

L'implication parentale dans la scolarité des enfants de familles issues de l'immigration en contexte d'encadrement différencié : vision et attentes par rapport à l'école - Enquête menée auprès de 12 familles à Liège

Auteur : Scheen, Matthieu

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/4616>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



**Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de
l'Éducation**

L'implication parentale dans la scolarité des enfants de familles issues de l'immigration en contexte d'encadrement différencié : vision et attentes par rapport à l'école

Enquête menée auprès de 12 familles à Liège

Mémoire présenté par Matthieu Scheen
en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée Enseignement.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de
l'Éducation

L'implication parentale dans la scolarité des enfants de familles issues de l'immigration en contexte d'encadrement différencié : vision et attentes par rapport à l'école

Enquête menée auprès de 12 familles à Liège

Mémoire présenté par Matthieu Scheen
en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée Enseignement.

Remerciements

Mes plus vifs remerciements vont à ma promotrice, Madame Baye, pour ses conseils avisés, sa bienveillance et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce mémoire, ainsi qu'à Madame Housen et Monsieur Monseur pour leur lecture attentive.

Je remercie également les parents « répondants » pour le temps qu'ils ont accepté de me consacrer et leurs réponses au combien précieuses.

Enfin, j'adresse ma gratitude la plus sincère à toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire.

Tables des matières

1. Introduction	8
2. Contexte	10
2.1. Les relations familles/école	10
2.2. Une discontinuité culturelle	11
2.3. Un malentendu relationnel.....	12
2.4. La barrière de la langue	13
2.5. « Late-arrival penalty ».....	13
2.6. Un sentiment d'infériorité.....	14
2.7. Des difficultés liées aux enseignants	14
2.8. Un milieu défavorisé.....	15
2.9. Un réel désavantage dans les faits ?	16
2.10. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant	17
2.10.1. <i>Pratique ou participation parentale</i>	17
2.10.2. <i>Vers le concept d'implication parentale</i>	18
2.10.3. <i>Définition</i>	20
2.10.4. <i>Un concept multidimensionnel</i>	21
2.10.5. <i>Différents types d'implication</i>	21
2.11. Communiquer avec l'école	22
2.12. Une stratégie d'évitement	24
2.13. La coéducation.....	25
2.14. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant et performances scolaires.....	27
3. Problématique	31
3.1. Problématique, question de recherche et hypothèses	31
3.2. Approche compréhensive	32
4. Méthodologie	34
4.1. Définition de la cible	34
4.2. Cadre temporel et spatial	35
4.3. Constitution de l'échantillon.....	35
4.4. Description de l'échantillon effectif	37
4.5. Entretiens	38
4.6. Guide d'entretien	38

4.7. Traitement des données	39
5. Présentation des résultats	40
5.1. Le contexte familial	40
5.2. L'expérience scolaire des parents	42
5.3. La perception du rôle parental	45
5.4. Les attentes par rapport à l'école	47
5.4.1. <i>Au niveau scolaire</i>	47
5.4.2. <i>Au niveau éducatif</i>	49
5.5. Les relations avec l'école.....	50
5.5.1. <i>Pourquoi être en relation ?</i>	50
5.5.2. <i>La qualité et la fréquence des rencontres</i>	51
5.5.3. <i>Les modalités de communication</i>	54
5.5.4. <i>Les demandes et attentes de l'école</i>	56
5.5.5. <i>Le rapport aux services</i>	57
5.5.6. <i>Une injustice ressentie ?</i>	57
5.5.7. <i>Les dysfonctionnements relationnels</i>	59
5.5.8. <i>Les freins à la communication</i>	60
5.6. La maîtrise de la langue	61
5.7. L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant.....	63
5.7.1. <i>L'implication au quotidien</i>	63
5.7.2. <i>Les difficultés rencontrées</i>	64
5.7.3. <i>Les aides éventuelles</i>	66
5.7.4. <i>Et l'école dans tout ça ?</i>	67
5.8. Les besoins, demandes et propositions formulés.....	69
5.8.1. <i>Vivre ensemble</i>	69
5.8.2. <i>Offrir davantage de services</i>	70
5.8.3. <i>Des activités complémentaires</i>	71
5.8.4. <i>Scolarité, étude et devoirs</i>	72
5.8.5. <i>La maîtrise de la langue</i>	73
5.8.6. <i>La communication et les réunions</i>	73
6. Interprétation et discussion des résultats.....	73
6.1. Une implication parentale différenciée.....	74
6.2. Les relations à l'école	78

6.3. Des moyens pour communiquer	81
6.4. Des difficultés à compenser	82
7. Perspectives.....	85
8. Limites.....	86
9. Conclusion.....	87
10. Bibliographie	89
11. Annexes	98
11.1. Lettre à destination des parents.....	98
11.2. Guide d'entretien	99
11.3. Retranscription des entretiens.....	106
11.3.1. Famille 1.....	106
11.3.2. Famille 2.....	135
11.3.3. Famille 3.....	169
11.3.4. Famille 4.....	202
11.3.5. Famille 5.....	238
11.3.6. Famille 6.....	286
11.3.7. Famille 7.....	317
11.3.8. Famille 8.....	342
11.3.9. Famille 9.....	381
11.3.10. Famille 10.....	412
11.3.11. Famille 11.....	439
11.3.12. Famille 12.....	473

1. Introduction

La réussite à l'école primaire est un des principaux déterminants quant aux résultats scolaires qu'obtiendra un enfant dans le long terme (Alexander, Entwisle & Dauber, 2002 ; Entwisle, 1995 ; Entwisle & Alexander, 1989, cités par Turney & Kao, 2009). Ce constat est d'ailleurs confirmé par une recherche de Desmet et Pourtois (1993, cités par Pourtois et al., 2013) qui a montré que dans 70 % des cas, le niveau scolaire atteint était prédit par des variables mesurées au début de l'enseignement primaire. Aussi, il semble qu'il appartienne à l'école d'offrir à chaque élève des conditions d'apprentissage favorables au développement de ses compétences et connaissances.

Ceci étant, l'école n'est pas seule dans le processus d'apprentissage puisque les parents ont également un rôle à jouer vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. En effet, selon Claes et Comeau (1996), en pratique, des facteurs tels que le statut socio-économique, le revenu familial, l'appartenance ethnique ou la langue parlée à la maison peuvent influencer les performances scolaires observées. Dès lors, il importe aux acteurs de terrain et à l'école de mettre en œuvre des mécanismes visant à limiter l'influence de ces facteurs afin de permettre à chacun d'apprendre au meilleur de ses capacités. Pourtant, l'analyse des résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux enquêtes internationales PISA et PIRLS montre qu'il existe des écarts de performance selon l'origine sociale ou culturelle des élèves. A titre d'exemple, dans le domaine des sciences, l'écart entre natifs et immigrés s'élève à 46 points (OCDE, 2016), tandis qu'en lecture en quatrième primaire, les résultats de l'enquête PIRLS révèlent un écart lié à l'origine sociale et culturelle de 87 points (Schillings, Géron & Dupont, 2017).

Sans être le plus inégalitaire, notre pays ne semble donc pas parvenir à se montrer juste et efficace envers les élèves issus de l'immigration, notamment. Or, 22,2 % des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles seraient d'origine immigrée (Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017), alors que la moyenne au sein de l'OCDE est d'environ 12 % selon un rapport publié en 2015. Face à ce nombre conséquent d'apprenants venus d'autres cultures et face à de tels écarts, il est raisonnable de s'interroger sur le rôle de l'école quant aux inégalités de performance observées.

Pour Felouzis (2014), une des causes possibles de ces inégalités tient au fonctionnement même des sociétés modernes dont les modèles hiérarchisés sont reproduits par l'institution scolaire. De ce fait, les élèves se retrouvent « porteurs d'une inégale maîtrise

des fondamentaux attendus par l'école » (Felouzis, 2014, p. 68) et « les inégalités sociales initiales se transforment en inégalités scolaires [...] au contact même de la scolarisation » (Felouzis, 2014, p. 69). Toutefois, d'autres facteurs sont à considérer comme le fait de parler à la maison une autre langue que celle d'enseignement (Jacobs & Rea, 2011), ou encore le « late-arrival penalty » (OCDE, 2013, cité par Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2015, p. 7).

Il apparaît dès lors que des facteurs propres au contexte familial opèrent dans l'établissement et la persistance de ces écarts de performance, puisque selon Zorman et al. (2015, p. 58) « les familles moins favorisées [...] offrent un cadre moins propice pour que s'installent les situations d'apprentissage connues comme étant bénéfiques pour le développement des capacités cognitives et langagières requises dans les apprentissages scolaires ».

Pour enrayer ce mécanisme de production d'inégalités de performance, l'implication parentale dans la scolarité des enfants pourrait s'avérer être une piste de réflexion intéressante, pour autant qu'elle ne se limite pas à un rapprochement des familles à la culture de l'école, ni à une évacuation de la responsabilité de l'école sur la famille sous prétexte de la dominance culturelle supposée de l'entité scolaire (Joseph, 2010). Par ailleurs, comme le suggéraient Fortin et Mercier (1994), il conviendrait de ne pas se limiter à une évaluation des attentes de l'école face aux familles, mais de prendre en compte les attentes des familles vis-à-vis de l'école afin de mettre en place un réel partenariat.

Comment les parents voient-ils l'école ? Comment envisagent-ils leurs rôles vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants ? Quelles sont leurs attentes en terme d'éducation ? Quel est leur sentiment face à la relation qu'ils entretiennent avec l'école ? Se sentent-ils reconnus, écoutés ? Quelles sont leurs éventuelles difficultés en regard du suivi scolaire de leurs enfants ?

Ce mémoire a pour objet de chercher à comprendre comment les familles immigrées perçoivent l'école et leur rôle vis-à-vis de celle-ci en contexte spécifique d'enseignement différencié. Il a pour fonction de questionner la relation des parents à l'école dans le souci d'améliorer le dialogue qui les unit et de tenter d'offrir aux élèves de meilleures conditions d'apprentissage.

A cette fin, nous avons interrogé des parents quant à leurs perceptions, leurs attentes, leurs sentiments par rapport à l'école. Nous avons cherché à être à l'écoute de leurs difficultés et ressentis afin de proposer des pistes de réflexion permettant de les intégrer davantage au parcours scolaire de leurs enfants et d'établir un partenariat fondé sur une compréhension

mutuelle des attentes de chacun dans le souci de réduire les inégalités de performance observées et d'offrir au plus grand nombre des conditions d'apprentissage optimales.

Ce mémoire sera organisé en trois sections. Tout d'abord, une revue de la littérature nous permettra de poser un cadre théorique pour cette recherche. Nous aborderons dans un premier temps la problématique des différences de perception vis-à-vis des rôles de l'école et des familles, ainsi que les facteurs pouvant induire des écarts de performance. Enfin, nous chercherons à établir ce qu'est l'implication parentale dans la scolarité et évoquerons son influence potentielle en regard des performances scolaires.

Par la suite, nous expliquerons notre question de recherche, nous décrirons l'échantillon et exposerons la méthodologie utilisée pour la récolte et le traitement des données.

Pour finir, nous analyserons les résultats obtenus afin de proposer des pistes d'action et d'envisager des prolongements éventuels.

2. Contexte

2.1. Les relations familles/école

Avant d'aborder le concept d'implication parentale dans la scolarité, il semble intéressant de s'arrêter un instant sur les relations qui unissent les parents et l'école afin de se rendre compte de leur caractère relativement changeant. En effet, comme le souligne Montandon (1991, citée par Montandon, 1996, p. 64), « la fréquence et la nature de ces relations sont en rapport avec les caractéristiques des élèves, comme leur âge, leur niveau scolaire, ou encore leurs résultats ». De ce fait, il devient difficile, voire impossible de prétendre à une modalité relationnelle unique et commune à tous. D'autant plus, que selon Eccles et Harold (1993), un manque de sollicitations enseignantes fait qu'au fur et à mesure que la scolarité avance et que les enfants réclament davantage d'autonomie, la fréquence et la régularité des contacts diminuent.

Ce phénomène est relativement regrettable puisque plusieurs recherches (Epstein, 1996, Epstein & Lee, 1995 ; Hoover-Dempsey et al., 1987, cités par Spera, Wentzel & Matto, 2008) ont montré l'existence d'une relation positive entre les sollicitations scolaires vis-à-vis d'une participation parentale et les résultats scolaires des enfants. En fait, l'école semble attendre des parents qu'ils participent sans y être nécessairement conviés, mais également qu'ils « développent un ensemble d'habiletés susceptibles d'améliorer le cheminement

scolaire et social de leur enfant » (Cochran & Dean, 1991, cités par Fortin & Mercier, 1994, p. 514).

Bien évidemment, lorsque ces attentes sont tacites, elles sont plus difficilement rencontrées en pratique puisque, comme l'indiquent Muller et Kerbow (1993, cités par Turney & Kao, 2009), l'implication des parents dépend de leurs ressources et opportunités. Des éléments tels que le niveau socio-économique (Baker & Stevenson, 1986 ; Crosnoe, 2001 ; Desimone, 1999 ; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie 1987 ; Lareau, 2000, cités par Turney & Kao, 2009), les horaires de travail (Muller, 1995, cité par Turney & Kao, 2009) ou encore la structure familiale (Crosnoe, 2001, cité par Turney & Kao, 2009) peuvent entrer en ligne de compte. Par ailleurs, l'origine ethnique des familles peut également influencer les pratiques parentales. En effet, bien que la réussite scolaire soit perçue comme un ascenseur social par les personnes immigrées, il apparaît qu'à attentes parentales égales, les enfants issus de minorités réussissent moins bien leur scolarité, probablement par insuffisance des compétences et expériences scolaires des parents (Spera et al., 2008).

En fait, la réussite des élèves issus de l'immigration semble être liée à davantage de facteurs, tant psychologiques qu'économiques ou culturels, tels qu'un défi d'adaptation (Mc Andrew, 2001, cité par Bouchamma, 2009), une méconnaissance des normes et pratiques culturelles (Van Ngo & Schleifer, 2005, cités par Bouchamma, 2009), ou encore un phénomène d'acculturation (Kanouté, 2002, citée par Bouchamma, 2009). Combinées, ces difficultés peuvent engendrer une discontinuité entre la famille et l'école et rendre leurs relations plus complexes.

2.2. Une discontinuité culturelle

Sans chercher à rentrer dans des considérations qui s'avèreraient stigmatisantes, les enfants d'immigrés souffrent souvent de ce que Kanouté (2006) appelle un handicap socioculturel : leur niveau linguistique ou culturel produit un décalage avec les attendus scolaires. Pour Lahire (2008, cité par Felouzis, Fouquet-Chauprade & Charmillot, 2015), l'échec scolaire massif des immigrés serait lié à un problème de discontinuité culturelle, c'est-à-dire à une origine socio-économique plus défavorisée, d'une part, et à un éloignement culturel en regard des valeurs véhiculées par l'école, d'autre part. Pour les parents immigrés, « l'entrée à l'école équivaldrait à une sorte de rupture qui les plongerait dans l'étrangeté d'un monde nouveau et inconnu » (Felouzis et al., 2015, p. 12).

Pour Felouzis et al. (2015), cette discontinuité se réfère toutefois à un modèle d'école indifférente aux différences qui ne cadre plus avec les réalités actuelles puisqu'aujourd'hui

les familles immigrées de seconde ou troisième génération présentent un meilleur statut socio-économique et une plus grande proximité à la culture scolaire, sans pour autant qu'il n'y ait d'amélioration des résultats des élèves. Selon eux, il existe des phénomènes ségrégatifs systémiques spécifiques, tel que « l'effet Matthieu » qui consiste à donner plus à ceux qui ont le plus (Crahay, 2013, cité par Felouzis et al. 2015), et qui font que l'école devient un lieu de production d'inégalités envers les élèves non natifs.

2.3. Un malentendu relationnel

Parallèlement à ces théories de discontinuité culturelle et de discrimination systémique, l'attitude des parents immigrés envers l'école s'avère différente de celle des familles natives, de sorte qu'ils se heurtent à une sorte de malentendu relationnel. Souvent, l'école et la famille sont vues comme deux univers séparés, parents et enseignants se renvoyant la responsabilité des difficultés rencontrées (Claes & Comeau, 1996).

Le degré et la nature des implications parentales attendues par l'école étant souvent définis par cette dernière (Kanouté, 2006), certains parents se retrouvent dépourvus dans leur communication avec l'école. Pour Bourdieu (1972, cité par Joseph, 2010), cette manière d'imposer ses attentes comme légitimes, au seul nom de sa position dominante dans la relation à l'autre, est à qualifier de violence symbolique. Braud (2003) y voit une pression liée aux normes culturelles, juridiques ou institutionnelles qui offrent aux dominants d'imposer leurs préférences. Dans ce contexte, l'école peut être vue comme agissant, de manière probablement inconsciente, sur une population spécifique en l'infériorisant socialement, quitte à lui infliger une blessure identitaire pouvant nuire à son estime de soi.

Dans les faits, cette violence touche davantage les élèves issus de milieux défavorisés dont les parents sont éloignés de la culture scolaire. Comme l'indique Joseph (2010), le modèle scolaire impose ses normes en les supposant connues de tous, sans se soucier de la véracité du postulat énoncé, de sorte que certains parents, au capital culturel moindre, n'agissent que sur la base de ce qu'ils perçoivent comme attendu par l'école en se contentant, par exemple, de vérifier si les devoirs sont faits alors que l'école attend d'eux qu'ils éveillent leurs enfants à d'autres savoirs et disciplines. Une étude de Montandon (1991, citée par Claes & Comeau, 1996) indique à ce propos que la définition des attentes réciproques est une problématique majeure dans la relation familles/école.

En effet, pour Lee et Bowen (2006), le niveau d'implication des parents varie selon leurs possibilités d'accès aux ressources institutionnelles. Dès lors, si certains ne viennent pas trouver les enseignants, ce n'est pas nécessairement par manque d'investissement comme

le pensent les professionnels de l'éducation, mais parfois simplement pour des raisons culturelles.

Selon Turney et Kao (2009), cette absence d'explicitation des attentes de l'école envers l'implication des parents pourrait d'ailleurs peut-être expliquer la relative inconsistance des résultats des recherches quant aux liens entre l'implication parentale et l'ethnicité, d'autres facteurs plus prépondérants entrant en ligne de compte.

2.4. La barrière de la langue

Outre ce qui vient d'être énoncé, la relation entre les familles et l'école peut être mise à mal par des difficultés langagières des parents. En effet, « les difficultés de communication liées à l'absence d'interprètes ou à l'analphabétisme des parents » (Warner, 1999 ; Pena, 2000, cités par Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, p. 314) sont parmi les causes invoquées par les deux parties quant à la problématique que représente l'établissement de liens les unissant. D'ailleurs, Benoit et al. (2008, p. 320) ajoutent que : « la question de la langue inquiète également les parents parce qu'ils se sentent limités dans leur capacité de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants ». Que ce soit au travers des communications avec les enseignants ou dans le suivi scolaire de leur progéniture, les parents se sentent dépourvus, de sorte que, selon Joseph (2010, p. 20), « certains d'entre eux peuvent avoir des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, ce qui peut les mettre dans une situation inconfortable voire déstabilisante lorsqu'ils doivent discuter avec les professeurs ou la direction ».

2.5. « Late-arrival penalty »

Compte tenu de l'importance que revêt l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour l'épanouissement et l'intégration à long terme des enfants (Carter, Polevychok & Friesen, 2006, cités par Bouchamma), la méconnaissance de la langue ou le niveau de langage parlé à la maison (Claes & Comeau, 1996) peuvent directement impacter les performances scolaires, comme le suggèrent quelques résultats des enquêtes PISA (OCDE, 2012). En effet, en comparant les résultats des tests en compréhension du français d'élèves natifs à ceux d'élèves issus de l'immigration, l'OCDE (2012) a observé un écart de performance en défaveur des élèves nouvellement arrivés. Sur base de ce constat, l'OCDE a cherché à examiner l'effet de l'âge d'arrivée sur la performance aux évaluations PISA en se basant sur le taux de changement dans les performances en fonction de l'âge d'arrivée sur le territoire.

Communément appelé « late-arrival penalty », cet écart de performance dont souffrent

les enfants issus de l'immigration peut être lié à des difficultés langagières ou, de manière plus générale, à des difficultés d'adaptation à une culture et un système scolaire différents ou à des différences internationales dans les standards éducatifs (OCDE, 2012). Quoi qu'il en soit, cette pénalité peut avoir des conséquences à long terme sur les opportunités des jeunes, leurs progrès scolaires et leur intégration, conséquences qui se répercuteront probablement sur leur vie familiale.

2.6. Un sentiment d'infériorité

Une des conséquences de ces difficultés de compréhension du français est d'entraîner parfois, chez certains parents, un sentiment d'infériorité vis-à-vis des enseignants (Kanouté, 2006). Pour Falconnet et Vergnory (2001, cités par Kanouté, 2006, p. 26) « des parents qui n'ont pas un capital scolaire suffisant peuvent se sentir *“infériorisés par les détenteurs du savoir, disqualifiés pour aborder le contenu des programmes ou discuter des modalités pédagogiques”* ». Ainsi, les parents se privent d'un accès à l'information scolaire et finissent par subir les choix d'orientation de leurs enfants par manque de connaissance de l'institution (Brinbaum & Kieffer, 2004 ; Ichou & Oberti, 2014).

En fait, si de nombreux parents immigrés n'osent pas s'investir dans la scolarité de leur enfant, c'est parfois simplement par crainte d'être démunis face aux apprentissages scolaires (Dubet, 2007, cité par Ichou & Oberti, 2014). En effet, les parents immigrés peuvent se sentir incapables de réussir les activités réalisées par leurs enfants (Poncelet, Dierendonck, Kerger & Mancuso, 2014) de sorte qu'ils craignent d'être en proie à des réactions méprisantes de la part des enseignants et qu'ils évitent d'aller à leur rencontre pour ne pas subir une forme d'humiliation (Kanouté, 2003).

2.7. Des difficultés liées aux enseignants

Bien que les difficultés de mise en place des relations parents/école résident dans des facteurs tels que : « manque de temps, horaire de travail incompatible avec les heures d'ouverture de l'école ; incompréhension des attentes de l'école ; indifférence à l'égard de l'institution scolaire [...] ; bas niveau de scolarité des parents ; etc. » (Kanouté, 2006, p. 22), les enseignants et l'institution scolaire ont aussi leur part de responsabilité.

Ainsi, d'après Joseph (2010, p. 17), « l'idéologie de la participation et de la collaboration est un phénomène lié à l'élévation du niveau de l'instruction de la population en général, à la massification de l'enseignement et à la grande diffusion de discours spécialisés sur l'éducation des enfants ». Aussi, sur base de cette conception, l'école réclame davantage

de participation parentale en son sein. Cette participation ne peut toutefois s'établir que sur la base des attentes de l'école puisque « les enseignants savent *“que c'est comme ça qu'il faut éduquer un enfant et pas autrement”* » (Joseph, 2010, p.18).

Pourtant, une relation de qualité entre parents et enseignants ne peut exister que si les deux partenaires sentent qu'ils travaillent ensemble dans un même but et qu'ils peuvent échanger de manière ouverte et libre. A ce titre, il conviendrait que les enseignants aillent donc vers les parents afin d'améliorer la communication qu'ils partagent avec eux, tout en leur offrant de s'investir davantage (Comer, 1988 ; Epstein, 1991, cités par Kohl, Lengua & McMahan, 2000).

Cela s'avère toutefois difficile de part l'ambivalence des positions enseignantes. En effet, selon Montandon (1994, citée par Claes & Comeau, 1996), d'un côté les enseignants ont le sentiment que les parents s'en remettent trop à l'école, tandis que de l'autre ils leur reprochent une volonté participative jugée trop envahissante. D'après Claes & Comeau, (1996, p. 80), c'est peut-être simplement dû au fait que les enseignants « émettent des doutes quant aux capacités des parents de participer à la vie pédagogique de l'école et ne voient pas en quoi les activités pédagogiques s'en trouveraient améliorées ».

