

« *Familles, merci de collaborer avec l'école !* »

Ou comment repenser le travail avec les parents d'élèves

1

Xavier Conus & Laurent Fahrni
Université de Fribourg – département des sciences de l'éducation

Plan

- Contexte relation école-familles
- Vos situations professionnelles « interculturellement sensibles »
- Interculturalité et relations école-familles : entre culture familiale et culture scolaire
- Discuter des situations proposées dans une démarche et une perspective de communication interculturelle

3

Vos attentes ?

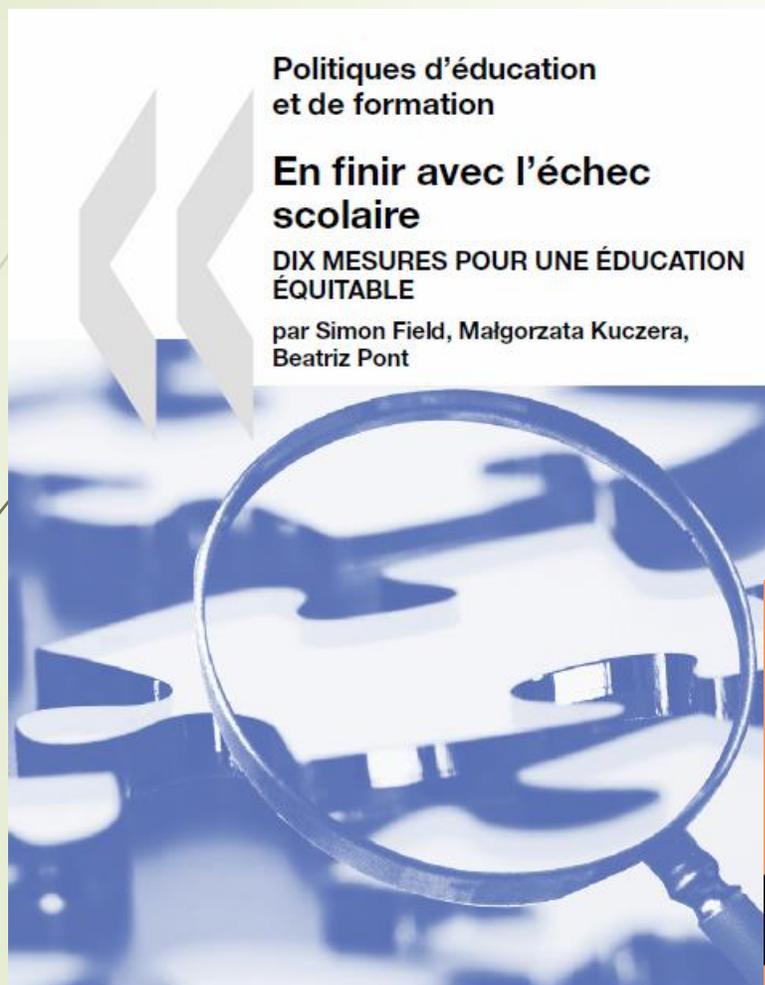
Interculturalité et relation école-familles

- Trois domaines sont considérés comme contributeurs du succès scolaire de l'enfant, particulièrement dans une visée d'égalisation des chances scolaires:
 - La qualité de la relation école-familles (Henderson et Mapp, 2002)
 - L'éducation du jeune enfant (Burger, 2010)
 - Une transition harmonieuse à l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000)
- La recherche a établi un lien entre l'implication parentale dans la scolarité et la réussite scolaire des élèves (Wilder, 2014)

Interculturalité et relation école-familles

- La **qualité de la relation entre les familles et l'école** est décisive pour la carrière scolaire de l'enfant. Un partenariat entre les familles et l'école est souhaité (Pithon, Asdih et Larivée, 2008)
- Le **partenariat / la collaboration** entre les familles et l'école est devenue une nouvelle norme sociale, du moins dans les discours
- L'injonction au partenariat / à la collaboration vise notamment à **rapprocher les familles minoritaires de l'école**.
- Le paradigme de **l'école inclusive** : accueillir tous les enfants dans la diversité de leurs aptitudes, mais aussi de leurs histoires et contextes de vie.

Interculturalité et relation école-familles



L'égalité des chances
dans le système
éducatif suisse

Les dix mesures

Pour une éducation équitable : recommandations aux pouvoirs publics

Ce rapport fait valoir que les systèmes éducatifs doivent conjuguer égalité des chances et inclusion dans leur conception, leurs pratiques et leurs ressources. Il propose dix mesures d'action publique qui réduiraient l'échec et le décrochage scolaires, concourraient à une société plus juste et éviteraient les importants coûts sociaux des adultes marginalisés peu qualifiés.

Conception

1. Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats.
2. Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité.
3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire.
4. Offrir une seconde chance.

Pratiques

5. Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement.
6. Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre.
7. Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire.

Ressources

8. Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base.
9. Orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin.
10. Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage.

Ce rapport formule des recommandations de hiérarchisation des priorités dans le cadre d'un budget limité, en tenant compte des contraintes des dépenses publiques. Les coûts ou économies découlant de ces recommandations n'ont pas été estimés car ils dépendent des contextes nationaux.

