



Ecoles maternelles et familles en situation de précarité

**Ensemble pour accompagner l'enfant
dans son parcours scolaire**



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

En partenariat avec 'Décolâge!'

Ecoles maternelles et familles en situation de précarité.

Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire

Une édition de la Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21 à 1000 Bruxelles

Auteurs

Thérèse Jeunejean, journaliste

Anne Chevalier, secrétaire générale, CGé

Sandrine Grosjean, chargée d'études, CGé

Michel Teller, rédacteur

Coordination pour la Fondation Roi Baudouin

Françoise Pissart, directrice

Anne-Françoise Genel, responsable de projet

Bouchra El Mkhoust, collaboratrice de programme

Nathalie Troupée, assistante

Conception graphique & impression Kaligram

Photographie Emmanuel Crooÿ

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be

Cette publication peut être commandée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be,
par e-mail à l'adresse publi@kbs-frb.be ou auprès de notre centre de contact,
tél. + 32-70-233 728, fax + 32-70-233-727

Dépôt légal: D/2848/2014/03

ISBN-13: 978-2-87212-716-0

EAN: 9782872127160

N° de commande: 3200

Janvier 2014

Avec le soutien de la Loterie Nationale

Avant-propos

Même dans un pays globalement aussi prospère que le nôtre, environ 25 % des enfants wallons et 40 % des enfants bruxellois grandissent dans un ménage dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté. Ces familles se débattent dans des difficultés financières qui entraînent souvent une cascade d'autres problèmes, en matière de santé, de logement, d'enseignement, d'emploi, de participation à la vie sociale... On sait aussi que certains types de familles sont plus exposées que d'autres au risque de pauvreté, en particulier les familles monoparentales et les familles issues de l'immigration.

Les enfants sont évidemment victimes de cette situation. La petite enfance est cette période clé de la vie où tant de choses se jouent et se nouent : acquisition du langage, confiance en soi, relation aux autres, équilibre physique et psychologique, développement social, cognitif et émotionnel. Les bases jetées à ce moment-là conditionnent dans une large mesure la scolarité de l'enfant, sa vie sociale et professionnelle, sa santé, son bien-être physique et mental.

C'est pourquoi la Fondation Roi Baudouin a lancé en 2012 un programme d'action intitulé 'Plus de chances dès l'enfance'. Au cœur de la vision de la Fondation figure l'accès des familles précarisées et de leurs enfants à des services de qualité, en ce compris les écoles maternelles. Il est essentiel que les différentes structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance tiennent compte des spécificités des enfants de milieux défavorisés et les soutiennent activement dans leur développement. L'idée n'est donc pas forcément de dépenser plus, mais autrement : en renforçant la formation des professionnels, en différenciant les approches, en stimulant au mieux les compétences langagières des jeunes enfants compte tenu du contexte multilingue dans lequel beaucoup grandissent ou bien encore en investissant dans des relations de confiance avec les parents.

Alors que le taux de fréquentation des services de la petite enfance reste très inégal, l'école maternelle a la particularité en Belgique de toucher presque tous les enfants. Les recherches indiquent qu'une éducation

préscolaire de qualité facilite l'apprentissage du langage et d'autres compétences nécessaires pour une trajectoire scolaire positive. Si l'on veut réduire le caractère profondément inégalitaire de notre enseignement, c'est dès l'école maternelle qu'il faut intervenir!

La Fondation Roi Baudouin a choisi d'agir sur deux leviers. Le premier est celui de la formation initiale des instituteurs-trices préscolaires afin de mieux les préparer à faire face à la diversité croissante – sociale et culturelle – des enfants et des familles. Un rapport de recommandations sur le sujet sortira très prochainement¹.

Le second levier retenu par la Fondation est l'amélioration des relations entre l'école maternelle et les familles en situation de précarité. Pourquoi ce choix? L'échec scolaire guette prioritairement les enfants des milieux précarisés: maintien en maternelle, redoublement en primaire et relégation vers les filières de qualification en secondaire. Un des obstacles identifiés est la difficulté pour ces enfants et leurs familles d'entrer dans les codes scolaires, de comprendre ce que l'école attend d'eux et comment on apprend.

Comment faire du premier contact avec l'école un levier dans la scolarité future des enfants? La Fondation a proposé aux acteurs de l'école maternelle de partager leurs pratiques et points de vue sur ces enjeux et d'imaginer comment mieux combler le fossé qui sépare l'école et les familles quand les codes et les repères culturels – et parfois même la langue – sont tellement différents. C'est ce qu'ont fait plus de 80 professionnels de l'enseignement en réponse à l'appel lancé par la Fondation en partenariat avec la Communauté 'Décolâge!', dont l'objectif est de réduire l'échec scolaire dans l'enseignement préscolaire et les deux premières années de l'enseignement primaire.

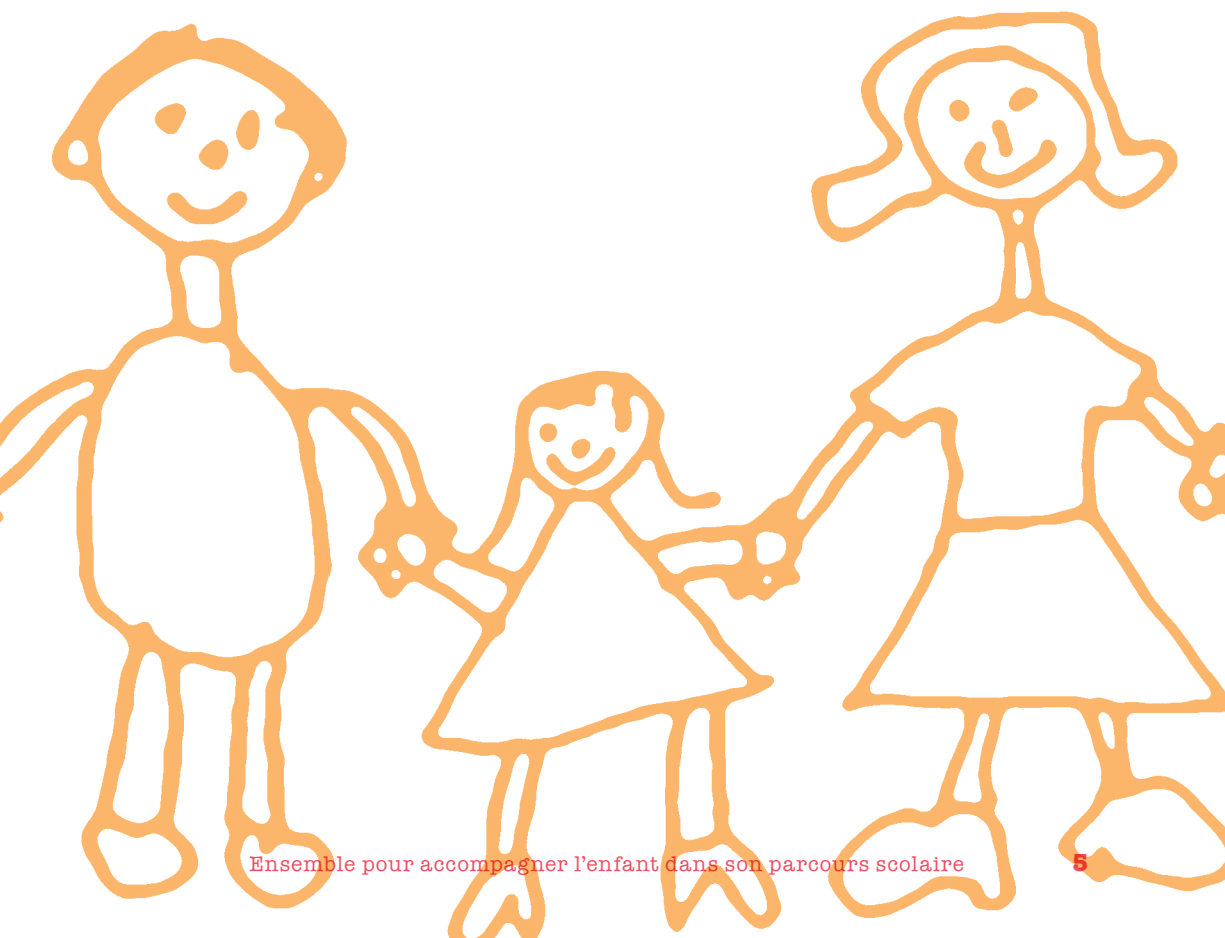
De l'avis général des participants, les trois journées d'intervision ont été extrêmement riches en enseignements et chacun-e en a retiré des sources d'inspiration nouvelles pour sa pratique quotidienne. Aussi souhaitons-nous livrer le fruit de ces échanges à tous ceux et toutes celles qui travaillent dans des contextes similaires mais qui n'ont pas pu y participer.