Il apparaît dès lors que, bien que les familles immigrées soient moins facilement en communication avec l'école et les enseignants, ces problèmes relationnels ne doivent pas nécessairement être considérés comme un désintérêt vis-à-vis de la scolarité de l'enfant (Lahire, 1995 ; Ichou, 2010, cités par Ichou & Oberti, 2014), ni être automatiquement imputés aux parents.

2.8. Un milieu défavorisé

Sans être spécifiquement associée aux familles immigrées, la « défavorisation » est, selon Kanouté (2006, p. 18), « généralement vue comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc. ».

Au niveau scolaire, cette défavorisation a un réel impact sur la réussite scolaire puisque, d'après Monseur et Crahay (2008, p. 61), « les élèves ont une performance inférieure à celle que l'on attend d'eux (les résidus sont négatifs) lorsqu'ils fréquentent des écoles défavorisées et ce, qu'ils soient eux-mêmes favorisés ou défavorisés socialement ». Ces constatations sont d'ailleurs en partie confirmées par l'analyse des résultats de l'enquête PISA de 2015 (Gurria, 2016, p. 4) qui indique qu'« en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont près de trois fois plus susceptibles que

leurs pairs favorisés de ne pas atteindre le seuil de compétence en sciences ».

Bien que ces résultats n'aient pas nécessairement de liens établis avec l'implication parentale dans la scolarité, il semble que le statut socio-économique soit un facteur crucial vis-vis de l'implication aux dires de Turney et Kao (2009, p. 264) qui énoncent que « family SES was a consistent and negative predictor of all barriers to involvement ».

2.9. Un réel désavantage dans les faits ?

Si, à statut socio-économique équivalent, les parents d'immigrés placent en leurs enfants des attentes plus élevées que ne le font les familles natives, ceci sans doute par souci de prolonger leur projet migratoire initial (Zehraoui, 1998, cité par Ichou & Oberti, 2014) et de permettre à leurs enfants de faire face aux *supposées* discriminations à l'embauche dont ils feront l'objet une fois sur le marché du travail (Ichou & Oberti, 2014), les différences culturelles perceptibles entre le pays d'accueil et le pays d'origine affectent la relation à l'école de manière telle que certains « font part du niveau le plus fort de sentiment d'aliénation à l'égard du système d'éducation par comparaison avec leurs pairs autochtones » (OCDE, 2015, p. 3). En pratique, cela se traduit souvent par un retrait (Oberti, 2007 ; van Zanten, 2001, cités par Ichou & Oberti, 2014) par rapport à l'opérateur scolaire et une moins grande prise en compte des résultats des enfants dans les aspirations futures projetées à travers eux, ce qui engendre un sentiment d'injustice en regard de l'école (Ichou & Oberti, 2014).

Selon Hoff et al. (2002, cités par Spera et al., 2008), cet écart attentes/résultats entre natifs et immigrés pourrait être dû à des différences de soutien scolaire des enfants liées à des ressources financières moindres dans les familles immigrées. Similairement, il se pourrait que les horaires de travail des parents immigrés soient plus rigides et moins en accord avec les horaires scolaires de sorte que ces parents puissent moins facilement prêter attention au travail scolaire et aux devoirs de leurs enfants (Rank, 2005 ; Waldfogel, 2006, cités par Spera et al., 2008).

Par ailleurs, les familles immigrées font face à des difficultés quotidiennes qui pèsent sur leur intégration : conditions économiques difficiles, mauvaise maîtrise de la langue, problèmes liés au statut légal (Fazel & Stein, 2002 ; Montgomery, Rousseau & Shermarke, 2001, cités par Benoit et al. 2008), ce qui, par conséquent, complexifie la relation à l'école. Pour Turney et Kao (2009), les parents immigrés sont bel et bien confrontés à davantage de barrières que les natifs en ce qui concerne leur implication dans la scolarité de leurs enfants, mais également par rapport aux caractéristiques socio-économiques. De même, ils ajoutent qu'à statut socio-économique équivalent, les difficultés liées à l'implication demeurent.

Selon eux, les familles immigrées peuvent en être pénalisées par les enseignants qui considèrent cela comme un désintérêt vis-à-vis de la scolarité.

Deslandes et Royer (1994, citées par Claes & Comeau, 1996) confirment ce désavantage en indiquant que les enfants issus d'un milieu familial au sein duquel une supervision approfondie de la scolarité est mise en place tendent à être avantagés sur le plan scolaire. Tandis que Lee et Bowen (2006) ajoutent que la pauvreté et la race jouent un rôle significatif dans les prédictions de réussite et ce peu importe le degré d'implication parentale. Il semble donc que les enfants issus de familles immigrées tendent à être confrontés à un plus grand nombre d'obstacles sur le chemin de leur réussite scolaire, d'autant plus quand le niveau de réussite scolaire des parents est limité puisque Mangione et Speth (1998, cités par Spera et al., 2008, p. 1141) précisent son influence sur la réussite des enfants en indiquant que « one of the most consistent predictors of children's level of educational attainment is their parents' level of educational attainment ».

2.10. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant

2.10.1. Pratique ou participation parentale

En regard de ce qui précède, il semble que l'implication des parents dans la scolarité des enfants puisse être un atout susceptible d'aider à l'amélioration des performances scolaires. A ce propos, Deslandes et Royer (1994) indiquent l'existence d'études mettant en lien la participation parentale et la réussite scolaire des enfants. En s'appuyant sur celles-ci, ils ont mis en évidence deux facteurs d'influence distincts que sont la participation parentale d'une part et le style parental d'autre part.

Selon Christenson et al. (1992, cités par Deslandes & Royer, 1994, p. 64), « la participation parentale correspond au rôle des parents dans l'apprentissage des enfants », ce qui fait dire à Fortin et Mercier (1994) qu'elle consiste notamment à vérifier le matériel scolaire, superviser les devoirs et leçons, ainsi qu'assister aux réunions de parents, tandis que pour Karsten, Ledoux et Sligte (2006, cités par Menheere & Hooge, 2010), elle fait davantage référence à la contribution des parents aux activités scolaires. En ce sens, elle n'est pas à proprement parler synonyme d'implication, même si elle peut permettre aux parents, par leur présence aux activités organisées par l'établissement scolaire, de montrer à leurs enfants l'importance que revêt l'école à leurs yeux (Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

La participation parentale est donc intéressante quant à la scolarité des enfants, mais son influence demeure limitée. En effet, pour espérer des améliorations dans les résultats, les enseignants estiment nécessaire le développement d'habiletés spécifiques supplémentaires

chez les parents (Cochran & Dean, 1991, cités par Fortin & Mercier, 1994). D'ailleurs, Montandon (1996) indique que l'amélioration ressentie sera plus grande au niveau du fonctionnement des établissements que du point de vue des résultats des élèves.

Pour Darling et Steinberg (1993, cités par Deslandes & Royer, 1994), la participation parentale se traduit au travers d'une série de pratiques, telles qu'une réaction aux résultats scolaires notamment, mais elle peut s'avérer insuffisante dans l'idée d'une augmentation des performances, comme le confirment Deslandes et Royer (1994).

Parallèlement à leur participation, les parents communiquent à leurs enfants diverses émotions au travers de leurs attitudes et comportements (Darling & Steinberg, 1993, cités par Deslandes & Royer, 1994). Ceux-ci seraient fonction d'un style parental selon Baumrind (1978, cité par Deslandes & Royer, 1994, p. 65) qui en distingue trois : « autoritaire, démocratique et permissif ». Le premier est « caractérisé par un contrôle parental élevé, un usage fréquent de la punition et une autonomie restreinte » (Baumrind, 1966, cité par Larroque, 2010, p. 25). Le deuxième incite à une indépendance respectueuse d'autrui. Il est caractérisé par « l'usage des méthodes inductives, comme expliquer les conséquences des comportements, faire participer l'enfant aux décisions et l'encourager à être responsable » (Kochanska et al., 1989 ; Spera, 2005, cités par Larroque, 2010). Enfin le troisième est marqué par un contrôle faible à inexistant de sorte que l'enfant reçoive peu de contraintes et soit incité à opérer ses propres choix. Ce style est parfois qualifié de négligent en regard du peu d'autorité exercée par les parents sur leur enfant (Larroque, 2010).

Loin d'être sans conséquence sur la scolarité, les comportements parentaux associés à ces styles pourraient impacter les performances scolaires des élèves. D'ailleurs, Claes et Comeau (1996) stipulent que le modèle parental constitue un prédicteur de réussite plus efficace que des caractéristiques propres à la famille. Pour Nimal, Lahaye et Pourtois (2000, cités par Pourtois et al., 2013), les parents les plus investis utilisent un répertoire de pratiques jusqu'à six fois plus important que les autres, le style démocratique semblant le plus approprié (Deslandes & Royer, 1994).

2.10.2. Vers le concept d'implication parentale

Selon Kanouté (2006, p. 21), « le style parental (démocratique, autoritaire ou permissif) réfère à l'éducation à l'intérieur de la famille (McAndrew, 1988), aux pratiques sociales familiales (Meirieu, 1997), à la socialisation générale en famille (valeurs inculquées, limites établies, proximité des parents à l'endroit de l'enfant, soutien à l'autonomie, etc.) ». Il a donc une influence sur le mode d'action des familles vis-à-vis de l'école et sur leur degré de

participation. Bien sûr, comme le remarquent Claes & Comeau (1996, p. 82), toutes les familles « n'ont pas le même intérêt pour les divers types de participation ». A cet égard, il convient donc de distinguer participation et implication afin de s'entendre sur ce qui est demandé aux parents pour améliorer la scolarité des enfants, tout en respectant la variété des comportements familiaux.

En référence à la définition de participer, le rôle parental s'entend comme le fait de prendre part à une action, une activité, une tâche (Larousse, 2005). En ce sens, Hester (1989, cité par Fortin & Mercier, 1994) suggère d'y inclure « leur communication avec les intervenants scolaires, leur rôle d'enseignant, leur rôle de soutien dans les activités scolaires, leur rôle de parents comme "apprenants" et leur rôle de parents comme garants des exigences scolaires ». Pour Claes et Comeau (1996), ces modalités participatives bénéficient à l'école pour autant que les bases de la relation soient claires, que les objectifs soient précis et qu'une familiarisation préalable ait lieu.

La définition de l'implication va un rien plus loin en ajoutant la notion d'engagement, d'investissement (Larousse, 2005). La différence peut sembler minime, mais elle induit un accompagnement supplémentaire et approfondi que ne nécessitait pas obligatoirement la logique participative. Pour Reynold, Weissberg et Kaspro (1992, cités par Fortin & Mercier, 1994), cette attitude spécifique d'engagement et d'accompagnement permet d'ailleurs une amélioration plus importante des résultats qu'une participation classique.

Ceci étant, l'implication en elle-même n'est pas une condition suffisante, encore faut-il qu'elle soit spécifiquement dédiée à la scolarité. En effet, pour Grolnick et Slowiaczek (1994), il existe deux sortes d'implication parentale, une plus générale et une autre davantage scolaire. Ainsi, selon eux, les parents peuvent manifester une implication orientée sur la scolarité et induire chez l'enfant l'importance que revêt l'école à leurs yeux. Claes et Comeau (1996) notent à ce propos que certains parents transmettent leurs croyances plus intensément que d'autres par l'intermédiaire d'une valorisation accrue de l'effort ou par l'imposition de notes minimales à atteindre.

Les parents peuvent également être attentifs à l'expérience affective de l'enfant face à sa scolarité et l'amener à vivre celle-ci de manière plus positive. En fait, pour Grolnick et al. (1991, cités par Grolnick & Slowiaczek, 1994), l'impact de l'implication parentale permet l'influence des comportements et attitudes des enfants envers l'école, ce qui agit sur la motivation et améliore, *in fine*, les performances scolaires.

Parallèlement, Grolnick et Slowiaczek (1994) suggèrent que l'implication parentale se veut plus approfondie que la participation en ce sens qu'elle requiert une composante

cognitive. Reprenant les propos de Lareau (1987), les auteurs expliquent l'intérêt qu'ont les parents d'exercer chez leurs enfants des habiletés et compétences utiles à la scolarité, par l'intermédiaire d'une exposition régulière à la lecture notamment.

La notion d'implication apparaît dès lors plus complexe que la logique participative, d'autant plus lorsque l'école et les familles situent leurs attentes dans des registres différents ou que l'école tente de la définir selon ses codes propres (Kanouté, 2006).

2.10.3. Définition

Si, dans la littérature anglophone, l'expression *parental involvement* fait l'unanimité pour décrire le concept de l'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants, en langue française, diverses formulations coexistent (Fan & Williams, 2010, cités par Tazouti, 2014). D'ailleurs, cette abondance de termes proches entraîne parfois certaines imprécisions quant au concept, si bien que plusieurs auteurs le considèrent, à tort, comme unidimensionnel (Taylors, Hinton & Wilson, 1995, cités par Tazouti 2014).

Seginer (1983, cité par Keith, Keith, Troutman & Bickley, 1993) indique que le concept d'implication parentale a des effets variables selon la définition utilisée. En fait, il existe plusieurs significations et sens dans la littérature, Keith et al. (1993) en identifiant quatre qui se focalisent respectivement sur :

- les aspirations scolaires et attentes parentales envers les enfants (Bloom, 80)
- la participation dans les activités et programmes scolaires (Epstein, 91)
- une structure à la maison qui favorise et soutient l'apprentissage (Marjoribanks 83)
- la communication parents/enfants au sujet de l'école (Walberg, 86).

En regard de cette multitude d'aspects, Avvisati, Besbas et Guyon (2010) ont tenté de synthétiser le concept de *parental involvement* en tenant compte de l'aspect éducatif de la fonction et en allant au-delà d'autres définitions traditionnellement limitées aux activités en relation avec l'école. Ils le définissent comme « direct effort, provided by the parent, in order to increase educational outcomes of their children » (p. 760). Selon eux, l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant se définit donc comme « l'effort consenti par les parents dans le but d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants ».

En liant la notion d'implication à celle d'effort, le concept se distancie de la simple participation et induit la nécessité d'investissement. Pour la suite de ce travail, nous retiendrons l'expression « *implication parentale dans la scolarité de l'enfant* », comme le propose Tazouti (2014, p. 98) afin de faire référence à la définition ci-avant exposée puisque, comme l'indiquent Grolnick et Slowiaczek (1994, citées par Tazouti, 2014, p. 99)

cette expression « renvoie aux ressources que les parents mettent au service de la scolarité de l'enfant ».

2.10.4. Un concept multidimensionnel

L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant est donc bel et bien un concept multidimensionnel ayant trait au rôle parental, d'une part, et au sentiment de compétence des parents, d'autre part (Poncelet et al., 2014). Pour Potvin, Deslandes, Beaulieu et al. (1999, cités par Kanouté 2006), il s'agit du style parental et de la participation au suivi scolaire. Même si les mots sont sensiblement différents, deux de ces concepts se complètent globalement assez bien en regard de leur définition. Ainsi, Poncelet et al. (2014, p. 63) définissent le rôle parental comme se rapportant « aux croyances des parents sur ce qui leur est possible de faire pour leur enfant », tandis que la participation parentale dans le suivi scolaire a trait aux interactions avec l'école et au rôle joué par les parents à domicile.

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, cités par Reed, Jones, Walker & Hoover-Dempsey, 2000) ajoutent quant à eux la perception parentale des invitations enseignantes à s'engager. Ainsi, en complément d'une dimension « personnelle » liée au rapport parental à l'école et à ses implications en terme participatif, une référence est faite à la nécessité de prise en compte des enseignants et de l'école vis-à-vis du concept d'implication.

Toutefois, l'élément central demeure être la compréhension du rôle parental, puisque ce dernier détermine l'étendue de l'implication (Poncelet et al., 2014). En ce sens, le sentiment de compétence, établi sur la base d'une perception de l'efficacité parentale dans le travail avec les enfants (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995, cités par Reed et al., 2000), sera prépondérant en regard de l'engagement des parents, un engagement plus ou moins vaste selon qu'ils se sentent capables de réussir ou non les tâches assignées.

2.10.5. Différents types d'implication

Il existe bien évidemment divers types d'implication parentale, comme l'établissement de contacts avec les enseignants, la participation aux activités de l'école, le suivi du travail scolaire à domicile ou encore la réalisation d'activités extrascolaires liées aux apprentissages (Kohl et al., 2000).

Face à cette variété pouvant conduire à des malentendus, Epstein (2001, citée par Tazouti, 2004, p. 99) a proposé une classification selon « six types d'implication parentale possibles : 1- les pratiques éducatives à la maison (règles de fonctionnement), 2- le degré de communication entre l'école et la famille, 3- le volontariat ou la participation aux activités

organisées à l'école, 4- l'encadrement parental scolaire à la maison, 5- la participation aux prises de décisions et 6- la collaboration avec la communauté ».

Selon Epstein et Connors (1995), les pratiques éducatives à la maison font référence aux comportements, croyances et attitudes véhiculées à la maison en regard de l'éducation en général. Cela concerne tant la santé, l'alimentation et la sécurité que la discipline ou les droits et devoirs citoyens. En ce qui concerne le degré de communication entre l'école et la famille, elles évoquent les discussions générales relatives à la scolarité des enfants, quel qu'en soit le canal de diffusion. Elles font ainsi une distinction vis-à-vis de l'investissement à l'école qu'elles assimilent à du volontariat envers celle-ci ou à une participation aux événements qu'elle organise durant l'année. Cette dimension touche moins à la scolarité qu'au vivre ensemble dans le souci de partager des activités associant l'ensemble des acteurs. L'encadrement scolaire à la maison est vu comme le suivi à domicile des travaux scolaires. Cela implique la vérification des devoirs et leçons, mais aussi un dialogue concernant les apprentissages et l'épanouissement scolaire des enfants. La participation aux prises de décision a trait à l'implication des parents dans les organisations et comités scolaires. Il s'agit donc de permettre aux parents d'avoir un pouvoir décisionnel quant au fonctionnement de l'entité école, de voir comment ceux-ci sont intégrés à la gestion de l'établissement. Enfin, la collaboration avec la communauté a pour fonction d'étendre les relations familles/école à toute entité extérieure susceptible de jouer un rôle en lien avec la scolarité ou la vie future des enfants, comme le catéchisme, les activités extrascolaires ou encore l'accès à des événements culturels.

Ces différentes dimensions sont dès lors à considérer dans l'optique de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant, même si leur influence se veut variée en regard de l'âge ou des besoins ressentis de l'enfant (Crosnoe, 2001, cité par Turney & Kao, 2009).

Par ailleurs, Kanouté (2006) ajoute que, dans le cadre particulier des interventions au domicile familial, il convient d'être vigilant afin que les interventions et discussions ne se limitent pas aux devoirs et travaux scolaires, mais qu'elles envisagent également le vécu quotidien au sein de l'école.

2.11. Communiquer avec l'école

En référence des deuxième et troisième types d'implication définis par Epstein et Connors (1995), la communication avec l'école offre aux parents qui le désirent « d'exprimer leurs besoins, inquiétudes, insatisfactions et questionnements, devenir plus actifs, participer davantage à l'éducation de leur enfant et se sentir plus intégrés dans un système scolaire

qu'ils peuvent, dès lors, percevoir comme moins menaçant et moins hermétique » (Ghosh, 2002, cité par Benoit et al. 2008). Mais, si « presque tous les parents considèrent qu'il est important de rester en contact avec l'école pour savoir "ce qui se passe à l'école" et vérifier si l'enfant a des difficultés particulières » (Kanouté, 2003, p. 38), certains regrettent de n'être contactés principalement que lorsque des problèmes surviennent (Kanouté, 2006).

Par ailleurs, les difficultés de compréhension de la langue française dont souffrent particulièrement certains parents d'origine immigrée sont un obstacle à leur communication avec l'école. En effet, selon Kanouté (2003, 2006), la plupart des acteurs de l'enseignement énoncent leurs discours dans un vocabulaire (pédagogique) souvent trop complexe pour les parents de sorte que, outre la non-compréhension qui en résulte, les parents se sentent parfois dénigrés. A ce propos, le réseau Eurydice, dans son rapport de 2009 sur l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, indique qu'il existe au sein de l'Union Européenne trois dispositifs destinés à la communication parents/école, à savoir : « la publication d'information écrite sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrées, le recours à des interprètes lors de diverses situations de la vie scolaire et la désignation de personnes-ressources, telles des médiateurs, chargées spécifiquement d'assurer la liaison entre les élèves immigrants ainsi que leurs familles, et l'école » (Eurydice, 2009, p. 7). Selon ce même rapport, en Fédération Wallonie-Bruxelles, seul le recours à des interprètes est mis en œuvre dans le cadre de la communication entre les écoles et les familles.

Pourtant, Kanouté (2006) note que les parents sont soucieux de voir leur avis pris en compte et qu'à ce titre ils souhaiteraient davantage d'ouverture de l'école à leur égard. Il propose donc à l'école « d'investir » le trottoir sur lequel les parents se réunissent en début et fin de journée afin de leur tendre la main et de les impliquer dans les projets scolaires à la mesure de leurs attentes. Toutefois, Ichou et Oberti (2014) rappellent que les horaires de travail parfois atypiques des parents ne sont guère propices au suivi des activités scolaires de leurs enfants, ce qui pourrait s'étendre, a fortiori, à la disponibilité parentale pour les rencontres proposées par l'école.

En définitive, il semble qu'une intention communicationnelle soit présente, mais que de nombreux freins complexifient sa mise en œuvre. Pour Montandon (1994, citée par Claes & Comeau, 1996), tous les parents n'ont cependant pas les mêmes attentes en regard des rapports à l'école. Aussi, il suggère de distinguer trois profils parentaux distincts, selon le modèle de leur rapport à l'école : la délégation, la contribution et la coopération. Dans le premier modèle, Montandon évoque un désengagement des parents vis-à-vis de l'institution scolaire, par manque de compétence ou de rôle à jouer quant à l'éducation scolaire, de sorte

que la communication soit plus restreinte. Dans le deuxième, il suggère que « les parents se reconnaissent un rôle étroit à l'école tout en étant prêts à participer dans un cadre défini » (p. 81), ce qui implique de plus grandes attentes communicationnelles envers l'école et les enseignants. Enfin, le troisième modèle a des visions participatives plus égalitaires, en ce sens qu'il part du principe que parents et enseignants sont collaborateurs en regard des apprentissages scolaires des enfants. Le modèle au sein duquel se positionnent les parents influence donc lui aussi les relations et la communication familles/école.

2.12. Une stratégie d'évitement

Ainsi, certains parents font le choix de se tenir en retrait vis-à-vis de l'institution scolaire, d'opter pour le modèle de la délégation, sans pour autant se désintéresser de la scolarité de leurs enfants. En effet, comme le souligne Joseph (2010, p. 20), « les parents de milieux défavorisés (et surtout s'ils sont peu scolarisés) ont parfois tendance à éviter ces réunions entre autres parce qu'ils s'y sentent peu à l'aise. Certains d'entre eux peuvent avoir des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, ce qui peut les mettre dans une situation inconfortable voire déstabilisante lorsqu'ils doivent discuter avec les professeurs ou la direction. D'autres évitent de se présenter parce que l'école leur rappelle des souvenirs difficiles ou violents ». Similairement, Benoit et al. (2008) indiquent que certains parents ne peuvent répondre aux demandes de l'école lorsque celles-ci sont formulées par écrit, simplement parce qu'ils ne les comprennent pas.