Interculturalité et relation école-familles



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzerza dei direttori cantonali della pubblica educaziun
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica



Actuel

La CDIP

Domaines d'activités

Documentation

Systeme éducatif suisse

Le système éducatif suisse

» Enquêtes auprès des cantons

Enquête 2013/2014

Structures scolaires cantonales

Cours LCO

Vacances scolaires

Ressources en ligne

Adresses des cantons

IDES

Page d'accueil > Le système éducatif suisse > Enquêtes auprès des cantons > Enquête 2013/2014 > Enquête 2013/2014 >

Imprimer la page

recherche

» Participation des parents à la vie scolaire (texte législatif)

Degré(s) concerné(s)

Ecole enfantine / HarmoS 1-2

Contexte national

Le code civil suisse (CCS) impose aux parents de collaborer avec l'école. La participation des parents est en règle générale inscrite dans les lois scolaires cantonales. On constate dans les textes plus récents une tendance à impliquer davantage les parents dans la vie scolaire. C'est surtout dans les écoles dotées d'une direction d'établissement que les parents sont compris comme partie intégrante de l'école en tant qu'organisation. La participation des parents à la vie scolaire peut prendre différentes formes: sur le plan de l'école locale ou au sein d'un conseil des parents pour les questions scolaires. Les écoles élaborent parfois leur propre politique participative. Au niveau régional ou national, la collaboration avec l'école passe par des centrales ou des organisations de parents (par ex. Fédération des Associations de Parents d'Elèves de la Suisse Romande et du Tessin (FAPERT), Schule und Elternhaus Schweiz S&E, Fachstelle Elternmitwirkung).

leur propre politique participative. Au niveau régional ou national, la collaboration avec l'école passe par des centrales ou des organisations de parents (par ex. Fédération des Associations de Parents d'Elèves de la Suisse Romande et du Tessin (FAPERT), Schule und Elternhaus Schweiz S&E, Fachstelle Elternmitwirkung).

Pour en savoir plus

> Rapports et études

Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère

des 24/25 octobre 1991

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique,

en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985

arrête:

1. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir au maintien de la langue et de la culture du

2. La CDIP recommande aux cantons:

- de favoriser l'intégration des enfants dès l'âge possible de fréquenter le jardin d'enfants pendant de proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement bilingue et de soutenir les efforts entrepris pour l'origine;
- de faciliter l'admission directe des élèves nouveaux et les classes de l'école publique correspondant leur âge, tout en organisant à leur intention de langue gratuits;
- d'offrir aux élèves du niveau supérieur nouvelles formations appropriées qui faciliteront leur passage dans les écoles subséquentes;
- de tenir compte dans une mesure appropriée de ces suppléments dans la langue et la culture de l'évaluation des élèves, lors des décisions de sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves ne soient placés dans des classes d'enseignement spécialisée scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement;
- de proposer un appui extrascolaire à tous les enfants qui en ont besoin;
- dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone;
- de prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires;
- de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire;
- d'inviter les universités et les autres instituts de formation à se préoccuper du problème de l'éducation interculturelle;

Interculturalité et relation école-familles

- d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants; ils doivent être informés en bonne et due forme et consultés par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes; ils doivent être encouragés à participer aux activités de tous les secteurs scolaires;
- d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus;
- d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux;
- de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP.

Interculturalité et relation école-familles

LEO (2011)

Art. 5 Buts de l'école

1 L'école assure, **en collaboration avec les parents**, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

Art.128 Devoirs des parents

1 Les parents favorisent le développement physique, intellectuel et moral de leur enfant. Ils le soutiennent dans sa formation.

2 Dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants **coopèrent** à l'éducation et à l'instruction de l'enfant.

3 Les parents **respectent** l'institution scolaire et ses représentants ; ils assistent aux séances d'information collective.

4 En dehors du temps scolaire, l'enfant est placé sous la responsabilité de ses parents. Ils assument notamment la responsabilité de ses déplacements entre le domicile et l'école et durant la pause de midi, à moins que cette tâche n'ait été confiée à une autre personne ou à une organisation.

Art. 129 Droits des parents

1 Les parents sont régulièrement **informés** par les directeurs et les enseignants sur la marche de l'école et sur la progression scolaire de leur enfant.

2 Ils sont **entendus** avant toute décision importante affectant le parcours scolaire de leur enfant, notamment en cas d'octroi d'appuis, de redoublement ou de réorientation.

3 Ils sont invités au moins une fois par année par la direction à rencontrer les enseignants de leur enfant lors d'une séance d'information collective.

4 Ils sont invités par le maître de classe à le contacter s'ils souhaitent un entretien individualisé concernant leur enfant.

5 Ils sont représentés dans les conseils d'établissement.

6 Ils sont **consultés**, directement ou par l'intermédiaire de leurs associations, sur les projets de loi ou de règlement qui les concernent plus particulièrement.

Interculturalité et relation école-familles

- ▶ Derrière ces principes, une réalité de la relation entre école et familles, entre personnel scolaire et parents, dans laquelle les situations rapportées **de malentendus, de divergences** sont fréquentes.
- ▶ Les malentendus ou divergences semblent apparaître particulièrement, mais non exclusivement, **avec les familles dont le cadre de références, la culture familiale apparaît comme éloignée de l'école.**

Une scène de vie autour de l'école

Je suis responsable d'un accueil extrascolaire dans un petit village. Un mardi midi comme tous les autres, nous étions en train de partager le repas quand soudain la maman de M. arrive vers 12h30 au bord des larmes en me demandant si je n'avais pas vu sa fille car celle-ci avait disparu. Elle se demandait si M. s'était trompée de jour et était venue avec moi. Je lui réponds que non et elle me fait part que sa fille de sept ans n'a jamais fait ça auparavant. Elle me prévient que toutes les enseignantes ont déjà été averties. Elle repart toute paniquée, les enfants se demandent ce qui se passe et moi j'ai la peur au ventre en me sentant totalement impuissante.