1 Voir www.kbs-frb.be (onglet Publications)



Si vous êtes enseignant-e ou concerné-e par les questions d'enseignement, voici donc ce que vivent et disent vos collègues: enseigner en milieu précarisé soulève des difficultés particulières et n'est pas toujours de tout repos, mais il existe aussi de nombreuses pistes concrètes pour s'ouvrir davantage aux familles des enfants que nous accueillons. Et cela vaut vraiment la peine d'investir dans cette alliance éducative avec des parents parfois fort éloignés de la culture scolaire, et ce, dès l'école maternelle. Ce n'est pas une tâche accessoire ou une 'perte de temps' par rapport à la mission centrale de l'école, qui est et reste d'amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des compétences: c'est au contraire une des conditions de base pour que ces apprentissages puissent se faire dans des conditions optimales et pour donner à tous 'Plus de chances dès l'enfance'.

Décembre 2013
Fondation Roi Baudouin



amir
Dario
Suzanne
Abdelali
ba
Norbart
Faki
Hakan
Karima
Besin
Sumeja
Arif
Melih
Jibril
Aleml
Dafina
Durim



ERNITÉ

Solia
Marie
Joseph
Soziye
Semra
Emran
Kerrar
Murat
Oslem



françoise schelm

Remerciements

Ce projet n'aurait pas pu être mené à bonne fin sans la collaboration de ChanGements pour l'égalité (CGé), qui a imaginé le dispositif d'échange et l'a animé. Nous remercions chaleureusement Anne Chevalier, secrétaire générale, et les autres facilitateurs, formateurs de CGé, qui se sont impliqués dans les rencontres : Annick Bonnefond, Isabelle Capelleman, Sandrine Dochain, Sandrine Grosjean et Benoît Rossens.

Cinq rapporteurs externes ont été chargés de suivre le processus d'intervision : Aurore d'Haeyer, Thérèse Jeunejean, Philippe Lamotte, Isabelle Philippon et Michel Teller. Leurs comptes rendus détaillés ont permis de conserver une trace fidèle des discussions dans les différents groupes et ont grandement alimenté la présente publication. Qu'ils en soient également remerciés.

Parmi les personnes citées plus haut, nous remercions en particulier les auteurs de la publication et les personnes qui lui ont apporté des contributions rédactionnelles : Thérèse Jeunejean, Anne Chevalier, Sandrine Grosjean et Michel Teller.

Tout au long du développement du projet, les membres du jury nous ont prodigué des réactions, suggestions et encouragements extrêmement précieux. La Fondation Roi Baudouin tient à exprimer très sincèrement sa reconnaissance à chacun et chacune d'entre eux :

- Vincent Dupriez, président du jury, professeur à l'UCL, directeur du GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation)
- Gina Brunato, conseillère pédagogique coordinatrice (année scolaire 2012-2013), et Brigitte Hermans, conseillère pédagogique coordinatrice (année scolaire 2013-2014), CECP (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces)
- Claude Delsaut, chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif, AGERS (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique), FWB

- Johanna de Villers, chargée d'étude et de mission, FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel)
- Myriam El Mahi, assistante sociale, animatrice à l'asbl Génération Espoir, Ottignies
- Brigitte Garré, conseillère pédagogique, FédEFoC (Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique) (année scolaire 2012-2013), directrice de l'école fondamentale libre subventionnée Saint-Joseph, Evere (année scolaire 2013-2014)
- Bernard Hubien, secrétaire général, UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique)
- Magali Joseph, responsable de projets et d'études à Lire et Ecrire Bruxelles
- Nathalie Lion, conseillère pédagogique pour les CPMS de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Isabelle Senterre, directrice de l'Institut Sainte-Marie Fraternité, Schaerbeek

Un mot de remerciement également à l'adresse du Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale ainsi qu'au Service général du Pilotage du système éducatif de l'AGERS pour la collaboration fructueuse dans le cadre de 'Décolâge!'.

Enfin, un dernier et grand merci à Isabelle Senterre, directrice de l'Institut Sainte-Marie Fraternité, à son équipe, aux parents et enfants fréquentant cette école. Ils ont accepté qu'un photographe vienne dans leur école capter des images illustrant les relations familles-école. Grâce à eux, nous avons pu émailler cette publication de belles photographies qui donnent un visage à l'enjeu traité.

Table des matières

Introduction	13
1. Paroles des acteurs	19
1.1. Des acteurs de l'école maternelle racontent les familles	20
1.1.1. Des parcours de vie marqués par des difficultés multiples	20
1.1.2. Une diversité d'attitudes par rapport à l'école	23
1.2. Des familles parlent de l'école	27
1.2.1. L'école, c'est un espoir!	27
1.2.2. L'école, ce n'est pas pour leurs enfants!	29
1.2.3. Ils ont peur et honte	29
1.2.4. Ils se sentent jugés	30
1.2.5. Un sentiment d'abandon	31
1.2.6. Ils sont en faute!	31
1.2.7. Réussir: fierté et craintes	33
1.3. Une vérité à entendre	34
2. Des outils d'analyse	37
2.1. Pourquoi les parents ne viennent-ils pas à l'école?	38
2.2. Le choc des cultures	41
2.2.1. Familles rondes et école carrée	41
2.2.2. Des familles plus rondes que d'autres... ..	44
2.2.3. Dépasser le choc culturel: le modèle de M. Cohen-Emerique	46
2.3. Un regard sur les familles: la typologie de J. Bernardin	48
2.4. Un regard sur l'élève: le conflit de loyauté	50

3. Des ponts entre l'école et les familles	53
3.1. Inscrire l'enfant et accueillir sa famille	55
3.2. Communiquer par tous les moyens	58
3.2.1. Diversifier les modes de communication	58
3.2.2. Des parents relais	60
3.3. Animer des réunions de parents	62
3.3.1. Les réunions de parents classiques.	62
3.3.2. Des réunions qui rendent les parents acteurs	64
3.4. Se rencontrer, parents et enseignants, autour des apprentissages de l'enfant	69
3.4.1. Les rencontres individuelles	69
3.4.2. Un outil particulier: le portfolio	70
3.5. Vivre ensemble à l'école	73
3.6. Stimuler le langage à l'école et à la maison	76
3.6.1. Polo le lapin	76
3.6.2. Les sacs à lire	78
3.7. Jouer pour apprendre et créer du lien avec les parents	79
3.7.1. Jeux de société en classe	80
3.7.2. Des jeux pour la maison	82
3.8. Faire une place aux parents en classe et dans l'école	83
3.8.1. Les cafés des parents	84
3.8.2. Des parents présents dans les classes	87
3.8.3. Des parents actifs dans l'école	89
3.8.4. Des moments festifs.	91
3.9. Inscrire l'école dans un réseau d'acteurs.	94