Dès lors, cette distanciation parentale peut être perçue comme une tentative destinée « à ne pas se laisser "engloutir" par l'école et conserver un droit de regard sur l'éducation de leur enfant » (Arnold, 1995 ; Joutard, 1992 ; Levin, 1995; Sansoucy, 1996 ; Vatz-Laaroussi, 1996, cités par Kanouté, 2006, p. 23). Malheureusement, les enseignants la voient comme un désintérêt sans chercher à en comprendre les raisons (Lee & Bowen, 2006).

Or, pour Henderson et Mapp (2002, cités par Poncelet et al., 2014), l'engagement des parents à l'école est tout aussi important que l'implication dont ils font preuve au domicile familial. D'autant plus que ce n'est qu'en se sentant soutenu à l'école que l'enfant pourra considérer les apprentissages scolaires comme acceptés par la famille et éviter tout conflit de loyauté vis-à-vis des siens (Mouvet, 1995).

Aussi, il est intéressant de mettre en place d'autres modes de partenariat et communication, comme la participation active des parents dans une communauté scolaire (associations de parents, aide extérieure à l'école, ...) au travers de laquelle les échanges entre parents peuvent éventuellement renforcer les effets positifs de l'implication (Epstein, 2001,

citée par Tazouti, 2014 ; Kanouté, 2006 ; Poncelet et al., 2014). D'une certaine manière, ce mode de fonctionnement peut favoriser ce que Tazouti (2014) appelle le principe de coéducation en reconnaissant aux parents un rôle de partenaire de l'éducation des enfants au sein des écoles, et permettre de la sorte un rapprochement implicite des écoles et des familles, au bénéfice de la scolarité de l'enfant (Calmes, 2009).

2.13. La coéducation

Selon Epstein (2001, citée par Menheere & Hooge, 2010), nous sommes passés d'une forme d'enseignement où les responsabilités parents/enseignants étaient séparées vers une forme de partenariat éducatif. Toutefois, Hoover-Dempsey et al. (2005, cités par Menheere & Hooge, 2010) indiquent l'existence d'un manque de préparation des partenaires dans l'établissement des relations familles/école. Ainsi, Montandon (1996, p. 67) constate par exemple qu'il ne faut pas tenir pour acquis « que tous les parents doivent vouloir ou pouvoir s'investir massivement dans l'éducation de leurs enfants ».

Aussi, bien que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant ait un impact sur la scolarité puisque, selon Fan et Chen (2001, p.11), les corrélations moyennes générales de l'implication parentale et de la réussite scolaire des élèves sont d'approximativement .25, il convient de veiller à la manière dont s'établissent ces relations. Pour Montandon (1996), il importe donc de réfléchir au type d'implication, ainsi qu'à sa portée, de même que, selon Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006), il faut veiller à ce que parents et enseignants s'abstiennent d'envahir leur territoire respectif. En effet, selon eux (p. 656), des « tensions naissent en réalité dans le flou que génère cette double immersion : d'une part, l'école qui s'impose, en intruse, dans la famille, et, d'autre part, la famille qui, par les pratiques socioculturelles qu'elle transmet à l'enfant, pénètre dans l'école. Les tensions s'intensifient chaque fois que chacune des parties s'autorise à porter un jugement sur l'autre. Cette confusion territoriale laisse place à la critique des contenus enseignés tantôt par la famille, tantôt par l'école ».

Face à cette réalité, Pourtois et al. (2013) suggèrent aux parents et enseignants d'aller vers un modèle de coéducation en lieu et place de l'habituelle confrontation qui les oppose. Selon ces auteurs, il serait intéressant de pouvoir créer un espace de dialogue au sein duquel les processus d'apprentissage et de développement de l'enfant seraient mis en évidence. Ceci étant, Lahire (1995, cité par Montandon, 1996) met en garde et rappelle qu'il faut éviter d'induire que des contacts fréquents entre les parents et l'école pourraient améliorer

les résultats scolaires des enfants, ce serait en effet réducteur en regard du concept d'implication parentale dans la scolarité de l'enfant.

Il semble dès lors intéressant d'amener l'école « à définir et à expliciter les attentes en termes de rôles parentaux attendus ainsi qu'à renforcer le sentiment de confiance et de compétence des parents » (Poncelet et al., 2014, p. 65). En effet, en se montrant davantage explicite, l'école pourrait conduire à un dialogue entre professionnels et parents afin d'établir une compréhension des attentes respectives (Hohl, 1993, 1996 ; Vatz-Laaroussi, 1996, cités par Kanouté, 2006), de sorte que la relation parents/école pourrait, dans le contexte des familles immigrées, aller au-delà de la simple confiance (Dubet, 1997, cité par Ichou & Oberti, 2014) et permettre un dépassement de « l'absence de lien direct avec les exigences de l'école » (Thin, 1998, cité par Ichou & Oberti, 2014, p. 618).

Parallèlement à l'établissement de ces attentes partagées, Poncelet et al. (2014) suggèrent que l'école se montre plus attentive aux parents dont le vécu scolaire fut délicat dans la mesure où la prise en compte de leur passé scolaire va agir comme « un élément central au sein de la dynamique d'engagement parental » (Poncelet et al., 2004, p. 93). Aussi, bien que l'école ne puisse remédier sensiblement au sentiment d'impuissance difficilement acceptable dont souffrent certains parents face à leur incapacité d'aider leurs enfants dans les travaux scolaires (Kanouté, 2003), l'école peut essayer d'éviter de poser un regard négatif sur la capacité des parents à soutenir le travail à domicile de leurs enfants (Kanouté, 2006). C'est en tenant compte de leurs différences que l'école parviendra à valoriser les parents et, sans doute, à les intégrer dans une dynamique d'implication parentale dans la scolarité de l'enfant.

Il apparaît donc, selon Montandon (1996), que la mise en place d'une collaboration entre parents et enseignants ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant, pour autant que celle-ci tende vers la coéducation afin d'éviter que « l'enseignant se pose en police des familles reconnues comme étant coupables d'éduquer de travers » (Humbecq et al., 2006, p. 656). Selon eux, la coéducation implique de centrer le partenariat sur l'enfant et son évolution sans chercher à inculquer à la famille les valeurs véhiculées par l'école.

Concrètement, Humbecq et al. (2006, p. 651) suggèrent de faire de l'enfant « le centre de la conduite éducative » afin de focaliser « son attention sur le développement psychosocial » de celui-ci. De cette manière, il devient possible d'étendre le triangle pédagogique enseignant/enfant/savoir afin d'y inclure la dimension familiale, de sorte que parents et enseignants coéduquent, c'est-à-dire qu'ils « prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant tout en préservant les savoirs

respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille ou l'école) de chacun » (p. 653). Les auteurs illustrent leur proposition par le double triangle suivant :

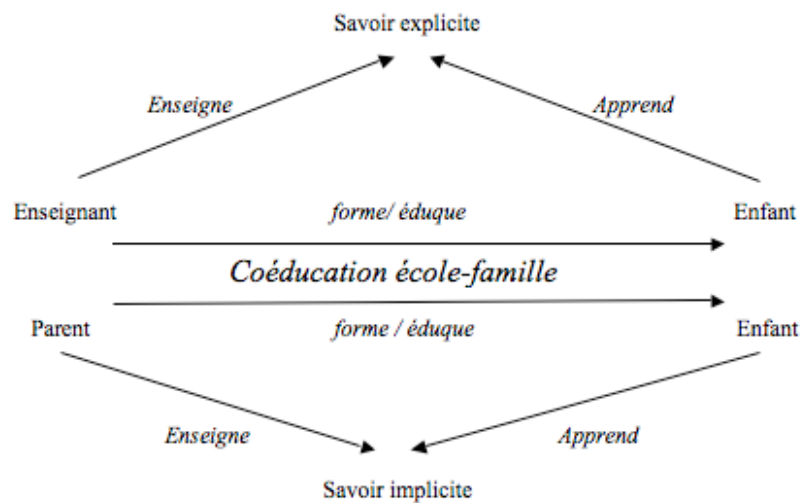


Figure 1 - Le double triangle pédagogique (Humbecq et al., 2006, p. 653)

Ce double triangle pédagogique permet de prendre en considération les savoirs implicites transmis par la famille et suppose que l'enseignant s'abstienne de les commenter. Par ailleurs, afin d'éviter de « compromettre l'évolution de l'enfant » (Perrenoud, 2001, cité par Humbecq et al., 2006, p. 660) en centrant la relation sur ses résultats scolaires, ce double triangle incite les parents et les enseignants à prendre en compte l'élève de manière globale de sorte que ses besoins et possibilités soient pris en considération. Ce faisant, tant les parents que les enseignants sont « amenés à concevoir l'acte éducatif dans toute sa complexité, en envisageant ses composantes non seulement cognitives, mais aussi affectives et sociales » (Humbecq et al., 2006, p. 661).

2.14. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant et performances scolaires

Ces dernières années, de nombreux auteurs ont tenté de quantifier l'impact de l'implication parentale dans la scolarité des enfants sur les performances académiques de ces derniers (Macron, 1999 ; Peressini, 1998, cités par Jeynes, 2005). A titre d'exemple, Fan et Chen (2001, cités par Tazouti, 2014) ont montré que l'influence était positive, tandis que pour Mattingly et al. (2002, cités par Jeynes, 2005), elle était négligeable. De son côté, Domina (2005, cité par Turney & Kao, 2009) a indiqué un bénéfice pour la socialisation des enfants, l'échange d'informations entre parents et enseignants, ainsi que le renforcement de la rapidité et de l'efficacité des interventions éventuelles relatives aux performances scolaires des élèves.

Bien évidemment, de nombreux facteurs doivent être pris en compte pour juger de l'efficacité de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. Ainsi, outre la réussite ou

les problèmes scolaires supposés des élèves, l'ethnie, l'immigration, le statut socio-économique, le statut marital des parents, le nombre d'adultes à la maison, l'âge des enfants, l'âge des parents, le genre de l'enfant ou encore l'exercice d'une profession par les parents peuvent influencer les résultats obtenus (Turney & Kao, 2009). Quoi qu'il en soit, pour être efficace, l'implication parentale doit, selon Menheere et Hooge (2010), passer par un engagement des parents envers les activités scolaires réalisées à la maison, de sorte que leurs attentes de réussite soient clairement communiquées à leurs enfants.

En référence aux types d'implication mis en évidence par Epstein et Connors (1995), il est évident que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant peut prendre diverses formes aux spécificités propres, chacune d'entre elles n'ayant sans doute pas le même impact sur les performances scolaires des élèves. A ce sujet, Ballantine (1999, cité par Jeynes, 2005, p. 240) « identified many components of parental involvement and asserted it would be helpful if researchers identified the aspects most beneficial to children ». En pratique, différents facteurs peuvent donc entrer en ligne de compte comme le statut socio-économique, le milieu de vie, la définition du soutien parental, le type de soutien, ... D'ailleurs, pour Jeynes (2005), si les études précitées présentent des résultats contradictoires, c'est principalement parce qu'elles ne fondent pas leurs analyses sur des caractéristiques similaires. Selon lui, Mattingly et al. (2002) se sont basés exclusivement sur des « programmes » d'implication parentale à l'initiative des entités pédagogiques, alors que Fan et Chen (2001) ont englobé des études avec et sans lesdits « programmes ».

Néanmoins, malgré ces contradictions, les enseignants continuent de croire en l'importance de l'implication parentale sur les performances scolaires des enfants, d'autant plus en contexte défavorisé (Eccles & Harold, 1993 ; Jeynes, in press, cités par Jeynes 2005) et ce, sans pour autant connaître précisément les dimensions réellement efficaces de cette implication (Jeynes, 2005).

D'après Crimm (1992, cité par Tazouti, 2014, p. 103), « l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant a un effet positif sur les résultats scolaires des enfants et adolescents ». Toutefois, cet effet, qualifié de moyen à léger, est variable selon l'année académique de l'enfant ou la branche scolaire envisagée. Pour Rosenzweig (2000, cité par Tazouti, 2014), l'ampleur de l'effet dépend de la dimension d'implication parentale envisagée et serait plus importante pour l'aspect « soutien » que pour l'aide aux devoirs ou la communication familles/école par exemple. Bien que ce résultat puisse surprendre, selon Tazouti (2014), l'effet restreint de l'implication parentale dans l'aide aux devoirs peut s'expliquer par la manière dont les parents la comprennent et l'abordent. Parfois, ils n'en identifient pas

correctement les objectifs et entraînent chez l'enfant une certaine confusion. De même, « il est possible que les explications parentales apportées aux tâches scolaires soient inappropriées ou ne répondent pas aux attentes des enseignants » (Tazouti, 2014, p. 105).

Afin de s'assurer de la pertinence des résultats disponibles dans la littérature scientifique, Jeynes (2005) a recensé les études disponibles dans une vaste méta-analyse en cherchant à répondre aux quatre questions suivantes :

- « To what degree is parental involvement associated with higher levels of school achievement among urban students?
- Do school programs of parental involvement positively influence urban students?
- What aspects of parental involvement help those students the most?
- Does the relationship between parental involvement and academic achievement hold across race and gender groups? » (Jeynes, 2005, p. 238).

A travers ces questions, Jeynes (2005) a cherché à voir quels aspects de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant pouvaient s'avérer particulièrement bénéfiques aux élèves de genre et d'origine ethnique différents issus de milieu urbain. Il a examiné l'implication parentale en regard de plusieurs variables académiques en veillant à ce que les différentes études reprises dans son analyse puissent traiter le concept d'implication parentale indépendamment d'autres facteurs d'influence. En ne s'appuyant que sur les études quantitatives présentant un nombre de données suffisant pour mener à bien des analyses statistiques et en veillant à ce que les résultats des différentes recherches sélectionnées offrent des échantillons comparables, Jeynes (2005) a finalement constitué un panel de 41 études, pour un total de plus de 20.000 participants, à intégrer dans sa méta-analyse.

Il a conduit ses analyses de manière à obtenir une mesure globale de l'influence de l'implication parentale sur la réussite scolaire, ainsi que des mesures relatives à des composantes spécifiques telles que l'année d'enseignement, les résultats académiques à des tests standardisés ou encore des indices de comportements et d'attitudes à l'école. Par ailleurs, il a utilisé divers procédés statistiques afin de distinguer les études incluant ou non des variables de contrôle comme le statut socio-économique, le genre ou l'origine ethnique, et a veillé à pondérer les résultats afin de donner plus de poids aux études comportant un plus large échantillon de répondants.

Les différentes ampleurs d'effet mesurées lors de la méta-analyse sont reprises dans la figure ci-après (Jeynes, 2005, p. 252). Elles sont globalement variées et tendent à être plus marquées lorsque l'initiative vient des parents plutôt que de l'école et des programmes spécifiques qu'elle propose.

TABLE 4
Effect Sizes for General Parental Involvement
and Programs of Parental Involvement With
95% Confidence Intervals in Parentheses

<i>Type of Parental Involvement and Academic Variables</i>	<i>Effect Size Without Sophisticated Controls</i>	<i>Effect Size With Sophisticated Controls</i>	<i>Overall Effect Size</i>
General parental involvement			
Overall	.75** (.25, 1.25)	.73** (.23, 1.23)	.74 ^a
Grades	.85**** (.44, 1.29)	.86**** (.66, 1.06)	.85 ^a
Standardized tests	.40* (.06, .74)	.21* (.02, .40)	.37 ^a
Other	.34	NA	.34 ^a
Programs of parental involvement			
Overall	.31* (.06, .56)	.19* (.03, .35)	.27 ^a
Grades	NA	.32 (based on 1 study only)	.32 (based on 1 study only)
Standardized tests	.40** (.10, .70)	NA	.40 ^a
Other	.30* (.04, .56)	NA	.30 ^a

NOTE: NA = Not available.
a. Confidence intervals tabulation not undertaken for combined effect size because of difference in sample distributions for the two sets of studies
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. **** $p < .0001$.

Figure 2 - Ampleurs d'effet de l'implication parentale (Jeynes, 2005, p. 252)

Par ailleurs, en s'intéressant aux composantes spécifiques de l'implication parentale, Jeynes (2005) a montré que les attentes des parents quant à la scolarité de leurs enfants présentaient l'ampleur d'effet la plus grande (.58 avec $p < .05$), que la variable lecture, c'est-à-dire le fait que les parents prennent le temps de lire avec leurs enfants à la maison, avait un effet de .42 ($p < .0001$) et la variable communication parents/enfant sur le vécu scolaire un effet de .24 ($p < .0001$). Dans le même temps, l'impact de la vérification des devoirs était crédité d'un effet non significatif de -.08.

Pour Jeynes (2005, p. 258), « the current study's results indicate a considerable and consistent relationship between parental involvement and academic achievement among urban students. This also holds when disaggregated by gender and racial minority status ». Il tire donc la conclusion que l'implication parentale peut être bénéfique à l'amélioration des performances scolaires, quel que soit le profil de l'élève. D'ailleurs, pour ceux issus de milieux urbains, les effets globaux relevés par Jeynes (2005) oscillent entre .70 et .75, ce qui est non négligeable en regard d'une valeur de 0.8 considérée comme solide par Rosnow & Rosenthal (1996, cités par Jeynes, 2005).

Dès lors, Jeynes (2005) indique que les enseignants qui se plaignent du manque d'engagement et de support parental dont souffrent les élèves les plus faibles ont tout intérêt à mettre en place des programmes variés destinés à promouvoir l'engagement parental. En effet, bien que moins efficaces qu'une implication parentale spontanée, de tels programmes ne peuvent qu'inciter les parents à prendre davantage d'initiatives, ce qui *in fine* pourrait conduire à une amélioration des performances plus importante encore. L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant pourrait en outre constituer un moyen efficace de

réduction de l'écart de performance entre élèves.

Enfin, Jeynes (2005) indique qu'une plus grande implication parentale permettrait peut-être de modifier le regard porté par l'enseignant sur l'élève, et donc sa manière de l'évaluer, de sorte que les résultats scolaires de ce dernier s'en trouveraient améliorés.

3. Problématique

3.1. Problématique, question de recherche et hypothèses

De nos jours, la réussite scolaire d'un enfant est primordiale pour une entrée aisée dans la vie professionnelle à l'âge adulte. Pourtant, le parcours scolaire de nombreux enfants reste parsemé d'embûches auxquelles l'école ne permet pas toujours de faire face. Pire, dans certains cas, c'est l'école elle-même qui est responsable des difficultés rencontrées en imposant ses attentes à des familles plus ou moins éloignées de sa culture.

Dans un contexte d'encadrement différencié au sein d'une école scolarisant de nombreux élèves issus de l'immigration, la question de l'importance et des formes que revêt l'implication parentale dans la scolarité des enfants peut dès lors s'avérer prépondérante pour la réussite scolaire des élèves.

La revue de la littérature a montré que de nombreux facteurs étaient à envisager pour mesurer l'efficacité de cette implication, les effets dépendant de l'âge des élèves (Keith, 1991, cité par Keith et al., 1993), de la définition donnée au concept d'implication (Seginer, 1983, cité par Keith et al., 1993 ; Mattingly et al., 2002, cités par Jeynes, 2005 ; Fan & Chen, 2001, cités par Jeynes, 2005) ou encore du sens accordé au mot apprentissage (Ferhmann, Keith & Reimers, 1987, cités par Keith et al., 1993).

Parallèlement, il a été montré que l'implication parentale était essentielle pour le parcours scolaire des enfants, Henry, Knight et Thonrberry (2012, cités par Tardif-Grenier & Archambault, 2016, p. 140) indiquant à ce propos que « les parents sont des acteurs cruciaux en ce qui concerne la réussite scolaire de leurs enfants ».

Il n'est cependant pas difficile de comprendre que certains parents sont plus aptes que d'autres pour aider leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires. C'est notamment le cas dans les familles issues de l'immigration pour lesquelles des facteurs de risques supplémentaires liés à cette immigration sont à prendre en compte (Benoit et al, 2008). Ainsi, outre la discontinuité culturelle et la barrière de la langue, des difficultés propres au parcours scolaire des parents peuvent entrer en ligne de compte, tout comme le statut socio-

économique qui demeure, lui aussi, un élément prépondérant dans l'efficacité de l'implication parentale (Turney & Kao, 2009).

Malgré ces multiples freins, et même si les familles immigrées semblent moins en rapport avec l'école que les familles natives (Turney & Kao, 2009), les parents issus de l'immigration s'intéressent à la scolarité de leurs enfants, sans toutefois paraître au courant de l'attente d'implication que l'école place en eux (Turney & Kao, 2009).

Dans ce contexte, sans cependant induire que des contacts plus réguliers pourraient améliorer les résultats des élèves (Lahire, 1995, cité par Montandon, 1996), il semble judicieux d'aller à la rencontre de certaines de ces familles pour comprendre leur(s) vision(s) de l'école, percevoir leurs sentiments, entendre leurs inquiétudes et chercher à répondre à leurs attentes et demandes en proposant la mise en place d'un partenariat supposé permettre une amélioration des performances scolaires et conditions d'apprentissage de leurs enfants. D'autant plus que, selon Montandon (1996), la plupart des études sur les relations entre école et familles se sont jusqu'à présent concentrées sur la recherche du « bon parent » ou du « bon enseignant », ce qui s'avère particulièrement insuffisant.

Dès lors, tenant compte de ce qui précède et dans le but de proposer des pistes d'actions concrètes à mettre en œuvre au sein de l'établissement dans les années à venir afin de réduire les écarts de performance liés à une implication parentale différenciée, nous proposons d'aller à la rencontre des parents afin de mieux cerner :

1. Leur rôle ressenti vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, ainsi que leurs attentes envers l'école dans le souci de comprendre leur(s) comportement(s) face aux apprentissages scolaires.
2. Leur relation à la scolarité pour envisager un lien éventuel à leur implication vis-à-vis des études de leurs enfants.
3. Leurs modalités de communication avec l'école pour évaluer l'accessibilité et la pertinence des canaux proposés.
4. Leurs difficultés face aux apprentissages de leurs enfants afin de déterminer des aides potentielles à leur offrir.

3.2. Approche compréhensive

Pour tenter de comprendre l'impact des aspects précités sur l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, et éventuellement trouver d'autres pistes d'actions destinées à favoriser un partenariat familles/école efficace, l'approche qualitative nous a semblé la plus pertinente. En effet, elle apparaît être la plus susceptible de nous permettre de comprendre

la vision qu'ont les parents immigrés de leurs relations avec l'école, dans le contexte particulier de l'enseignement en encadrement différencié, anciennement dénommé discrimination positive.

Partir de questionnaires distribués à tous les parents n'aurait pas été pertinent compte tenu de la visée compréhensive de notre travail, ni des difficultés rencontrées par certaines familles immigrées quant à la compréhension de la langue française, écrite au demeurant. De même qu'il eut été peu opportun de recourir aux résultats scolaires des élèves, comme cela se fait parfois, puisque de nombreux facteurs tels que le parcours migratoire, l'effet maître ou encore les ressources familiales auraient constitué autant de facteurs plus difficilement dissociables.

Ainsi, nous avons choisi de travailler au départ d'entretiens semi-directifs à caractère compréhensif afin de tenter de dégager des attentes et perceptions communes, s'il y en a, entre les visions des parents quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Selon Sauvayre (2013, p. 10), « cette approche plus directe et précipitée avec le terrain d'enquête a l'avantage de permettre au chercheur de se laisser surprendre par les données recueillies et de rester ouvert à l'imprévu ». Elle devrait donc nous permettre de faire ressortir, des propos parentaux, des pistes d'action différentes de ce que propose la littérature de recherche, des pistes que nous espérons davantage adaptées au contexte local.

Concrètement, « l'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière » (Baribeau & Royer, 2012, p. 26). Aussi, en allant à la rencontre des parents, nous avons pour ambition d'être à l'écoute des répondants afin d'essayer de leur accorder une place réelle dans la relation qui les unit à l'école.

