
Qu'est-ce qu'une bonne école ? Représentations d'adultes et échecs d'élèves.

Scolarité en milieu multiculturel: de la nécessité d'étudier les représentations sociales

Grégory Voz

Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)
Catégorie Pédagogique – Ste-Croix
61, rue Hors-Château
4000 Liège
g.voz@helmo.be

RÉSUMÉ. Les relations familles-écoles passent par la communication, médiatisée par les représentations sociales. Souhaitant étudier celles-ci dans un contexte multiculturel, nous posons trois questions : dans ce contexte, comment les différents adultes se représentent-ils une bonne école, les différences de représentations sont-elles dues à la culture ou au statut d'enseignant/parent, et, surtout, ces représentations ont-elles un lien avec la réussite ou l'échec des élèves ? L'étude met en évidence trois représentations distinctes, mais dont l'origine ne semble pas pouvoir être attribuée exclusivement à la culture ou au statut d'enseignant ou de parents. Toutefois l'une des représentations est significativement plus liée à des résultats scolaires moindres, surtout si elle est portée au sein d'une famille d'origine immigrée. Bien que cette étude présente plusieurs limites, elle montre que les représentations, variable changeable, peuvent être un point d'entrée pour l'amélioration des résultats scolaires, en particulier pour les plus fragilisés, prenant comme levier les relations entre l'école et les familles.

MOTS-CLÉS : Relation école-familles, engagement parental, représentations sociales, multiculturel, clustering,

1. Introduction

Travaillant comme support théorique à une école de devoirs dans leur projet d'amélioration des relations avec les familles, nous nous sommes intéressés aux représentations des enseignants, parents d'origine belge et parents d'origine immigrée considérant a priori que celles-ci influençaient sans doute les interactions entre partenaires. C'est cette partie de la recherche-action qui va être présentée dans cet article. Vous y trouverez successivement la présentation des fondements de la recherche, des questions qui l'ont guidée, la méthodologie mise en place ainsi que les résultats aux différentes questions. S'ensuivront une synthèse de ces résultats, leurs implications pratiques ainsi que les limites de l'étude et ses prolongements possibles.

2. Fondements de cette étude

En plus du contexte décrit ci-dessus, l'étude des représentations sociales en milieu multiculturel fonde son importance sur des constats de recherche présentés et justifiés ci-dessous :

- les enfants d'origine immigrée réussissent moins bien que les autres,
- les représentations des parents expliquent et guident leurs actions,
- les représentations sociales sont, en partie, modelées par la culture.

2.1. Les enfants d'origine immigrée réussissent moins bien que les autres

L'impact du facteur « immigration » sur la réussite ou l'échec scolaire est mis en avant dans nombre d'études au niveau international et de manière constante depuis plusieurs décennies. Ainsi le rapport Coleman (1966, *in* Crahay, 2000) soulevait déjà l'importance de l'impact familial sur la réussite scolaire et plus précisément du facteur « ethnique » dans la réussite des élèves américains. Ce facteur que l'on retrouve dans diverses recherches de types quantitatif et qualitatif, semble expliquer une partie non négligeable des résultats scolaires.

Les analyses effectuées sur la base des résultats de Pisa 2003 confirment cet impact : « *En dépit de ces prédispositions à l'apprentissage, les résultats obtenus par les élèves issus de l'immigration sont souvent significativement inférieurs à ceux de leurs condisciples autochtones. Toutefois, les niveaux de compétence atteints varient d'un pays à l'autre.* » (OCDE, 2006). Les analyses propres à la Communauté française de Belgique confirment ce constat : les élèves d'origine immigrée réussissent généralement moins bien que les autochtones (Hirtt, 2006 ; Jacobs & al, 2007). Ces études à large échelle permettent d'estimer le poids de cette variable dans la réussite. En Communauté française de Belgique, la variable « immigration » construite à partir du pays d'origine et du temps de vie en Belgique (1^{re} ou 2^e génération) explique 6% de la variance des résultats, toutes les autres variables disponibles demeurant contrôlées. (Jacobs & al, 2007).

2.2. Les représentations des parents expliquent et guident leurs actions

Les travaux princeps de Durkheim et plus récemment de Moscovici en sociologie ont mis respectivement en avant l'existence de représentations collectives et sociales ainsi que leurs impacts sur le comportement humain. Depuis plus de quarante années, les travaux dans ce domaine ont produit des techniques de recherche, encore en évolution, ainsi que des constatations essentielles pour comprendre, voire modifier, les pratiques d'un grand nombre de personnes. Ce courant de recherche est en construction et manque parfois de preuves attestant la relation directe entre les représentations et les actions posées, mais demeure, pour certains auteurs de référence, d'une importance capitale pour comprendre les pratiques. « *Social representations do influence our actions, particularly concerning how we may explain our actions or the actions of others, but they are also contained within and developed through our social actions (Moscovici, 1988), or more properly our social practices (Marková, 2000)* » (Howarth, 2006, p. 72). Cet auteur, dans son article au titre éloquent « *A social representation is not a quiet thing : exploring the critical potential of social representations theory* », indique que le concept de « *social practice* » est sans doute plus approprié que « *social action* ». Ce dernier renvoie à des actes individuels alors que « *pratiques sociales* » semble plus adapté à l'étude des impacts culturels, historiques ou idéologiques. Nous partageons cet avis, et plus largement l'idée que les représentations sociales influent sur les pratiques.

Dans ce champ d'études, plusieurs recherches ont porté sur les représentations des enseignants et des parents concernant la scolarisation. Ainsi, certains auteurs rappellent l'importance de ces représentations pour nos actes quotidiens lorsque nous sommes en relation avec d'autres, que cela soit en groupe restreint ou élargi (Abric, 2001 ; Roussiau & Bonardi, 2001). D'autres mettent en avant les différences de perceptions particulièrement dans le domaine scolaire ainsi que les conséquences engendrées sur la relation des parents à l'école, aux

enseignants et l'impact sur l'investissement des familles. (Anadon & al, 1994 ; Epstein & al, 1999 ; Gilly, 1980 ; Pujol & Gontier, 1998).

Soulignons encore que les représentations sociales influencent la communication. Selon Wagner & al (1999), les groupes entretiennent une « *homogamic communication* ». Cela signifie que les personnes préfèrent parler avec d'autres personnes qui ont des opinions similaires, tout comme ils préfèrent consulter des médias qui leur permettront de confirmer leurs croyances. Wagner et ses collègues, citant Griffit & Veitch (1974) rappellent cette expérience durant laquelle des personnes se retrouvant dans une pièce parlent significativement plus avec les personnes qui ont les mêmes points de vue, et montrant que dans cette situation les relations les plus proches se font entre les personnes qui ont les opinions similaires. Les représentations ont pour fonction, entre autres, de rendre familiers et intelligibles des objets qui ne le sont pas. **Ainsi, la façon dont chaque interlocuteur médiatise l'objet « école » va déterminer son discours, compréhensible ou non, acceptable ou non, par l'autre interlocuteur.** Si le discours est incompréhensible voire inacceptable par un autre membre, il est alors possible que ces deux membres ne fassent pas partie du même groupe. Dans la présente recherche, cela pourrait signifier que certains parents pourraient être en réfutation complète d'autres parents ou enseignants.

2.3. Les représentations sociales sont, en partie, modelées par la culture

Les recherches concernant les représentations sociales tiennent pour vrai que ces représentations dépendent de plusieurs déterminants partagés socialement comme les idéologies, la culture, la religion, etc. Bien que les recherches plus récentes insistent sur l'amoindrissement de ces déterminants au profit de variables telles que « (...) *dynamic and often disputed mental fashions and scientific "myths"* » (Wagner & al, 1999, p.120), ces recherches ne suppriment pas pour autant le poids des influences sociales, dans notre cas de la culture, sur les représentations partagées. Ainsi, dans notre échantillon multiculturel, les représentations sociales, si elles sont différentes et en relation importante avec la culture, seront peut-être une face visible, opérationnalisée, d'un impact culturel sur la réussite ou l'échec scolaire.

3. Questions de recherche

Au départ de nos questions de recherche, on retrouve une partie de la conclusion de Jacobs & al (2007 p. 47): « (...) *Si nous contrôlons ces trois facteurs, le statut socio-économique, la langue parlée à la maison et le type d'enseignement, les élèves issus de l'immigration se trouvent toujours dans une situation défavorable. Dès lors, la réflexion doit être ouverte sur les facteurs liés à l'origine ethnique et nationale qui seraient sources d'inégalités, en écartant les arguments pernicious qu'ils aient attrait à la biologie ('inférieurs') ou à l'incompatibilité culturelle ('trop différents pour s'intégrer').* »

3.1. Dans une école multiculturelle, quelle(s) représentation(s) les adultes ont-ils de l'Ecole ?

Bien que certaines études mettent en avant des différences de représentations, qu'en est-il de celles-ci lorsque l'on questionne les adultes (enseignants, parents immigrés et non immigrés) de manière ouverte et non de manière catégorielle ? Quels termes sont utilisés, quels sont les plus importants ? Que trouve-t-on au centre de la (des) représentation(s) de l'Ecole ?

3.2. Les parents d'origine immigrée ont-ils une représentation différente de l'Ecole ? Et les enseignants ?

Les parents visés prioritairement dans cet article sont ceux d'origine immigrée, dont les enfants souffrent davantage d'échecs scolaires. Les représentations sont alors étudiées en tant que variable dépendante. Existe-t-il des représentations sociales propres à certains groupes culturels quel que soit le rôle exercé : parent ou enseignant ? Ou, au contraire, les différences de cultures n'influenceraient-elles que peu, du moins pas de manière significative, les représentations des acteurs en présence ?