Quand nous arrivons dans la cour de l'école aux alentours des 13h15, j'aperçois trois policiers, les parents de M. ainsi que les enseignantes et M. Je demande des informations sur ce qui s'est passé. On m'explique que M. s'est fait influencer par une de ses camarades de classes Capverdienne, C., et qu'elles sont allées toutes les deux se faire à manger chez cette autre petite fille. A la surprise générale, elles ont réussi à se faire des pâtes et des œufs au plat. Les parents de C. travaillent tous les jours et ne sont apparemment jamais là pour la pause de midi. Quoi de plus normal qu'une bonne compagnie à la place de la solitude pour partager un repas!

Cette situation a mis le doigt sur un gros problème et je pense que C. n'est pas la seule enfant à rentrer à midi et se faire à manger sans l'aide de ses parents. J'ai remarqué qu'il y avait également une autre petite fille de cinq ans qui joue et reste dehors jusqu'à 19-20 heures qu'il pleuve, qu'il neige ou qu'il fasse nuit. Pleins de questions me submergent. Comment peut-on au jour d'aujourd'hui avec tous les moyens à disposition laisser un enfant seul se faire à manger ? Est-ce que les tarifs de l'accueil sont trop élevés ? Pourquoi ces parents ne demandent-ils pas de l'aide ? Que peut-on faire pour aller vers ces familles sans les juger ? Est-ce que l'accueil est un service uniquement pour les parents qui peuvent se le permettre ?

Vos situations

- ▶ De votre côté, quelles situations problématiques, mettant en jeu une dimension interculturelle, rencontrez-vous, avez-vous rencontré ou pourriez-vous rencontrer ?
 - ▶ Décrire une situation problématique dans votre pratique professionnelle (vécue ou que vous pourriez vivre) mettant en jeu à vos yeux **une dimension interculturelle**, c'est-à-dire des cadres de références culturels apparemment différents entre parents et professionnels
 - ▶ Décrire **les acteurs**
 - ▶ Décrire **les difficultés** rencontrées
 - ▶ Décrire **les blocages**

Recherche COREL

soutenu par



FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

**Quand l'enfant devient élève,
et les parents, parents d'élèves.**

Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école

Tania Ogay, Xavier Conus, Laurent Fahrni, Alessia Bignasca, Eva Fernandez,
Fausta Genazzi (Université de Fribourg)

Loyse Ballif (Haute Ecole Pédagogique de Fribourg)

Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Carole Veuthey (Université de Genève)

- **Recherche dans l'établissement scolaire d'un quartier de la périphérie de la ville de Fribourg.**
- **4 classes de 1H (6 enseignantes) / Familles dont l'enfant aîné entre à l'école.**
- **Transition: du printemps précédant l'entrée à l'école à la fin de la 1ère année.**

Interculturalité et relation école-familles

- Une relation souvent sous le mode de **reproches réciproques** (Changkakoti et Akkari, 2008)

*(ENS) Ça je trouve que c'est très important parce qu'il y a beaucoup de parents, justement, **qui ne se rendent pas bien compte** de ce que c'est l'école et puis...ouais...**l'importance que ça a, quoi**. Enfin surtout de ce qu'on...des choses très basiques mais du style le sommeil pour moi c'est hyper important pour l'école...ouais...toutes ces petites choses qui sont nécessaires...enfin qu'il faut savoir avant que les enfants commencent l'école.*

- Une vision des familles minoritaires en termes d'insuffisances voire d'incompétences est souvent présente chez les acteurs du système éducatif -> **vision déficitaire** (Boulanger et al., 2010)

*(ENS) Ouais, je, je, vraiment je trouve **que le niveau baisse, et pis qu'il faut vraiment tout leur apprendre**, mais tout, mais le b.a.-ba quoi. [...] Laver les mains, aller aux toilettes, et quand on dit aux, aux parents mais faudrait qu'il aille sur la place de jeux, faudrait marcher, et ben la maman de cet enfant-là « ah il est tout le temps à la place de jeux »...*

Interculturalité et relation école-familles

- Un intérêt aux caractéristiques des familles pour expliquer les difficultés de collaboration et implanter des programmes
- Un impensé parfois de l'ancrage culturel de l'école (Changkakoti et Akkari, 2008; Bruner, 2008).

-> **Toutes les familles n'ont pas la même proximité avec l'école...**

... parce que les familles sont diverses

... parce que l'école est culturellement ancrée



Interculturalité et relation école-familles

(Père) Parce que moi j'ai trouvé, par rapport les filles, moi, **je voulais faire quelque chose**. Mais **j'arrivais pas à aider**. Parce que déjà, les questionnaires, ils posent une question en français, je me dis, écoute, voilà ! C'est de la peine. Et après, pour, même, les calculs, tout ça, **c'était différent**. [...] Nous on apprenait beaucoup plus vite. Donc ici, on fait, euh, expliquer ça... le résultat c'est le même, à la fin c'est le même, mais on fait un chemin beaucoup plus long. Chez nous, il faut apprendre tout de suite. Par contre, bon, voilà, **c'est une autre époque**, mais... à mon époque c'était faire les..., souvent, tous les calculs avec la tête. Il y avait pas de machine, c'est un crayon, papier, crayon ! et avec la tête, souvent avec la tête.