4. Douze clés pour réussir	97
4.1. Commencer par l'élémentaire : sourire, bonjour et respect	98
4.2. Réfléchir et agir en équipe pédagogique	98
4.3. Prendre les familles comme elles sont, là où elles sont	99
4.4. C'est à l'école d'aller vers les parents	99
4.5. Créer des liens avant les difficultés	101
4.6. Privilégier l'oral et le visuel	101
4.7. Surmonter l'obstacle de la langue	102
4.8. Expliciter l'implicite	102
4.9. Veiller à impliquer aussi les papas	103
4.10. Multiplier les portes d'entrée	103
4.11. Nouer des alliances avec le réseau associatif	104
4.12. Faire du temps un allié	105
5. Conclusion	107
Ressources	110
Associations	110
Outils	111
Bibliographie	112
Annexe	114
Liste des écoles participantes	114
Synthèse	116



Introduction

Écoles et familles : travailler ensemble à la réussite scolaire des enfants

Les experts qui analysent les causes de l'échec scolaire pointent notamment les différences importantes, voire les oppositions, entre la culture scolaire et la culture des familles, en particulier celle des milieux précarisés.

Dès qu'il pousse la porte d'une classe de maternelle, tout enfant, passant de sa famille à l'école, doit devenir un élève pour pouvoir s'approprier les apprentissages indispensables à la réussite de sa scolarité. S'il vit en milieu précarisé, ce passage se complique : en effet, les codes, le rapport à l'écrit, les mots utilisés eux-mêmes sont différents, sans parler de la langue quand la famille vient d'ailleurs.

Ces enfants-élèves se retrouvent, en quelque sorte, suspendus entre deux mondes, « *ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences « familiales » et les attentes scolaires que ce soit au niveau comportemental ou au niveau des « compétences » à atteindre pour réussir.* »² Ils doivent combler un fossé parfois énorme pour pouvoir s'approprier les apprentissages indispensables, progresser et réussir leur parcours scolaire.

L'école maternelle marque le premier contact de l'enfant – et de ses parents – avec l'institution scolaire. C'est donc un moment décisif pour familiariser les familles en situation de précarité au monde scolaire, développer une culture d'ouverture à leur égard et établir les bases d'une relation constructive entre école et parents, déterminante pour la suite du parcours personnel et scolaire d'un enfant.

Consciente de cet enjeu, la Fondation Roi Baudouin a lancé en septembre 2012 l'appel à candidatures '*Écoles maternelles et familles défavorisées : ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*'. Une invitation adressée aux écoles maternelles et aux centres PMS à venir partager

² JOSEPH, Magali, *L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2008.

leurs expériences et leurs points de vue sur ce sujet essentiel pendant trois journées de rencontre. Et à élaborer ensuite des pistes concrètes d'action pour faire de toutes les familles, en particulier les plus défavorisées, des partenaires éducatifs dans la réussite scolaire des enfants.

L'appel de la Fondation Roi Baudouin fut lancé en partenariat avec 'Décolâge!', une dynamique initiée dès juin 2012 par la Ministre de l'Enseignement obligatoire Marie-Dominique Simonet et la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif de 'Décolâge!' est de réduire le maintien des enfants de 6 ans en maternelle ainsi que le redoublement dans les deux premières années du primaire. Une recherche menée conjointement par l'ULg et l'ULB confirme en effet l'inefficacité du maintien en 3^e maternelle, et plus largement l'importance de modifier la posture pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire. 'Décolâge!' vise le changement des pratiques et des représentations des enseignants dans le sens d'une valorisation de leur capacité à agir sur les apprentissages des élèves plutôt que sur leur capacité à les orienter et les sélectionner. Les acteurs scolaires sont invités à s'engager dans une dynamique de promotion des potentialités de chaque apprenant et à mettre en œuvre des pratiques alternatives au maintien et au redoublement. Dans ce but, différentes ressources sont mises à disposition des équipes, notamment des formations et des outils pour l'analyse et l'action pédagogique³.

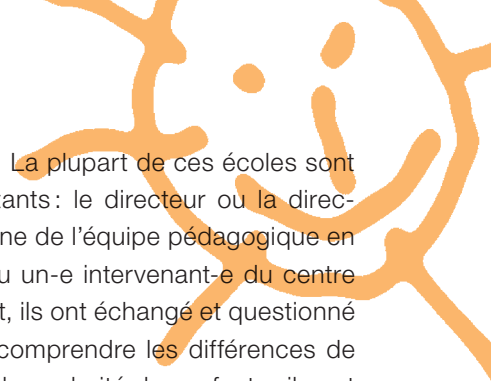
Dans le cadre de 'Décolâge!', l'appel de la Fondation Roi Baudouin proposait aux écoles maternelles d'explorer une dimension complémentaire à l'action pédagogique – la question des relations familles/école – dans un même objectif de promotion du parcours scolaire de chaque enfant, quelle que soit son origine sociale ou culturelle.

La Fondation Roi Baudouin a confié à ChanGements pour l'égalité (CGé) – un mouvement sociopédagogique qui défend l'égalité d'accès et de réussite à l'école pour tous les élèves⁴ – la mission de concevoir le programme des trois journées de rencontre entre écoles maternelles et de les animer.

Plus de 80 acteurs – venus de 28 écoles presque toutes inscrites en encadrement différencié et de 19 centres PMS – ont répondu à l'appel. La liste

3 A ce jour (décembre 2013), 290 écoles et 75 centres PMS sont engagés dans la Communauté « Décolâge! ». Plus d'informations sur www.enseignement.be (onglet Décolâge!).

4 www.changement-egalite.be



des écoles participantes figure en annexe. La plupart de ces écoles sont venues avec trois, voire quatre représentants : le directeur ou la directrice, un-e enseignant-e, une autre personne de l'équipe pédagogique en contact avec les enfants et les parents ou un-e intervenant-e du centre PMS. Au printemps 2013, trois jours durant, ils ont échangé et questionné leurs pratiques ; ils ont cherché à mieux comprendre les différences de références culturelles et leurs impacts sur la scolarité des enfants ; ils ont réfléchi à des dispositifs pratiques intéressants à mettre en œuvre pour améliorer les relations entre l'école et les familles (voir encadré).

Cette brochure est le reflet de ces trois journées de travail intensif entre acteurs de terrain. Elle restitue leurs témoignages, leurs interrogations, leurs réflexions et leurs propositions concrètes afin que d'autres écoles puissent s'en inspirer à leur tour, en les adaptant bien sûr à leur contexte propre.

La brochure se compose de quatre parties.