3.3. Quel est le lien entre les représentations des parents et la réussite scolaire des enfants ?

Les différences de représentations ne seront utiles à l'amélioration de l'enseignement que si elles permettent d'influer sur la réussite scolaire. Si les parents d'origine immigrée ont en effet des représentations différentes, quel est le lien avec la réussite scolaire ? Pour répondre à cette question, il faudrait observer des différences de représentations sociales qui accompagneraient des différences de résultats scolaires. Dans le cas contraire, nous accepterions l'hypothèse nulle : la réussite (ou l'échec) n'est pas liée aux différences de représentations.

4. Méthodologie

4.1. Le positionnement méthodologique

La perspective n'est pas différentielle, il ne s'agit pas d'évaluer dans quelle mesure les populations en présence se distinguent et donc d'opposer les hommes et les femmes, ou encore les parents et enseignants, par exemple, au niveau de leurs représentations. A l'inverse, nous avons décidé de, d'abord, interroger tous les participants, d'ensuite identifier les représentations en présence et, enfin, seulement, de vérifier les différents groupes véhiculant ces représentations. Cette démarche *a posterioriste*, nous semblait plus riche pour l'étude et cela pour les deux raisons qui suivent.

- « *La méthodologie a posteriori laisse ainsi un espace pour la nouveauté et l'étonnement* » (Pourtois & al, 2001). Pourtois, Desmet et Lahaye insistent sur la singularité de cette démarche de recherche, très différente de la recherche classique, reprenant l'analogie judiciaire de Despret qui « *souligne qu'à la méthodologie a prioriste correspond une démarche de procès et qu'à la méthodologie a posterioriste correspond une démarche d'enquête.* ». L'étude décrite ici est clairement positionnée comme une enquête. « *L'a posterioriste, quant à lui, doit réaliser une enquête minutieuse : il doit chercher, au-delà des apparences, le sens des faits observés ainsi que mettre en relation des éléments apparemment non reliés entre eux. L'enquête est la recherche d'une variété d'indices. Il en résulte une hypothèse qui constitue une mise en relation d'observations qui fait sens.* » (Pourtois & al, 2001).
- L'espace laissé à l'étonnement est une raison qui double d'importance dans la recherche sur les représentations sociales. En effet, ce sont généralement les représentations sociales des classes les plus nombreuses ou dominantes qui sont véhiculées, et partant, légitimées (Howarth, 2006). La population d'origine étrangère de l'échantillon n'étant ni l'une ni l'autre, nous ne voulions pas « manquer », par biais d'investigation, des perceptions originales de l'Ecole, en proposant à cette frange de l'échantillon de se positionner sur les perceptions relevées auprès d'autres acteurs plus influents.

4.2. Les participants

Au départ d'une recherche-action menée avec une ASBL formatrice (organisant l'alphabétisation des parents immigrés et une école de devoirs pour leurs enfants) nous avons interrogé via questionnaires vingt-neuf professionnels (directeurs, enseignants, maîtres spécialisés, etc.) d'une même école fondamentale. Vingt-sept familles d'origine immigrée ont ensuite été interrogées oralement sur la base du même questionnaire dans leur langue d'origine. Suite à une demande de l'organe de représentation des parents au sein de cet établissement, un questionnaire en français a été envoyé à chaque famille. La population parentale s'est alors agrandie pour atteindre 214 familles dont au moins un enfant est entre la 1^{re} maternelle et la 6^e primaire. Le tableau 1 montre la répartition des répondants selon leur statut, leur pays de naissance, le sexe du répondant, et les contacts avec l'ASBL formatrice.

Tableau 1. Description de l'échantillon de répondants

Caractéristiques		N	%
Statut professionnel	Professionnels	29	12
	Parents	214	88
Parents : contact avec l'ASBL	Oui	27	11
	Non	187	77
Sexe du répondant	Homme seul	47	20
	Femme seule	179	75
	Couple	13	5
Origine du répondant	Autochtone	170	70
	Allochtone	71	30
Pays de naissance des parents	Belgique	144	68
	Maghreb (<i>Algérie, Maroc, Tunisie</i>)	35	17
	Turquie	10	5
	Europe de l'ouest (<i>Allemagne, Espagne, France, Italie, Pays-Bas, Portugal</i>)	9	4
	Afrique (<i>Cameroun, République Démocratique du Congo, Niger</i>)	7	3
	Pays de l'est (<i>Bosnie, Kosovo, Pologne, Russie, Tadjikistan</i>)	5	2
	Autres (<i>Liban</i>)	2	1

4.3. Le recueil de données

4.3.1. Les variables déclarées

Les variables relatives aux backgrounds parentaux et professionnels, ainsi que celles relatives aux résultats et bien-être scolaires des enfants ont été déclarées par les adultes, via un questionnaire pour les 29 professionnels et pour 187 familles, et par interview en langue maternelle pour 27 familles d'origine étrangère. Le choix des ces variables s'est effectué selon deux critères qui sont étroitement liés au contexte de la recherche-action.

- Ces variables sont identifiables rapidement par les adultes en présence (enseignants et autres parents) lors des réunions de parents ou des rencontres informelles. Ce sont donc des variables qui, si elles se révèlent différenciatrices dans la réussite des élèves, pourront être utilisées par les professionnels de l'enseignement, au niveau de l'établissement.
- Donner ces réponses ne présente pas de connotation socialement dévalorisante. La variable « revenu » est donc mise à part car si demander la nationalité d'une personne, par exemple, entraîne souvent une réponse spontanée, la même question sur les revenus peut être embarrassante. Les personnes ayant été interrogées dans le contexte de la recherche-action étant bien plus que des sujets et demeurant en contact le plus permanent possible avec nous, nous souhaitons avant tout éviter de diminuer la confiance et le respect mutuel par des questions portant, finalement, sur leur niveau de vie.

Le tableau 2 présente les variables ainsi que leur forme utilisée dans l'analyse.

Tableau 2. *Forme utilisée des variables déclarées*

<i>Variable</i>	<i>Forme utilisée</i>
Le sexe du répondant (homme / femme / couple)	homme = 1 femme = 2 couple = 3
L'âge du répondant (de 19 à 63 ans)	19 ans = 19 20 ans = 20 ... 63 ans = 63
Le nombre d'enfants (de 0 à 8)	0 enfant = 0 1 enfant = 1 ... 8 enfants = 8
La durée de vie en Belgique (de 1 à 57 ans)	1 an = 1 2 ans = 2 ... 57 ans = 57
Le statut « professionnel » (professionnel / parent)	professionnel = 1 parent = 2
Le statut d'immigré de l'adulte (autochtone, né en Belgique /allochtone, né dans un autre pays)	autochtone = 1 allochtone = 2
Perception de la réussite de l'enfant (Votre enfant réussit mal / plutôt mal / plutôt bien / bien)	mal = 1 plutôt mal = 2 plutôt bien = 3 bien = 4
Perception du sentiment de bien-être de l'enfant à l'école (A l'école, votre enfant se sent mal / plutôt mal / plutôt bien / bien)	mal = 1 plutôt mal = 2 plutôt bien = 3 bien = 4
Satisfaction parentale quant à la communication école-famille (La communication que vous avez avec l'école se passe mal / plutôt mal / plutôt bien / bien)	mal = 1 plutôt mal = 2 plutôt bien = 3 bien = 4
Contact avec l'ASBL formatrice (oui/non)	non = 0 oui = 1
Contact avec l'association de parents (A.P.) (oui/non)	non = 0 oui = 1

4.3.2. Les variables construites

Les représentations sociales ont été appréhendées par une méthode associative (Flament & Rouquette, 2003) dont voici les deux étapes : relevé individuel des mots et association de ces mots en catégories.

Les éléments constitutifs des représentations

1. Le mot inducteur « école » a été présenté deux fois, mêlé à d'autres mots inducteurs (élève, environnement familial, enseignant, parent) l'une avec un adjectif positif (une bonne école), l'autre avec un adjectif négatif (une mauvaise école).
2. Le répondant devait alors exprimer les mots qui lui venaient directement à l'esprit, au maximum cinq et dans un laps de temps maximal de 1 minute par présentation. Le mot école était donc caractérisé par 1 à 10 mots par répondant (0 à 5 pour une « bonne » école et 0 à 5 pour une « mauvaise » école, en excluant les sujets qui n'auraient donné aucun mot, puisque ne pouvant les inclure dans nos analyses).
3. Les mots annoncés suite aux propositions positives et négatives ont été regroupés selon des catégories sémantiques. Les mots annoncés pour « bonne école » et « mauvaise école » et ce par les professionnels et les parents, sont listés en catégories une première fois.
4. Une définition sommaire de ces catégories a permis de soulever les incohérences et mots mal classés. Un reclassement a alors été opéré, permettant aux catégories d'être mutuellement exclusives.
5. Une correction a été effectuée par quatre autres personnes (deux étudiantes et deux travailleuses de l'ASBL), afin de diminuer l'influence des représentations propres au chercheur, ce qui a donné lieu à un affinement du classement ainsi que des ajouts et suppressions de mots dans certaines catégories.

