Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre

Françoise Robin *, Mélanie Rousseau**

**Chercheuse, Service des sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles*
frobin@ulb.ac.be
*** Master en sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles et institutrice maternelle*
rousseau_melanie@hotmail.com

RÉSUMÉ. *Cette recherche prend pour acquis qu'il existerait un lien entre bien-être et réussite des élèves et collaboration école-familles ainsi que la difficulté d'établir celle-ci avec les familles populaires. Dans ce contexte, l'étude a porté plus spécifiquement sur l'existence éventuelle de facteurs en relation avec les dispositifs de collaboration entre l'école maternelle et les parents d'élèves issus de milieux défavorisés. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de cas à partir d'entretiens auprès d'enseignants de troisième maternelle (GS en France) et de parents. Par une analyse de contenu de ces entretiens, nous avons mis en évidence le cas singulier d'une des écoles étudiées. C'est donc à partir des propos de l'enseignante et des parents de cette école particulière que nous avons tenté de répondre à notre questionnement. Nous avons mis leurs propos en relation avec les données recueillies dans les trois autres écoles et avons constaté des liens entre d'une part, trois variables concernant les représentations des familles, les enjeux de la collaboration, les espaces qui lui sont dédiés et d'autre part, les activités de collaboration mises en place au quotidien dans ces écoles.*

MOTS-CLÉS : *Collaboration école-familles, enseignement maternel, élèves issus de milieux défavorisés, analyse qualitative.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Un grand nombre de chercheurs se sont penchés sur la dynamique famille-école et ont mis en évidence les liens entre la collaboration parents-enseignants et le bien-être ou la réussite scolaire des élèves, tant dans la littérature francophone qu'anglo-saxonne (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes, 1999, 2003 ; Epstein, 1992 ; Gayet, 1999a, 1999b, 2004 ; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005 ; Meirieu, 2000 ; Montandon, 1996 ; Pourtois et Desmet, 1997 ; Saint-Laurent, Royer et Tardif, 1994).

Par ailleurs, sans retracer en détail l'évolution historique de l'école maternelle, nous pouvons retenir également qu'à partir de la fin de la seconde guerre mondiale, on a assisté à un changement du type de fréquentation de ces écoles. L'arrivée des enfants de classes moyennes et supérieures, venus rejoindre les enfants de classes populaires, a marqué le passage d'un modèle d'un enseignement « productif » à un modèle « expressif » plus proche des attentes des classes moyennes et supérieures (Plaisance, 1986). Ce dernier modèle, éloigné des préoccupations des familles issues de milieux défavorisés et toujours d'actualité dans la plupart des écoles, ne facilite pas la communication entre l'école et les familles populaires.

Nous prenons donc pour acquis qu'il existerait un lien entre bien-être ou réussite des élèves et collaboration école-familles ainsi que la difficulté d'établir celle-ci avec les familles populaires. Dans ce contexte, notre étude a porté plus spécifiquement sur l'existence éventuelle de facteurs que nous pourrions mettre en relation avec la mise en place de dispositifs de « réelle » collaboration entre l'école maternelle et les parents d'élèves issus de milieux défavorisés. Nous définirons plus précisément plus loin le sens de « réelle » collaboration, il s'agira par exemple d'une collaboration qui pourrait *« générer un processus de coéducation »* (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006, p. 650) ou qui requerrait *« a high level of cooperation »* (Mitchell, 2007, p. 170). Afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous avons mené des entretiens auprès d'enseignants et de parents au sein de quatre établissements confrontés à un public issu en majorité de milieux défavorisés. Avant de rendre compte des données recueillies et des résultats, nous présentons le cadre théorique de notre recherche afin de faire ressortir les apports de la littérature qui nous ont permis de préciser notre questionnement.

2. Quelques éléments conceptuels : relations école-familles et types de collaboration

2.1. Représentations des relations enseignants-familles

La connaissance que les enseignants peuvent avoir des familles et des élèves issus de milieux défavorisés et réciproquement peut influencer les relations et la collaboration école-famille. Delvaux, Joseph et Mangez (2002) rappellent qu'il est possible de se représenter les familles issues de milieux défavorisés selon leurs situations qui peuvent être très variées. Il peut s'agir de familles belges ou étrangères, issues de l'immigration récente ou plus ancienne, qualifiées de « défavorisées » à partir de différents critères : la pauvreté, un manque d'acquis scolaires, des problèmes de santé, l'absence d'emploi, des difficultés administratives ou un problème de méconnaissance de la langue. Les élèves et leurs familles peuvent être considérés avant tout d'après leurs manques (« manque », « absences », « problèmes », « difficultés »). D'autre part, ces mêmes auteurs, à la suite de Bourdieu (1972, 1980, 1986), proposent également d'imputer le décalage école-famille à une différence d' « habitus ». Cet écart proviendrait alors d'une interprétation différente du monde scolaire par les familles et l'école elle-même.

Par ailleurs, différents auteurs (Delvaux, Joseph et Mangez, 2002 ; Fabre, Jaeggi et Osiek, 2004) ont catégorisé les relations familles issues de milieux défavorisés-école en rapport avec le degré de légitimité qu'elles accordent à celle-ci : la « *lutte* » ou « *l'ambivalence* » lorsque les parents sont en désaccord actif avec l'école dont ils ont une image négative ; le *« repli »* ou la « *résignation »* lorsque les parents sont en désaccord passif avec l'école dont ils ont une image défaitiste; la « *distanciation soumise* » ou la « *délégation* » lorsque les parents sont en accord passif avec l'école dont ils ont une image sacralisée; la « *collaboration* » ou le « *partenariat* » lorsque les parents sont en accord actif avec l'école dont ils ont une image positive.