- La première partie présente des « **portraits de familles** » représentatives de celles que les participants rencontrent au quotidien. En écho, elle relate des **témoignages de parents** issus de milieux précarisés qui expriment leur vécu et leurs attentes à l'égard de l'école. La confrontation des regards de ces deux catégories d'acteurs témoigne du nécessaire travail sur les représentations et sur l'altérité.
- La deuxième partie présente un certain nombre d'**outils d'analyse** utiles pour décoder et appréhender les relations entre l'école (maternelle) et les familles issues de milieux précarisés.
- La troisième partie présente une vingtaine de **dispositifs en matière d'accueil, d'écoute, de soutien et d'information des familles**. Expérimentés dans les écoles participantes, ils ont été questionnés et retravaillés collectivement à la lumière des témoignages de parents et des outils d'analyse proposés aux participants.
- La quatrième partie, enfin, résume **douze points d'attention** qui ont émergé du trajet d'intervention et qu'il est essentiel d'avoir à l'esprit, tant dans les contacts quotidiens avec les familles de milieux précarisés que dans l'expérimentation de pratiques visant à instaurer davantage de communication et de confiance entre les différents acteurs.

Descriptif du processus d'intervision

Les quelque 80 participants ont été répartis en cinq groupes régionaux : deux groupes à Bruxelles, un groupe en région liégeoise, un groupe rassemblant des écoles du Brabant-wallon et de Charleroi, un cinquième groupe rassemblant des écoles de la région de Mons-Tournai. Chaque groupe était animé par un-e facilitateur-trice de CGé. Ces groupes étaient autonomes pour les deux premières journées. La troisième journée a rassemblé les cinq groupes pour un travail collectif.

La méthodologie des animations consistait à s'appuyer sur les pratiques, à les déplier et à les faire analyser par les participants, avec l'aide de supports théoriques et de témoignages, afin d'en faire ressortir des recommandations et des pistes qui répondent aux problèmes rencontrés.

Objectif de la première journée : partager et questionner les pratiques mettant en relation l'école et les familles de milieux défavorisés.

Un premier temps de la matinée a visé l'émergence des représentations relatives aux familles : comment elles fonctionnent, comment les participants les perçoivent, ce qu'ils savent d'elles... Les participants ont décrit, brièvement, les familles qu'ils rencontrent. Le reste de la journée a été consacré à la présentation, par les participants, de dispositifs mis en œuvre dans leurs écoles et à l'analyse de ces dispositifs sur base d'un certain nombre de questions.

**Objectif de la deuxième journée :
prendre du recul, chercher à comprendre les tensions et
les enjeux relatifs à la relation entre l'école et les familles
en situation de précarité.**

Confrontés à des travaux de chercheurs et à des témoignages de familles de milieu populaire, les participants ont apporté des réponses à trois questions :

1. Quels types de relations existe-il entre les familles et l'école ? Pourquoi certains parents n'entrent-ils pas à l'école ? Quelle est la place et la responsabilité de chacun ?
2. Qu'est-ce qui distingue la culture de l'école et la culture des familles ?
3. Pourquoi une collaboration avec les familles, avec quels objectifs et quelle posture ?

**Objectif de la troisième journée :
construire collectivement des pistes d'actions pertinentes
pour améliorer la relation entre l'école et les familles
précarisées, soigner la posture professionnelle en cohé-
rence avec des visées d'égalité, réfléchir aux contenus à
transmettre aux collègues.**

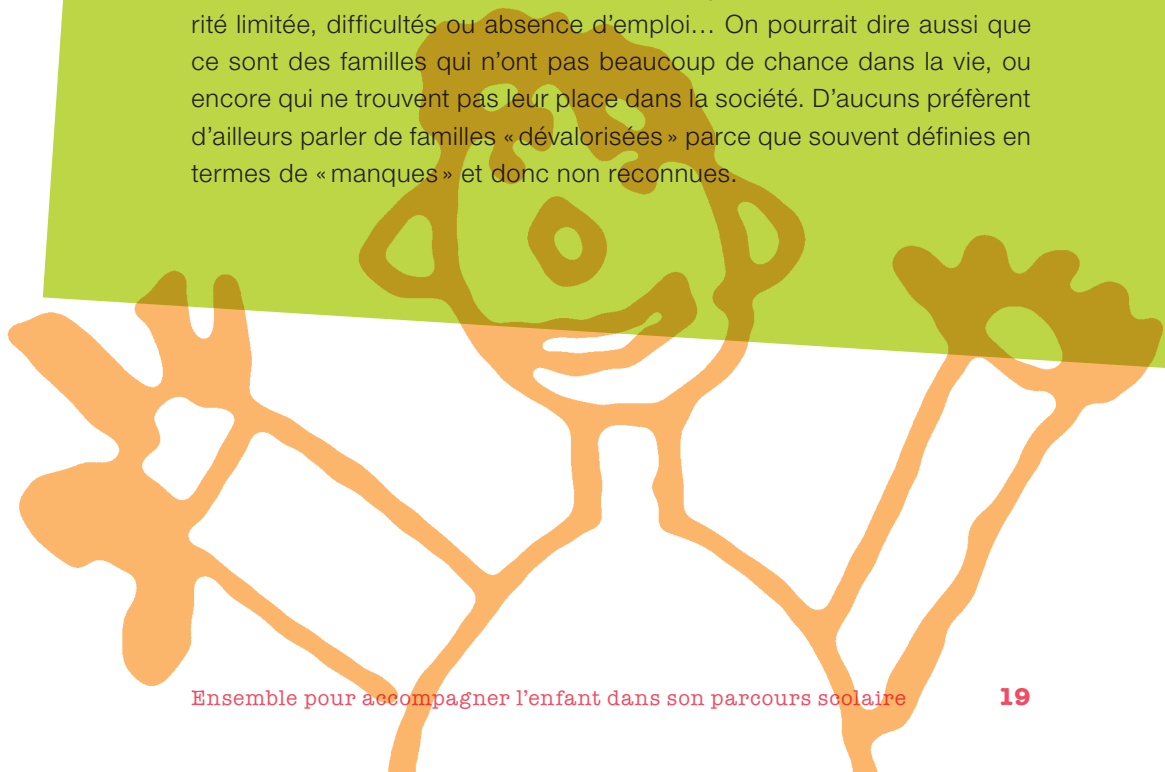
Cette troisième journée a rassemblé en un même lieu les participants des cinq groupes régionaux. Ils ont été répartis en sous-groupes pour élaborer des dispositifs concrets d'interaction avec les familles, à la lumière des acquis des deux premières journées. Douze thèmes de travail leur étaient proposés. Les productions ont ensuite été partagées collectivement et soumises aux réactions des participants. L'après-midi a réuni les participants par catégories d'acteurs (enseignants, directions, centres PMS) pour réfléchir au bagage à partager avec les collègues de retour sur leur lieu de travail et sur les modalités de ce partage.



1. Paroles des acteurs

Le programme d'échange entre écoles maternelles organisé à l'initiative de la Fondation Roi Baudouin s'intitule 'Écoles maternelles et familles défavorisées: ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire'. Mais de qui parle-t-on lorsque l'on évoque ces « familles défavorisées » ? De familles du quart-monde ? De familles issues de l'immigration ? De familles populaires ? De familles en grande pauvreté ?

Des sociologues préfèrent parler de « familles issues de milieux défavorisés ». Une manière de ne pas épingler des déficiences, des manques personnels mais plutôt de mettre l'accent sur un contexte socio-économique qui induit de multiples insécurités de vie, qui fragilise les familles, qui rend leur vie précaire. Les difficultés que rencontrent ces familles sont toujours multiples, sans nécessairement être toutes présentes: manque de ressources financières, problèmes de logement ou de santé, scolarité limitée, difficultés ou absence d'emploi... On pourrait dire aussi que ce sont des familles qui n'ont pas beaucoup de chance dans la vie, ou encore qui ne trouvent pas leur place dans la société. D'aucuns préfèrent d'ailleurs parler de familles « dévalorisées » parce que souvent définies en termes de « manques » et donc non reconnues.