6. Un affinement des définitions donnera lieu aux dernières modifications de classement. Au final, les classements reprennent 93% des mots relevés.
7. Un dernier reclassement a été effectué, couplant certaines catégories créées et ceci pour deux raisons : d'une part, une trop grande part de recouvrement entre certaines entités souhaitées exclusives et, d'autre part, la très faible représentation de certaines qui alourdissaient la lecture des résultats sans donner d'informations supplémentaires.

Nous avons ainsi obtenu huit catégories :

- Bien-être et respect
- Ouverture et communication
- Collaboration et organisation
- Public (élèves et familles fréquentant l'école)
- Travail et activité
- Discipline
- Infrastructure
- Professionnels (personnes travaillant dans l'école)

Le tableau de codage des mots relevés, ou lemmatisés, selon les catégories se trouve en annexe 1.

L'organisation de ces éléments dans la constitution des représentations

Les représentations sociales sont nucléiques, structurées autour d'éléments centraux et d'éléments périphériques. Les éléments centraux, représentant le noyau, sont moins nombreux, de 2 à 5 pour le cas bien connu (Flament & Rouquette, 2003), mais pèsent fortement dans la définition de la représentation, alors que les éléments périphériques sont eux plus nombreux mais moins pesants et plus attachés à quelques cas précis.

Afin de pondérer les huit entités obtenues, un score par catégorie a été attribué à chaque répondant. Chaque score correspond au rapport entre le nombre de mots relatifs à une catégorie énoncés par le répondant et le nombre total de mots énoncés par le répondant. Pour exemple, si un répondant a énoncé en tout 8 mots dont 2 relatifs à la discipline pour qualifier l'Ecole, il obtient un score de $2/8 = 0.25$ dans la catégorie « Discipline ». Tous les individus ayant ainsi un score allant de 0 à 1 pour chaque catégorie, ils peuvent être groupés sur cette base en calculant le noyau central unissant ces personnes et identifier alors les éléments périphériques de la représentation préférentiellement diffusée dans ce groupe.

Cette seconde étape a été réalisée grâce à une analyse en grappes et devait donc donner un ou plusieurs groupements de personnes selon la représentation qu'elles partagent.

5. L'analyse des données

5.1. Description des représentations recueillies

Pour répondre à la première question de recherche, nous devons observer si des représentations différentes existent ou si une représentation collective, dominante, est partagée par tous les adultes en présence. Nous devons aussi caractériser cette ou ces représentation(s).

Les représentations individuelles ont été relevées via un questionnaire et ont été recomposées de manière associative. Afin de distinguer au mieux ces représentations sociales, des groupes de répondants selon un clustering basé sur leurs scores à chaque variable ont été générés avec SPSS, version 11. Ce clustering, hiérarchique, a été effectué en appliquant l'algorithme de Ward, confirmé et affiné par un clustering non hiérarchique (K-Means). Il est ainsi possible d'observer si des groupes d'individus (peut-être autres que ceux aisément identifiables comme celui des parents, celui des immigrés, ...) se distinguent fortement sur la base des catégories les plus importantes dans les énoncés de leurs membres respectifs. Les catégories les plus représentées seront considérées comme le noyau central des représentations de ces groupes.

5.2. Description des individus au sein de ces groupes

Pour la deuxième question de recherche, nous devons vérifier si les représentations se répartissent de manière uniforme dans la population ou si certaines sont propres à certaines catégories, par exemple les parents d'origine étrangère.

Lorsque les groupes d'individus similaires au niveau des représentations seront composés par la méthode énoncée ci-dessus, leurs populations seront comparées afin d'en identifier les traits communs et distinctifs. Les comparaisons statistiques entre les groupes formés seront de deux types :

- comparaison de moyennes et calcul d'ANOVA sur les variables indépendantes d'intervalles:

- l'âge
 - le temps de vie en Belgique
 - le nombre d'enfants
 - la satisfaction quant à la communication avec l'école
- test du *Chi Carré* pour les variables indépendantes nominales
- le statut d'immigré
 - le statut « professionnel »
 - le sexe du répondant
 - l'existence de contacts avec l'ASBL
 - l'existence de contacts avec l'A.P.

5.3. Comparaison des résultats scolaires et du sentiment de bien-être de l'enfant à l'école selon les représentations

Afin de répondre à la troisième question de recherche nous devons chercher à savoir si certaines représentations des adultes étaient associées à des résultats différents des élèves.

Pour ce faire, nous comparons le niveau de réussite et de bien-être des enfants à l'école selon les groupes formés sur la base des représentations. Cette comparaison se fera par ANOVA.

6. Résultats

6.1. Comment les parents immigrés, non immigrés et les enseignants se représentent-ils l'Ecole ?

En d'autres termes, existe-t-il plusieurs représentations de l'Ecole au sein de notre échantillon ou celui-ci a-t-il une représentation plutôt uniforme de l'Ecole ?

Le classement des mots spontanés énoncés par les répondants a permis de construire au final huit catégories, présentées dans le tableau 3, correspondant chacune à un constituant des représentations de l'Ecole. C'est la vision « positive¹ » de la catégorie qui sera conservée pour la définir.

Tableau 3. Définition des catégories utilisées pour qualifier « l'Ecole »

Bien-être et respect	On y retrouve les qualités chaleureuses d'un endroit dans lequel il fait bon vivre et dans lequel chaque enfant peut trouver sécurité et (ré)confort affectif.
Travail et activité	L'école est un lieu dynamique de travail au sein duquel il est essentiel d'effectuer des apprentissages, dans lequel les enfants ont des devoirs, ainsi que des journées et des cahiers bien remplis.
Ouverture et communication	L'école ne vit pas en vase clos, elle doit se tenir à l'écoute de son entourage et également dynamiser cette communication par le dialogue.
Discipline	L'école donne un cadre strict dans lequel le respect du règlement, d'un certain savoir-vivre et d'une éducation aux bonnes manières est important.
Public	Le public présent dans l'école est une caractéristique déterminant la qualité de l'école « bien fréquentée » au contraire d'une école « ghetto ».
Collaboration et organisation	L'école est une entreprise ordonnée dans laquelle les différents professionnels sont organisés et coordonnés.
Infrastructure	La qualité et la propreté de l'infrastructure à l'intérieur ou l'extérieur des classes sont des ressources non négligeables d'une école.
Professionnels	Une école fonctionne avec un important maillon humain. Les compétences et le professionnalisme de l'équipe éducative sont capitaux.

Pour chacune de ces variables, tous les individus ont obtenu un résultat numérique allant de « 0 » (signifiant que la catégorie n'est pas du tout mentionnée dans les mots énoncés) à « 1 » (signifiant que tous les mots énoncés se rapportaient à cette catégorie).

Pour observer si l'une ou l'autre de ces catégories est liée plutôt positivement ou négativement à la vision de l'Ecole, nous avons observé leurs différences de poids face aux inducteurs « bonne école » et « mauvaise

¹ Cette décision est prise afin d'alléger la lecture et ne pas faire double emploi avec une négative. Bien sûr selon les mots énoncés par les adultes une version négative est réalisable. Par exemple, la catégorie « Bien-être et respect » regroupe aussi des avis de parents estimant qu'une mauvaise école est un lieu d'intolérance et de discrimination, un endroit de haine et de violence.

école ». Le tableau 4 montre cette comparaison effectuée sur les 208 personnes ayant répondu aux deux inducteurs².

Tableau 4. Comparaison des poids des catégories utilisées pour bonne et mauvaise école

Ensemble des répondants (N=208)	Bonne école	Mauvaise école	Sig.
Bien-être et respect	0,23	0,24	NS
Travail et activité	0,24	0,13	.000
Ouverture et communication	0,14	0,11	NS
Discipline	0,18	0,21	NS
Public	0,01	0,03	NS
Collaboration et organisation	0,05	0,05	NS
Infrastructure	0,07	0,14	.000
Professionnels	0,07	0,08	NS

Nous avons surligné les valeurs pour lesquelles le calcul d'un *t de Student* sur échantillons appariés révèle une différence significative (<.05)

Comme le montre ce tableau, la plupart des catégories sont utilisées de la même manière pour décrire l'école, que celle-ci soit jugée bonne ou mauvaise. Deux exceptions à ce constat : « Travail et activité » qui est surtout utilisée pour qualifier une bonne école, alors que « l'infrastructure » est elle plutôt relevée pour qualifier une mauvaise école.

Avec les scores individuels, les personnes ayant les représentations les plus proches ont été groupées. L'analyse permettant de déterminer quelles représentations étaient présentes dans notre échantillon est un clustering. Plusieurs regroupements ont été testés par clustering hiérarchiques. Le classement en trois groupes a été retenu car :

- chacune des huit catégories étaient distinctes dans l'analyse de variance, ce qui est attendu dans le clustering,
- le nombre de sujets dans chaque groupe dépasse les 10 % de population, ce qui n'était pas le cas dans les solutions à plus de trois groupes,
- il est possible de donner du sens aux groupements informatiquement créés.

Afin de diminuer l'impact du positionnement des sujets au sein de la base dans la création des groupes ainsi que la tendance à créer des groupes de petites tailles avec l'algorithme de Ward, nous avons réalisé un clustering non hiérarchique forçant la constitution de trois groupes.

Cette méthode permet de regrouper les personnes autour de ce qui les rassemble, et donc, dans notre étude, autour du noyau des représentations.

