixées par l'école ou aux décisions prises.

De manière générale, Mangez constate que le fait de lutter peut faire partie d'un mécanisme mis en place pour protéger une blessure identitaire ou s'en défendre. « En effet, sur le plan identitaire, dire de l'enseignante qu'elle ne surveille pas bien les enfants, qu'elle les laisse prendre froid, c'est dire qu'elle est

une mauvaise mère, mais c'est aussi pour la personne qui le dit une manière de dire d'elle-même qu'elle est une bonne mère puisqu'elle fait attention à ces éléments, comme en atteste le fait qu'elle identifie ces problèmes chez l'enseignante. Ainsi, en parlant des autres, on parle de soi ; et en identifiant chez les autres des lacunes, on dit aussi de soi-même que l'on n'a pas de lacunes » Mangez (2002).



Se *replier* signifie ne pas être d'accord avec l'école mais cette fois, sans rien exprimer à celle-ci. Les parents critiquent l'école sans le lui signifier et tout en restant en dehors du champ scolaire. Cette attitude de repli peut être motivée par le souvenir d'expériences négatives anciennes qu'ils ne souhaitent pas

revivre. Mangez parle à ce propos de repli identitaire ou stratégique. Dans le repli identitaire, le parent vise à protéger son identité des interactions avec les enseignants, perçues comme potentiellement menaçantes. Dans ce cas, il entrevoit une menace identitaire et s'en défend anticipativement. Dans le repli stratégique par contre, le parent cherche à éviter une situation conflictuelle avec l'enseignant de peur cette fois, que des conséquences négatives ne viennent nuire à la scolarité de l'enfant. On voit ainsi que de manière générale, certaines familles préfèrent vivre une blessure identitaire (ne pas lutter ou cesser de lutter) plutôt que de risquer le conflit et de se sentir stigmatisées.



Se *distancier* et plus particulièrement la *distanciation soumise* est l'attitude de soumission généralement adoptée par les familles ayant le moins de maîtrise socio-culturelle pour aborder l'école. Selon Piot (2002) cité par Mangez, ces familles ont intégré un sentiment d'incompétence éducative qui les amène à se résigner. Celles-ci considèrent les acteurs éducatifs

comme plus experts qu'elles et de ce fait, ne se permettent pas d'émettre un avis ou de remettre en question les positions de l'école. Elles préfèrent choisir une position de retrait et de soumission par rapport au système scolaire, ce qui se traduit par un faible niveau d'implication et de contacts avec l'école. Mangez cite à ce sujet les propos d'une maman qui fréquente très peu l'école considérant celle-ci comme le lieu du savoir qu'elle ne possède pas : « Je n'ai pas la mentalité de juger ce qu'ils doivent faire, ils sont payés pour, ils ont travaillé pour savoir ce qu'ils doivent faire, donc ça je ne crois pas que je ferais ».

Mais cette posture manifeste également un sentiment de non-maîtrise des normes véhiculées par l'institution scolaire, comme en témoignent les paroles recueillies auprès de cette autre maman : « Normalement, ma fille doit (doubler). La première année elle n'est pas prête. J'ai signé un papier chez le directeur comme il a dit: toi aussi, tu es d'accord, parce que ta fille elle n'est pas prête », alors elle n'est pas prête ».

4. L'ethos domestique



Dans son analyse des familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, Mangez évoque les différents registres auxquels les acteurs éducatifs et les parents se réfèrent pour appréhender le monde et plus particulièrement les réalités scolaires. Et cela parce qu'ils n'ont ni la même culture ni la même histoire.

En effet, pour parler des situations liées à l'école ou pour formuler ce qu'ils attendent de l'institution et des acteurs éducatifs, les parents utilisent un registre différent de celui des enseignants : « ce sont des éléments de la quotidienneté domestique qui sont systématiquement utilisés » (Liénard et Servais (1976) cités dans Joseph M. (2006)). Les parents s'intéressent plus particulièrement à ce qui est observable, concret et consistant, à tout ce qu'ils peuvent rattacher aux réalités de leur quotidien. Tout ce qui n'appartient pas à ce registre est à leurs yeux difficile à saisir et en tout cas inconsistant. Par exemple, les familles interrogées parleront plus facilement de l'état du vêtement de l'enfant (il est sale, déchiré). Par contre, parler d'une pédagogie fondée sur la créativité de l'enfant ne signifie pas grand chose pour elles, vu que cela ne fait référence à rien de tangible ni d'observable. « Donc c'est du « n'importe quoi ». A la matérialité des objets s'oppose l'immatérialité des intentions pédagogiques » (Mangez, 2002).