Toutefois, pour que cette démarche soit efficace, l'entretien se doit d'être mené de sorte que nos questions n'influencent pas les réponses, qu'elles n'interrompent pas les parents sur leur lancée, mais qu'au contraire elles permettent la libre expression des pensées et ressentis à l'égard de la problématique étudiée (Kaufmann, 2007). A cette fin, Cardon (1996, p. 178) indique que « plutôt que de maintenir une façade distante, l'enquêteur doit savoir s'impliquer afin de dynamiser l'entretien et utiliser toutes sortes de tactiques pour approfondir l'engagement des personnes dans la situation d'enquête ». La mise en confiance des parents interrogés sera dès lors primordiale.

4. Méthodologie

4.1. Définition de la cible

Des recherches ayant montré l'existence d'un lien entre l'implication parentale et le succès académique à l'école primaire (Domina, 2005 ; Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004, cités par Turney & Kao, 2009) et compte tenu de l'importance de la scolarité primaire en regard des trajectoires scolaires futures des élèves (Desmet & Pourtois 1993, cités par Pourtois et al., 2013), cette investigation a été réalisée dans une école fondamentale de la région liégeoise.

Cette école a été choisie en encadrement différencié afin que la population scolaire soit caractérisée par un indice socio-économique peu élevé. En effet, les écarts de performance aux enquêtes internationales PIRLS et PISA étant en partie liés au caractère socio-économiquement favorisé ou non de la structure familiale (Schillings et al., 2017 ; OCDE, 2016) et la revue de la littérature ayant montré que le statut socio-économique constitue un facteur d'influence quant à l'efficacité de l'implication parentale, il semblait opportun de se référer à une population moins en accord avec les codes et attentes scolaires (Kanouté, 2006).

Or, selon un décret de la Communauté française de Belgique daté de 2009, l'encadrement différencié a été introduit « afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Faisant suite à la controversée "discrimination positive", cette mesure consiste en : "une attribution objective et proportionnée de moyens humains et de moyens financiers complémentaires et significatifs sur la base de critères socio-économiques objectifs et uniformes dans le but d'y promouvoir des actions pédagogiques complémentaires destinées à atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs visés" ». Dans ce contexte, la création d'un partenariat familles/école dans le souci d'améliorer les performances scolaires des élèves pourrait peut-être offrir une plus-value aux dispositions en vigueur.

L'école sélectionnée pour l'investigation l'a également été pour son taux de familles issues de l'immigration et le grand nombre de nationalités représentées. Comme évoqué précédemment, l'implication parentale varie selon la congruence entre la culture et le mode de vie des familles et de l'institution scolaire (Lee & Bowen, 2006). A ce titre, il convient dès lors d'interroger des parents aux origines diverses. Cela devrait en effet permettre d'observer des différences d'attentes quant au rôle de l'école vis-à-vis des apprentissages et ainsi favoriser la création d'un partenariat basé sur des conceptions dorénavant partagées plutôt

qu'imposées. Les familles « natives » n'ont toutefois pas été rejetées de l'échantillon dans la mesure où leur consultation offrait de pouvoir comparer des visions culturellement différentes.

Au sein de l'établissement, le choix s'est porté sur des familles dont au moins un enfant se trouvait dans l'enseignement primaire afin que des tâches scolaires soient à réaliser au domicile et que l'implication parentale envisagée le soit dans un cadre plus large qu'exclusivement communicationnel.

4.2. Cadre temporel et spatial

Nous avons choisi de questionner des parents d'une école fondamentale libre en encadrement différencié (ISE = 1) située en périphérie du centre de Liège, car c'est l'école dans laquelle nous enseignons, mais aussi parce qu'elle répond aux critères de définition de la cible évoqués ci-avant. Il s'agissait pour nous de pouvoir nous rendre disponibles plus aisément pour les parents, mais aussi de répondre à une problématique d'école relative aux difficultés d'apprentissage rencontrées par nombre d'enfants.

Bien que ce choix présentait des avantages (relative connaissance du terrain, accès plus aisé à l'information et référence pour parents), il impliquait aussi un risque de biais quant à l'objectivité des propos qui nous seraient rapportés. A cette fin, nous avons tenté de développer des questions semi-ouvertes et autant que possible dénuées d'allusion à l'établissement scolaire. Nous avons également veillé à insister sur le caractère confidentiel des propos échangés, sur les objectifs de la démarche et la nécessité de la sincérité des réponses dans l'optique de la mise en place de réelles pistes de partenariat.

La réalisation des entretiens était prévue avant la remise du bulletin de Noël afin que les résultats scolaires des élèves et les éventuels commentaires des enseignants n'influencent pas les dires des parents rencontrés. Toutefois, la constitution de l'échantillon s'étant révélée délicate par manque de répondants, la plupart des entretiens ont été menés entre les congés de Carnaval et Pâques, soit près de deux mois après la remise du premier bulletin de l'année et avant réception du second.

4.3. Constitution de l'échantillon

Comme évoqué précédemment, la constitution de l'échantillon ne fut pas simple et de multiples relances furent nécessaires alors que l'ensemble des familles furent sélectionnées dans une même école.

Initialement, une lettre explicative, disponible en annexe, fut rédigée et distribuée aux élèves de première, deuxième et troisième primaires, exception faite des élèves dont nous avons charge de classe. Ce choix relativement limitatif avait été décidé en amont afin d'éviter autant que possible de rencontrer des parents dont nous avons eu un ou plusieurs enfants comme élève les années précédentes.

Dans ce premier document, daté du 07 novembre 2017, nous faisons part aux parents de notre projet de recherche sur l'influence de la participation parentale sur la scolarité et sur les relations familles/école. Nous proposons donc aux parents de nous rencontrer à leur meilleure convenance et dans un lieu de leur choix afin qu'ils se sentent à l'aise. Nous faisons également mention de la garantie d'anonymat et communiquons diverses modalités pour nous contacter. La lettre fut distribuée aux élèves par les enseignants des classes concernées et transmises aux parents par l'intermédiaire du journal de classe.

Ce courrier apporta trois réponses favorables, mais ne permit qu'une seule rencontre effective. En effet, deux parents prirent rendez-vous sans s'y présenter et sans expliquer les raisons de leur absence. Malgré une tentative personnelle pour les recontacter, il fut impossible de fixer une nouvelle date de rencontre.

Face à ce manque criant de participants, le courrier initial fut transmis aux élèves de quatrième et cinquième primaire peu avant le congé de fin d'année. Le timing n'était pas adéquat vu les vacances qui se profilaient, mais l'opportunité qu'offrait la remise d'un premier bulletin semblait être un intermédiaire de contact plus efficace que le journal de classe.

Les élèves de sixième primaire furent volontairement tenus à l'écart de la recherche dans la mesure où leur parcours scolaire s'achevait au terme de l'année. Toutefois, nous avons accepté la sollicitation d'un parent d'élève en fin de cycle, celui-ci ayant eu vent de notre étude par l'intermédiaire de parents dont les enfants se situaient dans les classes ciblées par la distribution du courrier. Si, en regard des objectifs de ce mémoire, il nous a initialement semblé peu pertinent de chercher à connaître les attentes de parents dont les enfants quitteraient rapidement l'établissement, nous avons finalement jugé qu'il serait regrettable de se priver de leurs commentaires et expériences éventuels. En effet, leur parole nous est apparue potentiellement plus libérée et de ce fait utile à la mise en place d'un partenariat familles/école à long terme.

L'élargissement du champ de sélection des répondants a apporté deux réponses supplémentaires, ce qui s'avérait toujours fortement insuffisant. Il est probable que, comme supputé, la période des fêtes ait joué un rôle défavorable à la prise de contact.

Pour pallier ce manque de participants, la lettre initiale fut rendue aux parents des classes déjà sollicitées, mais cette fois directement en main propre, par nos collègues lors des réunions de parents organisées à la reprise des cours en janvier. Ce mode de fonctionnement fut plus efficace puisqu'il a permis de réaliser huit entretiens supplémentaires et d'arriver ainsi à un total de douze participants.

La constitution de l'échantillon, aussi laborieuse fut-elle, présente plusieurs limites discutées en fin de mémoire. Il conviendra de les avoir à l'esprit lors de l'analyse des résultats.

4.4. Description de l'échantillon effectif

Au terme de la constitution de l'échantillon, le panel de répondants se compose de douze familles aux origines diverses. Cinq d'entre elles sont issues de l'immigration marocaine, trois proviennent de pays africains (Congo, Rwanda et Sénégal), une est composée d'un parent originaire de Pologne et trois sont constituées d'au moins un parent né en Belgique, avec, pour deux d'entre elles, une seconde langue parlée à la maison en complément du français. En effet, les origines espagnoles des grands-parents sont transmises par l'intermédiaire de la langue dans la première et les racines sénégalaises du papa sont matérialisées par l'usage du dialecte wolof dans la seconde.

Sur ces douze familles, une seule indique parler exclusivement le français à la maison, c'est d'ailleurs la seule dont aucun des membres n'est issu de l'immigration. Bien que ce type de profil familial soit peu fréquent au sein de l'école de recherche, il nous a semblé intéressant d'accepter de répondre à la sollicitation de la maman afin de pouvoir dégager d'éventuelles différences de point de vue, liées aux origines ethniques et culturelles des familles, quant à l'implication parentale.

Les répondants sont âgés de 31 à 48 ans, la moyenne d'âge étant de 41 ans. A une exception près, toutes les familles comptent entre deux et quatre enfants, certains d'entre eux étant déjà scolarisés dans l'enseignement secondaire, voire supérieur.

Les enfants sont généralement scolarisés dans l'école de recherche depuis la maternelle, certains parents les ayant maintenus dans l'établissement malgré un éloignement géographique faisant suite à un déménagement. En effet, sur ces familles, deux sont installées dans des quartiers situés à près de quinze minutes en voiture de l'école, les autres se situant à moins de cinq minutes de celle-ci.

4.5. Entretiens

Débutés mi-décembre 2017, les douze entretiens se sont achevés fin mars 2018. Leur durée varie d'une cinquantaine de minutes à un peu plus d'une heure et quart, selon le caractère plus ou moins prolixe des parents interrogés. Le français ne fut pas source de difficultés pour les répondants, même si certains mots furent parfois incompris de sorte que des reformulations aient dû être proposées.

Le lieu et le moment de l'entretien ont été convenus avec chaque participant soit par téléphone, soit lors d'un contact informel dans l'école de recherche. Les parents ont pu choisir les moments et lieux qui les agréaient, la plupart ayant opté pour des périodes correspondant à un moment de venue à l'école. Trois ont choisi de nous recevoir chez eux, un a voulu nous faire découvrir un lieu qui lui est cher, les autres ont préféré que l'entretien soit réalisé dans l'école.

Chaque entretien a débuté par un rappel concernant la confidentialité du recueil des données afin que les parents se sentent à l'aise et n'aient aucune crainte d'exprimer le fond de leur pensée et leurs attentes les plus sincères.

4.6. Guide d'entretien

Le guide d'entretien, disponible en annexe, a été adapté sur base d'un questionnaire existant (Kanouté, 2003) en veillant à ce que plusieurs dimensions de l'implication parentale soient abordées. Une première rubrique fut consacrée à l'établissement du profil parental afin de déterminer le caractère migratoire et la structure familiale des répondants, elle avait pour objectif de mettre en lumière d'éventuels facteurs de risques par rapport à l'implication parentale dans la scolarité, tels qu'évoqués dans la revue de la littérature.

Par la suite, les questions se sont concentrées sur la relation à l'école et les attentes des parents vis-à-vis de l'institution. Cette rubrique au caractère très général avait pour but de mieux cerner les visions parentales du partenariat scolaire et d'identifier d'éventuels jugements ou ressentis pouvant entraver le bon déroulement de la relation partagée. A cet effet, des énoncés volontairement connotés selon des préjugés couramment entendus dans l'enseignement ont été créés pour faire réagir les parents et tenter de faire ressortir de potentiels points d'action.

L'aspect relatif à la fréquence et aux modalités des communications a ensuite été abordé dans l'optique de dégager l'existence d'éventuelles difficultés, mais aussi et avant tout de chercher à comprendre comment s'ajuster au mieux aux besoins relationnels des familles

dans le cadre scolaire. Les différentes questions ont été tantôt très fermées, tantôt plus ouvertes afin de pouvoir orienter la discussion sur certains nœuds spécifiques et offrir aux parents de pouvoir réellement aborder les thématiques qui leur tenaient à cœur.

La quatrième partie de l'entretien s'est centrée sur l'implication actuelle des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants afin de percevoir leurs actions et le pourquoi de celles-ci.

Pour conclure, deux rubriques ont été consacrées aux problématiques liées à l'implication et aux perspectives d'aide que pourraient entrevoir les parents dans l'optique d'améliorer le partenariat tacite existant avec l'école quant à la scolarité des enfants. Certaines de ces questions furent contextualisées pour tenter de coller au mieux aux réalités rencontrées par l'école et les parents dans le contexte spécifique de la recherche.

Enfin, avant de terminer l'entretien, la parole a été donnée aux parents afin de leur permettre d'évoquer des aspects non abordés lors de l'entrevue ou de faire d'éventuels ajouts.

4.7. Traitement des données

Afin de traiter les données recueillies durant les entretiens, nous avons choisi de nous référer à l'analyse de contenu qui, selon Wanlin (2007, p. 249), « s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation ».

Tout d'abord, durant la préanalyse, il convient de veiller à « organiser l'information » (p. 249), pour « opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse » (p. 249). Dans cette optique, les entretiens, enregistrés, ont fait l'objet d'une prise de notes intuitive afin de pouvoir dégager quelques interrogations et points de vigilance avant toute réécoute différée. La retranscription des verbatim n'est quant à elle arrivée que quelque temps après, pour laisser mûrir une réflexion qui n'en était qu'à ses prémises.

Par la suite, les retranscriptions des échanges ont été parcourues à plusieurs reprises afin d'en dégager les éléments récurrents. A l'aide d'un tableau, nous avons tenté de faire ressortir les propos des parents qui nous semblaient pertinents pour pouvoir y accéder plus aisément par la suite et en faciliter la reformulation.

De cette manière, nous avons veillé à « choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des hypothèses » (Bardin, 1977, cité par Wanlin, 2007, p. 250), avant de les regrouper selon diverses thématiques en lien avec notre questionnement initial pour en faciliter l'exploitation et l'interprétation.

Durant cette dernière phase d'analyse, nous avons cherché à « justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert & Bouillaguet, 1997, cités par Wanlin, 2007, p. 251). Concrètement, nous sommes parti du recouplement des verbatim en regard des questionnements énoncés, nous les avons analysés à la lumière des résultats issus de la revue de la littérature et nous avons cherché à proposer des outils et stratégies destinés à répondre aux besoins et attentes mentionnés par les parents quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants.

5. Présentation des résultats

5.1. Le contexte familial

Si dix des douze familles interrogées résident à proximité de l'établissement scolaire d'investigation, les raisons de leur choix sont très variables. Ainsi, deux d'entre elles se sont installées dans le cadre d'un rapprochement familial, trois ont choisi le quartier pour sa proximité avec le centre, une pour sa richesse multiculturelle et trois autres ont saisi une opportunité qui s'offrait à elle. Pour la dernière famille, il s'agissait de se rapprocher de l'école afin d'y scolariser les enfants.

« J'ai habité chez mes parents et puis après j'ai été habiter un an à Herstal et puis je suis revenue à Bressoux. »

Et pourquoi ce choix ?

« Pour être plus près, pour être ici, pour mettre les petits ici. Parce que je voulais qu'elles viennent ici. »

Famille 6

Les deux autres familles, initialement installées à proximité de l'établissement, ont choisi d'y maintenir leurs enfants car ils s'y sentaient bien, et ce malgré un déménagement à près de 15 minutes en voiture de celui-ci.

Au niveau de la structure familiale, une seule des douze familles est monoparentale, ce qui n'est pas sans conséquence au quotidien.

« Oui, voilà. Et moi, ici, par exemple, les activités, j'avais essayé quand j'étais à Droixhe. Je les ai mis à l'aïkido, karaté, ... ça n'a pas marché. Pourquoi ça n'a pas marché ? Je ne suis pas véhiculée, je suis une femme seule. Donc, avec

les devoirs, ils rentrent à 20h, après ça, il faut qu'ils fassent leurs devoirs, manger, ... J'ai dit que je ne pouvais plus. Mais finalement, les mois que j'avais payé, j'ai dit « Ecoutez, on va attendre. » A. qui veut faire le foot, n'arrive pas et pourtant, il joue bien mais voilà... J'ai dit « Tu attends. Je ne sais pas comment m'organiser pour le moment. » Je sais que l'activité aussi est très importante pour eux. »

Famille 4

Dans les onze autres familles, l'éducation est assurée par les deux parents, même si parfois l'un des deux est plus « actif » grâce à une disponibilité temporelle plus importante. Le recours à une aide extérieure est globalement rare, toutefois deux familles font occasionnellement appel aux voisins ou à des intervenants payants afin de les seconder dans le suivi des enfants. Dans les autres familles, l'aide éventuelle est apportée par la fratrie ou les grands-parents.

« Non, ...à part, vu que je fais des études d'infirmière et que je suis en stage, j'essaie de chercher des personnes de reconnaissance qui les accompagnent et que je dois payer. »

Famille 9

Le français est parlé dans chacune des familles mais, dans onze cas, une autre langue est pratiquée, sans pour autant que son utilisation soit réservée à un domaine spécifique. Il semble que, dans la plupart des familles, la langue maternelle soit « enseignée » aux enfants dans le souci de perpétuer l'héritage culturel et de permettre le dialogue avec la famille restée au pays. Cependant, dans une des familles, la préférence va à la langue maternelle, même si les enfants ne la maîtrisent pas suffisamment de sorte que le français soit davantage utilisé.

« De préférence j'aimerais bien la langue maternelle.....je n'ai pas fait attention tout au début, alors les enfants, ils ne comprennent pas tout alors c'est le français qui prédomine pour qu'on arrive à communiquer. »

Famille 9

Afin de faciliter la lecture et l'interprétation des résultats, il nous semble intéressant de fournir un tableau comparatif de certaines caractéristiques des familles ayant accepté de nous

répondre. Ce tableau nous permettra d'identifier plus rapidement d'éventuels facteurs d'influence quant aux réponses apportées en regard de la problématique étudiée.

	Année d'arrivée en Belgique	Quartier de résidence	Nombre d'enfants	Dont ... dans l'école d'investigation	Langue(s) parlée(s) à la maison	Difficulté en français	Aide pour l'éducation
Famille 1	2010	Droixhe	4	2	français et dialecte	non	grandes soeurs
Famille 2	2010	Amercoeur	3	2	français et arabe	oui	grand-mère
Famille 3	1998	Bressoux	3	1	français et arabe	non	x
Famille 4	2005	Cointe	3	2	français	oui	voisins
Famille 5	1977	Outremeuse	2	1	français et arabe	non	grand-mère
Famille 6	x	Bressoux	4	2	français	non	x
Famille 7	2001	Outremeuse	3	3	français et arabe	non	x
Famille 8	2004	Bressoux	3	3	français et arabe	oui	famille (en vacances)
Famille 9	2011	Bavière	2	2	français et dialecte	oui	extérieure payante
Famille 10	x	Thiers-à-Liège	1	1	français et espagnol	non	grand-mère
Famille 11	1999	Outremeuse	2	1	français et polonais	oui	grande soeur
Famille 12	x	Bressoux	3	2	français et wolof	oui	grand-mère

Tableau 1 - Caractéristiques familiales

5.2. L'expérience scolaire des parents

En ce qui concerne la scolarité des parents, les expériences furent très variables et les ressentis associés parfois encore très influents. Ainsi, si globalement la plupart ont pu vivre une scolarité complète jusqu'en fin de secondaire, certains ont été contraints d'arrêter prématurément. En effet, deux des douze parents interrogés ont indiqué avoir dû mettre fin à

leurs études en fin de secondaire pour des raisons familiales, tandis qu'un troisième y a été contraint de manière sournoise à l'âge de 9 ans.

« Voilà, c'est juste ça. On est d'une famille vraiment commerçante et tout ça. Donc, ici, ma tante était au Gabon et alors là, elle a demandé quelqu'un pour aller l'aider et tout ça. Elle avait dit à ma mère, dès que B. arrive au Gabon, je vais l'inscrire là-bas. Arrivée là-bas, j'étais devenue la boniche. »

Famille 4

Si beaucoup sont arrivés au terme de leur scolarité, ce ne fut toutefois pas un long fleuve tranquille pour chacun puisque quatre parents seulement ont indiqué en avoir un souvenir exclusivement positif lié, entre autres, à la disponibilité des enseignants et à leur familiarité relative.

« J'adorais le contexte, j'ai adoré les profs que j'ai eus ... J'ai adoré apprendre. Et je pense que le contexte et les profs ont fait que j'ai adoré apprendre. »

Famille 12

« [...] Nous avons été beaucoup soutenus et aidés, voire même ce sont des gens qui me donnaient encore des cours après journée pour essayer de nous en sortir parce qu'on est arrivé déjà assez âgés. Moi, j'avais déjà raté quelques années déjà de maternelle et je suis rentrée directement, donc j'ai fait la troisième maternelle et on m'a mise l'année suivante en primaire, donc j'ai raté beaucoup mais malgré tout on m'a rattrapé grâce à des professeurs comme on avait quelques années, on a pu rattraper notre retard. »

Famille 5

Pour les autres, les problèmes évoqués eurent trait tantôt à des conflits avec d'autres élèves, tantôt à des comportements enseignants dénoncés comme injustes ou harcelants. Ainsi, une maman associe sa scolarité à la souffrance et pointe du doigt le comportement stéréotypé de certains professeurs en regard de sa couleur de peau. Tandis qu'une autre évoque un sentiment d'injustice et une stigmatisation récurrente.

« [...] il y a encore des personnes qui sont comme ça, et en évaluant, ils ont déjà un prétexte en disant : « Les Africains, ils sont lents... » Et dans notre domaine, les infirmières, au lieu d'observer ce que je suis en train de réaliser, il prend la généralité de tout le monde. »

Famille 9

« Oui. En primaire, en 5ème, j'étais un peu la tête de turc de l'institut en fait. »

Famille 10

Pour certains parents, ces différents comportements enseignants ont aujourd'hui encore un impact sur leur relation à l'école puisqu'un parent indique que son conjoint préfère ne pas discuter avec l'école ou les enseignants tant le traumatisme vécu est encore vif chez lui.

« [...] Je sais que mon mari a un gros problème comme ça mais il n'ira jamais à l'école demander quoi que ce soit parce que lui son souvenir d'école, c'est tellement traumatisant qu'il fait des cauchemars encore de l'école primaire. Il est marqué quand même fort. »

Famille 11

Parallèlement à ce vécu affectif difficile, la crainte du mépris enseignant et la peur de ne pas être à la hauteur des attentes scolaires poussent certains parents à ne pas s'investir comme le confirment les parents interrogés. Ainsi, si trois sont sceptiques et ébahis face à cette éventualité, les autres en sont conscients, voire témoins.

Selon une maman, certains parents de la communauté Africo-congolaise se trouvent dans cette situation, surtout quand les enfants progressent dans la scolarité. Toutefois, ils refusent d'en parler essentiellement par crainte de ne pas savoir quoi dire aux enseignants. Similairement, pour un papa, cela s'explique principalement par le temps écoulé entre la scolarisation des parents et celle de leurs enfants, ou encore par l'absence ou la (trop) courte scolarité parentale. Il y a chez ces parents la peur latente d'une humiliation potentielle.

« [...] Ce sont des gens qui n'ont pas été à l'école pendant des années. Ils se contentent de 3... des gens qui ont passé de 3 ou 4 années à l'école. Ils ont peur d'être humiliés, voilà. [...] »

Famille 8

Bien évidemment, ce sentiment peut arriver à tout le monde comme le confirment deux mamans. Il appartient à chacun d'essayer de le surmonter en pensant au bien-être et à la progression de l'enfant.