Afin de comparer les groupes sur les valeurs qu'ils attribuent chacun aux huit catégories, voici un tableau comparatif des moyennes. Le score maximal étant de 1, il faut lire chacun de ces nombres comme une proportion de mots énoncés attribués en moyenne à la catégorie. Par exemple dans le groupe 1, plus d'un mot sur 4 (0,28) relève en moyenne de la catégorie « Bien-être et respect ». Nous considérons les catégories les plus relevées comme les noyaux des représentations véhiculées, les autres étant moins centraux.

Tableau 5. Comparaison des scores moyens pour chaque catégorie de mots au sein des trois clusters

	Bien-être et respect	Travail et activité	Ouverture et communication	Discipline	Public	Collaboration et organisation	Infrastructure	Professionnels
Groupe 1 N=149	0,28	0,13	0,19	0,19	0,04	0,01	0,12	0,03
Groupe 2 N=43	0,12	0,52	0,09	0,11	0,07	0,03	0,04	0,02
Groupe 3 N=51	0,17	0,12	0,03	0,18	0,03	0,16	0,11	0,20
Total N= 243	0,23	0,20	0,14	0,17	0,04	0,05	0,10	0,07

Nous avons surligné les catégories pour lesquelles un groupe se distingue fortement des autres. L'analyse de variance montre que toutes sont significativement différentes à .05 sauf « Public » (.14).

L'analyse donne également la distance entre les centres des clusters, considérée comme la distance entre les représentations. Ces distances sont présentées dans le tableau 6. On peut y lire que les représentations deux et trois se distinguent surtout de la première.

² Les tableaux donnant les mêmes comparaisons pour d'autres groupes auront eux aussi quelques sujets de moins que les groupes initiaux étant donné les participants n'ayant répondu qu'à l'un ou l'autre des deux inducteurs.

Tableau 6. *Tableau de proximité entre les trois groupes formés*

	Groupe 2	Groupe 3
Groupe 1	2,41	2,98
Groupe 2		2,29

6.2. Quelles sont donc les représentations de l'École au sein de notre échantillon ?

Notons pour débiter que chaque groupe accorde de l'importance au bien-être, à la discipline, au travail et à l'activité.

Le groupe 1, le plus nombreux (n=149), se distingue peu de la norme comparativement aux deux autres. Il est celui qui accorde, plus que les autres, de l'importance au bien-être et au respect, ainsi qu'à l'ouverture et la communication. Il ne laisse pas de côté le travail et la discipline, mais n'accorde pas de réelle importance au public qui fréquente l'école, ni à ses professionnels ou encore la collaboration et l'organisation.

Tableau 7. *Comparaison des poids des catégories utilisées pour bonne et mauvaise école*

Groupe 1 (N=123)	Bonne école	Mauvaise école	Sig.
Bien-être et respect	0,27	0,31	NS
Travail et activité	0,19	0,06	.000
Ouverture et communication	0,19	0,15	NS
Discipline	0,21	0,24	NS
Public	0,01	0,01	NS
Collaboration et organisation	0,02	0,01	NS
Infrastructure	0,08	0,16	.001
Professionnels	0,02	0,06	.010

Nous avons surligné les valeurs pour lesquelles le calcul d'un *t de Student* sur échantillons appariés révèle une différence significative (<.05)

Dans ce tableau, on observe qu'une bonne école est caractérisée par le travail et l'activité alors qu'une faiblesse dans cette catégorie n'est pas un critère autant utilisé pour qualifier une mauvaise école. C'est l'inverse pour l'infrastructure et les professionnels, bien que ces catégories soient globalement moins utilisées.

Quelques exemples de mots employés pour qualifier une bonne et une mauvaise école :

- *Gentil, accueillant, écoute, respect, acceptation, plaisir, reconnaissance, joie, confiance, ouverte, disponible, à l'écoute, dialogue, ouverture d'esprit, échanges, ouverte,...*
- *Mauvaise ambiance, raciste, désintéret pour l'enfant, vulgarité, ennui, injustice, interlocuteurs absents, pas de dialogue, fermée,...*

Le groupe 2 (n=43) insiste plus que les autres, et avant toute chose, sur le travail et l'activité en gardant un œil sur la discipline ainsi que le bien-être et le respect. Les adultes de ce groupe sont aussi ceux qui accordent le plus d'importance au public fréquentant l'école.

Tableau 8. *Comparaison des poids des catégories utilisées pour bonne et mauvaise école*

Groupe 2 (N=36)	Bonne école	Mauvaise école	Sig.
Bien-être et respect	0,15	0,10	NS
Travail et activité	0,52	0,47	NS
Ouverture et communication	0,10	0,10	NS
Discipline	0,14	0,11	NS
Public	0,04	0,12	NS
Collaboration et organisation	0,01	0,01	NS
Infrastructure	0,03	0,05	NS
Professionnels	0,01	0,04	NS

Le calcul d'un *t de Student* sur échantillons appariés ne révèle aucune différence significative (<.05)

Dans ce groupe il semble que les catégories soient également utilisées pour qualifier une bonne ou une mauvaise école.

Quelques exemples de mots employés pour qualifier une bonne et une mauvaise école :

- *Dynamique, bon niveau, motivation, bon travail, réussite, apprentissages, devoirs, savoirs,...*
- *Mauvaise formation, mauvais apprentissage, réussite peu plausible, travail non satisfaisant, mauvais niveau scolaire, pas d'activités, enfants fumeurs, drogués, mauvaises fréquentations, population scolaire, à majorité allochtone,...*

Le groupe 3 (n=51) porte, contrairement aux autres, une attention primordiale aux professionnels de l'école et à la collaboration au sein de celle-ci. Ce groupe n'en délaisse pas pour autant la discipline ou le bien-être mais est clairement distinct des deux précédents par l'attention portée à l'équipe éducative et le poids presque inexistant de la catégorie « Ouverture et communication »

Tableau 9. Comparaison des poids des catégories utilisées pour bonne et mauvaise école

Groupe 3 (N=49)	Bonne école	Mauvaise école	Sig.
Bien-être et respect	0,18	0,14	NS
Travail et activité	0,18	0,06	.000
Ouverture et communication	0,05	0,02	NS
Discipline	0,14	0,23	.044
Public	0,02	0,03	NS
Collaboration et organisation	0,15	0,18	NS
Infrastructure	0,06	0,17	.002
Professionnels	0,23	0,17	NS

Nous avons surligné les valeurs pour lesquelles le calcul d'un *t de Student* sur échantillons appariés révèle une différence significative (<.05)

Dans ce groupe la catégorie « Travail et activité » est plus souvent utilisée pour qualifier la bonne école que la mauvaise, à l'inverse de « Discipline » et « Infrastructure ».

Quelques exemples de mots employés pour qualifier une bonne et une mauvaise école :

- *Organisation, enseignants, directeur, esprit d'équipe, coopération, bonne entente, travail, direction compétente, structurée, bon enseignant, bonne équipe éducative, bons profs, bon personnel, organisation, bon instituteur,...*
- *Individualisme, personnel, démission, mauvais enseignants, mauvais profs, sale, laxisme, mauvais instituteurs,...*

Ces trois groupes seront respectivement nommés « *Bien-être et ouverture* », « *Travail* » et « *Equipe éducative* ».

En réponse à la première question de recherche, nous pouvons donc conclure **qu'il est possible d'identifier plusieurs représentations sociales de l'Ecole dans notre échantillon**. Ainsi, si la discipline est importante au sein de chacune, l'une insiste plus sur le bien-être et respect et l'ouverture, une deuxième sur le travail et les activités, et une troisième sur les professionnels, l'organisation et la collaboration au sein de l'établissement. **Nous les nommerons respectivement « *Bien-être et ouverture* », « *Travail* » et « *Equipe éducative* ».**

6.3. Les parents d'origine immigrée ont-ils une représentation différente de l'Ecole ? Et les enseignants ?

Afin de vérifier si la culture influence les représentations identifiées dans cette étude, il faut comparer les populations composant les groupes formés ci-dessus. Deux paires de cultures pourraient être comparées : une culture autochtone face à une culture allochtone et une culture enseignante face à une culture parentale.

6.3.1. Une culture allochtone

Le critère « né en Belgique ou non » est un indice facile à utiliser pour distinguer les parents immigrés des autres. Toutefois, le lieu de naissance, tout comme la nationalité ne sont pas suffisants pour décrire les situations réellement vécues par les personnes ciblées dans les études, comme le rappelaient récemment des experts du consortium Ullens. « *En d'autres termes, la statistique doit s'adapter à l'évolution de la société (...)* » Eggerickx & al (2006), de même que Hanquinet & al (2006) qui ont consacré un impressionnant rapport sur la question : « *Preparatory study for survey and quantitative research on ethnic minority groups in Belgium* », préconisent le dépassement de simples données issues des répertoires, et surtout la prudence dans les catégories créées. Cette prudence va de pair avec la méthodologie d'enquête adoptée, qui pousse à relever le plus d'indices possibles, quitte à en abandonner plusieurs s'ils se révèlent inutiles à l'analyse.

Ainsi définir la question de l'origine immigrée uniquement sur la base du pays de naissance, n'est pas suffisant, le temps passé en Belgique étant par exemple un indicateur sans doute tout aussi important dans le rapport que ces personnes ont avec l'école.

6.3.2. Une culture enseignante

Les enseignants en général, et ceux de cette étude en particulier, appartiennent à un même groupe, défini par leur formation commune, une identité partagée et un emploi exercé au sein d'une même équipe. Cela fait peut-être émerger une culture enseignante qui se distingue des parents. Cette identité collective pourrait ainsi se constituer sous la forme d'un noyau et d'éléments périphériques, comme suggéré par Cattonar (2001).