(ENS) Mais je pense justement que **leurs représentations de l'école, elle est pas du tout...elle correspond pas...à ce qu'on fait à l'école**. [...] Ben moi j'ai toujours un peu cette image, j'ai l'impression que les parents ils pensent qu'à l'école et ben...on apprend à lire et à écrire quoi, en gros...enfin. [...] Il y a des parents...moi je vois...chez certains enfants, j'ai déjà observé que quand ils arrivent à l'école, ils savent par exemple compter jusqu'à vingt...mais ils savent juste ça en fait ((petit rire)). Enfin c'est vraiment un truc qu'ils leur ont appris par cœur...ou qu'ils savent réciter l'alphabet par exemple. Et moi, là derrière, j'ai toujours l'impression qu'ils se disent...ben voilà, ils vont apprendre à lire, à compter, enfin...un peu les vieilles représentations de l'école.

Interculturalité et relation école-familles

- Derrière des intentions louables, l'injonction au partenariat / à la collaboration peut **se retourner contre certaines familles**, notamment les familles minoritaires (Périer, 2005; Ichou, 2010)
- La **distance culturelle** n'est ni exclusive ni automatique aux familles migrantes.

Le concept de «culture»

1. D'où vient la culture ?



Le concept de «culture»

2. A quoi sert la culture ?

- avoir **un mode de vie adapté** au contexte dans lequel on vit
- définir et maintenir **une identité commune**
- se sentir **appartenir** à un groupe
- **se différencier** des autres groupes
- **communiquer** : la culture forme notre comportement de communication (quoi dire, à qui, quand et comment), dans le groupe et avec d'autres groupes.

Ting-Toomey, S. (1999). Communicating across cultures. New York: Guilford

Le concept de «culture»

3. Comment définir la culture ?

'La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des **significations** acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés **à distribuer de façon prévalente** sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli **des attitudes, des représentations et des comportements** communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.' (Camilleri, 1989, p. 27)

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel en devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Eds.), Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.

Le concept de «culture»

4. Un individu a-t-il une seule culture ?

- Des cultures « empilées »
- Des groupes sociaux transverses



- Des migrations et de nouvelles appartenances

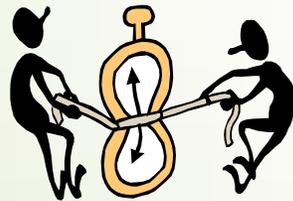
En particulier:

- **Styles et codes de communication**



- **relation au temps**

E.T. Hall: **chronémie: monochrone - polychrone**



22
Éducation = ?

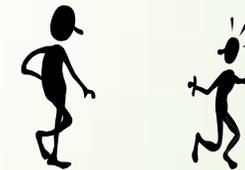
relation de
l'enfant avec
l'adulte

alimentation

«un bon enfant / un bon parent»

autonomie

**Utilisation de l'espace
interpersonnel**



E.T. Hall: **proxémie**

Questionnaire : stratégies éducatives « instructional model » vs. « participatory model »

<p>L'enfant apprend beaucoup en observant et en imitant les gens de son environnement.</p>	<p>1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord</p>
<p>Pour réussir à réaliser une tâche, l'enfant doit d'abord recevoir des explications verbales.</p>	<p>1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord</p>
<p>L'enfant doit apprendre surtout par ses propres expériences.</p>	<p>1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord</p>
<p>Quand l'enfant se retrouve face à un problème, il faut qu'un adulte lui en explique la solution.</p>	<p>1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord</p>
<p>L'enfant doit trouver par lui-même les solutions aux situations qu'il rencontre.</p>	<p>1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord</p>