« Des fois oui mais moi je ne le ferai pas parce que je me dis, si je reste dans mon coin, le résultat sera négatif alors que je veux le bien pour mes enfants. »

Famille 9

Quoiqu'il en soit, pour la plupart des parents, il revient à l'école d'agir sur cette crainte en veillant à rassurer les parents, en les sollicitant de manière plus individuelle ou en les informant (indirectement) de l'existence de cours de remise à niveau au sein d'ASBL actives dans la région.

5.3. La perception du rôle parental

Globalement, il ressort des entretiens que le rôle parental est avant tout perçu comme lié à la continuité de l'enseignement, le mot lui-même étant utilisé par quatre des douze parents. Toutefois, la notion de continuité n'est pas clairement définie par les parents, certains ne pouvant s'exprimer par rapport à celle-ci. En outre, lorsqu'elle est décrite en terme de comportements observables, la continuité s'apparente à la réalisation des devoirs pour certains, tandis que pour d'autres elle inclut un dialogue quant à ce qui se passe à l'école et la réalisation d'activités complémentaires à celles vécues en classe.

« Faire un peu la continuité de ... de ce qui se passe à l'école. Vérifier, parler de l'école et puis savoir ce qui se passe. [...] »

Famille 1

« [...] Quand les enfants rentrent à la maison, on doit continuer. [...] »

Famille 5

« [...] ce qu'on fait à la maison et ce qu'on fait à l'école doit être en continuité, il ne doit pas y avoir de rupture. [...] »

Famille 12

Quoiqu'il en soit, il semble que les parents soient bien conscients de leur rôle vis-à-vis

de la scolarité de leurs enfants et ce tant pédagogiquement qu'au niveau éducatif. Toutefois, ce rôle est perçu de manière très variable par l'ensemble des répondants puisque certains se limitent à la réalisation des devoirs quand d'autres évoquent la nécessité de donner le goût d'apprendre et de pousser les enfants à donner le meilleur d'eux-mêmes.

« [...] Oui, leur donner le goût. C'est en faisant des choses qu'on y prend goût. »

Famille 6

« [...] j'investis beaucoup pour que mes enfants arrivent à l'université. Moi je choisis pas leur métier, mais j'aime bien qu'ils arrivent à l'université. Alors s'ils arrivent à l'université, je me retire moi car à ce moment là ils peuvent aller où ils veulent. [...] »

Famille 7

Par ailleurs, trois parents indiquent clairement que l'école ne peut tout faire et que, dès lors, leur rôle est essentiel à la bonne progression des enfants. Selon eux, le rôle parental comprend une dimension communicative non négligeable permettant de tisser un partenariat collaboratif avec les enseignants pour autant que les parents en aient la possibilité. Cette collaboration est d'autant plus nécessaire en cas de difficultés scolaires chez l'enfant.

« [...] on guide l'enfant à travers pour pouvoir bien communiquer avec les personnes qui travaillent avec l'enfant à l'école. Ca, c'est essentiel ! Ne pas juste déposer l'enfant et on ne s'occupe plus et tout doit être fait à l'école. Faut quand même collaborer au minimum tant qu'on a des possibilités de le faire. »

Famille 11

« [...] C'était plus possible pour elle de gérer toute cette quantité de travail qu'elle devait encore faire à la maison. Donc, voilà, moi j'étais malgré tout démunie et voilà je suis venue plusieurs fois au professeur pour nous aider. »

Famille 5

Enfin, deux parents rappellent clairement l'importance de leur rôle quant à la discipline et au comportement de leur enfant, ainsi qu'au respect de certains besoins physiologiques comme le sommeil.

« [...] Si l'enfant n'est pas bien éduqué à la maison, ce n'est pas les enseignants qui vont venir avec une baguette magique pour changer et pour que l'enfant puisse bien suivre à l'école, il faut que tout commence à la maison. [...] »

Famille 9

5.4. Les attentes par rapport à l'école

5.4.1. Au niveau scolaire

D'un point de vue scolaire, tous les parents souhaitent que l'école soit avant tout un lieu d'apprentissage. Ainsi, si une seule maman parle explicitement de suivre les programmes, deux appellent l'école à fournir des explications jusqu'à ce que l'objet d'apprentissage soit compris de tous. Selon ces parents, il arrive que les enseignants passent à l'étape suivante sans que tous les enfants soient au clair avec les nouveaux apprentissages. Cela est d'autant plus regrettable que, parfois, les acquis ne sont que temporaires de sorte que de mauvaises surprises surviennent lors du bulletin par exemple.

« [...] Une institutrice qui explique un exercice par exemple, elle essaie de passer que l'enfant ait compris ou pas compris. [...] »

Parent 2

Parallèlement, les parents appellent à des apprentissages de longue durée. Dans la première famille interrogée, la maman évoque clairement la notion d'apprentissage pour la vie, tandis que pour la quatrième, il faut veiller à développer la culture générale afin que les enfants puissent s'en sortir partout et s'intégrer harmonieusement dans la société. Un papa ajoute quant à lui attendre de l'école qu'elle apprenne aux élèves à bien étudier. En effet, l'apport de connaissances suggéré par la dixième famille ne suffit pas, il faut permettre à l'enfant de développer des méthodes favorisant l'apprentissage autonome. D'autant plus que certains parents n'ont pas « toutes les notions éducatives, les notions pédagogiques » afin d'aider leurs enfants à domicile.

Indépendamment de cet aspect intellectuel, une maman invite l'école à devenir un lieu de bien-être où pourront se développer des compétences sociales. Dans cette lignée, trois parents souhaitent une meilleure communication, un dialogue plus authentique entre

les enfants et les enseignants afin de pouvoir développer les apprentissages sur base des désirs des enfants.

Quand vous parlez d'écoute et d'attention, c'est plus par rapport à quoi ? Par rapport aux difficultés des enfants, à leur vécu ?

« Par exemple oui, ou alors par rapport à leurs demandes en matière d'apprentissage. »

Famille 10

Plusieurs parents ont également fait part de la nécessité de distribuer des devoirs aux enfants afin de pouvoir observer quotidiennement leur scolarité et d'être attentifs à d'éventuelles difficultés d'apprentissage. Néanmoins, une maman y est défavorable car elle y voit une iniquité potentielle en regard de la disponibilité parentale par rapport à leur suivi notamment. Selon elle, il est préférable d'avoir un contact régulier avec les enseignants afin de *« voir ce qui marche et ne marche pas »*. Elle est d'ailleurs rejointe dans ces propos par cinq parents qui considèrent le dialogue avec l'enseignant comme l'outil le plus adapté pour déceler, mais surtout remédier, aux difficultés éventuelles de leurs enfants.

« [...] Pour moi les enseignants, c'est... Ils nous disent ce qui va et ce qui ne va pas et s'il y a des difficultés. Si un enfant a des difficultés au niveau de ça, qu'ils nous essaient de nous dire le problème il est là [...] »

Donc, c'est vraiment plus un partenariat pour le bien-être de l'enfant si je comprends bien ?

« Oui et pour son avenir. »

Famille 9

Cette volonté d'un meilleur échange entre les parents et les enseignants quant aux forces et faiblesses des élèves permet de surcroît une compréhension approfondie de l'élève et favorise une individualisation de ses apprentissages.

Enfin, une dernière attente est partagée par deux familles sans pour autant être rencontrée dans l'école d'investigation. Il s'agit de la mise en place d'un suivi des élèves sur plusieurs années par un même enseignant, des cycles de deux ou trois ans, surtout lors des premières années d'apprentissage.

« [...] Je trouve que c'est dommage que cela s'arrête chaque année, que l'on renouvelle chaque année. Ça je trouve que c'est dommage, j'aurais voulu que ce soit au moins 2 ans parce que je trouve que les enfants s'y attachent, ils s'attachent fort et lorsqu'il y a une bonne relation ... [...] »

Famille 1

5.4.2. Au niveau éducatif

Par rapport à l'éducation, les parents sont moins prolixes et tendent à être peu demandeurs comparativement à l'aspect scolarité. En fait, pour sept d'entre eux, l'éducation se joue avant tout à la maison et le rôle de l'école se limite à poursuivre le travail parental en prônant des valeurs de respect et de tolérance. Ceci étant, deux parents reconnaissent que leur choix d'école fut orienté par leurs attentes en regard de la discipline et de l'autorité, l'un d'eux allant jusqu'à affirmer que ce facteur fut prépondérant. Ils ajoutent également que c'est parce que ces attentes sont rencontrées que leurs enfants poursuivent aujourd'hui leur scolarité dans l'établissement.

A côté de cette continuité éducative, une maman et un papa interrogés aimeraient que l'école puisse respecter les mœurs et coutumes de chacun, qu'elle veille à être attentive aux racines familiales et qu'elle prône la tolérance plutôt que de contraindre parents et enfants à certains comportements spécifiques, entre autres en regard de la confession musulmane. Certes, les parents sont conscients de l'appartenance de l'école au réseau catholique, mais ils aspirent à un dépassement de l'étiquette religieuse dans le souci de permettre un meilleur vivre ensemble.

« Au début, son papa ne voulait pas. Parce que musulman, il s'est dit « Oui, une école catholique, tout ça... » J'ai dit, moi, je m'en fous, vous voyez ? C'est l'éducation qui compte, que ce soit catholique ou ... Etant musulman, parfois tu es musulman et tu es impoli, tu es chrétien, tu es bien éduqué, ça n'a rien à voir. L'histoire de ... Voilà, c'est le respect qui compte pour moi. »

Famille 4

Deux autres mamans les rejoignent sur ce point en demandant à l'établissement scolaire de se remettre en question, de ne pas avoir peur de s'ouvrir à ce qui existe ailleurs et de veiller à confronter les enfants à la diversité de la vie, à l'image de la multiculturalité de

la population scolaire. Ce à quoi une troisième maman ajoute la nécessité de double sens en prenant l'exemple de l'entrée à l'église notamment.

« [...] L'apprentissage de la vie, la diversité de la vie. Etre confronté à plein de choses différentes aussi. »

Famille 10

Enfin, une maman dont le fils est en difficulté indique pour sa part que l'école doit avoir un rôle socialisant et permettre aux enfants de communiquer avec les autres, de s'ouvrir à un monde avec lequel il ne serait pas nécessairement en contact au domicile familial.

5.5. Les relations avec l'école

5.5.1. Pourquoi être en relation ?

Bien que seules quatre familles considèrent ces relations comme un devoir et qu'une maman n'y accorde pas plus d'importance que ça, la question du pourquoi des relations entre les parents et l'école semble faire l'unanimité. En effet, les avis convergent globalement tous vers l'intérêt que revêtent ces relations vis-à-vis de la scolarité des enfants. Bien évidemment, cet intérêt est perçu différemment par les parents, deux y voient une motivation supplémentaire pour l'enfant, trois le considèrent comme propice au bien-être, à l'épanouissement et sept l'associent à la progression scolaire. A ce titre, les huitième et douzième familles rappellent le caractère continu des relations familles/école et le souci d'éviter toute zone d'ombre quant à la scolarité des enfants.

En tant que parents, à quoi cela sert-il de venir dans l'école ?

« Pour venir récupérer les enfants, pour venir relever un problème, pour avoir une sorte de résumé du comportement de l'enfant au sein de l'école, de ses études et tout ça. Avoir des informations sur le comportement de l'enfant. Son comportement ou bien les études. Parce que les enfants à cette époque-là, ils sont quand même un peu malins. »

C'est-à-dire ?

« Ils sont capables de cacher des devoirs, pleins de choses. »

Famille 8

Parallèlement, plusieurs parents expliquent que venir à la rencontre des enseignants dans l'école leur permet d'observer l'environnement dans lequel évolue l'enfant. D'une certaine manière, cela peut les rassurer par rapport à la sécurité et à l'entourage de ce dernier. Similairement, deux mamans indiquent leur envie de mieux comprendre leurs enfants en percevant leur propre univers.

« Parce que je dirais que par exemple le temps de l'école c'est long. Il y a un long moment où l'on n'a pas nos enfants. Donc le fait d'être là, de rencontrer la personne, cela permet de voir avec qui il passe la journée. Cela permet de comprendre l'enfant dans sa vie à l'école et de voir dans quel environnement il est. »

Famille 1

Il s'agit ici pour les parents de pouvoir accéder à un monde qui ne leur appartient pas, d'essayer de découvrir leurs enfants sous d'autres aspects afin de leur témoigner la reconnaissance qu'ils méritent. Cette immersion dans l'univers scolaire permet également de montrer aux enfants l'importance de l'école et vise donc à leur donner l'envie d'apprendre.

« Je crois que ça leur donne envie. Quand un parent valorise quelque chose, je crois que c'est valorisé aux yeux de l'enfant [...] »

Famille 12

Enfin, pour trois des douze familles, la relation avec les enseignants permet de mieux comprendre les attentes de l'école, de lever les malentendus éventuels et de faire bouger les choses par une remise en question mutuelle. Pour certains enfants, l'enseignant est un peu comme un troisième parent, il convient donc d'œuvrer ensemble à leur bien-être.

« Comme R., il dit Monsieur J. ... J'ai un papa à la maison et j'ai un papa ici. »

Famille 3

5.5.2. La qualité et la fréquence des rencontres

La qualité et la fréquence des rencontres entre les parents et l'école sont des facteurs dont la variabilité est grande parmi les parents répondants. En effet, aucun ne semble

s'appuyer sur les mêmes arguments, ni prendre en considération les mêmes faits. Par ailleurs, les intervenants scolaires furent multiples et différents selon les parents. De ce fait, il a été demandé aux parents de fournir une note globale, à titre indicatif, de leur satisfaction générale par rapport aux rencontres. Ces notes sont reprises dans le tableau ci-dessous, elles n'ont aucune valeur significative, mais permettent simplement d'avoir un indice de satisfaction en regard des relations parents/école.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NC	8	10	10	7	10	8,5	7→4	8	7/8	NC	8

Tableau 2 - Indice de satisfaction globale des rencontres familles/école

En ce qui concerne la fréquence, tout d'abord, il est clair que les parents n'ont pas pris en compte les mêmes éléments dans la mesure où certains ont indiqué ne pas avoir été contactés par l'école, tout en évoquant diverses réunions avec les enseignants. De ce fait, le nombre de rencontres estimé semblent dénués d'intérêt. Il apparaît néanmoins que, pour autant que les souvenirs parentaux soient fiables, le nombre de rencontres à l'initiative de l'école tourne aux alentours de deux ou trois. Une réunion collective en début d'année, et une à deux réunions individuelles selon la date d'entretien. Aussi, la nature des contacts rapportés relève davantage des résultats et du comportement des élèves. Bien évidemment, en complément de ces contacts formels, les parents évoquent de nombreuses rencontres imprévues avec les enseignants, sans que l'initiative soit attribuée à l'une ou à l'autre des parties.

Quoiqu'il en soit, le nombre de rencontres proposées par l'école ne semble pas être un problème pour les parents pour autant que les enseignants restent disponibles en cas de sollicitations. Cela étant, deux mamans ont indiqué la nécessité de mettre en place des rencontres supplémentaires lorsque des difficultés scolaires sont perceptibles. En effet, cela permettrait, selon elles, de mieux gérer la scolarité de l'enfant et d'éviter de mauvaises surprises lors des bulletins. Sans pour autant indiquer la nature des rencontres, une de ces mamans appelle clairement à un minimum de deux contacts par semaine.

En ce qui concerne la qualité des rencontres, il ressort des entretiens une ambivalence marquée quant aux ressentis des parents. En effet, si globalement les notes oscillent aux alentours de huit sur dix, il semble que les parents aient tantôt une sensation positive par

rapport aux rencontres, tantôt un avis plus négatif. Ainsi, dix parents indiquent une variabilité nette de l'efficacité des rencontres selon le lieu, la personne ou le sujet abordé.

Manifestement, il apparaît que certains enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute ou qu'ils font semblant de l'être de sorte que les résultats escomptés par les parents au terme de la rencontre ne puissent être atteints. Pour certains parents, ce constat peut être expliqué par des caractéristiques propres aux enseignants comme leur âge, leur expérience, leur disponibilité, voire leur ouverture d'esprit et leur amour du métier.

Avez-vous l'impression qu'il y a des caractéristiques spécifiques qui font que certains enseignants sont plus accessibles que d'autres ? Si oui, lesquelles ?

« Oui. Jeunes enseignants, enseignants souvent dans la cour et puis les gens ouverts sur le monde. On sent que ce sont des gens qui vivent, qui ont une vie sociale. »

Famille 10

« Oui, même s'ils écoutent, certains ils font semblant d'écouter. »

Famille 7

« L'expérience que j'ai de l'école et des enseignants. Il y a des enseignants qui ont l'air fatigués dès le lundi matin. »

Famille 12

Par ailleurs, notons que deux parents indiquent avoir des difficultés dans leurs contacts avec la direction. Ce à quoi un troisième ajoute connaître des parents qui n'osent s'y adresser par peur de représailles envers leurs enfants.

« [...] il y a aussi des parents qui ont avant tout peur que cela ne se répercute sur l'enfant. »

Famille 10

Parallèlement, les parents expliquent être contents de la relation avec les enseignants et le personnel de l'école. Pour la septième famille interrogée, la présence d'un éducateur issu de l'immigration est d'ailleurs un atout pour l'école, car cette personne rassure les parents et facilite les rencontres. Pour les onze autres parents, les enseignants, compte tenu de ce qui a été évoqué précédemment, sont disponibles et à l'écoute. Ils fournissent des explications claires, ils sont attentifs à la gestion des conflits, ils ont la volonté de ne rien cacher et sont

ouverts à la recherche de solutions en concertation avec les parents lorsque cela est nécessaire. Selon deux mamans, la relation qu'entretiennent les parents et les enseignants s'améliore au fil des années grâce à une meilleure connaissance mutuelle et une plus grande confiance vis-à-vis de l'autre.

« Pendant les réunions, quand on est pris individuellement, on a une bonne équipe de la part du professeur et de bonnes explications sur ce qui ne va pas, la classe ... »

Famille 6

« Moi c'est 2 ou 3 fois que j'ai rencontré Monsieur B. pour des problèmes sur la cour de récréation avec R. et tout. Mais à chaque fois que je dis quelque chose ou quoi, il est là, il écoute et il essaie de régler le problème. Même avec W., c'était la même chose en 4^e, 5^e et 6^e primaire. »

Famille 3

Par rapport au contenu des rencontres, les parents sont davantage en opposition, une moitié estimant que la communication est trop axée sur le négatif, l'autre percevant assez bien la valorisation des enfants et la mise en évidence d'attitudes positives. Il est évident que le contenu des rencontres entre parents et enseignants est propre au vécu de chacun et que le caractère des uns et des autres peut faire pencher la balance dans l'une ou l'autre direction. Toutefois, comme le suggèrent deux mamans, une discussion valorisante aura tendance à inciter parents et enfants à davantage de comportements positifs, tandis qu'une discussion orientée vers les dysfonctionnements risquera de les accentuer. Il s'agit d'essayer de mettre en place un cercle vertueux et d'éviter toute stigmatisation. Or, pour une troisième maman, cela n'est pas toujours le cas et les propos cassants de certains enseignants peuvent engendrer énormément de souffrance, voire amener les parents à ne plus vouloir dialoguer avec l'école.

5.5.3. Les modalités de communication

La principale méthode de communication citée par l'ensemble des parents est le journal de classe. En effet, celui-ci est un outil quotidien jugé pratique, discret et rapide par la majorité des parents puisqu'il permet, entre autres, la prise de rendez-vous, l'information mutuelle, le suivi scolaire. Néanmoins, aussi pratique soit-il, le journal de classe n'est pas un outil suffisant pour deux parents qui le considèrent comme impersonnel.

Nonobstant ces nombreuses qualités, le journal de classe présente également un défaut majeur, relevé par la moitié des parents, il impose à ses utilisateurs la maîtrise de la langue française écrite. De ce fait, il constitue un handicap considérable pour une partie des parents puisque certains ne savent pas écrire et que d'autres ont peur de commettre des fautes qui témoigneraient d'une incompétence relative en regard des apprentissages de leurs enfants.

« [...] on a pas le même niveau de français, je pense que si on reste toujours en disant que la communication doit passer par le journal, il y a des parents qui ne se voient pas écrire dans le journal. Parce que c'est quelque chose qui va rester s'il y a des fautes d'orthographe et alors, il y a certains parents qui ne vont pas l'utiliser pour ne pas laisser de traces. »

Famille 9

Pour pallier cette inégalité regrettable, certains parents ont recours à d'autres moyens de communication, le premier d'entre eux étant le contact direct avec l'enseignant dans la cour de récréation. Ceci étant, trois mamans interrogées considèrent ces échanges comme peu efficaces au vu de la présence des enfants et d'autres parents. Elles y préfèrent des rendez-vous individuels en classe lorsque les disponibilités respectives coïncident.

A côté de ces deux principales méthodes, les parents recourent à des moyens plus contemporains ou en suggèrent l'usage. Ainsi, six parents téléphonent à l'école, ou à l'enseignant lorsqu'il fournit son numéro, afin de communiquer si une rencontre physique n'est pas possible ou que le journal de classe n'est pas adapté à la situation, en cas de maladie ou de retard par exemple. Pour la troisième maman interrogée, ce système de contacts téléphoniques devraient d'ailleurs être étendus à l'image de ce qui se fait en secondaire.

« Comme en secondaire, on a toujours le numéro du titulaire. S'il y a quoi que ce soit, on fait des messages. Pourquoi pas en primaire ? »

Famille 3

Cela étant, une maman rappelle que le téléphone peut être compliqué à l'usage, notamment en cas d'accent prononcé.

Face à ce nouvel obstacle, les propositions d'alternatives sont nombreuses chez les parents qui invitent à l'utilisation de courriers électroniques, de Facebook, ou encore de Whatsapp comme cela se fait déjà dans certaines classes.

« [...] Pourquoi pas sur Whatsapp faire des groupes de parents et des groupes de parents et tout ça comme Madame I. elle a fait un groupe de parents et c'est magnifique, on a toujours des nouveautés [...] »

Famille 7

« [...] Les premières années, elles ont une page Facebook, un groupe fermé. Ca, c'est très, très bien je trouve. On peut voir toutes les activités qu'ils font [...] »

Famille 11

D'autres privilégient par contre une meilleure utilisation des canaux existants comme les valves ou encore le site Internet de l'établissement qui est parfois insuffisamment connu des parents.

5.5.4. Les demandes et attentes de l'école

Selon neuf des douze parents interrogés, les programmes et objectifs de l'école ont été donnés lors de la réunion collective de rentrée au mois de septembre. Bien que cela soit perçu comme intéressant d'un point de vue organisationnel, les modalités de communication et le contenu abordé ne semblent pas satisfaire par les parents.

En fait, la réunion est considérée par trois parents comme insuffisamment axée sur l'aspect pédagogique, tandis qu'elle est jugée trop formelle et cacophonique par deux autres mamans. De même, il semble que cette réunion soit identique d'année en année.

« Ca cafouille beaucoup en fait. Il y a beaucoup de bavardages [...] »

Famille 10

Par ailleurs, les informations sont également fournies par l'intermédiaire d'un livret intégré au journal de classe, mais sa lecture rébarbative semble décourager les parents selon une maman.

Il apparaît donc que l'école fournit les informations liées à l'organisation de l'année et aux aspects tant disciplinaires que financiers, mais qu'elle ne permet pas aux parents de découvrir les attendus pédagogiques propres aux différentes années scolaires.