1.1. Des acteurs de l'école maternelle racontent les familles

Lors de la première journée de rencontre, les participants ont décrit en quelques lignes une centaine de familles représentatives de celles qu'ils rencontrent au quotidien. La plupart de ces portraits sont sombres et les problèmes vécus sans solution évidente. Ils témoignent des difficultés rencontrées par les familles en situation de précarité et de leurs inévitables répercussions sur la vie et la scolarité des enfants. Pour un travail efficace, de concert avec les parents de leurs élèves, il est essentiel que les acteurs scolaires apprennent à connaître et à comprendre ces familles souvent très différentes des leurs, qu'ils puissent se représenter ce que c'est qu'être pauvre au quotidien et l'impact que produit la pauvreté sur le vécu des personnes. Ensuite seulement, il sera possible de créer, entre l'école et les familles, des ponts bénéfiques pour les apprentissages scolaires. *«Car la pauvreté ne génère pas seulement des problèmes matériels et une inquiétude permanente par rapport à des besoins vitaux. Elle porte aussi atteinte à la personne elle-même, à sa confiance en soi et à son image de soi, et elle détermine le climat dans lequel on vit – chez soi et à l'extérieur. Aucune aide efficace ne peut être fournie si elle ne repose pas sur une compréhension de la réalité de la pauvreté et sur l'empathie qui doit en résulter⁵».*

1.1.1. Des parcours de vie marqués par des difficultés multiples

Points communs à une majorité des familles évoquées par les participants : une maîtrise inexistante ou très mauvaise de la langue française et toute une série d'autres difficultés parfois extrêmement lourdes : revenus insuffisants, situation difficile des parents face à l'emploi, la santé, le logement...

Des origines très diversifiées

Sans surprise, à côté de familles belgo-belges parfois largement minoritaires, les portraits évoquent de très nombreuses familles d'origine étrangère : turque, marocaine, guinéenne, burkinabée, brésilienne,

5 HUMBLET, Perrine & LAEVERS, Ferre, *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Plus de chances dès l'enfance, 18 octobre 2013, Fondation Roi Baudouin.

arménienne, albanaise, kosovare, bulgare, roumaine, macédonienne, portugaise, espagnole, pakistanaise, afghane, bengalie... La plupart des 28 écoles engagées dans le processus d'intervision accueillent des enfants de plusieurs dizaines de nationalités différentes.

Des mamans seules

De nombreux portraits décrivent des mamans seules à assumer le quotidien familial. Elles sont parfois très jeunes, célibataires, fort isolées. Ou bien elles sont arrivées en Belgique avec un ou plusieurs enfants et on ne sait pas ce qu'est devenu le père. Ou bien encore le père est en prison... Quand on est seule à faire face à... tout, rien n'est simple!

«Maman guinéenne seule avec quatre enfants et sans revenus. Un de ses enfants est atteint de surdité et n'est pas scolaris e. La maman a des difficultés à s'exprimer en français.»

«Famille monoparentale avec des histoires personnelles compliqu es. Se méfie des intervenants sociaux. La mère est très centr e sur ses difficultés personnelles et peu à l'écoute des souffrances de l'enfant.»

Des familles primo-arrivantes

Isol es, la plupart des familles de primo-arrivants ont à faire face à d'importants problèmes administratifs et linguistiques mais aussi matériels. De nombreuses demandes d'aides vari es (nourriture, logement, compréhension des «papiers») sont adress es à l' cole. Du jour au lendemain, voire après des épisodes douloureux, des enfants se retrouvent dans un milieu inconnu. Comment ne pas se sentir (un peu) perdus ?

«Famille primo-arrivante confront e à de nombreuses difficultés financières et matérielles, très isol e socialement. Grande incertitude face à l'issue des démarches de régularisation. La famille est d pass e par les problèmes administratifs et linguistiques, l' cole est un endroit privilégié pour formuler des demandes de toutes sortes (nourriture, logement, comprendre des documents ou des factures...)»

« Famille bengalie, vient d'arriver en Belgique, venant de la campagne. Musulmans. On ne voit jamais la maman. Le papa ne parle pas le français. Nous essayons de communiquer en anglais. L'enfant a mis très longtemps à oser s'exprimer. Le papa et l'enfant ont toujours marqué de l'intérêt pour l'école et beaucoup de respect. La confiance s'est installée petit à petit. »

Des familles sans papiers, en séjour illégal

Certaines familles évoquées par les participants sont en situation irrégulière en Belgique où elle sont arrivées il y a plus ou moins longtemps après avoir vécu des épisodes douloureux, voire atroces. Elles ont parfois connu la rue, vivent plus ou moins clandestinement et l'école prend en charge de nombreuses démarches. D'autres savent qu'elles vont être renvoyées dans leur pays d'origine. Quand l'avenir est si sombre, quand on ne sait pas de quoi demain sera fait, investir dans l'école de ses enfants n'est pas évident.

« Famille kosovare en attente de devoir quitter le territoire. Se trouve à Fedasil, au Petit château après avoir été prise en charge par Médecins du monde lorsqu'elle se trouvait à la rue. Père gravement atteint sur le plan psychique (il a dû enterrer des cadavres dans les clairières pendant la guerre au Kosovo). La mère est également en très mauvaise santé et les quatre enfants, traumatisés, sont scolarisés chez nous. Cette famille vit dans une seule pièce. »

Un milieu familial complexe

Bien des enfants vivent un milieu familial complexe. Dans des familles décomposées, recomposées parfois à plusieurs reprises, les séparations peuvent être violentes et les conflits fréquents entre parents. Parfois, il est malaisé de comprendre qui est qui dans la famille. Alors, à qui doit s'adresser l'enseignant-e ?

« Famille avec un enfant. Lors de la rentrée scolaire, l'école a dû faire appel à la police parce que ses parents étaient en train de se battre devant les grilles de l'école. L'enfant est dans un conflit permanent entre ses deux parents divorcés. »

«Maman africaine, a eu neuf enfants de trois pères différents. Son mari est étudiant infirmier depuis douze ans. Il a fait venir d'Afrique trois autres de ses 'enfants' âgés de 15 à 18 ans. Ils vivent à onze dans un appartement, la famille est suivie par le SAJ. Cinq enfants sont à l'école, la maman téléphone sans arrêt pour demander de l'aide et intervient dans l'établissement.»

1.1.2. Une diversité d'attitudes par rapport à l'école

Les acteurs scolaires décrivent aussi les familles sous l'angle de leur investissement vis-à-vis de l'école. Elles peuvent être très concernées ou absentes, en confiance ou rebelles... et leur attitude n'est pas d'emblée liée à leur état civil, à leur nationalité ou aux difficultés vécues. A titre d'exemple, une famille primo-arrivante peut faire une confiance aveugle à l'école ou, au contraire éprouver une grande méfiance à l'égard de ses intervenants. *«Même si la pauvreté présente un certain nombre de traits récurrents, il s'agit chaque fois, dans la pratique de situations uniques, avec des personnes uniques et des parcours uniques. La pauvreté se présente donc dans la réalité concrète sous de multiples visages, qui sont chaque fois différents. On ne peut pas assimiler 'condition défavorisée' avec 'difficultés scolaires'. Certaines familles parviennent à gérer leur situation de manière admirable et puisent des forces en elles-mêmes et dans leur environnement. Certains enfants réussissent bien à l'école, bien qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé. Pour chaque enfant, c'est donc une histoire différente qui commence à l'école.»*⁶

Parents concernés

Plusieurs portraits livrés par les participants évoquent des parents peu scolarisés, disposant de peu de moyens, mais attentifs aux travaux des enfants, à leurs résultats. Ils décrivent des familles qui s'investissent dans l'école, donnent un coup de main lors des activités spéciales, valorisent le travail des enfants.