Conus & Ogay, 2014

Trois types d'ethnothéories

24

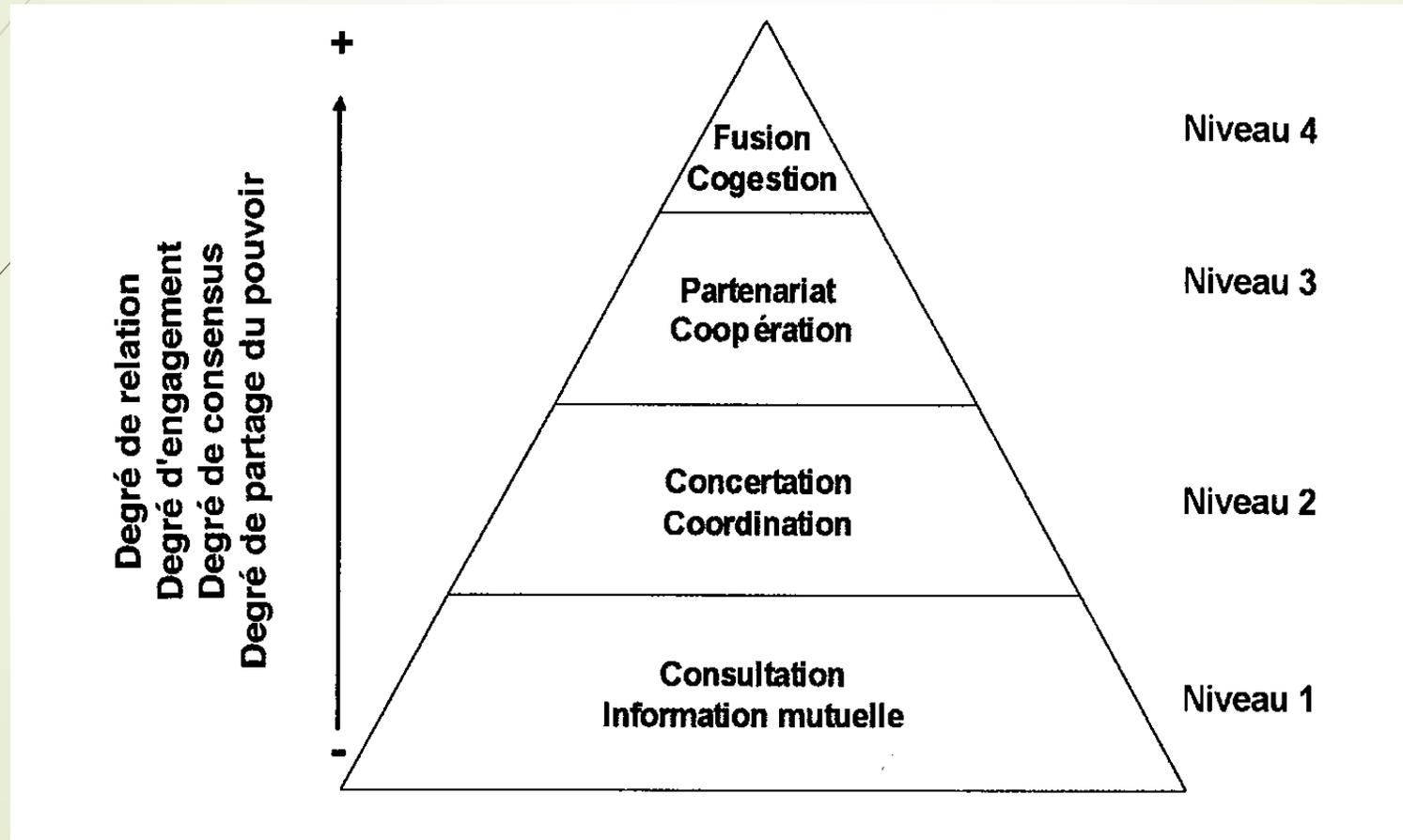
Conus &
Ogay, 2014

Ethnothéories	Collectiviste-directif genré	Individualiste- participatif non-genré	Individualiste-participatif genré
<i>Modèle éducatif</i>	Directif +	Participatif +	Participatif ++
<i>Milieu de l'enfant</i>	Naturel+	Construit-stimulant+	Construit-stimulant+
<i>Usage de la récompense</i>	Utile +	Contre-productif+	Contre-productif++
<i>Attitude de l'enfant</i>	Maîtrise-Discipline +	Spontanéité+	Spontanéité++
<i>Situation d'échec</i>	A éviter à l'enfant +	Rôle formateur +	Rôle formateur +
<i>Education familiale</i>	Famille élargie +	Dyade parents-enfant +	Dyade parents-enfant +
<i>Rôles père-mère</i>	Différenciés +	Egalitaires ++	Différenciés ++
<i>Buts de l'éducation</i>	Intégration sociale +	Réussite individuelle +	Réussite individuelle +
<i>Choix des apprentissages</i>	Fonctionnalité +	Développement personnel +	Développement personnel +
<i>Rôle des pairs</i>	Secondaire +	Important +	Important ++
<i>Rythme développemental</i>	Collectif ++	Individuel +	Individuel ++
<i>Education garçon-fille</i>	Différenciée +	Egalitaire ++	Différenciée +
<i>Personnalité enfant</i>	A acquérir +	Existante +	Existante ++
ENSEIGNANTES	0	24	7
PARENTS PORTUGAIS	15	12	0
PARENTS AFRICAINS	19	1	2
TOTAL	34	37	9

Les indications + / ++ / - / -- signalent la tendance plus ou moins forte vers le pôle d'ethnothéories en question.

La Collaboration, un terme polysémique

Les diverses formes de la collaboration : Figuré tirée de Larivée (2010, p. 186).



Interculturalité et relation école-familles

LEO (2011)

Art. 5 Buts de l'école

1 L'école assure, **en collaboration avec les parents**, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

Art.128 Devoirs des parents

1 Les parents favorisent le développement physique, intellectuel et moral de leur enfant. Ils le soutiennent dans sa formation.

2 Dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants **coopèrent** à l'éducation et à l'instruction de l'enfant.

3 Les parents **respectent** l'institution scolaire et ses représentants ; ils assistent aux séances d'information collective.

4 En dehors du temps scolaire, l'enfant est placé sous la responsabilité de ses parents. Ils assument notamment la responsabilité de ses déplacements entre le domicile et l'école et durant la pause de midi, à moins que cette tâche n'ait été confiée à une autre personne ou à une organisation.

Art. 129 Droits des parents

1 Les parents sont régulièrement **informés** par les directeurs et les enseignants sur la marche de l'école et sur la progression scolaire de leur enfant.