5.5.5. Le rapport aux services

Les services qu'offre l'école ont été présentés aux parents lors de la réunion de rentrée selon les dires d'un des parents interrogés. Toutefois, nombreux sont les parents qui ne sont pas au courant de l'ensemble des possibilités dont ils disposent. Trois d'entre eux reconnaissent cependant ne pas avoir cherché à s'informer puisque n'étant pas intéressés par leur utilisation. Il ressort finalement des entretiens que la garderie et l'étude sont les services les plus connus des parents, notamment de ceux qui travaillent et qui y voient une belle opportunité. Mais les aides financières et administratives proposées par l'école par l'intermédiaire de son éducateur ne sont connues que d'un parent, alors que la possibilité de s'adresser au CPMS n'est donnée que par deux autres.

En ce qui concerne la satisfaction parentale, les avis sont très mitigés. L'étude est assimilée à une simple surveillance des devoirs alors que certains parents y voudraient davantage d'explications et de corrections, tandis que la garderie est critiquée pour le manque de formation pédagogique de ses surveillants, réputés trop criards.

« Moi elles ne vont pas souvent à la garderie mais j'ai déjà eu des échos que c'était pas terrible, terrible. »

A cause de quoi ?

« A cause des surveillantes de la garderie. »

Qui ont une attitude déplacée, qui ont un problème d'efficacité ?

« Qui crient beaucoup, qui n'ont pas de patience. [...] »

Famille 6

Enfin, deux parents estiment que l'école offre trop peu de services, notamment vis-à-vis des parents ou de l'accueil extrascolaire des élèves. Un autre s'oppose quant à lui à la première proposition en arguant que l'école appartient aux enfants avant tout.

5.5.6. Une injustice ressentie ?

Les relations à l'école et avec l'école étant loin d'être identiques, la question de l'égalité de traitement entre enfants et parents méritait d'être posée. Si cinq parents n'ont rien remarqué ou entendu, ils rappellent cependant, pour trois d'entre eux, la nécessité d'appliquer les mêmes règles envers chacun dans une logique d'équité.

« Pour lui demander pourquoi un est puni et l'autre pas. Je veux bien que la

mienne soit punie mais si l'autre a fait la même chose ça doit être équitable. »

Famille 6

Pour les autres parents, des situations d'injustice sont perceptibles tant entre enfants, qu'envers certains parents. Une maman évoque des jugements trop rapides pouvant entraîner une relative agressivité chez les enfants, ce que confirme une seconde en parlant d'étiquettes trop facilement attribuées.

« Parfois, j'ai l'impression que l'on étiquette vite un enfant. On le fait aussi parfois nous en tant qu'adultes. Il suffit d'un mauvais comportement une fois et du coup il est taxé de mauvais et cela va le pousser à répéter de mauvais comportements. »

Famille 10

Un papa considère quant à lui que certains enfants sont favorisés dans leur travail en classe parce qu'ils peuvent représenter leurs contrôles en cas d'échec. Ce que deux autres parents nuancent en affirmant que des enseignants ne s'occupent pas des élèves qui réussissent bien ou qui ne sont pas « convenablement » suivis à la maison, le mot convenablement faisant référence aux attentes et méthodes de l'enseignant selon eux.

Enfin, deux mamans, membres du conseil de participation, ont observé durant leur présence à l'école des traitements différenciés envers les parents, souvent au détriment des familles ne parlant pas ou peu le français.

« En fait, j'ai le sentiment que certains enseignants se permettent de s'adresser à certains parents d'une manière différente de celle avec laquelle ils s'adresseraient à moi uniquement parce que ces parents là ne parlent pas bien le français par exemple ou parce que voilà, ils sont étrangers. J'ai déjà eu le cas en face de moi et je ne savais pas trop comment réagir. Des parents se faisaient un petit peu agresser et voilà on leur parlait un peu comme à des enfants parce qu'ils ne parlent pas bien français et voilà. »

Famille 12

5.5.7. Les dysfonctionnements relationnels

Les propos relatés ci-avant témoignent selon les parents de dysfonctionnements ou d'anomalies dans les relations familles/école. Mais ce ne sont pas les seuls cas évoqués lors de la réalisation des entretiens.

En fait, il semble que chaque parent ait eu, à un moment ou un autre, un accroc dans ses relations à l'école, sans pour autant oser l'exprimer publiquement. Ainsi, trois parents estiment que les enseignants manquent parfois de tact lorsqu'ils expriment leurs griefs aux familles, que ce soit par manque de connaissance du vécu familial ou par volonté d'être clair. Les parents souhaiteraient cependant davantage d'attention, voire de respect en regard de leurs attitudes et efforts éventuels.

« [...] Madame I. me l'avait dit l'année passée [...] Il doit travailler à la maison. Ça m'a tellement fait mal. J'ai dit « Madame I., je me tue à la maison. Je me casse la tête de gauche à droite. [...] »

Famille 4

Parallèlement, il semble, selon une maman, que les enseignants n'aillent pas suffisamment à la rencontre des parents peu présents dans l'établissement ou dont les enfants sont en difficulté.

« Je pense qu'aussi, ici à S.-A., ça c'est une chose que j'ai remarquée, c'est que si les parents en veulent, on y va. Les parents n'en veulent pas, on laisse là. »

Famille 5

Cette attitude témoigne selon deux parents de l'amorphisme du directeur et du recours trop fréquent à l'argument de non-faisabilité lorsque des propositions concrètes du conseil de participation arrivent sur la table.

« Parce qu'ils [les parents] croient que le directeur ne fera rien. Il y en a déjà plein qui l'on dit. »

Famille 6

D'autres reproches sont également formulés à l'encontre des enseignants ou de

la direction. Ils vont de la détérioration de la discipline au manque de professionnalisme enseignant, en passant par l'infantilisation des enfants ou le manque de compétences en regard des troubles d'apprentissages dont souffrent certains élèves. Ces différentes récriminations étant notamment liées, pour deux parents, à une communication insuffisante ou un manque de recherche de solutions à long terme.

« On n'essaie pas trouver quelque chose de vraiment à appliquer. Une méthode pour éviter ces problèmes dans l'avenir. »

Famille 8

5.5.8. Les freins à la communication

De nombreux facteurs sont susceptibles de nuire à la bonne communication entre les enseignants et les familles. Parmi ceux-ci, le plus cité a trait aux horaires et à la disponibilité tant des parents que des enseignants. S'il est vrai que les enseignants semblent faire des efforts pour proposer aux parents des moments de rencontre adaptés aux horaires de travail, les parents avouent ne pas toujours s'y sentir à l'aise à cause de la fatigue accumulée durant la journée de boulot. Par ailleurs, certains d'entre eux affirment que se retrancher derrière cet argument temporel pour justifier l'impossibilité de se rencontrer n'a pas de sens car il est toujours possible de s'organiser.

« Je pense que c'est par rapport au temps qu'ils ont pour rester par exemple à la fin des cours et pour pouvoir être à la disposition des parents. Je comprends que si on a nous même des enfants à la maison, on se dépêche un petit peu plus. Mais c'est vrai que si il y a quelque chose, je pense que si on demandait un rendez-vous exprès, ça se fera avec tout le monde, si c'est nécessaire. »

Famille 11

Le second frein est celui de la langue, il est mentionné par huit parents. Il concerne à la fois le langage écrit et le langage oral, même si un papa évoque la possibilité de traduire les mots sur Internet. Ce problème de maîtrise de la langue française est récurrent dans l'établissement selon les parents, mais peu d'actions sont menées pour répondre à la problématique.

Un troisième frein a été mis en évidence par quatre parents, il s'agit d'un facteur propre à la culture et aux mœurs de certaines communautés. En fait, il semblerait que certains

parents ne viennent pas trouver les enseignants par respect de leur travail, alors que ce comportement est perçu comme un manque d'investissement dans notre culture occidentale. Ce quiproquo est d'autant plus regrettable qu'il pourrait être évité par une information aux parents quant à leurs droits (et devoirs) envers l'école.

« [...] par exemple, pour moi, le respect c'était tu viens, tu reprends ton enfant et tu pars. Pour moi c'était faire preuve de respect, mais je n'avais pas à venir à demander à l'enseignant comment et quoi faire avec mon enfant. Et après j'ai compris que c'était important de venir discuter. Mais en fait, partir, ce n'était pas parce que je ne m'intéressais pas, c'était simplement parce que c'est une forme de respect. C'était dire : je respecte ton travail, je ne te juge pas, j'accepte ce que tu fais. [...] »

Famille 1

D'autres freins ont également été évoqués par l'un ou l'autre parent, souvent de manière individuelle. Il s'agit de la peur de passer pour un idiot, de manquer de capacités pour comprendre et répondre aux demandes du professeur, mais aussi à la volonté de cacher certains vécus familiaux ou certains problèmes des enfants. Enfin, deux parents estiment que le comportement ou la sévérité des enseignants peut parfois pousser les familles à les éviter.

« [...] si les profs, les enseignants ou la direction sont sévères un petit peu, parfois les parents ils ne vont pas faire un pas vers eux, c'est ...

Famille 7

5.6. La maîtrise de la langue

Le français, langue exclusive d'une seule famille, est source de difficulté pour six des douze familles interrogées, sans pour autant que ces difficultés soient identiques chez chacune d'entre elles. En effet, deux mamans avouent avoir des difficultés avec l'oral, soit par manque de pratique, soit à cause d'un accent et une prononciation pas toujours compréhensible.

« Pour parler parce que moi, j'avais fait mes études ici mais après j'avais des amis arabes et on parle que l'arabe tout le temps. Je trouve que le français commence à disparaître. »

Famille 2

Pour deux autres, c'est davantage le vocabulaire qui est problématique. Certains termes semblent avoir différents usages selon les cultures, ce qui en rend la compréhension moins aisée lors d'une première utilisation hors contexte familial. Similairement, les mots employés par les enseignants peuvent parfois appartenir à un registre langagier spécifique non maîtrisé par les parents et leurs enfants.

« Oui, des mots qui sont trop compliqués. Mais si je dis compliqués, je dis par exemple « on regarde dans le dictionnaire. » Parce que parfois, ils me posent la question et je dis « Ecoute, on va regarder dans le dictionnaire. » »

Famille 4

Enfin, les deux derniers parents en difficulté indiquent l'être au niveau de la grammaire ou de la langue écrite, ce qui peut les pénaliser dans leur communication avec les enseignants.

Parallèlement aux difficultés qui nous ont été confiées, un papa a indiqué être en conflit avec son épouse et d'autres parents de son quartier car leur attitude vis-à-vis de la langue française n'en permet pas la maîtrise et constitue donc un réel frein à la communication. Il y voit un refus de faire l'effort par autosuffisance quant à la capacité de se faire comprendre en cas de besoin. Ce que réfute une autre maman en indiquant qu'il y a toujours moyen de se comprendre et que de nombreux amis à elle ont appris à bien s'exprimer en un temps relativement court.

« Le problème, ils vont vous parler en français, mais vous allez avoir du mal à écouter leurs phrases. Ils ne vont pas changer. Pour eux, tant qu'ils arrivent à communiquer avec vous, c'est bon. Vous avez compris ce qu'ils veulent dire, c'est bon. Et ça, c'est du vécu. Je connais plein de gens qui sont comme ça. C'est tout. Tant que eux, on va dire : il va à la Commune... Je veux ça, ça et ça, c'est bon. À l'hôpital, c'est pareil. »

Famille 8

« [...] Après, moi dans mon entourage, j'ai pas mal de gens qui sont arrivés il y a quelques années et qui ne parlaient pas bien du tout et qui vont à des cours gratuits donnés par la ville et avec qui je peux avoir une conversation intéressante pendant une certaine durée. Avec parfois des petits gestes et des

choses comme ça, mais je pense que les gens qui le veulent vraiment ils y arrivent. »

Famille 12

Quoiqu'il en soit, pour trois des six parents n'étant pas en difficulté langagière, le problème de la maîtrise du français doit être davantage pris en considération par l'école. Il y a un manque de vigilance au sein de l'établissement, ce dernier devant se montrer plus proactif afin de venir en aide à des familles dont l'investissement s'avère ainsi restreint. Une maman a déjà vu un enfant traduire pour ses parents, ce qui pose question en cas de réprimandes ou reproches de la part des enseignants selon un autre parent.

Des solutions existent pourtant d'après les parents, comme faire appel à la famille ou à un autre parent dans la cour de récréation, mais l'idéal serait que la proposition vienne de l'école car comme le rappelle une maman, la langue maternelle doit demeurer importante en regard et par respect des origines familiales.

« Oui, au bureau normalement il faut quelqu'un qui parle. Mais c'est vrai maintenant c'est beaucoup de langues, il y en a trop même si je crois que ça facilite. »

Famille 7

Une maman semble toutefois s'opposer à cette aide de l'école, même si elle reconnaît qu'elle lui serait bien utile si la situation était inversée et qu'elle se retrouvait dans un pays non francophone.

5.7. L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant

5.7.1. L'implication au quotidien

Sur l'ensemble des familles interrogées, aucune n'a indiqué ne pas s'impliquer quotidiennement dans la scolarité de l'enfant. En effet, toutes semblent conscientes de la nécessité d'aider et de suivre leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires. Toutefois, les comportements déclarés vis-à-vis de ce suivi sont variables selon les familles, chacune agissant à sa manière, selon ce qui lui semble juste et nécessaire.

En pratique, toutes les familles reconnaissent regarder le journal de classe, surveiller que les devoirs soient faits et signer les contrôles. En complément, sept des douze familles indiquent réaliser des exercices complémentaires ou des jeux en lien avec la matière scolaire,

généralement lorsqu'elle est incomprise, que ce soit dans des livres ou sur Internet. Parmi ces familles, trois insistent sur la nécessité de vérifier et corriger les devoirs avec les enfants, ainsi que de donner des explications complémentaires si cela s'avère nécessaire.

« Chaque jour, je regarde son travail et dès qu'il y a des contrôles par exemple, de signer les contrôles, on le voit aussi. »

Famille 6

« [...] C'est important, surtout pendant les vacances pour ne pas perdre, pour ne pas se perdre totalement. Je pense que un jour sur deux il faut essayer de faire quelque chose en lien avec les exercices de l'école. C'est important, cela permet de ne pas oublier. »

Famille 1

En complément de ces explications et exercices complémentaires, trois parents prennent le temps de discuter quotidiennement de la journée scolaire avec leurs enfants. Il s'agit pour eux de découvrir ce qu'ils ont appris, de voir s'ils ont ressenti des difficultés par rapport à certaines matières, mais aussi de leur permettre d'exprimer les émotions accumulées durant la journée. Enfin, deux parents incitent leurs enfants à lire tous les jours, et ce même s'ils reconnaissent que ce n'est pas évident.

Parallèlement à ces différentes implications, deux parents indiquent venir trouver régulièrement l'enseignant pour demander de l'aide et un troisième fait reprendre les classeurs pour retravailler la matière enseignée. Une maman précise par ailleurs qu'elle vérifie le matériel de son enfant afin que celui-ci puisse se concentrer sur les apprentissages scolaires.

5.7.2. Les difficultés rencontrées

Suivre la scolarité de ses enfants n'est pas sans difficulté pour les parents, tant les contraintes familiales et professionnelles sont nombreuses. Ainsi, trois parents interrogés estiment manquer de temps pour mener à bien le suivi scolaire de leurs enfants, l'un d'eux ajoutant qu'il est parfois difficile de se remettre au boulot en fin de journée.

« [...] Déjà, quand ils arrivent avec leurs devoirs, tu leur dis « Venez ! ». Ils disent « Non, laisse-nous un peu. ». Je dis « Non, vous avez pris votre goûter, commencez. » Ils répondent « Non, on a beaucoup travaillé. » [...] »

Famille 4

Après, quatre parents avouent avoir des doutes quant à leur manière de travailler avec leurs enfants. La méthode utilisée à la maison est-elle adaptée, correspond-elle à la volonté de l'enseignant, permet-elle de progresser dans les apprentissages ? Autant de questions sans réponse apparente par manque de discussion quant aux attentes de l'école selon une maman et qui engendrent un sentiment de stress selon une autre. Deux mamans imputent quant à elles cette difficulté à l'absence de manuels ou de livres scolaires.

« Parce que je, je ... parce que je ne sais pas si je fais de la bonne manière en fait. »

Famille 5

« Donc par moment on a des devoirs, mais on n'a pas, ils n'ont pas de livres, ils ne reviennent pas avec ce qu'ils ont fait en classe. En fait, il n'y a que le devoir qui est là et c'est parfois un peu compliqué. »

Famille 1

Par ailleurs, le suivi est d'autant plus difficile lorsque les enfants progressent dans leur scolarité ou qu'ils sont en difficulté. Dans ce cas, ce sont les capacités des parents qui font parfois défaut et ne permettent pas une implication idéale selon deux parents. L'école en demande parfois trop en faisant terminer à la maison les contrats et travaux réalisés en classe et collabore insuffisamment avec les parents pour les aider et les soutenir dans ces tâches qu'elle leur impose implicitement.

« [...] Moi, je serais bien d'accord qu'il y a des choses à apprendre. Préparer le contrôle, pour s'exercer en vue des contrôles par contre qu'il y a des cours qui sont pas finis en classe, qu'il doit finir les feuilles à la maison, c'est ... et les contrats de quatorze pages pour les vacances de Carnaval, c'est quand même beaucoup. »

Famille 11

Enfin, en ce qui concerne l'absence d'implication dans certaines familles, les parents évoquent le manque de temps ou la non maîtrise de la langue française comme c'était déjà

le cas pour les relations avec l'école et les enseignants. Toutefois, trois parents ajoutent un manque de capacités ou de motivation pour expliquer cette situation qu'ils jugent regrettable.

« Je ne sais pas si c'est ... je pense qu'il n'y a pas de volonté. Pour certains, il n'y a pas la volonté donc ce n'est pas une question de difficulté, c'est un manque d'envie en fait. »

Famille 10

« Ils ne sont peut-être pas capables non plus de donner l'enseignement à leur enfant, parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances. Parce qu'ils sont eux-mêmes dans la difficulté. »

Famille 5

Quatre autres parents estiment quant à eux que l'école n'est pas suffisamment explicite par rapport à ses attentes envers les parents de sorte que certains d'entre eux puissent croire qu'elle va tout faire et tout résoudre seule.

« [...] Ils croient que c'est l'école qui va résoudre tous les problèmes. »

Famille 8

« Ils ne la suivent pas parce que dans leur mentalité, ce n'est pas... Tout se fait à l'école. [...] »

Famille 9

5.7.3. Les aides éventuelles

En regard de leurs difficultés à s'investir dans la scolarité de leurs enfants, les parents recourent à différentes aides afin de remédier au plus vite aux difficultés éventuellement rencontrées.

Les premières initiatives sont généralement internes au cercle familial, les parents consultent des dictionnaires, encyclopédies ou site Internet, d'une part, et font appel aux aînés, aux voisins ou à des membres de la famille susceptibles de leur venir en aide, d'autre part. Si cela ne s'avère pas possible ou pas suffisant, certains s'appuient alors sur les services d'étude et d'école de devoirs proposés par l'établissement scolaire ou des ASBL du quartier.

Toutefois, ces solutions demeurent inefficaces ou inadaptées pour cinq des douze familles interrogées. Selon elles, il faudrait que l'école puisse les aider encore davantage en

permettant d'assister à certaines leçons, en proposant des remédiations complémentaires ou en fournissant les coordonnées de profs particuliers, voire de logopèdes.

5.7.4. Et l'école dans tout ça ?

Par rapport à l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant, l'école se montre insensible aux difficultés que peuvent rencontrer les parents selon les dires de quatre d'entre eux. En effet, les consignes sont données principalement oralement et ne sont donc pas nécessairement comprises de tous, les difficultés des enfants ne sont pas spécialement prises en compte et les synthèses et documents fournis aux enfants ne sont pas toujours suffisants.

« Je me dis : « Mais comment on va faire? On n'y arrivera pas ». On n'a pas, comment dire un outil de bord pour pouvoir décortiquer le, décortiquer le devoir. Et de m'aider, moi pour pouvoir l'aider. Moi je suis pas professeur, je n'ai pas fait l'enseignement, donc je ne saurais pas. »

Famille 5

Par ailleurs, pour certains parents, les enseignants imposent parfois leurs méthodes de travail, sans se soucier de l'existence d'alternatives tout aussi efficaces. Si la majorité des parents n'y est pas opposée, pour autant que les enfants réussissent, trois mamans semblent regretter cette manière de procéder. Selon elles, il faut favoriser la recherche et le développement de stratégies plutôt que le produit fini, insister sur la compréhension plutôt que sur le résultat.

Enfin, en regard de la culture et des valeurs, il semble que l'école impose sa vision pour cinq parents sans que cela ne pose problème à l'éducation ou aux apprentissages de leurs enfants. L'école appartient à l'enseignement libre catholique, les parents l'ont choisie en connaissance de cause, il n'y a donc pas lieu de s'en plaindre.

« C'est une école multiculturelle donc les parents qui mettent leurs enfants ici doivent quand même bien, ils savent à quoi s'en tenir aussi. »

C'est à dire ?

« C'est une école catholique, déjà. Il ne faut pas qu'ils viennent... Je me souviens quand J. était en maternelle qu'il y avait un papa Marocain ou Algérien, qui avait rouspété parce qu'ils avaient été dans une église. Il laisse aller son enfant dans une école catholique, ils ne vont pas se priver d'aller à

l'église parce qu'il a mis son enfant ici. Ou alors qu'il la mette ailleurs. »

Famille 6

Pour une maman par contre, le caractère catholique de l'école ne devrait pas être un argument servant à justifier l'imposition de certaines valeurs, mais au contraire ouvrir à la diversité et au partage culturel dans le respect de la foi chrétienne. Ce que réclame également un papa de confession musulmane en rappelant qu'il convient de respecter les choix de chacun en matière de principes et de convictions religieuses.

« [...] ici on est dans une école assez mixte, c'est multiculturel et pour que tout le monde y trouve son compte et pour instruire les enfants et leur apprendre l'ouverture sur l'autre [...] »

Famille 10

« J'accepte tout ce qui est des obligations par rapport ..., par rapport aux enseignants, par rapport aux camarades de classe, mais je n'accepte pas tout ce qui est en dehors de ça. Il y des choses que j'accepte que l'on m'impose, mais d'autres non. Par rapport à mes principes et ma religion. »

Famille 8

Pour éviter ces mésententes et favoriser l'implication des parents, deux familles rencontrées suggèrent à l'école de s'intéresser davantage à la structure familiale afin de fournir une aide adaptée aux situations individuelles. Une maman évoque la possibilité de s'appuyer davantage sur une personne de référence, comme l'éducateur par exemple, qui ferait le relais entre les parents et les enseignants en cas de difficulté. Selon elle, le recours au CPMS est parfois trop stigmatisant, de sorte que les parents préfèrent ne plus s'impliquer que de s'exposer au jugement d'autrui.

Au niveau du suivi scolaire à proprement parler, trois parents proposent respectivement d'augmenter le nombre de bulletins afin d'avoir un aperçu plus régulier des difficultés éventuelles, de mettre des exercices complémentaires non obligatoires à disposition familles et de fournir hebdomadairement la liste des matières et compétences travaillées en classe pour en permettre l'entraînement à domicile.

Une dernière proposition, formulée par la seconde maman interrogée, est d'inciter à la participation parentale lors des événements et activités organisés par l'école, comme la fancy-fair par exemple, et d'inviter les parents à accompagner les élèves lors des sorties culturelles,

sportives ou récréatives afin de favoriser les échanges et d'aider parents, enfants et enseignants à mieux se connaître.

5.8. Les besoins, demandes et propositions formulés

Afin de s'impliquer davantage dans l'école et de mieux vivre la relation qu'ils entretiennent avec son personnel, tant enseignant qu'administratif, les parents ne manquent pas d'idées et semblent prêts à s'investir massivement pour le bien-être et la scolarité de leurs enfants.