6.3.3. D'autres cultures

Les oppositions de cultures pourraient ne pas se résumer à ces deux confrontations. Nos données nous permettront peut-être d'en identifier d'autres. Vu notre positionnement d'enquêteur, nous allons utiliser l'ensemble des caractéristiques recensées afin de vérifier si les différences relèvent de l'opposition allochtones/autochtones, parents/enseignants, ou d'autres.

Partant, les trois groupes formés vont être comparés sur plusieurs caractéristiques, pour vérifier si les représentations sociales correspondent ou non, à des groupes sociaux. Les caractéristiques des groupes se classent comme présenté dans le tableau 10.

Tableau 10. Description des caractéristiques des sujets de la population et des analyses réalisées sur celles-ci

Caractéristiques	Type d'échelle	N	Test statistique
L'âge du répondant	Intervalle (19-63)	239	Comparaison de moyennes avec ANOVA
La durée de vie en Belgique	Intervalle (1-57)	239	
Le nombre d'enfants	Intervalle (0-8)	236	
La satisfaction quant à la communication avec l'école	Intervalle (1-4)	183	Tableaux croisés avec Chi Carré
Le sexe du répondant	Nominale (hommes/femmes/couples)	239	
Le statut professionnel	Nominale (professionnels/parents)	243	
Le statut d'immigré	Nominale (autochtones/allochtones)	241	
Contact avec l'ASBL formatrice	Nominale (oui/non)	232	
Contact avec l'association de parents (A.P.)	Nominale (oui/non)	196	

Le tableau 11, résumant les résultats de ces analyses, nous montre des différences significatives dans les compositions des trois groupes.

Tableau 11. Différences de composition entre les groupes ayant des représentations différentes de l'Ecole

Représentations		Bien-être et ouverture N=149	Travail N=43	Equipe éducative N=51	Total	Sig.
Caractéristiques des groupes						
Age du répondant (années – μ)		38,73	39,12	40,32	39,13	N.S.
Durée de vie en Belgique (années – μ)		34,53	34,37	29,90	33,54	.034
Nombre d'enfants (μ)		2,36	2,21	2,94	2,45	.010
Satisfaction de communication Ecole-Famille (1-4 – μ)		3,47	3,53	3,62	3,50	N.S.
Sexe du répondant	% d'hommes	16	28	22	20	N.S.
	% de femmes	78	65	76	75	
	% de couples	6	7	2	5	
Statut professionnel	% de professionnels	11	9	16	12	N.S.
Statut immigré	% d'immigrés	23	26	52	29	.000
Contact avec ASBL	% de oui	29	25	46	26	.002
Contact avec A.P.	% de oui	23	26	11	18	N.S.

Légende : « μ » signifie que les données expriment la moyenne du groupe. – « N.S. » signifie que les différences constatées ne sont pas significatives à un seuil .05.

La lecture de ce tableau permet d'identifier les points communs ainsi que ceux qui différencient les groupes au vu des caractéristiques introduites dans notre étude.

Remarquons d'abord que l'âge du répondant, ainsi que son sexe ou la satisfaction déclarée quant à la communication école-famille ne discriminent pas les groupes, pas plus que le fait d'avoir des contacts avec l'association de parents. Concernant le statut de professionnels, la différence n'est pas significative. En nombres absolus ils sont respectivement dix-sept, quatre et huit dans les groupes.

Quatre variables différencient significativement les groupes : le statut d'immigré, la durée de vie en Belgique, le nombre d'enfants et le fait d'avoir des contacts avec l'ASBL.

Pour ces quatre caractéristiques c'est le troisième groupe, celui partageant une représentation de l'Ecole organisée autour de l'équipe éducative, qui se trouve le plus éloigné des deux autres.

Les quatre caractéristiques différenciant significativement les groupes sont reliées entre elles et permettent de dégager un profil pour ce troisième groupe. Il possède la plus grande proportion :

- d'immigrés (une personne sur deux)
- de personnes vivant depuis moins longtemps en Belgique (en moyenne moins de trente ans),

- de familles ayant le plus d'enfants en moyenne (2,94),
- de membres en contact avec l'ASBL, qui ne travaille qu'avec les familles immigrées, (une personne sur deux).

Ce profil est donc certes plus proche d'une population immigrée que les deux autres.

Cependant, les personnes d'origine étrangère partagent aussi les autres représentations, en particulier la seconde, tout comme la troisième représentation est partagée par des personnes n'étant pas d'origine immigrée. Cela signifie donc, et c'est important, que les représentations ne sont pas une stricte transposition de l'origine « culturelle » au sens statique, figée dans les répertoires, et que des représentations communes de l'École sont partagées par les parents autochtones comme allochtones, mais également par les enseignants. Pour ces derniers, il est d'ailleurs simple d'observer dans le tableau 11 que, dans notre étude, ils ne partagent pas unanimement une représentation, étant donné leur répartition au sein des trois groupes.

En réponse à la deuxième question de recherche, nous pouvons affirmer que **ni les enseignants ni les parents n'ont une représentation uniforme de l'École**, et ne pouvons attester d'une opposition entre les représentations des professionnels et celles des parents.

Si l'on compare les populations qui se distinguent par leurs représentations, **on observe un groupe, le troisième, possédant plus de caractéristiques relatives à l'immigration**. Nous pouvons donc conclure que **cette partie distinctive de notre échantillon entretient une représentation de l'École différente des deux autres**, bien que cette partie ne soit pas exclusivement une population de parents immigrés.

6.4. Quel est le lien entre les représentations des parents et la réussite scolaire perçue des enfants?

Afin de répondre à cette question, les trois groupes ont été comparés sur deux variables déclarées par les parents, concernant, d'une part, le rendement perçu de leurs enfants et, d'autre part, le sentiment de bien-être de ceux-ci à l'école. Les parents devaient positionner leur avis de 1 (il réussit mal) à 4 (il réussit bien) pour la réussite scolaire et, indépendamment, de 1 (il se sent mal à l'école) à 4 (il se sent bien à l'école).

Ainsi, un score moyen allant de 1 à 4 a été calculé par groupe pour ces deux variables et ces scores sont comparés statistiquement avec un *F de Snédécov*, afin d'identifier s'ils sont significativement différents ou non.

Tableau 12. Comparaison des résultats scolaires et du sentiment de bien-être des enfants à l'école selon les représentations des parents

Caractéristiques relatives aux enfants	Représentations				
	Bien-être et ouverture	Travail	Equipe éducative	Total	Sig. (.05)
Perception de la réussite de l'enfant	3,45	3,62	2,97	3,39	.002
Sentiment de bien-être à l'école	3,54	3,56	3,77	3,58	N.S.

Concernant le sentiment de bien-être à l'école, les perceptions qu'en ont les parents des trois groupes ne sont pas différentes. Par contre, les scores sont significativement différents concernant la perception de la réussite. Afin de déterminer plus précisément où se situent les différences, les moyennes des trois groupes ont été comparées deux à deux, avec un test *t de Student*. Il apparaît que le sentiment de bien-être ne diffère en aucun cas significativement, et que la perception de la réussite n'est pas significativement différente entre les groupes un et deux. Par contre la perception moyenne du groupe « Equipe éducative » est significativement inférieure (<.05) à celle des groupes un et deux. Ce résultat est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 13. Comparaison de la perception moyenne de la réussite scolaire selon les représentations deux à deux

Bien-être et ouverture 3,45	Travail 3,62	NS
Bien-être et ouverture 3,45	Equipe éducative 2,97	.025
Travail 3,62	Equipe éducative 2,97	.005

Il est possible qu'il s'agisse là d'un effet de la représentation partagée par les parents sur les résultats scolaires des enfants, ou l'inverse. Il existe toutefois un lien entre ces deux variables.

Comme souligné ci-dessus, cette troisième représentation est davantage présente chez les parents d'origine immigrée. Afin d'observer si les résultats perçus plus faibles sont liés à la représentation partagée ou à l'origine

immigrée, deux analyses supplémentaires sont effectuées. Les résultats déclarés ont ainsi été comparés par un *F* de *Snédécór* et une taille de l'effet estimée via le calcul d'un *éta-carré*.

- Premièrement, comparaisons au sein des trois groupes des résultats des enfants de familles immigrées avec ceux de familles non immigrées. (*Lecture horizontale du tableau 14*)
- Deuxièmement, comparaisons au sein des enfants d'origine étrangère et des autres des résultats scolaires selon la représentation partagée. (*Lecture verticale du tableau 14*)

Le tableau 14 résume les résultats obtenus et permet d'affiner les résultats.

Tableau 14. Comparaison des liens entre la réussite scolaire déclarée, l'origine et les représentations parentales

Perception de la réussite de l'enfant (1 très mal – 4 très bien)	Parents autochtones		Parents allochtones		Total		Sig. (.05)	Ampleur de l'effet de l'origine selon la représentation
	Score	N	Score	N	Score	N		
Bien-être et ouverture	3,58	97	3,03	30	3,45	127	.001	0.09
Travail	3,62	26	3,64	11	3,62	37	N.S.	/
Equipe éducative	3,71	17	2,38	21	2,97	38	.000	0.30
Total	3,60	140	2,92	62	3,39	202	.000	0.13
Sig. (.05)	N.S.		.006		.002			
Ampleur de l'effet des représentations selon l'origine	/		0.16		0.06			

6.5. Le poids de l'origine

En lisant ce tableau de gauche à droite, on observe sans surprise que l'étude rappelle l'incidence connue de l'origine immigrée sur les résultats scolaires, avec des résultats moyens plus bas pour les élèves immigrés (3,60 / 2,92). Cette différence est significative et la relation est moyenne au vu de l'*éta carré* global (0.13). Elle est beaucoup plus forte lorsque l'on compare les parents allochtones et autochtones du troisième groupe (0.30).