Nous pouvons donc avoir une vision des familles par les enseignants en termes de manques ou en termes de différences ou une image de l'école par les familles négative, défaitiste, sacralisée ou positive. De plus, si l'on se place dans une perspective cognitive (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992), ces divergences peuvent engendrer des malentendus pédagogiques entre enseignants et parents issus de milieux défavorisés qui provoqueraient des « conflits socio-pédagogiques » ou « discordances socio-cognitives » entre ceux-ci. Des dysfonctionnements,

concrétisés sous des formes différentes du côté des enseignants et des parents, influeront sur la collaboration école-famille. D'un côté, Montandon (1996) met en évidence *« l'ambivalence des enseignants »* : certains enseignants peuvent parfois avoir le sentiment que les parents démissionnent dans l'éducation de leur enfant et que ces derniers laissent l'école seule face à la formation scolaire, mais aussi morale, de l'élève. Les enseignants semblent donc en demande d'une aide apportée par les parents. Cependant, cette demande d'aide génère parallèlement une certaine réticence des enseignants face à la place à accorder aux parents dans l'école et cela se traduit par la peur d'être envahis. Du côté des parents, des incompréhensions et des mésinterprétations sur la légitimité des pratiques et des apprentissages scolaires peuvent être attribuées à une certaine «opacité » du système scolaire (Le Breton, 1998).

2.2. La collaboration école-familles : définition, enjeux et modalités

Nous nous posons la question de savoir quelle collaboration pourrait être installée, quels en seraient les enjeux et les formes potentielles. Dans la littérature, on rencontre une multitude de termes utilisés par différents auteurs tels que, par exemple, la *« collaboration »* (Mangez, Joseph et Delvaux, 2002), le *« partenariat »* (Royer, 2004), la *« coéducation »* (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006) ou encore la *« communauté éducative »* (Kherroubi, 2008). Les différents termes présentent des caractéristiques similaires. Nous avons donc défini, dans le cadre de cette recherche, le concept de « *collaboration école-famille* » comme une relation qui implique que parents et enseignants soient « partenaires » (enseignants et parents peuvent travailler et réfléchir ensemble) ; « égaux » et « complémentaires » (être parent ou être enseignant sont des « métiers » différents mais l'un ne doit pas l'emporter sur l'autre, chacun peut apporter à l'autre) dans l'éducation de l'enfant. Cette collaboration école-famille se concrétise par des « échanges » mutuels (rencontres où chacun - parents et enseignants - peut être entendu, que ce soit sur ses savoirs, ses points de vue, ses représentations ou ses idées).

Plus concrètement, on trouve dans la littérature différentes formes de collaboration école-familles selon des échelles à trois, quatre ou cinq niveaux (Royer, 2004 ; Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) ; Mitchell (2007). Même si ces formes de collaboration ont été modélisées dans un contexte d'inclusion, elles nous semblent pertinentes pour notre propos. Nous avons analysé ces différents « modèles » en les confrontant avec les éléments de définition retenus ci-dessus afin d'opérationnaliser celle-ci.

Tout d'abord, Royer (2004) met en évidence trois intensités différentes de collaboration dans les écoles : d'un *« partenariat silencieux »* où les parents se montrent distants mais respectueux de la pédagogie incontestée, en passant par une collaboration où les parents partagent certaines marges de manœuvres scolaires avec les enseignants sous forme d'un *« partenariat impliquant un apprentissage et une aide réciproques »*, jusqu'au *« partenariat militant »* où les parents s'unissent totalement aux enseignants vers un objectif déterminé : le bon développement de l'enfant et sa réussite.

Ensuite, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) proposent une pyramide à quatre niveaux de collaboration qui dépendent à la fois du degré de relation, d'engagement et de consensus entre famille et école : (1) Consultation - information mutuelle (2) Concertation – coordination (3) Partenariat – coopération (4) Fusion – Cogestion. Ces auteurs montrent que la collaboration se restreint le plus souvent dans les écoles au premier de ces quatre niveaux sous forme d'une information ponctuelle ou périodique voire, au mieux, d'une consultation des parents : *« Les types de collaboration les plus répandus dans les milieux scolaires sont aussi les moins engageants ; ils demandent un niveau minimal de participation. Les parents reçoivent des informations de façon ponctuelle (rentrée scolaire, remise des bulletins, etc.) ou périodique (...) Par ailleurs, il existe, depuis longtemps dans les écoles, d'autres initiatives faisant appel au second niveau de collaboration (les différents comités, les projets, les sorties éducatives, etc.) » (p.529)*.

Enfin, différentes modalités ou niveaux d'implication possibles des parents dans la collaboration école-familles ont également été proposés par Mitchell (2007). Cet auteur présente une collaboration évoluant sur une échelle à cinq niveaux : du niveau le plus basique (niveaux 1 et 2 : être informé et prendre part à des activités) jusqu'au plus haut niveau (niveaux 4 et 5 : participer à la prise de décision et avoir des responsabilités permettant d'agir) en passant par un niveau intermédiaire (niveau 3 : dialoguer et échanger des points de vue). Nous parlerons de « réelle » collaboration à partir du niveau 3.