2 Ils sont **entendus** avant toute décision importante affectant le parcours scolaire de leur enfant, notamment en cas d'octroi d'appuis, de redoublement ou de réorientation.

3 Ils sont invités au moins une fois par année par la direction à rencontrer les enseignants de leur enfant lors d'une séance d'information collective.

4 Ils sont invités par le maître de classe à le contacter s'ils souhaitent un entretien individualisé concernant leur enfant.

5 Ils sont représentés dans les conseils d'établissement.

6 Ils sont **consultés**, directement ou par l'intermédiaire de leurs associations, sur les projets de loi ou de règlement qui les concernent plus particulièrement.

Collaboration-enrôlement des parents (Brougère, 2010) :

- Assignant aux parents une place déterminée par avance.
- Visée transformatrice des pratiques parentales et de leur conception de leur rôle.

*Diane: Mais **si vous maintenant, vous pouvez** peut-être retravailler déjà avec lui le découpage, faire les puzzles, faire les dessins, faire la peinture, lui poser des questions, lui raconter des histoires, vraiment lui ré-expliquer au niveau de l'habillement, comment il doit faire, en portugais, pour qu'il comprenne bien, et exercer vraiment un maximum avec lui, et puis de le faire toujours d'une manière un petit peu... ludique, amusante, et non pas comme un devoir, quelque chose de très rigide, enfin d'une manière rigolote, et puis peut-être qu'il sera plus partie prenante.*

La prescription de pratiques éducatives fait partie de leur rôle professionnel, même lorsque ces pratiques concernent milieu familial. Les enseignants se sentent investis d'une mission d'éducation (Giuliani & Payet, 2014) :

Emma: Pis qu'après s'il y a des problèmes de sommeil, s'il y a des problèmes pour découper, de là, ben c'est le, pour moi c'est le travail de la maîtresse d'aller un petit peu vers le parent pis de dire mais il faudrait faire ta ta ta.

Obs. – J5 Puis Diane, toujours sur le haut de l'escalier, s'adresse à la maman de jour qui se trouve sur le chemin avec la poussette et les deux autres enfants: « il faudra voir avec lui, il ne sait pas mettre ses chaussures, c'est toujours faux ». La maman de jour promet qu'elle va y faire attention. Diane lui répond « Pas seulement vous, la maman aussi ! ».

Le partenariat, une forme douce de contrôle des familles (Périer, 2005) : des parents chez qui il s'agit d'instaurer et de contrôler les « bonnes pratiques parentales » (Vincent & Tomlinson, 1997).

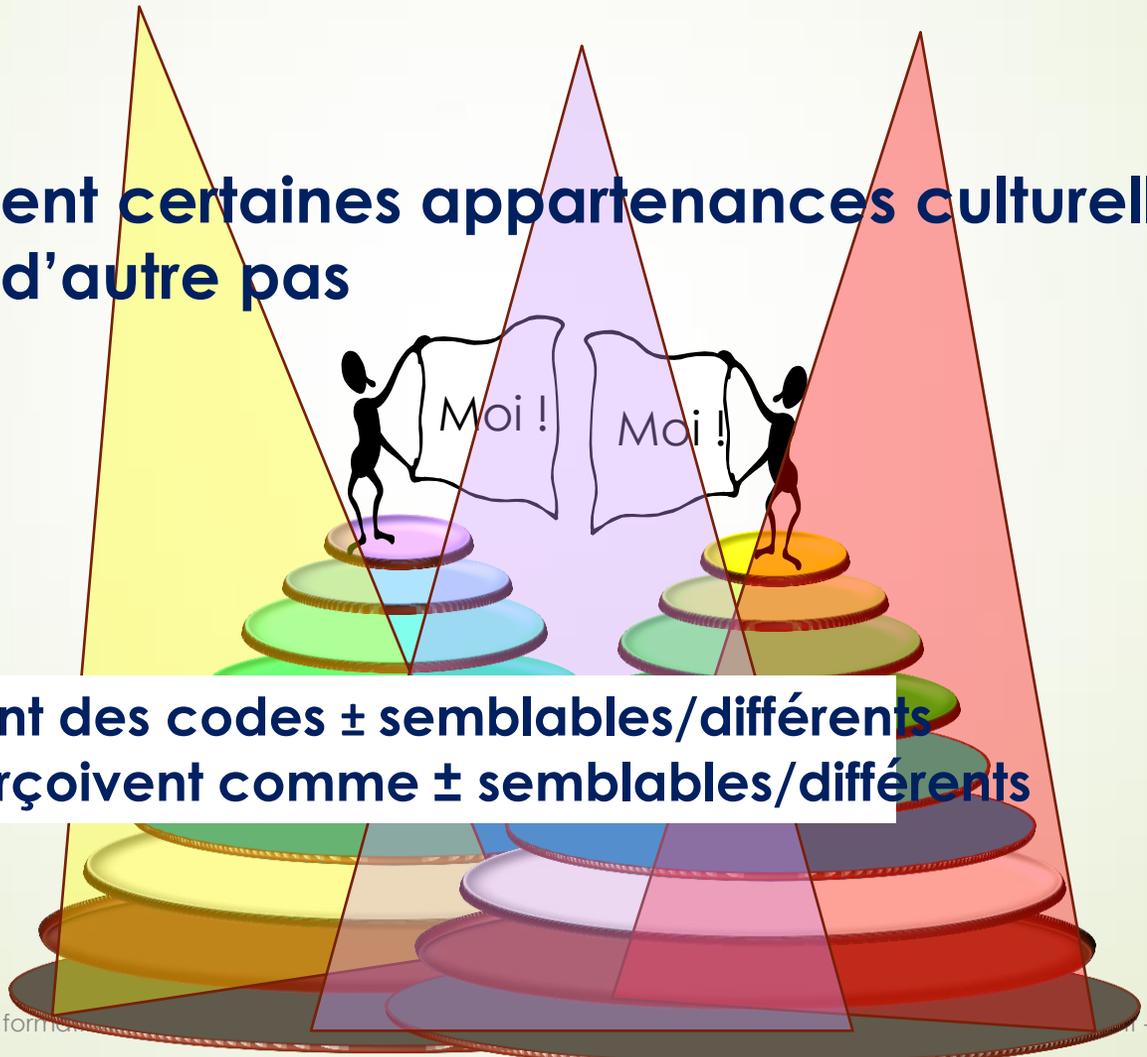
Interculturalité et relation école-familles