6.6. Le poids des représentations

Une lecture de bas en haut permet de visualiser les liens entre rendement perçu et représentations des parents. Les représentations ont un effet significatif (.002) dans la population totale, montrant des résultats moyens moins bons (2,97) dans le groupe porteur de la troisième représentation, et particulièrement au sein des familles d'origine immigrée de ce troisième groupe (2,38). Cet effet se décline différemment selon l'origine, puisqu'il est non significatif dans les familles autochtones, pour un effet significatif et important (0.16) dans les familles d'origine immigrée.

6.7. L'interaction des deux facteurs

Comme écrit dans les deux points ci-dessus, ce tableau permet de dépasser le constat des effets séparés de ces deux facteurs en les mettant en relation. Pour tenter d'analyser cette interaction, comparons deux situations de parents d'origine immigrée : ceux partageant la représentation centrée sur l'équipe éducative, et ceux partageant la représentation « Travail ».

Dans le premier cas, on observe que les parents d'origine immigrée partageant cette représentation ont la perception la plus basse de la réussite de leurs enfants (2,38). Les enfants de ce groupe subissent peut-être un *effet Mathieu*, cumulant ainsi deux facteurs favorisant l'échec scolaire que pourraient être l'origine immigrée (rappelée en début d'article) et, peut-être, le partage d'une représentation de l'Ecole centrée sur l'équipe éducative (supputée à la fin de notre enquête).

Dans le second cas, les résultats des enfants immigrés ne sont pas perçus différemment de ceux des Belges (3,62 / 3,64). Dans ce cas, la représentation partagée, centrée sur le travail, est peut-être le signe d'une compensation du poids de l'origine sur la réussite scolaire.

6.8. La bidirectionnalité de l'effet

L'effet des représentations est présenté comme une variable indépendante agissant sur les résultats scolaires. Si l'origine immigrée ne peut être modifiée par les résultats scolaires, cela peut être le cas pour les représentations de l'Ecole. Ainsi, il est concevable que les parents ayant des enfants en difficulté jugent plus l'école sur ses professionnels, leur rejetant la faute, et modifient ainsi leurs représentations. Sans pouvoir vérifier cette conception, nous pouvons comparer au sein de ces 21 parents si la catégorie « professionnels » est plutôt utilisée pour qualifier une bonne ou une mauvaise école.

Tableau 15. Comparaison des poids des catégories utilisées pour bonne et mauvaise école

<i>N=21</i>	<i>Bonne école</i>	<i>Mauvaise école</i>	<i>Sig.</i>
Bien-être et respect	0,17	0,17	NS
Travail et activité	0,17	0,08	NS
Ouverture et communication	0,03	0,03	NS
Discipline	0,15	0,31	.023
Public	0,01	0,02	NS
Collaboration et organisation	0,08	0,11	NS
Infrastructure	0,03	0,17	.037
Professionnels	0,33	0,15	.028

Cette partie de l'échantillon utilise la qualité des enseignants pour qualifier une « bonne » Ecole plutôt qu'elle ne juge une « mauvaise » école sur ceux-ci. Le même tableau réalisé pour les 17 parents autochtones porteurs de cette troisième représentation ne montre lui aucune différence entre les poids des catégories utilisées pour une bonne ou une mauvaise école. Ce constat permet de penser que ces 21 parents allochtones considèrent les enseignants bien plus positivement que négativement dans la vision de l'Ecole.

Même s'il est plausible que les représentations soient plus stables que les résultats scolaires, le sens d'un effet des résultats sur les représentations n'est pas écarté en fin d'enquête, d'autant plus que le rendement scolaire est déclaré par les parents. Cette relation correspond à une bidirectionnalité de l'effet entre représentation de l'Ecole et perception de la réussite des élèves.

En réponse à la troisième question de recherche, nous pouvons observer une différence de résultats scolaires déclarés selon les représentations chez les parents d'origine immigrée, et non auprès des parents belges. Sans pouvoir attester de la causalité, une relation d'intensité forte marque plus les enfants d'origine immigrée dont les parents partagent la représentation centrée sur l'équipe éducative, **alors que la représentation axée sur le travail est elle associée à une perception très élevée de la réussite scolaire.**

7. Conclusion et discussion

7.1. Conclusions de l'enquête

Dans un contexte scolaire multiculturel et frappé d'inégalité à l'encontre de certaines cultures, cette enquête portant sur l'importance des représentations sociales répond aux trois questions exposées en début d'article, en référence à notre échantillon.

7.1.1. Dans une école multiculturelle, quelle(s) représentation(s) les adultes ont-ils de l'Ecole ?

Nous en avons identifié trois. Elles ne se différencient pas quant à l'importance accordée à la discipline ou à l'infrastructure. Par contre ces trois représentations ont des centres qui diffèrent sur plusieurs points. Ainsi, l'une s'organise plus que les autres autour du bien-être et de l'ouverture, la deuxième est surtout centrée sur le travail et l'activité alors que la troisième est axée sur les professionnels et l'organisation de l'établissement.

7.1.2. Les parents d'origine immigrée ont-ils une représentation différente de l'Ecole ? Et les enseignants ?

Les trois représentations ne correspondent pas de manière stricte à des groupes de personnes habituellement identifiées *a priori*, par un adulte lambda. Par ces groupes nous entendons les groupements que les enseignants et parents peuvent constituer, car aisément comparables, comme les enseignants opposés aux parents, ceux-ci séparés entre allochtones et autochtones.

Toutefois, il apparaît que la troisième représentation est celle d'un groupe d'adultes aux caractéristiques particulières : ce groupe compte un plus grand pourcentage de personnes nées en dehors de la Belgique, qui ont un temps de vie moins long en Belgique, plus d'enfants et plus de personnes en contact avec l'ASBL (qui ne travaille qu'avec des parents immigrés). En somme, la troisième représentation est plutôt l'affaire d'un public aux caractéristiques immigrées, mais est aussi portée par une partie du public autochtone et une partie de l'équipe éducative. Soulignons qu'au sein de ces groupes le poids des catégories utilisées peut varier selon les personnes lorsque que l'on considère une bonne ou une mauvaise école.

7.1.3. Quel est le lien entre les représentations des parents et la réussite scolaire des enfants ?

La relation mesurée est nulle pour les familles autochtones mais importante pour les allochtones. Il apparaît ainsi que la représentation centrée sur l'équipe éducative est en lien avec une perception nettement plus négative du rendement des enfants, alors que les parents ayant une représentation axée sur le travail ont une meilleure perception de la réussite dans les familles autochtones et allochtones.

7.2. Interprétation et implication pratique dans le contexte de cette recherche-action et au-delà

Ces résultats nuancés devraient permettre aux équipes éducatives d'avoir un autre (meilleur ?) regard sur les familles immigrées dont les enfants ont de mauvais résultats scolaires. Howarth insiste sur le fait que la reproduction des relations de pouvoir dépend des représentations véhiculées. « *I would argue that the reproduction of power relations depends on the continuous and creative (ab)use of representations that mystify, naturalize and legitimize access to power. (...) They (representations) are drawn on both to naturalize and legitimize exclusion and othering as well as to critique or challenge such stereotypes and marginalizing practices* » (Howarth, 2006, p. 79). Dans le cas décrit en introduction, la propagation de représentations telles que celles de parents « démissionnaires³ » est sans nul doute un frein, peut-être pas à l'accès au pouvoir, mais en tout cas à l'accès à la coopération entre parents et enseignants en faveur de la réussite scolaire.

Cette étude fournit un autre point de vue sur les parents « démissionnaires » qui entretiennent peut-être une vision de l'École gérée en vase clos par une équipe de professionnels (reconnus comme tels) au sein duquel ils n'ont pas de place. Cette vision serait une reproduction du rapport historique entre parents et enseignants, peu encline à stimuler la communication entre ces adultes⁴ ou l'engagement parental dans la scolarité des élèves. Cette représentation s'apparente à la *danciacion soumise*, l'*acceptation respectueuse* (Mangez & al, 2002). Ces auteurs décrivent les familles ayant cette posture face à l'École comme suit « *Elles ont intériorisé (donc accepté) le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises. (...) Elles optent en outre, pour un comportement de retrait du champ scolaire qui se traduit par une très faible intensité des rencontres. (...) Il s'agit plutôt d'une confiance « aveugle » du dominé qui se persuade de sa propre incompétence et ne s'implique pas parce qu'il ne se considère pas comme étant légitime dans le champ scolaire, c'est-à-dire parce qu'il n'a pas et est persuadé de ne pas avoir la maîtrise des normes et repères dominants dans ce champ. (...) Cette attitude débouche souvent sur un cercle vicieux car leur non implication les empêche de facto de trouver les ressources nécessaires pour sortir de cette posture qui dès lors s'auto-alimente.* » (Mangez & al, 2002, p. 108-109).