Si nous nous référons au sens que nous avons établi de la « collaboration » où les mots clés retenus étaient partenaires, égalité, complémentarité et échanges, nous considérons comme de la collaboration seulement les deux derniers types de partenariat proposés par Royer (2004), les niveaux 3 et 4 de la pyramide de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) et les niveaux 3 à 5 de l'échelle de Mitchell (2007). Les autres formes de collaboration présentées par ces auteurs relèvent, pour nous, davantage de l'« information ».

Plus spécifiquement par rapport au public qui nous intéresse ici, les familles issues de milieux défavorisés, Lorcerie (1998) rejoint les différents auteurs que nous venons de passer en revue en insistant sur la superficialité de cette collaboration qui tend le plus souvent *« à instruire les parents ou à les éduquer à leur métier de parents »* (p. 31) plutôt qu'en un véritable échange entre les protagonistes. Par ailleurs, elle souligne certains obstacles à la collaboration école-famille dans les écoles (espaces de rencontre peu suffisants voire absents, manque de disponibilité des enseignants, limitation des questions permises aux parents, faible enjeu des tâches confiées aux parents). Selon Lorcerie, le non-dialogue demeure la forme initiale des relations entre parents et enseignants. Elle souligne en effet la non réciprocité de la collaboration installée dans les ZEP : cette collaboration unilatérale, de l'école vers le parent, se restreint à l'éducation de celui-ci : *« Le parent (ordinairement la mère) est dans la plupart des cas invité à se reconnaître comme manquant de quelque chose d'utile pour la scolarité de son enfant, il lui est proposé de se placer en position de bénéficiaire d'une action spécifique, sans qu'il ait à faire valoir son propre avis sur la question»* (p. 31-32). Pouvons-nous alors, dans ce cas encore, parler de « collaboration » ?

Si dans la littérature sont largement évoqués les malentendus, incompréhensions, méconnaissances entre l'école et les familles en général, et plus spécifiquement avec les familles issues de milieux défavorisés (par exemple, Dubet et al, 1997 ; Thin 1998 ; Perier, 2005), ce qui nous a semblé intéressant à relever dans les propos de Lorcerie *(ibid),* c'est le fait qu'elle évoque la possibilité d'une représentation erronée ou détournée de la collaboration et de ses enjeux. Non seulement, il existerait des malentendus sur les rôles et les pratiques de tous les protagonistes (parents et enseignants) mais il semblerait qu'il soit également question d'un malentendu sur la collaboration elle-même dont l'objectif, le sens et donc les enjeux ne sont parfois pas conscientisés par les acteurs scolaires, en l'occurrence ici les enseignants ou la direction.

3. Questionnement et méthodologie

Les quelques éléments retenus à propos des représentations mutuelles école-familles issues de milieux défavorisés ainsi que la mise en place d'une définition de la collaboration école-famille, de ses enjeux et modalités nous ont amenées à formuler les questions suivantes : Quels pourraient être les facteurs (en termes de représentations ou d'enjeux) explicatifs des différences de dispositifs de collaboration constatés dans les écoles ? Quels seraient les facteurs qui pourraient influencer la mise en place de dispositifs porteurs d'une « réelle » collaboration (telle que nous venons de la définir) entre l'école et les parents d'élèves issus de milieux défavorisés ?

Notre recherche se présente au départ sous la forme d'une étude de cas. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-dirigés dans quatre écoles à discrimination positive[1] ou écoles fortement confrontées à un public issu de milieux défavorisés de la ville de Bruxelles. Notre échantillon était composé de vingt sujets répartis dans quatre écoles. Dans chaque école, nous avons réalisé un entretien avec une enseignante[2] de troisième maternelle et quatre parents d'élèves de cette même enseignante. Nous avons choisi de situer cette recherche en troisième maternelle (GS en France) car cette année scolaire représente un enjeu important aux yeux des parents et des enseignants : le passage de l'enfant au niveau primaire. Nous avons proposé aux interlocuteurs d'être interrogés dans le lieu de leur choix (école, domicile, lieu plus « neutre »).

Nous avons construit notre guide d'entretien sur base des éléments conceptuels repris ci-dessus et avons déterminé comme thèmes principaux : la définition de la collaboration et activités de collaboration mises en place dans l'école ; les représentations et attentes des parents et des enseignants ainsi que la perception de leur rôle (complémentarité, égalité) ; les types, la fréquence, les facilités et difficultés des relations et/ou des échanges ; les enjeux et espaces de collaboration. Dans un premier temps, nous avons procédé, pour chacun des thèmes, à une analyse de contenu des propos recueillis, suivant une structuration identique au guide d'entretien. En outre, la construction de tableaux à double entrée croisant les différentes données nous a permis d'évaluer une possible cohérence entre les sujets (comparaison entre enseignants et/ou parents). Nous ne pouvons présenter, dans le cadre de cet article, les résultats de cette première étape, nous ne retiendrons ici que les éléments qui nous ont amenées à une deuxième analyse des données.

En effet, nos premiers résultats ayant mis en évidence la « singularité » d'une des écoles, nous avons décidé de réfléchir à partir de cette singularité. A l'instar de Passeron et Revel (2005), nous avons tenté de penser « par

---

[1] Ces écoles, anciennement appelées écoles ZEP, sont actuellement reprises sous le décret « organisant un enseignement différencié ».