6 HUMBLET, Perrine & LAEVERS, Ferre, *ibidem*.

« Famille concernée : souhait de donner des valeurs, des bases à leur enfant. Les parents sont co-acteurs du développement et de l'évolution de leur enfant. »

« Une famille turque : l'école peut compter sur leur participation, leur soutien au moment des fêtes et des soupers à l'école. Elle répond tout à fait aux demandes de l'école par rapport à la scolarité de leur enfant. »

Peur de l'école

L'école peut faire peur à certaines familles, notamment parce qu'elles craignent ses interventions, voire l'intrusion de services sociaux.

« Famille avec trois enfants de trois pères différents. Depuis que l'école s'intéresse à la famille, les enfants ne viennent plus à l'école maternelle. La maman dit qu'ils vont revenir, mais quand ? »

« Une famille où la grand-mère est omniprésente : les parents sont facteurs, les enfants dorment tous les soirs chez elle. L'enfant de 4 ans 'fonctionne' mal à l'école (crises), il a fallu un an pour établir un réel contact avec la famille, les parents fuyaient les réunions avec plusieurs intervenants. Finalement, une entrevue uniquement avec l'assistante sociale a permis de débloquer la situation. Les parents sont soulagés, le contact avec l'école est aujourd'hui meilleur. »

Parents absents ou démissionnaires ?

Les portraits évoquent aussi des parents totalement absents, qu'on ne voit jamais, même en réunion individuelle. Comment créer un contact avec des personnes invisibles ? !

« Une famille qui 'jette' son enfant à l'école le matin, souvent en retard. Le grand frère (8 ans) vient chercher la petite sœur (3 ans) à la sortie des classes. Difficultés à payer les frais scolaires. »

« Parents distants, laissant leur enfant en classe sans l'embrasser avant de partir. Pas de contact avec l'enseignant car ils ne parlent pas français. »

Difficultés de communication

Avec les familles d'origine étrangère, ne connaissant pas ou très mal le français, la communication n'est pas toujours facile. Et la bonne volonté n'est pas nécessairement en cause !

« L'institutrice demande aux enfants d'apporter une boîte à chaussures. Un papa demande ce que c'est, on le lui explique et le lendemain, l'enfant apporte une boîte avec des chaussures dedans. Les difficultés de communication, c'est parfois des choses aussi 'bêtes' que ça ! »

Parents en attente, en confiance

Les portraits évoquent également des parents qui font confiance à l'école, parfois de manière aveugle. Leurs attentes sont très fortes et ne concernent pas nécessairement exclusivement la réussite scolaire mais aussi le comportement.

« Certaines familles semblent ne pas s'intéresser à l'école de leur enfant. Parfois, cet apparent 'désengagement' est lié à la confiance totale par rapport à l'école vue comme l'unique pourvoyeuse d'éducation. »

« Des parents qui attendent beaucoup (trop ?) de l'école : ils veulent que leurs enfants réussissent mais ils sont complètement dépassés dans leur éducation (manque de repères au niveau des heures de sommeil, ne savent pas dire non...). Ils demandent à l'école qu'elle gère ces problèmes à leur place. »

Parents rebelles ou « décalés », en désaccord avec l'école

Les témoignages des acteurs scolaires évoquent aussi des familles vivant selon leurs propres règles : elles ne tiennent pas compte de celles de l'école. Elles peuvent se montrer hostiles, agressives.

« Gens du voyage, famille pas du tout présente, aucun contact, pas d'horaire, aucune régularité et aucune hygiène. Sans ressources régulières, très loin de la culture de l'école : les parents s'expriment en criant et font peur aux enseignants et aux autres familles. »

« Une maman ne respectant pas les règles tout en étant très exigeante par rapport aux 'services' que l'école doit apporter à son enfant. Recherche le conflit. »

« L'hostilité est très difficile à gérer: on est très démuni! Pas moyen de mettre des choses en place. La précarité ne me fait pas peur, je l'ai toujours connue. Mais l'hostilité et le manque de confiance, c'est très difficile. »

La grille développée par Jacques Bernardin (voir ci-dessous 2.3) constitue un intéressant outil d'analyse qui aide à situer et comprendre les différentes attitudes des parents envers l'école.



1.2. Des familles parlent de l'école

Les enseignants, les directions et les travailleurs des centres PMS engagés dans le processus d'intervention ont donc décrit de nombreuses familles issues de milieux défavorisés fréquentant leur école. Pour développer collectivement des pistes d'action à la rencontre de ces familles en situation de précarité, il était indispensable d'entendre leur voix, de leur donner la parole : comment ces familles voient-elles l'école, comment la vivent-elles, qu'en attendent-elles ?

Les participants ont approfondi les relations que ces familles entretiennent avec l'école – quel que soit l'âge de leurs enfants – à travers une vidéo réalisée en France par ATD Quart-Monde qui les a manifestement secoués⁷. Une enseignante fait remarquer que :

« Les témoignages de cette vidéo révèlent des personnes qui parlent (bien) français, se sont déjà engagées dans une certaine démarche collective, qui ont l'habitude de prendre la parole, qui peuvent parler très ouvertement de leur 'différence'... En cela, ils ne correspondent pas toujours à notre public. »

Autre importante source de réflexion pour les participants, la lecture du texte « A l'écoute des parents et des jeunes de milieu populaire »⁸.

1.2.1. L'école, c'est un espoir!

Partant de leur expérience personnelle, de très nombreux parents de milieux précarisés qui témoignent auprès d'ATD Quart-Monde ou de CGé sont convaincus de l'importance de réussir à l'école. Un père explique :

« Trouver du travail, c'est pas évident non plus hein ! Moi, je me présentais quand il fallait rien remplir, tu vois. Un jour, j'étais au chômage et le chômage m'envoie au Heysel, pour la sécurité. Il y avait quatre, cinq feuilles à remplir. J'ai déposé la feuille, j'ai déposé le bic et je suis parti. »

7 NATHAN, Ariel, *Familles, école, grande pauvreté. Dénouer les nœuds d'incompréhension* (DVD), ATD Quart-Monde, 2008.

8 BONNEFOND, Annick & RASSON, Nathalie, *A l'écoute des parents et des jeunes de milieu populaire*, in BONNEFOND, Annick & MOURAUX, Danielle, *A l'école des familles populaires*, Couleur livres & Changements pour l'égalité, 2011.

« Lire et écrire, c'est important. Quand je dois écrire, je dois copier dans un livre autrement j'arrive pas. Calculer aussi c'est important. C'est pour ça qu'on a un avocat pour gérer notre argent, parce qu'on ne sait pas bien calculer. »

Ces parents attendent beaucoup de l'école : ils espèrent qu'elle apportera une vie meilleure à leurs enfants, qu'elle leur permettra de s'en sortir c'est-à-dire d'avoir un travail, de prendre soin à leur tour de leurs propres enfants, de leur assurer un avenir.