Pour soutenir cette interprétation, reprenons le constat établi précédemment selon lequel les parents⁵ de familles marginalisées font souvent preuve de confiance et de déférence vis-à-vis de l'école, considérée comme un monde séparé de la vie domestique, attitude parfois renforcée par le monde scolaire (Crozier, 1998 ; Peña, 2000 ; Mangez & al, 2002). Ce positionnement renforce donc, par les justifications qu'il offre (comme une confiance accrue de certains parents dans les enseignants), le non-investissement parental dans la scolarité, comme l'explique Gilly (1997, p. 385) : « (...) *la représentation n'est pas une image reflet de la réalité scolaire, de ses fonctions sociales effectives, mais une construction originale visant à les légitimer.* »

Cette entreprise de compréhension des familles est compliquée, comme le soulignent Mangez, Joseph et Delvaux (2002, p.83) : « *La capacité des enseignants et directions à « entendre » les milieux défavorisés est alors centrale. Or, cette capacité nécessite des compétences spécifiques qui ne font en général pas partie des compétences ordinaires des personnes. Rien n'est moins simple en effet que de véritablement comprendre quelqu'un qui mobilise un univers interprétatif complètement différent pour analyser une même situation.* » Ce nouveau regard sur les familles partageant cette vision, cet « univers interprétatif », au sein de notre système scolaire pourrait permettre de comprendre certaines relations et éviter de tomber dans des explications simplistes qui mènent trop souvent à un non-dialogue de sourds entre, d'une part, des enseignants n'exigeant plus de soutien de parents jugés volontairement insouciants et, d'autre part, des parents certains de leur inutilité dans le progrès scolaire et confiants dans une toute-puissance préjugée des enseignants.

Cet éclaircissement ne devrait pas porter uniquement sur les familles d'origine immigrée, loin d'être unanimement et exclusivement concernées, mais bien sur toutes celles dont le modèle justificatif se placerait autour de la troisième représentation identifiée dans cette étude.

Si ce facteur pèse statistiquement moins dans l'explication des résultats que le pays de naissance des parents, soulignons que contrairement aux facteurs habituels que sont le niveau socio-économique ou la pratique de la

³ Soulignons que Montandon (1997) et Lahire (1995) dénoncent ce concept, résidu de stéréotype pour la première et réel mythe pour le suivant. Ce dernier dans son livre « *Tableaux de familles* » démontre que « *ce mythe est produit par les enseignants qui, ignorant des logiques de configurations familiales, déduisent à partir des comportements et des performances scolaires des élèves que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir. Notre travail fait clairement apparaître la profonde injustice interprétative qui est commise lorsqu'on évoque une démission ou un « laisser-aller » des parents* » (p. 270)

⁴ La troisième représentation est aussi celle dans laquelle la catégorie « ouverture et communication » prend en moyenne le moins de place.

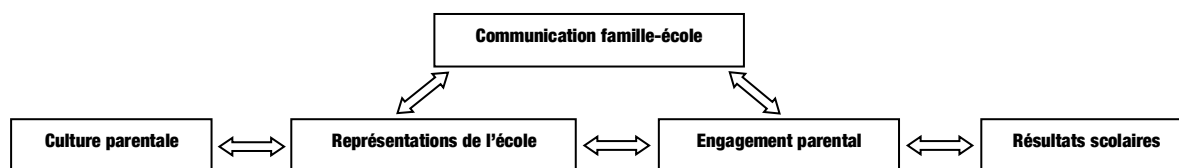
⁵ Nous insistons ici sur les « parents » et pas globalement les familles, car ce n'est plus autant le cas de collégiens (étudiants d'école secondaire) d'origine immigrée (Lorcerie, 2004).

langue d'enseignement à domicile, les représentations sociales sont changeables, et donc à considérer dans une visée d'amélioration de la réussite scolaire.

Il en va de même pour l'engagement parental, un déterminant démontré de la réussite scolaire (Wang & al, 1993 ; Fan & Chen, 1999, 2001 ; Hoover-Dempsey, 2001 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Poncelet, 2003). Un constat s'impose avec force dans ces études : l'investissement des parents dans la scolarité des élèves augmente le rendement de ceux-ci, et cela sans être dans une stricte relation déterministe avec le statut socioéconomique des familles. Élément important dans une perspective pédagogique, initiatrice de changements, cet engagement parental est aussi une variable changeable. C'est donc, comme Bloom le soulignait dès la fin des années '70, une variable à prendre impérativement en considération. Les représentations influençant les actions, il existe sans doute un lien entre l'engagement parental et les représentations parentales au sujet de l'École.

La figure 1 présente une schématisation des liens théoriques entre les variables reprises dans cet article.

Figure 1. Articulation théorique des différentes variables discutées dans cet article



Considérant toutes ces variables comme changeables et organisées de manière systémique, le sens des flèches est double ce qui signifie, par exemple, qu'un changement des résultats de l'élève peut influencer sur l'engagement parental, lui-même modifiant les représentations et enfin une part de la culture parentale. Nous considérons *a priori* que ce diagramme obéit aux mêmes lois que le schéma de Ryan & Adams (1995, 1998) : bidirectionnalité des relations (double sens des flèches) et importance de l'effet selon la place proximale ou distale sur le continuum (l'engagement parental influe plus fortement sur les résultats scolaires que la culture des parents).

Pour être plus complet, il faudrait ajouter que :

- les représentations ne sont pas que fonction des cultures,
- l'engagement parental ne dépend qu'en partie des représentations, puisque les possibilités parentales, notamment soulignées dans les indices socioéconomiques ou encore l'usage ou non de la langue véhiculée à l'école, agissent assurément sur l'implication des parents dans la scolarité,
- les résultats scolaires des enfants ont une origine multifactorielle et donc des variables propres à l'enfant, à son environnement scolaire et d'autres variables que parentales expliquent une part de variance plus importante que l'engagement parental.

Enfin, ce schéma simplifié, dont le but est de faciliter la compréhension de notre propos, ne fait en aucun cas abstraction d'autres, plus complexes et résistants à des analyses à large échelle, tel celui révisé de Hoover-Dempsey (2005).

7.3. Perspectives d'implications pédagogiques dans la recherche-action et au-delà

En plus d'une prise de conscience chez chaque adulte, ces résultats peuvent conduire aux actions suivantes, dont la première fut mise en place dans la courte recherche-action. Cette liste est bien sûr non exhaustive.

- Lors d'une rencontre collective, à la remise d'un bulletin, des ateliers de travail dans l'école avec parents moteurs, membres de l'ASBL et l'ensemble de l'équipe éducative, ont été menés à destination des tous les parents volontaires. Ainsi, des groupes de cinq à six parents, un ou deux enseignants et un animateur, ont discuté de l'impact de chacun dans différentes situations scolaires problématiques (un enfant n'a pas ses affaires de gymnastique, un enfant n'a pas préparé sa dictée, etc.). Une conclusion commune sous forme de présentation (avec supports iconographiques pour les parents moins à l'aise avec la langue française) des attentes des divers groupes et perspectives de réussite dans chacun des cas a été donnée. Des illustrations issues des ateliers s'y sont ajoutées pour tenter de mobiliser chaque acteur via une facette qui influe sur la réussite scolaire et, surtout, sur laquelle il a prise.
- Rédiger une description en cours d'année via les enseignants et l'ASBL, des attentes vis-à-vis des parents, via petites phrases, à l'instar des slogans concernant la santé publique. Ces messages porteraient sur le travail de l'enfant et désacraliserait le poids de l'enseignant dans les résultats des enfants.
- Consacrer une paire de temps de concertations sur ce travail de rédaction afin de confronter aussi les représentations, différentes, des enseignants sur les parents « démissionnaires » et autres.

- Anticiper des « réunions de parents » durant lesquelles les parents peuvent apporter (et y sont encouragés et aidés) un point de vue sur le travail de leur enfant à domicile et le lien avec la réussite ou l'échec, mais aussi des réunions durant lesquelles les parents peuvent poser (et y sont encouragés et aidés) quelques questions à l'avance, afin que les enseignants puissent y répondre lors de la rencontre.
- Lors des rencontres familles-école, organiser, à la demande, la présence de traducteurs via l'ASBL, des parents bilingues volontaires, ou encore des associations comme le CIRE (Coordination et intervention pour les réfugiés et étrangers).
- Organiser et socialiser plus de projets montrant le rôle du travail de l'enfant plus que celui des enseignants, via des productions de qualité, issues de la main (et de la tête) des enfants.
- ...

7.4. Limites de l'enquête

7.4.1. Notre positionnement

Notre approche *a posterioriste*, dépend aussi de nos propres perceptions et sans doute de notre engagement, comme l'ensemble des recherches. Howarth (2006) rappelle cette question fondamentale « *We must ask what is the aim of the scientific community. It is to support or to criticize the social order? Is it to consolidate it or transform it? (Moscovici, 1972, p.23.)* ». Comme énoncé en début d'article, c'est dans un but de transformation que se place clairement cette étude. Ainsi certains résultats y souffrent de manque de robustesse, n'apparaissant pas comme des preuves éclatantes et irréfutables mais nous les avons tenus pour intéressants malgré cela afin de soulever des points d'appui potentiels pour modifier l'ordre social critiquable dans lequel certains élèves sont injustement en échec scolaire.

7.4.2. Le recueil de données traduites

Le recueil de données a été effectué de manière différente car certaines familles ont été interrogées non par un questionnaire écrit, mais par interview dans leur langue maternelle sur la base de ce questionnaire. Sans cela elles n'auraient pu répondre. Il est possible que cette traduction ait influencé les mots introduits dans la recherche de représentations de l'école, et donc qu'un biais systématique intervienne. Nous ne pouvons contrôler cette possibilité mais soulevons tout de même que cette partie de l'échantillon se répartit dans les trois groupes formés sur la base des représentations, ce qui nous rassure quant au faible impact de ce biais.