- > Comment œuvrer à une **collaboration accordée** entre familles et école?
- > Comment construire **une relation école-famille positive avec toutes les familles**, y compris celles plus éloignées de la culture scolaire, qui permette à chacun des acteurs de s'y sentir reconnu?
- > Comment **sortir d'une vision déficitaire** des familles éloignées de la culture scolaire et d'une vision de l'altérité culturelle située exclusivement du côté des familles?
- > Quelle **articulation entre relation école-familles et une école inclusive** prête à accueillir les enfants dans leur diversité ?
- > Comment finalement repenser le travail avec les parents d'élèves?

La communication interculturelle

Deux individus se rencontrent

Ils partagent certaines appartenances culturelles et sociales, d'autre pas

- 
- Ils utilisent des codes \pm semblables/différents
 - Ils se perçoivent comme \pm semblables/différents

Interculturalité et relation école-familles

Cadres de références +/- similaires – différents CS – CF à plusieurs niveaux :

- codes de communication (asymétrie, symétrie, etc.)
- représentations de l'école et du monde scolaire
- représentations des rôles respectifs parents – professionnels
- ethnothéories de l'éducation et du développement de l'enfant

Des cadres de références qui se négocient dans une asymétrie relationnelle (pouvoir de l'institution)

Interculturalité et relation école-familles

- Toute relation école-famille est à appréhender comme un **processus de communication interculturelle** :
 - Entrée à l'école : processus d'acculturation (Perregaux et al., 2007)
 - Culture scolaire–familiale : cadres de références plus ou moins proches (Périer, 2005)
 - Des expériences du monde scolaire et du système scolaire très diverses
- Etablir une **zone d'interculturalisation** (Changkakoti et Akkari, 2008)
 - > que se crée « un espace tiers de négociation où l'alliance devient possible, étant entendu qu'il n'y a pas qu'un seul type d'interculturalisation possible »

Travail par groupes sur les enjeux interculturels de situations proposées

- Décentration : quel est le cadre de références du professionnel?
- Quel est (peut être) le cadre de références de l'autre?
- Qu'est-ce qui est de l'ordre de valeurs, de conceptions de l'éducation, de références culturelles dans cette situation?
- Quelles hypothèses peut-on faire pour comprendre les processus de communication en jeu? Les éventuels blocages?
- Quelles stratégies de négociation possibles?



Une scène de vie autour de l'école

Je suis responsable d'un accueil extrascolaire dans un petit village. Un mardi midi comme tous les autres, nous étions en train de partager le repas quand soudain la maman de M. arrive vers 12h30 au bord des larmes en me demandant si je n'avais pas vu sa fille car celle-ci avait disparu. Elle se demandait si M. s'était trompée de jour et était venue avec moi. Je lui réponds que non et elle me fait part que sa fille de sept ans n'a jamais fait ça auparavant. Elle me prévient que toutes les enseignantes ont déjà été averties. Elle repart toute paniquée, les enfants se demandent ce qui se passe et moi j'ai la peur au ventre en me sentant totalement impuissante.

Quand nous arrivons dans la cour de l'école aux alentours des 13h15, j'aperçois trois policiers, les parents de M. ainsi que les enseignantes et M. Je demande des informations sur ce qui s'est passé. On m'explique que M. s'est fait influencer par une de ses camarades de classes Capverdienne, C., et qu'elles sont allées toutes les deux se faire à manger chez cette autre petite fille. A la surprise générale, elles ont réussi à se faire des pâtes et des œufs au plat. Les parents de C. travaillent tous les jours et ne sont apparemment jamais là pour la pause de midi. Quoi de plus normal qu'une bonne compagnie à la place de la solitude pour partager un repas!