5. Quantité et pénurie



Dans le même ordre d'idées que la notion de consistance évoquée plus haut, on trouve également chez les familles populaires une attention particulière apportée au nombre et à la quantité. Le terme « beaucoup » est important. Il faut avoir beaucoup d'activités, apprendre beaucoup de choses, faire beaucoup de

travaux. Cet état d'esprit montre comment les familles réagissent au manque, à la pénurie et donc à la pauvreté. Ainsi par exemple, si une maman émet une opinion sur un travail réalisé par son enfant, elle ne va en évaluer ni la qualité ni la progression mais plutôt la quantité de feuilles. L'« épaisseur » sera le critère saisi pour évaluer la qualité professionnelle de l'enseignante. Les enseignants ne perçoivent pas d'un bon œil la référence à ce type de repères interprétatifs. Ils ont le sentiment que les familles ne comprennent pas leurs objectifs pédagogiques et ne s'intéressent pas réellement à l'évolution de l'enfant.

6. Attitude des enseignants



« Je trouve la collaboration avec les parents peu impliquée, très en retrait, passive, mais en grande demande quant à la réussite ». A travers ce jugement prononcé par un enseignant (Joseph M.(s.d.)), on voit que l'attitude des familles peut être souvent considérée par le personnel éducatif comme un signe de désintérêt pour

la scolarité de l'enfant. Or, certaines familles s'estimant peu compétentes en matière éducative délèguent simplement à l'école le rôle de mener leur enfant à la réussite.

Les chercheurs ayant traité la question s'accordent en général pour dire que tous les parents issus de milieux populaires estiment la réussite scolaire très importante. C'est pour eux la seule manière de réussir socialement surtout s'ils ne sont pas eux-mêmes scolarisés. Les familles ne sont donc pas fermées ou hostiles à l'école même si elles se sentent démunies pour accompagner leur enfant dans sa scolarité. Pour la plupart d'entre elles, l'école possède le savoir et doit décider de ce fait ce qui est mieux pour l'enfant.



CONCLUSION

Cet article a mis en évidence certains aspects de la difficile relation entre les familles et le personnel éducatif.

L'impression que les familles ne s'intéressent pas au parcours scolaire de leur enfant ne correspond pas à la réalité exprimée par les parents. Ils s'intéressent à l'école mais sans avoir nécessairement les clés pour comprendre la culture scolaire, ses règles, ses normes, son langage, ses attentes surtout s'ils sont eux-mêmes illettrés. D'autre part, les inviter à s'impliquer davantage dans la vie scolaire peut parfois générer des effets inverses aux effets escomptés dans la mesure où certains parents verraient dans cette invitation une menace potentielle à leur identité sociale.

Quant aux enseignants, ils ne sont pas formés pour connaître et comprendre le fonctionnement des familles issues de milieux défavorisés. Or, pouvoir mieux gérer ces relations favoriserait un meilleur dialogue école-familles et contribuerait également à diminuer le taux d'échecs scolaires.

Il est donc nécessaire pour encourager un partenariat entre les acteurs éducatifs et les familles de donner des ressources aux enseignants et aux parents ; aux enseignants, en améliorant par exemple la formation initiale et continuée, et aux parents en les impliquant davantage dans l'école pour travailler avec eux la connaissance de la culture scolaire. A ce propos, des animations pourraient être créées³ pour apprendre aux parents à lire un bulletin, comprendre un journal de classe, entrer en relation avec l'école. Il serait également intéressant de former ces derniers à quelques techniques de communication, plus porteuses que celles utilisées généralement.

3] De telles animations ont déjà été organisées par des formatrices de l'association Lire et Ecrire Bruxelles

BIBLIOGRAPHIE

FAVRE, B., JAEGGI, J.M., OSIEK, F. (2004). Famille, école et collectivité. Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève.

<http://www.geneve.ch/SRED/publications/docsred/2004/FamilleEcole.pdf>

JOSEPH, M. (2006). « L'école pour nous, c'est... » Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action. Bruxelles.

LORIER, B., (2008). Démocratiser la relation Famille-Ecole.

<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/Démocratiser%20la%20relation%20Familles-Ecole.pdf>

MANGEZ, E., JOSEPH, M., et DELVAUX, B. (2002). Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation. Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale – UCL. Louvain-la-Neuve.

www.enseignement.be/download.php?do_id=2690

PAIR, C. (1998). L'école devant la grande pauvreté. Changer le regard sur le Quart Monde. Paris : Hachette.

PAUGAM, S. (2002). La disqualification sociale. Paris : PUF.

Auteur : Bernadette Matton
septembre 2009

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles

Tél. : 02/238 01 00

info@cpcp.be