[2] A partir d'ici, nous parlerons d'enseignante(s) au féminin quand nous ferons référence aux enseignantes spécifiques interrogées dans le cadre de cette recherche.

cas » c'est-à-dire que nous avons tenté de *« recenser et articuler les traits distinctifs qui constituent celui-ci, pour les mettre à la disposition de l'analyse comme autant d'hypothèses interprétatives, descriptives et explicatives »* (p. 27) et de raisonner « à partir de » singularités et non « à propos de » singularités.

4. Résultats

4.1. Types et niveaux de collaboration des activités école-famille

Lors de notre enquête, nous avons récolté un certain nombre de données dont certaines concernent la réalité au quotidien et d'autres les enjeux de la collaboration. Il nous semblait important, à l'instar de Montandon et Perrenoud (1987), de prendre en compte *« non seulement des grands principes, mais des réalités quotidiennes »* (p. 21). Nous allons nous centrer sur les activités de collaboration que nous avons classées selon les types de partenariat présentés ci-dessus.

En relation avec les auteurs évoqués précédemment, nous présentons ces activités selon une division dichotomique : « collaboration » et « information ». Dans la première « catégorie » reprenant des activités qui relèvent du partenariat silencieux (Royer, 2004), de la consultation ou information (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006), des niveaux 1 et 2 d'implication des parents (Mitchell, 2007), nous avons classé les activités collectives citées par les parents ou enseignants telles que les soupers et fêtes d'école, le café des parents (accueil des parents dans la classe ou en garderie en début de journée pour une rencontre amicale), la circulation des travaux des élèves entre l'école et la famille (réalisations des enfants mais aussi cahier de chansons, cassette vidéo expliquant le fonctionnement de l'école …), les cours d'alphabétisation pour les parents ainsi que les réunions individuelles enseignant-parent où ne circule que de l'information.

Par contraste, peu d'activités citées ont pu être rangées dans la catégorie « collaboration ». Nous avons relevé néanmoins des réunions individuelles parent-enfant où une collaboration se met en place entre ceux-ci, les conseils de participation et des rencontres collectives réalisées autour des apprentissages scolaires (méthode de lecture utilisée dans l'école, premiers apprentissages mathématiques …).

Après analyse des activités proposées, nous rejoignons les propos de Lorcerie (1998) et de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) qui avaient mis en évidence que la collaboration école-famille se restreint le plus souvent à des activités d'information aux parents, de manière ponctuelle ou périodique, voire, au mieux, à des consultations des parents. Dans notre échantillon d'activités, nous observons, outre les conseils de participation qui sont obligatoires légalement et les réunions individuelles dont le contenu peut varier d'une simple information à une réelle coopération, une seule activité évoluant jusqu'au niveau 3 de l'échelle proposée par (Mitchell, 2007), à savoir, dans une seule des écoles, des rencontres collectives ayant pour but de faire vivre aux parents un apprentissage tel qu'il est vécu par les élèves. Le but déclaré par l'enseignante est de susciter des échanges enseignant-parents afin d'accroître la légitimité des apprentissages scolaires et de créer ainsi plus de cohérence école-famille.

Au vu de la singularité présentée par cette école, notre méthodologie a donc évolué d'une « étude de cas » vers une « pensée par cas ». C'est pourquoi nous poursuivons à présent cet article en référant l'ensemble des données au « cas » particulier de cette école. Afin de faciliter la lecture, nous l'appellerons l'école C, enseignante C et parents C1, C2, C3 et C4. Pour des raisons de lisibilité également, nous présenterons les trois autres écoles sans les distinguer entre elles.

4.2. Représentation des enseignantes

A partir du recensement des activités déployées dans l'école C et caractérisées par des pratiques de collaboration, les représentations des enseignantes de l'ensemble des écoles ont été sollicitées en vue de comprendre ce qui favorise l'émergence de telles activités. Ce travail nous a permis d'identifier trois variables :

(a) La compréhension des élèves issus de milieux défavorisés et de leurs familles par les enseignantes ;
(b) La conscience des enjeux d'une collaboration école-famille ;
(c) Les espaces de rencontre ou de collaboration.

a. La compréhension des élèves issus de milieux défavorisés et de leurs familles par les enseignantes

Lors des entretiens menés avec les enseignantes de chaque école, nous avons abordé la question de la définition de l'expression « familles issues de milieux défavorisés » et des difficultés vécues avec ce public. Dans l'analyse de contenu, nous avons constaté que l'enseignante « C », même si elle a comme les autres enseignantes une perception des difficultés économiques des familles (seul critère commun aux quatre enseignantes), propose également une représentation diversifiée de ces familles, en évoquant largement la question des représentations des parents vis-à-vis de l'école, du vécu scolaire des parents eux-mêmes, de leurs attentes et priorités.