Cette situation a mis le doigt sur un gros problème et je pense que C. n'est pas la seule enfant à rentrer à midi et se faire à manger sans l'aide de ses parents. J'ai remarqué qu'il y avait également une autre petite fille de cinq ans qui joue et reste dehors jusqu'à 19-20 heures qu'il pleuve, qu'il neige ou qu'il fasse nuit. **Pleins de questions me submergent. Comment peut-on au jour d'aujourd'hui avec tous les moyens à disposition laisser un enfant seul se faire à manger ? Est-ce que les tarifs de l'accueil sont trop élevés ? Pourquoi ces parents ne demandent-ils pas de l'aide ? Que peut-on faire pour aller vers ces familles sans les juger ? Est-ce que l'accueil est un service uniquement pour les parents qui peuvent se le permettre ?**

Lors d'un comité avec mes supérieurs, je leur explique les faits et leur demande de faire un geste financier et social pour ces familles moins aisées. Ils sont d'accord. Je suis épaulée par un membre du comité qui explique qu'il ne faut pas fermer les yeux sur ces situations et réagir afin d'éviter de plus graves incidents. Un conseiller communal s'engage à faire un pas vers ces familles. Quelques jours plus tard, une enseignante m'informe que la situation est réglée. C. ira chez une maman de jour. Pour l'autre fille de cinq ans, la maman est à la maison et la laisse simplement jouer dehors jusqu'à tard le soir.

→ Comment prendre en compte la culture dans la communication?

- Chaque individu est unique par sa **constellation particulière** d'appartenances, qui lui donnent autant de références culturelles;
- La connaissance des appartenances de l'individu fournit des **hypothèses d'interprétation** et des pistes pour la communication;
- Ces hypothèses sont **à vérifier dans l'interaction**, en commençant par repérer les identités activées.

→ **Capacité d'observer, de (se) poser des questions, et d'entrer en relation**



Diversité des cadres de références : les trois démarches de l'approche interculturelle

- **La décentration: prendre une distance par rapport à soi-même**
 - > **cerner quels sont ses propres cadres de référence, relativiser sa propre perspective.**
- **La découverte du cadre de référence de l'Autre**
 - > **pénétrer dans le système de l'Autre, empathie.**
- **La médiation / négociation interculturelle**
 - > **négocier un sens commun permettant l'action**

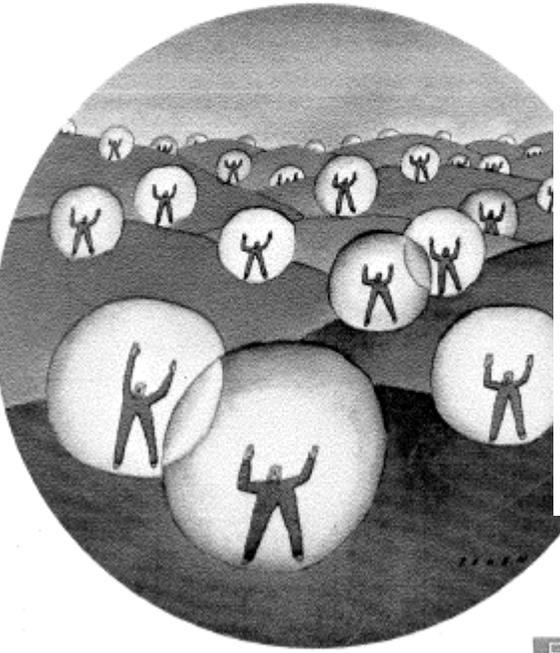


Attention aux stéréotypes culturalisants!

Edward T. Hall

Point

La dimension cachée



LA CULTURE COMME DESTIN

En un mot, ce livre a pour objet de montrer qu'en dépit de tous ses efforts l'homme ne peut échapper à l'emprise de sa propre culture, qui atteint jusqu'aux racines mêmes de son système nerveux et façonne sa perception du monde. La culture est en majeure partie une réalité cachée qui échappe à notre contrôle et constitue la trame de l'existence humaine. Et même lorsque des pans de culture affleurent à la conscience, il est difficile de les modifier, non seulement parce qu'ils sont intimement intégrés à l'expérience individuelle, mais surtout *parce qu'il nous est impossible d'avoir un comportement signifiant sans passer par la médiation de la culture.*

. (p. 23.1)

Points

En conclusion

- Un **mythe** : des outils, des clés de lecture à même de nous permettre de «décoder» les situations rencontrées avec les parents «autres»
- Deux **processus-clés** comme professionnel : la décentration / l'explicitation
 - > permettre un rapprochement réciproque à même de réduire les malentendus et les divergences
- Construire un partenariat / une collaboration **professionnel-familleS** plutôt qu'école-famille
- Une école **inclusive** de chaque enfant... et de chaque famille ?

Références bibliographiques

- Boulanger, D, Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents. *Nouvelles pratiques sociales*, 23, 1, 152-176.
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (Éd.), *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (p. 127-138). Toulouse: Erès.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Brown, C. P. et Lan, Y.-C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1-13.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel en devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Eds.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale d'éducation familiale*, 35, 95-123.
- Dunlop, A. W. (2003). Bridging children's early education transitions through parental agency and inclusion. *Education in the North*, 1, 55-65.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles* Paris : Lavoisier.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5–21.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (1e édition en anglais: 1966, New York: Doubleday ed.). Paris: Seuil.
- Henderson, A. T., & Nappi, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual synthesis, 2002*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Références bibliographiques

- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse d'un lieu commun. *Dossiers d'études, CNAF*, (125).
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses univ. de Rennes.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère, *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 181-202). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte-Andrade, G. (2007). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*. Rapport final, PNR52, Childhood, Youth and Intergenerational Relationships, projet N° 405240-69005.
- Portelance, L., Pharand, J., & Borges, C. (2011). Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. In J. Pharand, L. Portelance, & C. Borges, *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 215-224). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Eds.). (2008). Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21, 491-511.
- Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-570.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.