7.4.3. Le manque de variables traditionnelles dans notre analyse

Dans notre analyse, la faible prise en compte de variables structurelles, comme le statut socioéconomique, nous incite à être doublement prudents et à considérer davantage nos interprétations comme l'émission d'hypothèses plutôt que leur confirmation à proprement parler. Ce manque provient comme expliqué plus haut du contexte de recherche-action, mais aussi d'une volonté de retenir des variables utilisables par les enseignants, premier public visé par nos résultats.

7.4.4. La mesure de rendement scolaire

Le rendement est ici une variable déclarée par les parents et non mesurée. Ainsi elle souffre d'imprécision ou peut-être de manque d'objectivité. Nous n'avons pu vérifier la qualité de cette donnée, ce qui implique une grande prudence dans l'utilisation de la perception du rendement scolaire et non du rendement objectif.

7.5. Perspectives de recherche

La démarche d'enquête est souvent le début d'une démarche *aprioriste*, une démarche de vérification d'hypothèses. Ainsi notre étude, plus qu'elle ne scelle des réponses aux questions posées, fournit plusieurs ouvertures de recherche. Partant, il nous semble important de poursuivre dans les voies suivantes.

- Si l'impact des représentations sociales est significatif sur l'ensemble des parents mais plus particulièrement sur les allochtones où l'effet semble important, nous pensons que la prise en compte des représentations sociales dans les études statistiques portant sur les résultats scolaires des élèves d'origine immigrée, en plus des variables socioéconomiques, de la langue parlée à domicile et de la filière d'enseignement, permettrait de dresser un modèle explicatif plus complet.
- En termes psychosociaux, une observation rigoureuse de l'influence mutuelle des représentations sociales sur les stéréotypes, et peut-être d'une menace stéréotypique pesant sur les familles immigrées ou défavorisées, ainsi que les théories implicites, *folk's theories*, que ces adultes développent, serait une enquête digne d'intérêt.
- Afin de vérifier si d'autres objets de représentations (l'élève, l'enseignant, l'environnement familial, le parent) ont plus d'impact dans l'échec scolaire, il serait nécessaire d'étudier ces autres représentations et les relations qu'elles entretiennent entre elles.

- Afin de comprendre si notre schéma simplifié de fin d'article est valide, une étude combinant expressément une mesure des représentations sociales des parents, leurs pratiques d'engagement parental, la communication famille-école et une mesure des résultats scolaires serait nécessaire.
- Pour découvrir comment modifier ces variables, il faudrait identifier les facteurs communs expliquant les représentations étudiées: relations plus ou moins satisfaisantes avec les enseignants, raison du choix de l'école, vécu scolaire, image de l'école, place des parents vis-à-vis de l'école,... En particulier, nous nous attacherions à l'origine de ces représentations dans le vécu des parents, afin de voir dans quelle mesure ils reproduisent ce qu'ils ont vécu lorsqu'ils étaient élèves.

8. Références

- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Anadon, M., Garnier, C. & Minier, P., (1994). Relations entre parents et enseignants : études des représentations sociales. *Vie pédagogique*, 89, 44-49.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du Girsef*, 10.
- Crahay, M., (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?*. Bruxelles: De Boeck Université, P.E.D.
- Crozier, G. (1998). *Is it a case of « we know when we are not wanted ? » : The parents Perspective on Parent-Teacher roles and relationships*. Texte présenté lors de la conférence annuelle de la British Educational Research Association, Queen's University, Belfast.
- Eggerikx, T., Bahri, A. & Perrin, N. (2006). *Migrations internationales et populations « d'origine étrangère »*. *Approche statistique et démographique*. Initiative Charles Ullens. Louvain : GéDAP-SPED-UCL
- Epstein, J.L., Sanders, M.G. & Clark, L.A. (1999). *Preparing Educators for School-Family-Community Partnerships*, Baltimore : Johns Hopkins University – Center for Research on the Education of Students Placed a Risk (CRESPAR), Report n°34
- Fan, X. & Chen, M. (1999). *Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Québec, Canada.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gilly, M. (1980). *Maitres-élèves, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1994). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris : PUF (1^{re} éd. 1989).
- Hanquinet, L., Vandezande, V., Jacobs, D. & Swyngedouw, M. (2006). *Preparatory study for survey and quantitative research on ethnic minority groups in Belgium*. Report prepared for the "Ullens Project" (Interuniversity Consortium on Immigration and Integration) in association with the Fondation Roi Baudouin.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin (TEXAS) : National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Innovation.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65-86.
- Jacobs D., Rea A., & Hanquinet L., (2007) *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Lahire, B., (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Seuil, collection hautes études. (1^{ère} éd.)
- Lorcerie, F. (2004). *Ecole et appartenances ethniques. Que dit la recherche ? Rapport pour le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) France* : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la recherche.

- Mangez, E., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, soumission*. Louvain : Cerisis (Hors série).
- Montandon, C. (1997). *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?* Texte d'une intervention dans le cadre du séminaire de L'Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois (ADESOV). Villars, septembre 1997.
- OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Peña, D. C. (2000). Parent Involvement : Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire : l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental. Une approche transversale et longitudinale*. Thèse de doctorat, non publiée. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- Pourtois J.-P., Desmet H. & Lahaye W. (2001). Les points-charnières de la recherche en sciences humaines, *Revue ARSI* 65, 29-52.
- Pujol, J-C, et Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (2), 255-269.
- Roussiau, N., et Bonardi, C., (2001). *Les représentations sociales, états des lieux et perspectives*. Liège : Mardaga.
- Ryan, B. A. et Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullota, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). *The family-school Connection: Theory, research and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, B.A., & Adams, G.R. (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Canada : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, développement des ressources humaines, W-98-13F.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Annexe 1. Tableau de codage des mots relevés ou lemmatisés pour les inducteurs « une bonne école » et « une mauvaise école »

<i>Catégories construites</i>	<i>Mots relevés pour « Une bonne école »</i>	<i>Mots relevés pour « Une mauvaise école »</i>
<p>Bien-être et respect Des qualités « humaines » d'un entourage chaleureux ou chacun, quel qu'il soit, peut trouver sécurité et (ré)confort affectif. Le respect, la tolérance ou inversement le racisme et l'intolérance</p>	Respect, tolérance, libre à tous. Accueillante, chaleureuse, amitié, bonne humeur, convivial, gentille, amour, sans racisme, bonheur, calme, ambiance, attentionnée, patience, reconnaissance, sourires, rires, amusement	Rejet, intolérance, racisme, isolationnisme, conflit, indifférence, austérité, jugement, élitisme Violence, mauvaise ambiance, disputes, injuste, racket, insécurité
<p>Travail et activité L'école représente aussi un lieu ou le travail, à l'inverse du « club Med ». Elle peut développer le dynamisme ou à l'inverse une fadeur.</p>	Apprentissage, donner des devoirs, bien apprendre, pédagogie, savoirs, instruction, enseignement, motivation active, dynamique, projets, évolution, enrichissement, efficacité	Club Med, démission, régression, pas assez de matière, nivellement, pas d'activité, nivelage par le bas, mauvaise pédagogie Fade, sans projets
<p>Ouverture et communication La bonne école ne doit pas vivre en vase clos, mais se tenir à l'écoute de son entourage, son environnement. Une bonne école doit aussi diffuser l'information et donc donner une dynamique à cette communication par un dialogue.</p>	Ecoute, ouverture (d'esprit), compréhension, multiculturel Dialogue, échanges, contacts, relations familles-écoles, à l'écoute, mélange, discussion, réceptivité, diversité, disponibilité	Fermée, étroitesse d'esprit On ne se parle pas, mauvais contacts, pas d'échange
<p>Discipline On y perçoit la nécessité (ou le manque) d'un cadre strict, de fermeté, de responsabilités et de discipline, de règles de savoir-vivre.</p>	Rigueur, discipline, ferme, encadrement, strict, ponctualité, bonne surveillance, éducation au comportement, responsabiliser, sérieuse, dur	Laisser-faire, indiscipline, laxisme, manque de rigueur, absence de règle, anarchie, trop dur, prison, permissive
<p>Public Le public présent dans l'école est une caractéristique déterminant la qualité de l'école « bien fréquentée » au contraire d'une école « ghetto ».</p>	Bien fréquentée, enfants, parents	Ecole ghetto, fréquentations
<p>Collaboration et organisation Structurée ou bordélique dans son organisation ou les relations entre enseignants, l'école sera perçue différemment.</p>	Esprit d'équipe, soudée, collectif, collaboration, coopération Structurée, ordonnée, bien organisée	Pas de concertation, pas de collaboration, Désorganisée, absence non remplacée, bordélique
<p>Infrastructures La qualité et la propreté de l'infrastructure à l'intérieur ou l'extérieur des classes sont des ressources non négligeables d'une école.</p>	Propre, hygiène, infrastructure équipée, verdure,	Sale, salle pas entretenue, mauvaise infrastructure, manque d'hygiène, dégradation des lieux
<p>Professionnels L'école est une entreprise au sein de laquelle les membres sont un maillon digne de félicitations ou de critiques.</p>	Bons profs, bons instituteurs, bons directeurs, directeur compétent	Mauvaise direction, mauvais profs, Mauvais enseignants