Enseignante C : « *Moi je vois bien, en fait les familles de milieu populaire, si on peut généraliser, de toute façon les familles, mais surtout les familles de milieu populaire. En général, font une confiance énorme et ont une attente énorme par rapport à l'école, mais cette attente et cette confiance, elles sont vagues. Elles sont très fortes, elles sont très grandes, mais sont peu précises. (...). Mais, en même temps, ils ont quand même des représentations. Or, et c'est en particulier dans notre école, ce qui se passe avec leurs enfants ne correspondent pas vraiment à ce qu'ils imaginent, et en tout cas à ce que eux ont vécu pour autant qu'ils ont vécu eux-mêmes une scolarité, ce qui est quand même la majorité des cas. (...) Et donc c'est pas les mêmes représentations et c'est pas les mêmes priorités* »

Le point de départ de notre pensée « par cas » était donc le fait que seule l'école « C » proposait des activités qui correspondaient pour nous à une « réelle » collaboration, à savoir une collaboration école-famille qui consiste à organiser des rencontres collectives autour des apprentissages scolaires impliquant « un apprentissage et une aide réciproque » (Royer, 2004). Nous constatons que l'enseignante C décrit les familles issues de milieux défavorisés notamment en termes de différences (et non de manques) : *« ce n'est pas les mêmes représentations, les mêmes priorités ».* Les enseignantes des autres écoles décrivent les familles issues de milieux défavorisés comme des personnes ayant effectivement peu de moyens financiers, issus parfois de l'immigration, parfois en séjour illégal et ayant des difficultés à parler français, ce qui induit naturellement des complications dans la communication avec celles-ci.

Autres enseignantes : *« Des familles qui n'ont pas beaucoup d'argent, qui ne disposent pas de beaucoup d'argent, et en général, je vois plutôt qu'il y en a qu'un des deux parents qui travaille, l'autre est à la maison, enfin c'est souvent, on voit les mamans qui sont à la maison, j'entends les enfants : « oui maman, elle m'a dit qu'elle paye plus le lait parce qu'elle a pas de sous », enfin c'est vraiment un problème d'argent, de revenus, très peu de revenus et, bon ben c'est pour la nourriture, quelques vêtements et ça s'arrête là. » « Ou des problèmes de papiers hein. Qui n'ont pas de logement convenable parce qu'ils n'ont pas de papiers ».*

« La langue déjà, surtout ceux qui parlent pas français. Ah ben c'est juste ça, oui problème de langage, de communication par rapport aux parents parfois.» « *Mais c'est souvent des parents qui sont arrivés depuis peu de l'étranger, qui ne parlent pas le français …* « *Qui ne connaissent pas un mot de français.* »

Ces enseignantes perçoivent les élèves et leurs familles plutôt en termes de problèmes financiers, administratifs ou liés au langage, de manques. Les activités mises en place dans leurs écoles visent essentiellement à l'amélioration du français. Nous pensons que ces activités se situent dans une logique de compensation, proche d'un « partenariat silencieux » (Royer, 2004) ou encore des niveaux les plus bas de la pyramide proposée par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) ou de l'échelle de Mitchell (2007). Nous ne pensons pas qu'il s'agisse là d'une « réelle » collaboration.

b. La conscience des enjeux d'une collaboration école-famille

Un thème du guide d'entretien, et conséquemment une catégorie de notre analyse, était centré sur les enjeux de la collaboration, celle-ci pouvant être l'objet d'un malentendu de la part des enseignants. Il semble que dans l'école C, la collaboration ne soit ni soumise à un malentendu ni restreinte à un « non-dialogue » ou une « non-réciprocité » (Lorcerie, 1998). En effet, l'enseignante de cette école perçoit comme enjeu de la collaboration école-famille la réussite scolaire des élèves à travers notamment un décloisonnement de l'école et une circulation des apprentissages entre l'école et la famille.

Enseignante C : *« L'objectif (de la collaboration), c'est favoriser les apprentissages des enfants, la réussite des enfants » « C'est favoriser le passage en première, donc limiter au maximum le maintien en troisième maternelle. » « C'est qu'au niveau des apprentissages, que les apprentissages qui sont faits en classe*

puissent rebondir dans …, et que l'enfant puisse transférer ça dans son vécu (…) ça c'est les parents qui peuvent permettre ça, de réinvestir dans la vie quotidienne. » « Ben clairement, les enfants y gagnent, ceux qui doivent être gagnants, c'est les enfants et donc, le minimum c'est d'essayer de réduire les tensions liées à des représentations différentes (…) c'est empêcher de la contradiction…»

Nous remarquons ici un parallélisme entre des activités de « collaboration » et une conscience des enjeux centrée sur les apprentissages scolaires et la réussite scolaire des élèves. Les autres enseignantes perçoivent avant tout la collaboration école-famille comme un moyen de connaître les familles et d'améliorer les relations avec ces dernières. Cet enjeu peu ciblé de la collaboration se concrétise souvent par des rencontres autour d'un souper ou d'un café sans « dialogue ni échange de points de vue » (Mitchell, 2007) ni évocation des apprentissages scolaires. En ce sens, nous considérons ces activités comme étant situées à un niveau rudimentaire de la collaboration. Ces enseignantes considèrent que les parents ne sont intéressés que par thèmes liés à l'éducation tels que l'« alimentation », le « sommeil » et non en lien avec la pédagogie.