5.8.1. Vivre ensemble

Au niveau du vivre ensemble, quatre parents pensent qu'il serait judicieux de mieux comprendre les mœurs et coutumes de chacun en proposant régulièrement des rencontres destinées à présenter, partager sa culture maternelle. Selon eux, ces échanges devraient diminuer les quiproquos familles/école et permettre un travail plus harmonieux au quotidien.

Et est-ce que l'école pourrait faire quelque chose pour ces parents là, pour les accueillir selon leurs modes culturels éventuellement ?

« Ben les réunions comme on a dit. Normalement c'est des réunions pour tout le monde. »

Famille 7

« [...] Par exemple, ici, moi, je suis musulmane mais j'ai des amis chrétiens, juifs, ... un peu de tout. J'aime bien savoir leurs coutumes et voilà, si ça l'intéresse les miennes aussi, c'est bon mais à des moments il faut vivre ensemble et voilà. »

Famille 2

Pour deux autres mamans, il serait intéressant de fixer à l'avance les dates de ces échanges et des diverses rencontres et activités prévues au sein de l'établissement afin de permettre à chaque parent de s'organiser en conséquence. D'ailleurs, selon une autre, cela faciliterait également le bénévolat parental sur lequel l'école s'appuie insuffisamment jusqu'à présent.

Au cours de ces échanges et discussions éventuels, un parent a émis le souhait de pouvoir aborder des thématiques se rapportant à l'école, comme le harcèlement notamment.

Cela permettrait d'agir de manière préventive en regard de tout ce qui se passe actuellement, surtout dans l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, certains parents étant craintifs à l'idée de faire part de leurs inquiétudes à l'établissement scolaire, une maman suggère la mise en place d'un système de boîte à idées, suggestions ou discussions dans laquelle chacun serait libre de venir déposer anonymement ses préoccupations.

Enfin, plusieurs parents pensent qu'il serait nécessaire d'établir une liste de personnes ou organismes susceptibles de venir en aide aux familles rencontrant des difficultés d'ordre scolaire.

« [...] Donc je pars toujours chercher de l'aide à l'extérieur et voilà. Donc pour moi l'école doit quand même rassembler des personnes pour ... »

Donc vous voudriez que l'école donne une liste de personnes ressources vers qui s'orienter ?

« Voilà oui, des personnes qui pourraient aider les enfants qui sont vraiment en bas. »

Famille 4

5.8.2. Offrir davantage de services

Par rapport aux services qu'offre l'école, les familles sont également demandeuses d'innovations. Certains parents suggèrent la réinstauration des dîners chauds, ou à tout le moins de proposer de la soupe chaude aux enfants lors des journées froides et pluvieuses. Ils ajoutent que ce service pourrait être pris en charge par un groupe de mamans volontaires si l'école en faisait la demande.

Dans un registre différent, et dans le souci de limiter des frais scolaires parfois difficiles à assumer pour les familles, deux parents invitent respectivement à la création d'une « matérielhèque » ou à l'organisation d'achat groupé de fournitures scolaires à la rentrée de septembre.

« Non, pas pour les jeux, mais plus par exemple pour les classes de neige et ce genre de trucs où l'on doit acheter pour quelques jours du matériel qui coûte assez cher et que certains n'utiliseront qu'une fois dans leur vie. Ça pourrait être sympa qu'il y ait un système de prêt à l'école. »

Famille 10

Dans la logique de favoriser le vivre ensemble, un papa conseille la création d'animations ou de concours parents/enfants et la mise à disposition d'un local le mercredi après-midi ou les week-ends afin que des élèves et leurs parents puissent venir y faire leurs devoirs et s'entraider par rapport à leur scolarité respective.

Enfin, une maman souhaiterait que l'école propose davantage d'animations ou micro-formations aux élèves durant le temps scolaire. Elle évoque l'apprentissage des premiers soins, la réalisation d'un potager collectif ou toutes autres activités axées sur le partage et la vie en société. Dans cette optique, elle ajoute qu'il serait judicieux de ne pas systématiquement y regrouper les élèves par âge comme cela se fait au quotidien, mais de permettre la création de classes verticales.

5.8.3. Des activités complémentaires

Que ce soit durant les temps de midi ou à la garderie, les enfants restent parfois de longues périodes à l'extérieur à jouer ensemble, presque toujours aux mêmes jeux. Afin de leur accorder davantage de choix et de diversité, et dans un souci d'épanouissement supposé bénéfique à leur scolarité, les parents proposent la mise en place d'activités spécifiques.

« A vrai dire, n'importe, qu'il y ait un endroit par exemple où les enfants pourraient lire dans l'école ou qu'il y ait une activité qui est proposée facultative pour celui qui veut. Par exemple, vraiment, une activité sportive qui est encadrée. Pas juste qu'ils courent dans la cour. Ou quelque chose... Je ne sais pas parce que... J'ai entendu des autres parents, des autres écoles, voilà, qu'il y avait par exemple des activités, un petit cours d'anglais pour les tous petits. Mais c'est vraiment le niveau de chanson et des trucs comme ça pour les éveiller à la langue. Par exemple un petit truc théâtral. Voilà, des choses différentes pour qu'ils ne soient pas livrés entre guillemets à eux-mêmes pendant toute l'entièreté du temps de midi. »

Famille 11

Similairement, cinq parents aimeraient pouvoir offrir des activités extrascolaires à leurs enfants mais en sont incapables à cause de leurs horaires de travail. Ils émettent donc le souhait de voir l'école mettre en place des partenariats avec des clubs sportifs et certains parents pour y emmener les enfants ou plus simplement de faire appel à des bénévoles susceptibles de proposer et d'animer ce genre d'activités durant la garderie.

5.8.4. Scolarité, étude et devoirs

En regard de la scolarité et des devoirs, la moitié des parents estiment que le système d'étude est relativement inefficace dans la mesure où il s'apparente uniquement à de la surveillance. Dès lors, ils suggèrent à l'école d'améliorer ce système en incluant au personnel encadrant un enseignant ou des parents bénévoles susceptibles de venir en aide aux enfants en difficulté, de vérifier les réponses, de les corriger et de réexpliquer en cas d'erreurs. Deux d'entre eux vont plus loin en invitant l'école à autoriser l'accès des parents à cette étude afin de leur fournir à eux aussi les explications relatives aux apprentissages scolaires.

Dans le même esprit, trois mamans proposent la mise en place de périodes de remédiation durant midi ou en dehors des heures scolaires afin de faciliter la remise à niveau des élèves en difficulté.

« [...] Moi je trouve qu'il devrait exister d'ailleurs une équipe, une équipe de professeurs au sein de nouvelle école comme on dit, une équipe oxygène si je peux dire le terme qui viendrait en aide aux enfants en difficulté [...] »

Famille 5

Enfin, une maman propose l'instauration d'un système de journal de classe électronique auquel chaque parent aurait accès. Il s'agirait d'avoir une version numérique des devoirs, mais également de pouvoir plus aisément suivre la progression et les difficultés scolaires des enfants par la mise en place de dossiers et bulletins informatisés et régulièrement mis à jour.

« Ma soeur en Pologne, dans son école, il y un système qui s'appelle journal de classe électronique. Et ça, c'est vraiment quelque chose de génial, parce que chaque parent, chaque famille a son compte privé qui est associé au compte de la classe et on a vue sur toutes les notes de l'enfant, on a vue sur tous les points, sur toutes les notes disciplinaires, sur tous les trucs qui se passent. Voilà, les réunions de parents sont fixées en avance, chaque instituteur a l'horaire, par exemple une fois par semaine il reste une heure après ses cours et il est disponible et chaque parent peut prendre rendez-vous en avance déjà dans le calendrier. Ca, ça fonctionne très, très bien là-bas. »

Famille 11

5.8.5. La maîtrise de la langue

Les parents ne sont pas insensibles au problème de maîtrise de la langue française par de nombreuses familles présentes dans l'établissement d'investigation, la plupart ayant déjà été, de près ou de loin, confrontés à cette situation. La solution qu'ils proposent est presque unanime : le recours à un traducteur. Cela étant, les parents sont conscients de l'importance du nombre de langues parlées tant la multiculturalité est grande au sein de l'école. Aussi, ils suggèrent la création d'une liste de parents bénévoles susceptibles d'accompagner les familles lors des rendez-vous à l'école afin de traduire les propos échangés.

Quatre parents ajoutent quant à eux qu'il serait judicieux de limiter et indiquer les périodes de disponibilité des traducteurs bénévoles afin de pérenniser l'existence de ce service jugé plus que nécessaire pour certains.

5.8.6. La communication et les réunions

En ce qui concerne la communication, outre les moyens supplémentaires proposés tels que Whatsapp, Facebook ou Internet, deux parents proposent de faire appel à d'autres parents pour contacter les personnes difficilement joignables.

Par rapport aux réunions, un parent suggère de pouvoir les réaliser aussi les week-ends si les enseignants l'acceptent, tandis que trois autres invitent à élargir l'encadrement des rencontres de sorte que les parents puissent venir accompagner s'ils le désirent.

« Venir avec les parents à plusieurs pour pouvoir discuter d'un même sujet. »

Famille 2

Par ailleurs, les parents aimeraient que la réunion de rentrée soit organisée par année ou par cycle, qu'elle aborde davantage la pédagogie et qu'elle prévoit une séance de questions/réponses pour les parents qui le désireraient. Selon deux mamans, il serait également intéressant de communiquer plus clairement les attentes de l'école envers les parents et de souligner l'importance de leur rôle dans le processus d'apprentissage, ceci sans pour autant négliger de solliciter leur avis quant à la relation qui, indirectement, les unit.

6. Interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie, nous avons choisi de proposer en parallèle une analyse des résultats ainsi que des pistes de réflexions quant aux actions que pourrait mettre en place une équipe

pédagogique afin d'améliorer les relations familles/école. En référence à notre questionnement de recherche, il nous semble en effet nécessaire de lier notre analyse à l'établissement de pistes d'actions concrètes, c'est pourquoi nous avons choisi de les présenter conjointement.

Comme le souligne Romainville (2013), établir une liste d'actions concrètes au départ d'une recherche qualitative est peu aisé dans la mesure où l'approche envisagée se centre sur des faits subjectifs, tels que les avis et sentiments des répondants. Néanmoins, à la lumière de la littérature scientifique dédiée à l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant, la récurrence de certains propos nous permet d'identifier des problématiques concrètes et d'émettre des suggestions s'y rapportant.

En regard de nos questionnements initiaux, il apparaît que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant présente bel et bien un caractère aléatoire et très dépendant des ressources et opportunités parentales comme le suggéraient Muller et Kerbow (1993, cités par Turney & Kao, 2009). Aussi, si les parents ont énoncé leur volonté de poursuivre le travail initié à et par l'école, ceux-ci ne semblaient pas très au clair avec la notion de continuité s'y rapportant. En effet, pour près de la moitié d'entre eux, le rôle parental est davantage perçu dans une logique de participation au sens de Fortin et Mercier (1994) que dans l'optique d'une réelle implication nécessitant un engagement cognitif selon Grolnick et Slowiaczek (1994).

Concrètement, chez certains parents, la notion d'effort parental suggérée par Avvisati, Besbas et Guyon (2010) n'est guère perceptible, leurs actions se limitant à la surveillance et au contrôle de la réalisation de l'activité scolaire par l'enfant, et non de son adéquation aux attendus enseignants. Les raisons de ces comportements parentaux différenciés sont multiples et révélatrices d'attentes non rencontrées au sein de l'établissement d'enseignement.

6.1. Une implication parentale différenciée

Bien que l'implication parentale soit considérée par tous les parents comme nécessaire au suivi des apprentissages scolaires de leurs enfants, elle ne se traduit cependant pas en actes similaires chez chacun d'eux. En regard de la classification de l'implication parentale d'Epstein (2001, citée par Tazouti, 2004), il semble que les parents se situent davantage dans les deuxième et quatrième types, à savoir la communication familles/école et l'encadrement parental à la maison. En effet, tous les parents communiquent à des degrés divers avec l'école, même si deux seulement indiquent la nécessité de contacts hebdomadaires. Les rencontres à l'initiative de l'école sont limitées, semble-t-il, aux réunions de parents ou à

la communication de problèmes d'ordre disciplinaire ou pédagogique. Tandis que les parents vont à la rencontre des enseignants plutôt pour des conseils en matière de suivi, pour observer l'environnement scolaire de l'enfant, pour le motiver ou pour valoriser ses apprentissages.

En ce qui concerne l'encadrement à la maison, la variabilité est assez importante, à tel point que, comme évoqué précédemment, pour certains parents cela s'apparente davantage à de la participation qu'à de l'implication. Cinq familles se contentent de regarder le journal de classe et de surveiller les devoirs de leurs enfants, les sept autres considèrent quant à elles qu'il est nécessaire de réaliser des exercices complémentaires avec leurs enfants, voire même de fournir des explications supplémentaires selon trois d'entre elles. Ces différents comportements n'ont toutefois pas spécifiquement trait au caractère immigré des familles puisque la plupart sont issues de l'immigration. La scolarité des parents ne semble pas non plus être révélatrice de cette différenciation d'implication puisque deux des trois parents dont la scolarité n'a pu être menée à son terme font partie des sept familles réalisant des exercices complémentaires.

En complément de cet accompagnement dans le travail scolaire, trois familles seulement, dont deux issues de l'immigration, ont indiqué avoir des discussions sur l'école avec leurs enfants, ce qui pourrait permettre la mise en évidence de leur expérience affective et influencer leur motivation comme l'indiquent Grolnick et al. (1991, cités par Grolnick & Slowiaczek, 1994). Enfin, deux parents ont indiqué inciter leurs enfants à lire quotidiennement, alors que, selon Lareau (1987, cité Grolnick et Slowiaczek, 1994), il s'agit là d'un moyen d'exercer des habiletés et compétences utiles à la scolarité. Il s'agissait d'une maman native et d'un papa d'origine immigrée. Le caractère migratoire n'est donc visiblement pas un facteur de risque prépondérant dans le cas de notre panel de répondants.

Pour ce qui est des autres types d'implication, nous constatons que deux parents seulement indiquent l'importance des pratiques éducatives à la maison, tandis que les trois autres types ne sont pas ou peu valorisés par l'école, ce que regrettent l'ensemble des parents. En effet, selon eux, le volontariat et la participation aux activités organisées par l'école pourraient faire l'objet d'une publicité renforcée, que ce soit par des encouragements à la représentation parentale au sein du conseil de participation ou des invitations plus régulières de l'établissement scolaire à participer aux activités organisées par les mamans notamment. La collaboration avec la communauté est relativement inexistante alors que les parents paraissent volontaires et enthousiastes à l'idée de la mise en place d'une structure d'aide, tant scolaire qu'extrascolaire, s'appuyant sur leurs disponibilités et leur engagement. Enfin,

la participation aux prises de décisions est apparemment très cadenassée par l'école selon les dires des deux mamans membres du conseil de participation.

« [...] On est un peu venu nous chercher pour qu'il y ait justement une collaboration parents/école et voilà, le fait que l'on sente que l'on peut déranger parfois ... »

Vous avez l'impression qu'il y a eu une demande, mais qu'elle n'est pas libre en fait ?

« Oui, un peu. »

Au niveau organisationnel ou prise de décision ?

« Organisationnel oui. Et prise de décision aussi. Maintenant ce sont peut-être parfois des conseils partant de bonnes intentions, mais cela est frustrant et on a parfois l'impression qu'on est un peu ... je ne sais pas un peu au service de l'école. C'est dérangent. »

Famille 10

« [...] En fait, je fais partie du conseil de participation et on a l'occasion d'échanger avec la Direction et les enseignants et parfois j'ai le sentiment que l'on propose quelque chose et que tout le monde est très à l'écoute mais qu'après on est vite, on vient vite avec des discours un peu facile où l'on dit oui mais bon il faut s'imaginer que cela ne fonctionne pas parce que nous on est dans le quotidien et que voilà. Et puis moi, je me dis que si cela peut fonctionner ailleurs, on pourrait quand même peut-être tenter ne fut-ce qu'un petit peu. [...] »

Famille 12

Face à ces constats, il semble que la maîtrise de la langue, le caractère socio-économiquement défavorisé de certaines familles, le manque de communication ou l'absence de consensus quant aux attentes respectives des parents et de l'école puissent être davantage source de difficulté vis-à-vis de l'implication. Nous pensons donc qu'il serait utile, comme le suggéraient Poncelet et al. (2014), d'amener l'école à énoncer clairement les comportements parentaux qu'elle attend vis-à-vis du suivi de la scolarité à la maison, ce qu'appuient les dires de deux mamans à propos des difficultés parentales inhérentes au soutien scolaire à domicile.

Selon vous, pourquoi certains parents ne suivent pas la scolarité des leurs

enfants ?

« Ils ne la suivent pas parce que dans leur mentalité, ce n'est pas... Tout se fait à l'école. Ou bien ils ne le suivent pas parce qu'ils ne pensent pas beaucoup à leur avenir ou l'avenir, ça ne veut pas dire, tu y arriveras parce que tu as fait des études. »

Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour aider ces parents-là ?

« C'est juste pour être en contact avec eux et leur expliquer. »

Famille 9

« En primaire, c'est par exemple manque de manuels scolaires parce qu'on n'a pas la base du programme. On ne sait pas ce qui va être fait et ce qui a été fait, déjà, voilà. [...] »

Famille 11

En procédant de cette manière, l'école faciliterait probablement une compréhension mutuelle des attentes respectives (Hohl, 1993, 1996 ; Vatz-Laaroussi, 1996, cités par Kanouté, 2006) plutôt que d'être confrontée à des demandes parentales ne cadrant pas suffisamment avec les siennes. Elle éviterait dès lors de devoir prendre à sa charge certains apprentissages réputés naturels.

« Que ce soit en maternelle, quand ils ont toujours des langes, alors que normalement on dit qu'en première maternelle, ils ne doivent plus en avoir, à la limite c'est les professeurs qui devraient leur apprendre à aller sur le pot alors que ce n'est pas le cas. »

Famille 6

En fait, comme l'évoquait Joseph (2010), il apparaît que l'école ne se soucie pas de la maîtrise ou de la connaissance des codes scolaires par les familles qui lui confient la scolarité de leurs enfants, de sorte qu'elle engendre, en partie, les difficultés auxquelles elle est confrontée.

Outre cette explication plus claire de ses attentes vis-à-vis des parents, l'école pourrait selon nous apporter une solution à la problématique de l'implication parentale et de son incidence sur les résultats scolaires en mettant en place une étude dirigée en lieu et place de l'actuelle étude surveillée qu'elle propose. En effet, cela permettrait, tant aux parents qui travaillent qu'à ceux qui n'en ont pas les capacités, de s'assurer de la réalisation et de

la bonne compréhension des devoirs et apprentissages scolaires et limiterait probablement les envies qu'ont certains parents de recourir à des offres de cours particuliers pour pallier les difficultés associées à ce hiatus communicationnel.

Parallèlement, l'école pourrait également inviter les parents à d'autres formes d'implication, comme l'accompagnement de sorties scolaires, la participation à l'embellissement de l'établissement ou encore l'aide à la traduction lors des réunions de parents par exemple puisque, selon Larivée (2011, p.8), « c'est majoritairement elle qui contrôle les offres et les possibilités d'implication ». En agissant de la sorte, il nous semble que l'école pourrait par ailleurs agir sur le sentiment de compétence des parents comme l'évoquaient Poncelet et al. (2014).

6.2. Les relations à l'école

Par rapport aux relations qu'elle entretient avec les familles, il semble que l'école ait à prendre en compte plusieurs paramètres si elle veut favoriser l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. Ainsi, les parents soulignent l'importance pour l'école de se montrer plus compréhensive et attentive envers le vécu scolaire de certains parents, comme le rappelaient Poncelet et al. (2014). En effet, que ce soit par craintes des jugements des autres parents en cas de difficultés avérées chez leurs enfants ou par peur des commentaires enseignants en regard de leurs propres difficultés, les parents avouent éviter les contacts avec l'école afin de se protéger. Les propos que nous avons recueillis correspondent à ce qu'énonçait Kanouté (2003 ; 2006), puisqu'il semble que les parents ressentent un sentiment d'infériorité dans leurs relations à l'école, sentiment qui les pousse à se soustraire aux rencontres avec les enseignants.

« [...] la plupart des gens qui viennent, ici, récupérer leur enfant s'ils savent que l'enfant est suivi par un logopède pensent : tiens, l'enfant ne va pas bien, il a quelque chose d'anormal, patati patata... »

Famille 8

« C'était un comportement de supériorité et je l'ai trouvé très agressif et je pense que les parents qui sont dans cette situation là sont parfois un peu démunis et ne savent pas trop si c'est normal ou pas. [...] »

Famille 12

Vis-à-vis de ces parents, l'école a dès lors tout intérêt à se montrer rassurante et à offrir des possibilités diverses et variées de soutien, tant en son sein qu'au travers d'organismes ou d'ASBL implantés à proximité. Cela d'autant plus que, selon les dires de certains parents, l'école recourt à des pratiques infantilisantes et fait peser sur les enfants le poids des différences entre les pratiques scolaires et familiales de sorte qu'un conflit de loyauté puisse survenir et éventuellement renforcer indirectement ce sentiment d'infériorité.

Au final, les conséquences se font ressentir au niveau des contacts entre la famille et l'école, si bien que nous rejoignons Ichou et Oberti (2014) lorsqu'ils soulignent que l'absence de contacts n'est pas exclusivement imputable aux familles. Selon les propos rapportés par les parents, les contacts à l'initiative de l'école sont relativement limités, nous n'en avons d'ailleurs dénombrés que deux ou trois en moyenne de septembre à mars, soit approximativement une rencontre tous les trois mois.

Cela rend d'autant plus nécessaire une réflexion de la part de l'école quant au contenu de ces rencontres, somme toute peu nombreuses, d'autant que pour la moitié des parents, les rencontres semblent essentiellement axées sur des éléments négatifs, ce qu'a également observé Kanouté (2006). Aussi, bien qu'il soit d'usage de rencontrer les parents pour remédier à des problèmes scolaires ou comportementaux, il semble que cette tendance à la critique puisse induire chez les parents un désarroi et réfréner leurs envies de contacter les enseignants. Ce qui paraît d'autant plus vrai lorsque des traitements différenciés sont perceptibles selon le niveau langagier ou l'origine ethnique des parents, comme l'a rapporté une maman interrogée. Dans ces circonstances, nous rejoignons l'avis de Lahire et Ichou (1995 ; 2010, cités par Ichou & Oberti, 2014) qui indiquent que cette absence de communication ne peut être assimilée à un manque d'intérêt des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants.

Concrètement, les parents et l'école se renvoient visiblement la responsabilité de leurs mésententes et, ce faisant, des difficultés d'apprentissage que rencontrent certains enfants, comme le suggéraient Claes et Comeau (1996). Ainsi, les parents accusent l'école d'enchaîner trop rapidement les matières, sans laisser le temps à chaque enfant de comprendre, tandis que l'école reproche aux parents de ne pas s'occuper de leurs enfants à domicile, sans pour autant chercher à comprendre les raisons de leurs agissements, à l'image de ce que rapportaient Lee et Bowen, 2006.

« En fait, chaque fois qu'il y a un souci à l'école, c'est toujours les professeurs. »

Famille 6

Il s'ensuit une confrontation et de nombreuses contradictions pouvant rompre le dialogue et nuire aux apprentissages scolaires des enfants. Nous suggérons par conséquent à l'école d'aller davantage à la rencontre des besoins et attentes des parents afin de mieux évaluer leurs capacités d'action et de définir avec eux les modalités de mise en place d'une relation basée sur la coéducation au sens développé par Humbeeck et al. (2006).