« On voudrait que nos enfants aient beaucoup mieux que nous sur le plan scolaire, qu'ils sachent se débrouiller dans leurs papiers. »

« Je ne veux pas que mes filles se contentent du chômage. J'aimerais que plus tard, elles rentrent à la maison contentes de ce qu'elles ont fait dans la journée et fières d'apporter quelque chose à la Belgique. »



1.2.2. L'école, ce n'est pas pour leurs enfants!

Conscients que l'école attend de leurs enfants qu'ils s'adaptent à ses règles, à son fonctionnement, les parents mesurent l'important pas à franchir.

« Si on regarde, on voit que l'école, c'est plus difficile pour les enfants des milieux pauvres. Parce que c'est autrement pour eux. Ils vont à l'école et ils doivent souvent complètement s'adapter à l'environnement de l'école, puis à l'environnement de la maison. Je crois que l'école est faite pour les enfants favorisés. »

« Le comportement des institutrices envers un enfant que les parents sont bien et sont aisés, et qui a la même difficulté que l'enfant d'un pauvre, leurs choses ne sont pas pareilles, on ne le montre pas pareil. C'est pas les mêmes mots, c'est pas les mêmes paroles, c'est pas le même regard. »

Autre formulation d'une même différence :

« Quand tu vas à l'école, de toute façon, tu sens l'inégalité entre les milieux sociaux. C'est vite perçu : on voit les vêtements des uns et des autres, on entend les copains parler de leurs loisirs, de leur maison, de leurs vacances... »

« Les gens qui vivent dans la pauvreté, c'est pas seulement le problème des écoles et de l'enseignement, mais il y a aussi des autres problèmes, de santé, de logement, des logements qui sont chers ou qui sont dans des quartiers pas bien. Tous les problèmes qu'il y a encore autour, tu vois ? Les parents et l'enfant, ils doivent vivre dans tout ça. C'est toute une vie qu'on ne peut pas diviser. »

1.2.3. Ils ont peur et honte

Ces parents ont peur de ne pas être à la hauteur de ce que l'école attend d'eux et c'est une raison pour ne pas en pousser la porte. Celui qui ne peut aider ses enfants en ressent de la honte, comme l'explique ce père qui a pu réfléchir à la façon dont il a vécu les années d'école de son fils.

« J'étais complexé, quand mon fils me demandait : 'Papa, tu veux pas regarder mon devoir ?', c'est pas que ça m'intéressait pas, mais je voulais pas dire au gamin que je connaissais rien. Je disais : 'Oh, j'ai pas le temps, je suis pas bien.' Je n'ai jamais signé un devoir, jamais signé son bulletin, rien du tout, hein. De peur que... Parce que moi, j'écrivais plus mal que lui qui était en primaire. Et si j'aurais mis mon nom comme moi je le mets, on aurait pu dire que c'était lui qui avait signé. Et c'était horriblement dur, ça. »

1.2.4. Ils se sentent jugés

Enfants et parents de milieux défavorisés le soulignent : ils se sentent étiquetés, jugés, humiliés.

« On se demande s'ils nous prennent pas pour des moins que rien. Ils savent la rue où on habite, on dit : 'C'est encore la cité'. »

« On n'a pas fait de grandes études mais il ne faut pas nous prendre pour plus bas que terre. On nous rabaisse tout le temps surtout avec les directeurs et les administratifs. Un directeur m'a dit que j'avais fait les enfants trop jeune. Ma vie privée ne les regarde pas. On encaisse mais c'est l'humiliation. »

Une jeune fille explique :

« Ces regards que tu perçois comme négatifs, ils font peur quand tu es enfant ou adolescente. Je pensais, moi, que dans une école, j'étais dans un lieu protégé et que si j'étudiais, ça irait. Mais ces regards, ces questions... ils te font douter. »

Les témoignages parlent du regard des élèves mais aussi de celui des enseignants :

« Il y a des profs qui vraiment nous insultent. Pour eux, on est des gens bons à rien. Une prof nous a dit : 'Allez travailler au Quick si ça ne vous plaît pas. Cassez-vous !' et une autre : 'Tu ne veux pas aller dans un hôpital psychiatrique ?'. Ils nous rabaissent, parfois devant toute la classe. Y'avait une prof du primaire qui partait à la pension et elle a dit : 'Je serai triste de plus voir mes élèves sauf...' et elle a dit mon nom. Je suis retournée à la maison en pleurant. »

1.2.5. Un sentiment d'abandon

Les familles de milieux défavorisés ressentent un sentiment d'abandon. Leurs enfants ne sont pas pris en compte par l'école mais plutôt laissés à eux-mêmes.

« Le plus bloquant pour des enfants de milieu populaire, c'est de lire dans le regard du prof qu'on doit rester où on est, en bas. »

« Je faisais rien à l'école, ils s'en foutaient, ils m'ont viré, j'ai été dans quatre écoles différentes avant de commencer l'apprentissage. Et encore : Je savais pas suivre, tout le monde se foutait de ma balle. J'en étais vraiment complexé. La dernière sixième primaire, comme j'avais déjà doublé et tout ça, j'ai même plus été en classe. J'étais au bureau du directeur, je m'occupais de la distribution du lait. »

La difficulté d'un dialogue avec les enseignants augmente ce sentiment d'abandon :

« Déjà pour prendre rendez-vous avec professeur, il faut prendre rendez-vous. Y'a vraiment pas de contacts proches. Y'a pas de relation parent-professeur. On n'a pas beaucoup d'informations, tout se passe par la farde d'avis mais... »

1.2.6. Ils sont en faute!

Si cela se passe mal à l'école, si l'enfant y est en difficulté, il semble bien que ce soit la famille qui doit être mise en cause, explique une mère.

« Quand un enfant rate, on dirait que le professeur continue à avancer dans la matière et que c'est le parent qui doit essayer de trouver le chemin pour aider son enfant. J'ai discuté avec l'institutrice. L'enfant ne veut rien faire... c'est la faute des parents. Y'a pas assez de travail à la maison. Moi, je peux pas lui dire : 'C'est vous qui êtes trop sévère et qui ne trouvez pas vraiment le petit déclic avec l'enfant'. Ça, j'oserais pas lui dire. »



1.2.7. Réussir: fierté et craintes

Pour réussir à l'école, il faut en avoir intégré les codes et les valeurs. La conscience qu'ont les familles précarisées que l'école n'est pas faite pour eux et leurs enfants peut provoquer une peur de les perdre, s'ils réussissent :

« On a déjà un peu peur. Parfois les gens qui vivent vraiment dans la pauvreté, ils ont peur de perdre un peu leurs enfants. Alors ils disent: 'Oui, nous on n'a pas fait les études, maintenant eux ils vont faire les études alors après ils vont peut-être plus nous connaître'. »

A côté de la peur de perdre ses enfants, il y a la peur qu'ils soient déçus comme l'explique une jeune fille en parlant de son père :

« Mon père n'a pas fait d'études, n'a pas été à l'école. Il disait: 'Les études, ce n'est pas pour nous. Nous, on est né avec un petit cerveau amoindri'. Il était désolé quand il nous disait ça. Mais il se sentait obligé de nous le dire, comme pour nous éviter de souffrir. Il voulait nous éviter la souffrance de l'échec, inévitable pour nous à ses yeux si on se mettait à vouloir faire des études. »

À côté de la peur de perdre le contact avec un enfant, à côté de la lucidité (« On sait bien que quand les parents ont du mal à s'en sortir, ce sera pas facile pour les gamins »), la fierté est présente quand un enfant décroche un diplôme.