Autres enseignantes : « *C'est difficile déjà avec la barrière de la langue en fait. Donc commencer à parler pédagogie avec des parents qui ne savent pas ce que veut dire pédagogie … Le parent c'est pas ce qui l'intéresse, ce qui l'intéresse c'est son enfant, comment se comporte son enfant. Le reste …, qu'on parle de compétence et tout ça, ici …* (…) *Bof il y a des parents qui demandent conseil pour l'alimentation, pour dormir ou des choses comme ça, c'est plus de l'éducation que pédagogique. ».*

c. Les espaces de rencontre ou de collaboration

Si les représentations que les enseignants ont des parents ainsi qu'une conscience claire des enjeux de la collaboration sont des conditions qui nous semblent nécessaires à la mise en place d'une « réelle » collaboration, encore faut-il que l'école aménage des espaces où cette collaboration puisse se concrétiser. A l'instar de Lorcerie (1998), nous avons constaté et pensons que, le plus souvent, *« l'école ménage à ses professionnels un espace très largement soustrait à toute obligation de rendre compte ou de répondre à des questions, bref de " coopérer ", collectivement et individuellement » (p. 32).* Néanmoins il semble que, dans l'école C, les espaces de rencontre témoignent d'une réelle collaboration. En effet, l'enseignante C considère l'espace de collaboration comme devant être centré sur la pédagogie et les apprentissages scolaires dans le but de favoriser une continuité harmonieuse entre la vie scolaire et familiale des élèves.

Enseignante C : *« Mais moi c'est la pédagogie (...) des portes, que moi personnellement je trouve, ne doivent pas être fermées. Un parent qui vient poser des questions, qui vient donner des opinions, qui vient donner des idées, il doit être entendu, dans le sens qu'on doit faire ce qu'il dit, on doit lui permettre de s'exprimer et surtout lui permettre de poser des questions. Et on doit lui apporter des éclaircissements parce que sinon on ne sait pas travailler. Alors l'enfant il est pris en tiraillement* ».

Les autres enseignantes ne s'expriment pas aussi nettement sur le contenu de ces espaces de rencontres, elles semblent osciller entre « éducation » et « pédagogie » : « *Tout sauf la pédagogie … quoiqu'on puisse en discuter aussi hein.* ». Nous remarquons que les seuls moments organisés à l'égard des parents sont des « cafés » organisés en matinée le plus souvent axés sur l'éducation des enfants et non sur les pratiques scolaires. Une école fait appel à une a.s.b.l. externe pour organiser le « café des parents » c'est-à-dire des moments de discussion avec les parents lors de certaines matinées. Une autre voudrait organiser des accueils de parents et assurer un suivi de ceux-ci, mais à nouveau, nous semble-t-il, dans une logique d'éducation des parents et non de « coéducation ».

Autres enseignantes : « *Avant on le faisait nous-mêmes, puis il y a eu la ligue des familles. Enfin, on peut très bien le faire nous-mêmes, sans eux en fait. Mais, pff, quel est l'intérêt ? Enfin je veux dire … si c'est pour avoir un ou deux parents, qui vont venir boire le café … Ce n'est pas intéressant ni pour eux ni pour nous donc, je trouve que du moment déjà qu'ils s'occupent bien de leurs enfants, c'est le principal* ».

« Je veux dire, il y a le jeu, il y a le livre et un moment, on sera limité dans ces thèmes là (…) c'est aussi bien de faire venir quelqu'un qui parle d'un sujet d'éducation de l'enfant, un sujet (…) l'enfant roi, des thèmes comme ça, un peu plus liés à l'éducation (…) Il faudrait justement, un moment donné se réunir et voir si…, ce qu'il se passe après quand ils rentrent à la maison, s'ils ont continué, s'ils ont été cherché des jeux, s'ils ont acheté des livres aux enfants, si quelque chose à changé grâce aux accueils. »

Lien entre les trois variables et la collaboration

En conclusion, suite à la description des trois variables que nous avions choisi d'examiner à partir du « cas » de l'école C, nous retenons différents aspects contrastés par rapport à la mise en place d'une « réelle collaboration » : une connaissance plus ou moins approfondie des élèves et de leur famille va provoquer d'une part, la mise en place d'activités dans une logique compensatoire et d'autre part dans une logique de collaboration ; une conscience plus ou moins grande des enjeux de cette collaboration va amener l'organisation d'activités centrées d'un côté sur l'éducation familiale et de l'autre sur les apprentissages scolaires via un décloisonnement de l'école ; ces enjeux vont être concrétisés par l'aménagement d'espaces dédiés à leur tour à des échanges soit autour de l'éducation, soit autour des apprentissages scolaires.

4.3. Représentation des parents

Nous ne pouvons évidemment pas, dans le cadre de cet article, rendre compte de toute la richesse des propos recueillis auprès des parents. Nous avons donc choisi quelques extraits des entretiens réalisés auprès des parents de l'école C qui illustrent leur vision de la collaboration.

En effet, les parents expriment explicitement les quatre termes que nous avions retenus pour caractériser une « réelle » collaboration au départ de cette recherche. D'après la littérature, nous avions en effet retenu les termes de « partenaires » (travailler et réfléchir ensemble) ; « égalité » et « complémentarité » (apports spécifiques de chacune des parties) ; « échanges » (des points de vue, représentations et idées).