Pour ce faire, il conviendrait toutefois selon nous de commencer par prendre en compte les différences culturelles existantes afin de construire ce partenariat sur des bases communes et partagées. En effet, comme le précisait Van Ngo et Schleifer (2005, cité par Bouchamma, 2009), certains parents ne semblent pas au clair avec leurs droits et devoirs vis-à-vis des enseignants ou de la scolarité de leurs enfants. Une maman l'a d'ailleurs clairement mentionné durant les entretiens.

« Comme je l'ai dit là, pour moi ce qu'il faisait à l'école c'était fait. Je ne savais qu'on en avait d'abord le droit. Qu'on en avait le devoir, le droit de faire ça. Je ne savais pas que c'était possible. »

Famille 1

A cet égard, nous ne rejoignons pas Felouzis et al. (2015) qui indiquaient que cette discontinuité culturelle ne pouvait plus être qualifiée de rupture au vu de la présence de longue date de nombreuses familles immigrées sur le territoire. En effet, dans le cadre de nos entretiens, trois familles sont arrivées il y a moins de huit ans et trois autres depuis moins de dix-huit, chacune ayant la majorité de ses enfants encore scolarisés dans l'école d'investigation. Il nous semble dès lors difficile, voire impossible que ces familles aient pu intégrer les habitudes et codes scolaires en un laps de temps aussi restreint.

Un dernier levier sur lequel l'école pourrait agir tient au respect des cultures et valeurs de chacun, en particulier d'un point de vue religieux. Selon plus de la moitié des parents interrogés, l'école gagnerait à inciter les familles à mieux se connaître et se comprendre au travers d'activités partagées. Cela favoriserait d'ailleurs une implication du type volontariat et participation aux activités organisées par l'école selon la typologie d'Epstein (2001, citée par Tazouti, 2004).

« Peut-être faire des groupes de parole ou des activités, des réunions en petit comité, ou des ... qui ne tournent pas forcément autour de l'école, mais qui puissent ramener les parents à l'école [...] cela fait partie de la dynamique de l'école et permet que les gens se connaissent parce que c'est super important que les gens se connaissent et se voient. »

Famille 12

Un papa suggère également d'organiser des concours parents/enfants afin de motiver les enfants et de valoriser leur rapport à l'école.

« [...] Et quand, tu as ton papa avec toi qui participe aux animations culturelles ou sportives. Ça fait du bien. Voilà, mon papa il répond à des questions. Tiens mon papa est bloqué. Et, pour la prochaine organisation qu'on fait, l'enfant essaie de creuser pour être au top devant son papa et avoir plus de culture. »

Famille 8

6.3. Des moyens pour communiquer

Le principal moyen de communication utilisé par l'école au quotidien semble être le journal de classe. Les échanges entre les familles et l'école passent dès lors avant tout par un canal écrit. Cette manière de procéder est pourtant problématique en regard des difficultés de compréhension ou d'utilisation de la langue française évoquées par la moitié des parents répondants. Comme l'évoquait Joseph (2010), l'école met ici, bien involontairement, certains parents dans une situation d'inconfort communicationnel. En effet, l'école ne leur donne pas les moyens de suivre pleinement et correctement la scolarité de leurs enfants alors même qu'elle attend qu'ils le fassent.

Ce fonctionnement spécifique présente également un autre inconvénient puisque des enfants pourraient être amenés à devoir traduire des communications pour leurs parents. Comme l'a très justement souligné une maman, la question de l'impact de cette responsabilité sur l'enfant se pose, particulièrement en cas de commentaires négatifs ou peu valorisants.

« [...] Parce que si je mets un mot dans le journal, si c'est un mot négatif pour l'enfant alors que le message doit passer par l'enfant, l'enfant, pour se

protéger, il va dire ce qui n'est pas écrit. [...] »

Famille 9

Les parents qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française semblent donc réellement dépourvus vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, comme le mentionnaient Benoit et al. (2008). Une solution pourrait être de varier davantage les canaux communicationnels et de privilégier l'utilisation de l'oral plutôt que de l'écrit.

Quoiqu'il en soit, cette proposition ne pourra résoudre tous les problèmes puisque des parents ne maîtrisent pas non plus le français à l'oral. Pour eux, l'accès à l'information demeure dès lors impossible en l'absence d'interprète, ce que confirment Warner et Pena (1999 ; 2000, cités par Benoit et al., 2008). Afin de remédier à cette situation inconfortable et problématique, nous proposons l'établissement d'une liste de parents volontaires susceptibles de traduire les échanges avec l'enseignant ou le secrétariat, comme certains l'ont suggéré durant nos entretiens. En effet, selon nous, il revient à l'école de se montrer plus proactive en mettant tout en œuvre pour que les parents aient accès aux informations relatives à la scolarité de leurs enfants.

Nous sommes bien évidemment conscient que certains parents resteront malgré tout en retrait, notamment en raison de leurs propres souvenirs scolaires parfois difficiles, comme le soulignait Joseph (2010). Toutefois, l'école aurait au moins mis davantage de moyens au service d'une vraie politique familles/école.

Enfin, deux propositions supplémentaires pourraient être de s'appuyer davantage sur l'éducateur de l'école, puisqu'il semble culturellement plus proche des parents, ou d'inviter ces derniers à venir accompagnés durant les réunions. Sans pour autant que ces mesures soient gages de participation car, comme Montandon (1996) l'indiquait, tous les parents n'ont pas la volonté de s'investir dans la scolarité de leurs enfants.

6.4. Des difficultés à compenser

Au cours de nos entretiens, nous avons pu constater que les difficultés des parents en regard de leur implication vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants étaient nombreuses. Toutefois, nous n'avons pas observé d'influence d'une « late-arrival penalty » comme le suggérait l'OCDE (2012), sans doute parce que les enfants des parents interrogés sont pour la plupart nés en Belgique et toujours scolarisés dans l'enseignement fondamental.

Un des premiers obstacles rencontré par les parents est la langue, comme nous l'avons précédemment évoqué. Outre les difficultés de compréhension des commentaires enseignants,

il semble que le caractère particulier du langage scolaire puisse potentiellement poser problème aux parents selon Romainville (2013). Pourtant, nous n'avons pu établir cette constatation puisque deux mamans seulement ont avoué manquer parfois de capacités pour comprendre les devoirs et travaux de leurs enfants. Nous pensons néanmoins que certains parents se trouvent dans cette situation, comme l'ont d'ailleurs suggéré l'un ou l'autre de nos répondants en regard des membres de leur communauté ethnique.

Nous avons également noté que la langue s'avérait être un obstacle supplémentaire pour certains parents quant à leur investissement dans d'autres domaines que le suivi scolaire. Il semble que cette maîtrise imparfaite du français limite le champ d'action des parents, comme l'indiquaient Benoit et al. (2008). C'est regrettable puisque, comme nous le confiait une maman, il y a tout à fait moyen de s'investir sans pour autant parler français.

« [...] Maintenant je ne pense pas qu'il soit nécessaire de parler français pour s'investir. Il y a 36000 façons de s'investir. »

Famille 10

Une deuxième barrière relevée par les parents est liée à l'investissement des enseignants face aux difficultés de leurs élèves. Deslandes et Royer (1994) avançaient l'idée que les enfants supervisés dans le cadre familial étaient avantagés dans leurs apprentissages en classe par des attitudes et comportements différenciés de leurs enseignants. Nous avons pu vérifier cette hypothèse dans les commentaires de certains parents lors de nos entretiens. Selon ceux-ci, les enseignants adopteraient une espèce de résignation face aux enfants non suivis, sans cependant chercher à comprendre les raisons de ce manque.

« Tout à fait, si les parents sont volontaires, en veulent, ils auront en échange, mais si les parents ne sont pas demandeurs, ils n'en auront pas. Voilà, je pense pas que le professeur, si il ira vers cet enfant, si il voit que vraiment la situation est critique et qu'elle est... et qu'elle est pertinente quoi. A un moment donné, mais vraiment ... »

Famille 5

Face à cette situation qualifiée d'injuste par les parents et afin de compenser les éventuelles incapacités sous-jacentes à ces comportements démissionnaires, nous pensons que l'école devrait modifier le déroulement de l'étude qu'elle propose actuellement. Selon nous,

il conviendrait de mettre en place une étude dirigée au sein de laquelle un enseignant ou des parents aux compétences avérées pourraient aider les élèves à réaliser leurs devoirs en leur fournissant un feedback correctif instantané ou en leur rendant les explications nécessaires à la bonne compréhension de la tâche qui leur est imposée. Cette adaptation permettrait, nous semble-t-il, de remédier à l'insuffisance des compétences scolaires des parents mise en évidence par Spera et al. (2008) et confirmée par plusieurs de nos répondants.

Une troisième difficulté rencontrée par les parents dans leurs relations avec l'école tient à la nature des contacts établis entre les parties. En fait, les échanges sont sensiblement orientés vers les dysfonctionnements et s'avèrent donc peu constructifs. Les efforts des parents ne semblent pas pris en considération s'ils manquent d'efficacité et ne sont guère valorisés lorsqu'ils apportent une plus-value manifeste. Nous proposons donc à l'école d'être davantage à l'écoute des parents et de les intégrer à la réalisation de certains projets scolaires afin de leur offrir davantage de possibilités d'investissement comme le suggéraient Kohl et Al (2000). Parallèlement, nous invitons les enseignants à conférer une dynamique positive à leurs échanges avec les parents en veillant à valoriser davantage les enfants plutôt que de pointer les faiblesses existantes. Pour ce faire, il serait judicieux de réfléchir à d'autres modes de communication ou partenariat comme l'évoquaient Tazouti (2014), Kanouté (2006) et Poncelet et al. (2014).

Le quatrième obstacle identifié concerne la disponibilité parentale et c'est sans doute le plus récurrent. Que ce soit par rapport au temps disponible pour suivre la scolarité des enfants à la maison ou pour venir à la rencontre des enseignants, cette difficulté semble concerner tous les parents et non spécifiquement ceux issus de l'immigration comme l'indiquaient Spera et al. (2008). Face à cette problématique, les enseignants sont visiblement attentifs et flexibles dans la mesure où ils n'hésitent pas à programmer des rencontres en soirée. Néanmoins, comme le mentionnaient plusieurs parents, ces horaires décalés induisent inévitablement deux contraintes. D'une part, parents et enseignants font face à une fatigue relative liée à leur journée de travail et, d'autre part, les parents ne peuvent venir ensemble puisqu'un des deux doit rester à la maison pour garder les enfants. Nous ne voyons pas de solutions à apporter à la seconde contrainte, mais nous appuyons la suggestion des parents lorsqu'ils proposent d'organiser les rencontres le week-end si l'enseignant y est favorable évidemment.

Une cinquième problématique soulevée par les parents est liée aux frais inhérents à la scolarité des enfants. Certes, l'école se veut gratuite, mais les fournitures scolaires, les excursions éventuelles et les classes de dépassement ont un coût non négligeable, surtout pour

les familles nombreuses et tout particulièrement dans un milieu réputé défavorisé. Nous rejoignons dès lors les parents dans leur proposition de mise en place d'achats groupés pour les fournitures lors de la rentrée de septembre. Similairement, nous soutenons la suggestion d'une maman qui invite à la création une « matérielthèque » afin de fournir aux enfants l'équipement nécessaire à la participation aux classes de dépaysement imposées dans le cadre du projet pédagogique de l'établissement d'investigation. Aussi menues soient-elles, nous pensons que les économies réalisées permettront aux familles de vivre ces expériences de manière plus positives et éviteront à l'enfant d'être au cœur d'éventuelles tensions pouvant potentiellement nuire à sa motivation participative.

La sixième difficulté rencontrée par les parents a trait à la manière de (re)travailler les apprentissages scolaires à la maison. Certains ne comprennent pas les consignes, d'autres ont peur d'embrouiller leurs enfants, quelques uns font face à un refus de soutien car ils ne font pas comme l'enseignant... Les situations sont diverses mais nombreuses, c'est pourquoi nous rejoignons l'avis de Pourtois et al. (2008) de proposer la création d'un espace de dialogue afin d'évoquer, notamment, les processus d'apprentissage et de développement des enfants. A cet égard, un papa propose que l'établissement mette un local à disposition des parents durant le week-end pour favoriser l'entraide communautaire, tandis qu'une maman suggère d'inviter les parents à accompagner leurs enfants à l'étude. Ces deux propositions pourraient, selon nous, permettre d'avancer vers le modèle de la coéducation établi par Humbeeck et al. (2006), tout en incitant à une implication du type collaboration avec la communauté (Epstein & Connors, 1995). Qui plus est, ce genre d'organisation permettrait sans doute une meilleure communication entre parents et enseignants, pour autant que les enseignants acceptent de s'y investir évidemment.

7. Perspectives

Les propositions parentales et les besoins pour une implication potentiellement plus efficace sont nombreux, mais la plupart sont réalistes et adaptables au contexte d'investigation. Cependant, les propos recueillis lors de cette étude ne sont pas nécessairement représentatifs de la pensée et de la volonté de chacun des parents en relation avec l'école, comme nous le soulignerons plus loin, dans les limites de notre recherche. Il conviendrait donc de poursuivre ce travail en mettant en pratique les mesures proposées afin d'en tester la pertinence et l'efficacité éventuelle.

Pour ce faire, diverses perspectives sont envisageables, comme la passation

d'épreuves standardisées avant et après la mise en place du programme d'implication, l'évaluation de l'évolution du sentiment de confiance des parents ou encore la mesure de variables relatives à la perception qu'ont les enseignants du suivi familial des élèves.

Il serait également intéressant d'interroger les représentations enseignantes de l'implication parentale afin de croiser leurs opinions avec celles que nous avons recueillies auprès des parents. De même, pour toucher davantage de parents, peut-être faudrait-il envisager la création d'un questionnaire sur le thème de l'implication parentale afin de le soumettre à l'ensemble des parents dont les enfants sont scolarisés au sein de l'établissement. Enfin, il serait sans doute pertinent de réaliser une recherche similaire dans un autre établissement aux caractéristiques similaires afin de comparer les résultats obtenus et de leur donner davantage de poids en regard de la problématique étudiée.

8. Limites

La réalisation de cette étude présente plusieurs limites qu'il convient d'avoir à l'esprit suite à la lecture de notre interprétation des résultats puisque la constitution de l'échantillon et la méthode de récolte des données peuvent induire différents biais.

Premièrement, il est probable que certains enfants aient omis de transmettre le questionnaire initialement distribué par leur intermédiaire ou que le document n'ait simplement pas été consulté. En effet, certains parents ne regardent que rarement le journal de classe, tandis que d'autres jettent rapidement les documents transmis par ce canal tant les sollicitations y sont nombreuses et variées. Aussi pratique soit-il, le journal de classe s'avère donc peut-être avoir été un frein à la participation parentale, comme l'ont d'ailleurs montré certains entretiens dans lesquels cette question fut abordée.

Deuxièmement, il est possible que la longueur de la lettre, sa densité et sa relative complexité ait engendré des difficultés de compréhension auprès de parents pour qui la langue française n'est que partiellement maîtrisée. Bien que les enfants aient pu expliquer globalement l'objet de cet écrit et inciter les parents à venir à notre rencontre à l'école, il est probable qu'en regard de ce qu'exprimait Joseph (2010), certaines familles aient simplement voulu éviter de manifester cette incapacité qui leur est propre. Des contacts téléphoniques auraient sans doute pu limiter, voire annihiler cette réserve sélective, mais le caractère intrusif nous semblait trop important. Quoi qu'il en soit, ces choix méthodologiques ont été posés avant la réalisation des entretiens et, a posteriori, il s'avère que nous ayons été, dans

une certaine mesure, « piégé » par les nombreux freins relatifs à l'implication parentale dans la scolarité des enfants.

Troisièmement, le recours à nos collègues afin de relancer la sollicitation parentale a sans doute conduit davantage de parents déjà engagés dans l'école à répondre favorablement à notre demande. Il se peut également que certaines affinités parents/enseignant, combinées à la thématique d'investigation, aient pu induire une participation plus forte des parents dont les élèves ne présentaient pas ou peu de difficultés scolaires.

Quatrièmement, la taille très modeste du panel de répondants semble avoir amené une participation plus prompte des parents s'impliquant déjà dans la vie scolaire de leur enfant. Dès lors, les familles dont les caractéristiques peuvent potentiellement desservir l'impact de l'implication parentale sur les performances scolaires n'ont sans doute pas été suffisamment représentées dans notre échantillon.

Les résultats récoltés sont donc à nuancer, même si les pistes de partenariat dégagées l'ont été afin d'en offrir l'accessibilité au plus grand nombre.

9. Conclusion

L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant est un sujet au combien débattu dans l'enseignement, particulièrement en contexte d'immigration et en milieu défavorisé. Pour nombre d'auteurs, cette implication pourrait être la clé d'une amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, d'une diminution des écarts de performance observés entre élèves aux origines diverses. Pour autant, les recherches en sciences de l'éducation peinent à démontrer les bienfaits de cette implication, tant les variables à considérer sont nombreuses et difficilement quantifiables pour certaines.

Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas cherché à établir l'impact de l'implication parentale sur les performances scolaires, mais nous nous sommes employé à identifier les différences de comportements perceptibles quant au suivi de la scolarité dans des familles aux origines variées et au statut socio-économique limité. En nous montrant à l'écoute de leurs attentes et en les questionnant par rapport à leur vision du rôle parental, nous avons su identifier des leviers sur lesquels il conviendrait désormais d'agir.

Au terme de ce travail, nous sommes convaincu que l'absence d'implication, au sens souhaité par l'école, tient principalement à un manque de communication et de collaboration quant aux comportements désirés et attendus des parents. Il est évident que des difficultés telles que la barrière de la langue ou les capacités scolaires limitées auxquelles certaines

familles font face ne pourront être totalement dissipées par des interventions propres à l'établissement scolaire, mais elles pourront néanmoins se voir compensées par des actions réalistes et adaptées au terrain. Nous sommes d'avis que préalablement à toute initiative, il appartient à l'école de définir ses attentes concrètes et les moyens qu'elle s'octroie pour en faciliter la mise en œuvre. Il lui importe toutefois de ne pas imposer sa vision, mais de la partager avec les parents afin qu'elle puisse être discutée et modifiée. Ce n'est qu'à cette condition que les parents pourront se l'approprier et qu'une réelle collaboration profitable aux enfants pourra voir le jour.

Au-delà du suivi scolaire à domicile et de la communication entre parents et familles, l'école gagnerait selon nous à inviter les parents à d'autres formes d'implication puisque ceux-ci en sont demandeurs. Ces implications différenciées pourraient d'ailleurs être l'occasion d'aborder plus positivement la relation familles/école, en évitant notamment les stigmatisations scolaires ou comportementales, tant des élèves que de leurs parents.

Nous sommes conscients que la méthodologie qualitative utilisée ici rend nos résultats non généralisables, mais nous pensons que les résultats obtenus ne doivent pas pour autant être négligés. Les parents sont globalement lucides quant à l'importance de leur rôle, ils connaissent leurs limites et sont demandeurs de solutions compensatoires, mais ils ne peuvent seuls répondre à une sollicitation qui demeure essentiellement tacite et qui est source d'injustices. Nous rappelons dès lors à l'école qu'elle détient une grande responsabilité face à l'hypothétique succès de l'implication parentale sur la scolarité de l'enfant puisqu'elle est à la source des potentialités de cette implication.

10. Bibliographie

- Avvisati, F., Besbas, B. & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School : A Literature Review », *Revue d'économie politique*, 120, 759-778. doi :10.3917/redp.205.0759
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, (152), 72-80.
- Braud, P. (2003). Violence symbolique et mal-être identitaire. *Raisons politiques*, (1), 33-47.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2004). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Éducation et formations*, 72, 53-75.
- Calmes, M. (2009). L'accompagnement à la scolarité au sein du collectif Animation éducative périscolaire (aeps). *Empan*, 2(74), 129-135. DOI 10.3917/empa.074.0129
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et Politiques*, (35), 75-85.
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, 14(79), 177-179.

- Décret encadrement différencié : décret de la Communauté française du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (2009). *Moniteur Belge*, 9 juillet, p. 47476.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. *Creating school/family partnerships*, 137-166.
- Eurydice. (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe : dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*. Bruxelles, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA).
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires: «Que sais-je?» n° 3985*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., & Fouquet-Chauprade, B. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école. *Revue française de pédagogie*, (2), 5-10.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France: entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, (2), 11-27.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fortin, L., & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- Gurria, A. (2016). Pisa 2015 results in focus. *PISA in Focus*, (67), 1.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J. P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée: enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617-657.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Gaspillage de talents : Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. En ligne <https://www.kbs-frb.be/fr/Search/MiscSearchOverview?title=gaspillage%20de%20talents&type=docs>, consulté le 26 avril 2017.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.

- Joseph, M. (Ed). (2010). *L'école en question(s) : Analyses des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation*. Bruxelles : Lire & Ecrire Communauté française. En ligne http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/10_lee_analy559a.pdf, consulté le 21 mai 2018.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kaufmann, J. C. (2007). L'enquête et ses méthodes. *L'entretien compréhensif*.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., & Bickley, P. G. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School psychology review*.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.
- Lafontaine, D., Crepin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larroque, L. (2010). *Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité: approches*

connexionniste et expérimentale (Doctoral dissertation, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne).

Le petit Larousse illustré. (2005). Paris : Larousse.

Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.

Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6, 144-157.

Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 55-66.

Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, (35), 63-73.

Mouvet, B. (Ed.). (1995). *Accueil des enfants non francophones et collaboration entre adultes : Des idées d'activités à l'école primaire*. Liège, Université de Liège.

OCDE (2015), *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*, Editions OCDE, Paris.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>

- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 61-96.
- Pourtois, J.- P., Desmet, H., Lahaye W., Berger M., Couvreur P., Della Piana V., Hachat A., Hardy F., Houx M., Humbeeck B., & Tutak A. (2013). *Parents partenaires de l'éducation. Relation d'une recherche-action visant la coéducation et la stimulation du langage de l'enfant en maternelle*. Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS). Mons : Université de Mons.
- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: Testing a Theoretical Model.
- Romainville, M. (2013). Suggestions d'améliorations – recommandations. In D. Arnoldussen (Eds ?), *Quels rapports à l'école et aux savoirs entretiennent les familles d'origine immigrée - liens avec la réussite scolaires des jeunes* (pp. 398-422). Bruxelles : Unité de Recherche en Ingénierie et Actions Sociales.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Service général du pilotage éducatif. (2014). *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=27052&navi=3627>, consulté le 26 avril 2017.
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Lire-écrire au primaire*, 7-20.

- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence*, 38(8), 1140-1152.
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(3), 139-150.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant: que faut-il retenir des études empiriques ?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 97-116.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). «PARLER» : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, (4), 57-76.

De nos jours, la réussite scolaire d'un enfant est primordiale pour une entrée « aisée » dans la vie professionnelle à l'âge adulte. Pourtant, le parcours scolaire de nombreux enfants reste parsemé d'embûches auxquelles l'école ne permet pas toujours de faire face. Pire, dans certains cas, c'est l'école elle-même qui est responsable des difficultés rencontrées en imposant ses attentes à des familles plus ou moins éloignées de sa culture, tout particulièrement en contexte d'immigration et d'enseignement différencié.

Cette étude propose de comprendre la vision de douze familles de la région liégeoise quant à l'école, de percevoir leurs sentiments, d'entendre leurs inquiétudes et de chercher à répondre à leurs attentes et demandes en proposant la mise en place d'un partenariat supposé permettre une implication parentale plus efficace dans le souci d'améliorer les performances scolaires et conditions d'apprentissage des enfants.

Au travers d'entretiens semi-dirigés, des visions parentales et leurs éventuels décalages par rapport aux attendus scolaires sont mises en évidence et des pistes d'actions concrètes sont proposées afin de favoriser une meilleure compréhension mutuelle et de tenter de réduire les écarts de performance liés à ce différend culturel.