- « *La collaboration ben…, collaboration, c'est travailler ensemble quoi.* » *(Parent C.4.)* « *Oui, parce que je peux le (l'enseignant) voir comme un partenaire par rapport à mon enfant.* » *(Parent C.3.) ;*
- « *Donc, ça fait du bien de voir aussi, donc, parce que l'école et la maison, c'est pas le même monde (mais) il y a toujours un lien hein »* (*Parent C.4.)* ;
- « *C'est, je dirai, que chacun apporte ses compétences, ou son savoir, afin de faire évoluer les choses. » (Parent C.1.)* ;
- « *Ben la réunion parentale, la réunion des parents, ils font ça aussi. Si vous avez des questions ou des suggestions à poser ou des remarques à faire, voilà, on essaye d'échanger nos points de vue, entre le parent et le professeur » (Parent C.4.).*

Nous constatons, dans les propos des parents, que l'important dans les échanges semble être avant tout une meilleure compréhension des pratiques scolaires.

« Ce qui nous a permis de comprendre comment l'enfant apprenait … Ça m'a permis de cibler comment elle fonctionnait », « Et donc je me suis directement rendu compte. Et ça donc je trouvais que c'était très bien, moi je trouve que c'est une bonne initiative, parce que comme je vous disais ça tantôt, ça vous met en situation par rapport à l'enfant, pour mieux comprendre sa façon de travailler (Parent C.2.) ; « On se rend compte vraiment de la réalité de l'apprentissage » (Parent C.3.) ; « C'est toujours comprendre comment fonctionne l'enfant quoi. » (Parent C.4.).

Cela semble leur permettre de légitimer les pratiques des enseignants. Ils expriment, selon la catégorisation que nous avons présenté en début d'article, un « accord actif avec l'école dont ils ont une image positive (Delvaux, Joseph et Mangez, 2002 ; Fabre, Jaeggi et Osiek, 2004)

« *Quand je voyais comment la petite travaillait à l'école, à la maison, moi je pensais qu'elle le faisait mal mais en fait, en réalité, c'est le système que l'école lui a appris, il était bon. Pour le savoir (…) on était venu une fois à une réunion ici » (Parent C.2.); « ça m'a paru plus logique à ce moment-là » ….*

Les parents expriment également l'organisation des espaces en termes d'ouverture du lieu même de la classe, de disponibilité de l'enseignante et de la direction ainsi que de l'implication des enfants dans les échanges :

« L'ouverture, il y a une certaine ouverture, il y a des réunions simplement pour qu'on participe aux jeux, il y a des réunions pour…, individuelles concernant le développement de l'enfant. (…) les professeurs qui sont disponibles en cas de questionnement, il y a la direction qui est également ouverte en cas de questionnement aussi. (…) c'est un tout qui fait, on sent que, on peut, le moindre hic, on peut …, c'est pas fermé. » (Parent C.1.). « *Il y avait aussi des espèces d'accueil, et ça je crois que ça se fait trois fois par an où les parents peuvent venir en classe, ils voient aussi tous les travaux mais c'est les enfants qui doivent expliquer. »*

(Parent C.2. ; « Ça permet de décloisonner complètement donc ça c'est très gai[3] et on se rend compte vraiment de la réalité de l'apprentissage, donc ça c'est vraiment très gai, le fait d'être dans les classes, c'est très gai aussi, parce qu'on est dans l'univers de l'enfant. » (Parent C.3.).

Grassick (2000) indique que le fait de donner la possibilité aux parents de participer et d'engager des discussions à propos des apprentissages scolaires de leur enfant les amène à montrer une attitude plus positive envers les enseignants et les programmes scolaires, à faire la promotion de l'école et possiblement à s'impliquer comme personne ressource (traduction libre, p. 11). Nous trouvons également ces différents éléments dans les propos des parents de l'école C :

« *Oui, il faut s'impliquer. Quand il y a une réunion il faut venir, quand il se passe une petite fête, il faut venir, comme ça les enfants ils sentent qu'on est intéressé. Quand l'enfant est en difficulté, il faut venir … Que les parents soient, sont impliqués, qu'ils s'intéressent à leur école, et à leur travail. » (Parent C.1.). « Forcément, on a plus un regard positif du professeur, c'est un peu normal. Et plus de respect pour son travail qu'il effectue donc ça il n'y a pas photo. » (Parent C.2.) Il y a le Forum de l'école[4] donc, où là c'est une espèce de grande exposition portes ouvertes organisée dans toutes les classes … il y a plein d'ateliers donc on peut être vraiment actif » (Parent C.3.).*

5. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons souhaité, par une recherche exploratoire dont les résultats ne peuvent évidemment pas être généralisés, nous questionner tout d'abord sur l'existence potentielle de facteurs explicatifs des différents dispositifs de collaboration ou partenariat dans les écoles et ensuite sur les facteurs qui pourraient influencer une « réelle » collaboration au sens où nous l'avions définie en début de recherche.

Nous avons pris pour acquis quelques constats issus de la littérature, d'une part le lien entre bien-être et réussite des élèves et collaboration école-familles ainsi que la difficulté d'établir celle-ci avec les familles issues de milieux défavorisés. En effet, différents auteurs (dont Caffieaux, 2011) ont mis en évidence l'existence d'une distance culturelle entre l'école et une partie des élèves de maternelle en lien avec leur milieu d'origine. Cette distance provoque pour certains élèves, issus de milieux populaires ou immigrés, des difficultés scolaires. Ainsi, une « réelle » collaboration serait peut-être susceptible de lever certains malentendus sur le rôle de l'école, ses finalités et son fonctionnement en mettant des mots sur cette distance pour mieux la comprendre et se comprendre.

Par une analyse de contenu, nous avons mis en évidence le cas singulier d'une des écoles étudiées, et nous avons alors évolué méthodologiquement d'une « étude de cas » à une « pensée par cas ». C'est donc à partir des propos de l'enseignante et des parents de cette école particulière que nous avons tenté de répondre à notre questionnement. Nous avons mis leurs propos en relation avec les données recueillies dans les trois autres écoles et avons constaté des liens entre d'une part, les trois variables concernant les représentations des familles, les enjeux de la collaboration, les espaces qui lui sont dédiés et d'autre part, les activités de collaboration mises en place dans ces écoles.

Au terme de cette réflexion, il nous reste néanmoins plusieurs questionnements. A l'instar de Périer (2005), nous nous demandons si certaines formes de partenariat entre enseignants et familles populaires, même celle que nous avons qualifiée de « réelle » collaboration, ne seraient pas *« une forme douce de contrôle des familles »* (p. 85). En effet, Périer rappelle l'importance de nous questionner encore et toujours sur *« les attentes des enseignants et des familles, les changements et bénéfices qu'ils peuvent espérer, les conséquences qu'ils peuvent redouter» (ibid, p. 85)*. Il nous met notamment en garde à propos du risque de prescrire aux parents un *« modèle de relations qui les désavantage voire les rend responsables de l'échec scolaire ou des difficultés qu'il prétend combattre » (ibid, p. 91)*

Une autre question reste entière au terme de cette recherche. Nous avions pris comme point de départ, établi par la littérature, l'existence d'un lien entre collaboration école-famille et réussite scolaire des élèves. Si nous émettons l'hypothèse, à partir du cas de l'école « C », que la mise en place de dispositifs de « réelle » collaboration pourrait créer les conditions d'une meilleure réussite scolaire des élèves, tandis que d'autres activités situées à un niveau plus rudimentaire de la collaboration auraient peu d'impact sur la réussite scolaire

---

[3] « Gai » en Belgique signifie plaisant, agréable.

[4] Le « forum de l'école », appelé « forum des parents » par l'enseignante C, est un des nombreux projets de collaboration école-famille de cette école.

des élèves, nous n'en avons pas la certitude. Nous pensons qu'un prolongement possible de cette recherche serait à envisager dans cette perspective. C'est sans doute ce même questionnement qui est sous-tendu par ce propos de l'enseignante C à qui nous laisserons le mot de la fin : *«Mes représentations, ma façon de travailler, mes attentes, elles ont évolué, en tous les cas, moi je dirais comme ça, ça a évolué dans un sens de plus de tolérance de ma part, d'acceptation et j'aimerais bien que ça évolue en termes de plus d'efficacité* **».**

6. Bibliographie

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Librairie Droz.

Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codifications. *Sciences sociales*, *64*.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle*. Bruxelles: De Boeck

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relation école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie, 100*, 5-18.

Christenson, S. & Sheridan, M. (2001). *School and Families : Creating Essentials Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et politiques - RIAC*, *35*, 75-85.

Delvaux, B., Joseph, M. & Mangez, E. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Louvain-La-Neuve: Cerisis-UCL.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *3*(2), 30-47.

Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? *Revue Éducation Canada*, *43*(1), 8-10.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global, *Vie pédagogique*, *126*, 27-30.

Dettmer, P.A., Dyck, N. T. & Thurston, L. P. (1996). *Family-Focused Home-School Collaboration. Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs.* Boston: Allyn & Bacon.

Dubet (F.) (Ed.) (1997). *École, familles. Le malentendu*. Paris: Textuel.

Epstein, J. (1992). School and family partnerships, in *Encyclopedia of education research,* New York: Macmillan.

Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2004). *La situation des enfants de milieu populaire - Famille, école et collectivité.* Service de la recherche en éducation, Genève.

Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école.* Paris: Syros.

Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents : synthèse et mise en débat*. Paris: Institut national de la recherche pédagogique.

Gayet, D. (2004). Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées. In E. Palacio-Quentin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse (dir.), *Questions d'éducation,* Outremont: Logiques.

Grassick, S.P. (2000). *Parent involvement in children's early literacy learning: An exploratory study*. Calgary: University of Calgary.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved ? Research findings and implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105-131.

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*, vol. xxxii, 649-664.

Kalubi, J.-C., Bouchard, J.-M. & Beckman, P. (2001). Regards sur les difficultés de communication entre parents et intervenants. *In* J.-C. Kalubi, J.-P. Pourtois, J.-M Bouchard, & D. Pelchat (dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 151-164). Sherbrooke: CRP.

Le Breton, J. (1998). L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents. *Ville-Ecole-Intégration, 114*, 89-102.

Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres – une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration*, *114*, 20-34.

Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris: Plon.

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

Montandon C. & Perrenoud P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.

Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using Evidence-Based Teaching Strategies.* Abingdon: Routledge.

OCDE (2008). *PISA 2006. Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir*. Paris : OCDE.

Passeron J.C. & Revel J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir de singularités*. Paris : EHESS.

Périer P. (2005). *Ecole et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). Les relations famille-école : un point de vue partenarial. In V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire.* Montréal : Gaëtan Morin.

Saint-Laurent, L., Royer, É. & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation, 19*(3), 270-286.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Weiss, H. M. & Edwards, M. E. (1992). The family-school collaboration project: Systemic interventions for school improvement. ». In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.). *Home-school collaboration: Enhance children's academic and social competence*, Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.