« Quand il est arrivé en secondaire, ça a été une grande fierté d'aller montrer son bulletin à toute la famille. »

Fierté du jeune, fierté aussi pour les parents comme l'exprime une jeune fille :

« Je voulais être sa fille qui le venge, être sa fierté, être le pansement de sa blessure. »

Et une mère :

« Nicolas a eu beaucoup de mal à l'école, malheureusement, mais ça n'a pas empêché qu'il a trouvé du travail, ponctuellement, hein et que c'est un travailleur, et qu'il est bien vu par où il passe, partout ! »

1.3. Une vérité à entendre

Après avoir lu et entendu ces témoignages de parents, les acteurs scolaires ont exprimé leur surprise. Ils n'étaient pas toujours conscients de la taille du fossé existant entre les familles précarisées et l'école. Certains parlent pour eux-mêmes, d'autres pensent à des collègues qu'il faudrait peut-être sensibiliser.

« Beaucoup de vérités : c'est simple, c'est cru, c'est net, c'est la vérité que les enseignants doivent entendre. »

Autre constat fondamental : alors que ces familles sont facilement décrites par l'école comme étant absentes et peu concernées, ces idées préconçues sont battues en brèche.

« En fait, ces parents accordent beaucoup d'importance à l'école : pour avoir un bagage, vivre en société, sortir de l'ignorance, pour le meilleur pour ses enfants. »

« Les témoignages montrent que beaucoup de familles pauvres s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants. »

Si ces parents ne viennent pas à l'école, ce n'est pas par désintérêt mais pour de multiples autres motifs, plus ou moins complexes.

Les participants sont choqués de réaliser combien ces familles ressentent du mépris de la part de l'école.

« Quoi qu'ils fassent, ils se sentent toujours montrés du doigt : s'ils sont mal habillés, on dit qu'ils sont sales. S'ils sont bien habillés, on se demande s'ils ont volé ! »

Au « *Faut pas nous prendre pour des imbéciles* », dit par une maman interviewée, une institutrice acquiesce : « *Elle a raison, souvent, quand les parents viennent à une convocation, une réunion, le sort de l'enfant est déjà joué, on en a déjà discuté longuement entre nous. Les parents ne sont pas dupes, ils le sentent. Et cela ne doit pas être agréable.* »

Les acteurs scolaires ont aussi pris davantage conscience de la peur des parents : peur de franchir les grilles de l'école vu leur parcours scolaire personnel, souvent marqué par l'échec, et peur de perdre leurs enfants qui réussiraient à sortir de leur milieu.

« Les témoignages filmés de parents qui s'expriment sur leur vision de l'école ont été révélateurs. »

« Il nous faut passer d'un regard qui stigmatisait un peu trop vite de façon caricaturale à un regard plus empathique. »





ROUGE
Rouge

JAUNE
jaune

1 un
1



2 deux

Lundi

Mardi

Mercredi



2. Des outils d'analyse

Pour passer d'un regard quelque peu stéréotypé à un regard plus empathique, il est utile de faire un détour par l'analyse avant de développer des pistes d'action. C'est ce qui a été proposé aux participants à travers diverses lectures.

Dans les pages qui suivent, nous proposons quatre grilles d'analyse. Certaines recourent les lectures des journées d'intervision ; d'autres apportent l'un ou l'autre élément supplémentaire qui a émergé lors de discussions ultérieures.

2.1. Pourquoi les parents ne viennent-ils pas à l'école ?

Avant de présenter ces outils d'analyse, attardons-nous d'abord sur une question qui taraude les participants dans les descriptions de leurs contacts avec les familles précarisées : pourquoi ces parents – et justement ceux-là qu'on aimerait voir parce que leurs enfants ont souvent des difficultés – ne passent-ils pas la porte de l'école ? Ils sont attendus, souhaités, invités (ou convoqués), mais peu d'entre eux répondent présents.

Les participants ont tenté de mieux comprendre les multiples raisons qui freinent ces contacts afin de dégager des pistes d'action possibles à l'aide des outils d'analyse présentés plus loin.

Les parents de milieux précarisés ne viennent pas à l'école...

... parce qu'ils ont une confiance aveugle dans l'école

« Les parents font confiance, ils ont une image positive de l'école alors ils délèguent. »

... parce qu'ils ne vont entendre que du négatif

« Une des sources d'incompréhension, c'est que les enseignants sont souvent de bonne volonté, invitent à venir à la réunion de parents et dans leur esprit, c'est avant tout un moyen pour créer des liens. Mais les parents, eux, perçoivent cette invitation tout à fait autrement : ils savent qu'il y a des problèmes avec leur enfant et ils craignent de se faire taper sur les doigts ! »

... parce qu'ils se méfient et/ou se protègent

« Beaucoup de parents ont un passé scolaire douloureux, ils peuvent avoir été exclus de l'école par exemple. Ne pas venir aux réunions, ce peut être se protéger, par crainte de revivre ce passé douloureux. C'est protéger son estime de soi. »

... parce qu'ils se sentent incompetents, sont mal à l'aise vis-à-vis de l'école, se résignent

« Des parents se sentent incompetents, sont impressionnés. Ils ont un vécu négatif de l'école. »

« Les parents ont peur de ne pas comprendre, de ne pas être à la hauteur. »

« Certains se résignent, à la suite d'une exclusion scolaire ou d'un échec. »

... parce qu'ils ne comprennent pas

« Ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit car le niveau de langage qu'on utilise n'est pas adapté au leur. »

... parce qu'ils ressentent un comportement méprisant de la part des enseignants

« C'est difficile d'établir la confiance avec les enseignants parce qu'ils ont une position haute. »

« La relation entre les familles défavorisées et les acteurs scolaires est en fait une relation entre des personnes qui occupent des positions différentes et inégales », écrit également Magali Joseph⁹.

... parce que ce n'est pas une priorité pour eux

« Les priorités des parents ne sont pas toujours les mêmes que celles de l'enseignant ! Parfois les parents ne s'impliquent pas dans la scolarité de leur enfant parce qu'ils doivent travailler dur, trouver de quoi nourrir leur famille ! Ce n'est pas que la scolarité de leur enfant ne les intéresse pas ! »

« On interpelle les parents pour des difficultés scolaires mais ils sont souvent submergés par d'autres problèmes. L'école (et pas l'enfant !) passe alors après, quand le reste sera réglé. »

9 JOSEPH, Magali, *op. cit.*

... parce qu'ils ont peur d'une cassure

« Il y a une peur de perdre son enfant s'il réussit à l'école parce qu'il va passer de l'autre côté, il va devenir différent. Il y a une tension entre cette peur et l'envie que l'enfant réussisse. »

« Ce qui m'interpelle, c'est la crainte de la déculturation, cela expliquerait peut être la difficulté de certaines familles à s'impliquer dans l'école. Vu sous cet angle, certaines attitudes, certains comportements ont plus de sens. »

... parce que cela ne les intéresse pas

« Ils ne trouvent pas important de venir à l'école. »

Une explication à approfondir, à nuancer voire à infirmer, comme le souligne Jean-Yves Rochex : *« Une chose est de constater et de déplorer que nombre de familles ne participent pas aux initiatives que l'on organise pour elles, autre chose est d'en inférer qu'elles se désintéressent du sort et de la scolarité de leurs enfants. Les travaux de recherche, comme l'expérience quotidienne de rencontre avec elles, montrent que ces familles, même les plus démunies, sont très loin d'être indifférentes à la scolarité de leurs enfants; elles en sont même parfois tellement hantées qu'elles ne peuvent mettre les pieds à l'école, ce qui n'est évidemment pas du tout la même chose »¹⁰.*



10 ROCHEX, Jean-Yves, *La « théorie » du handicap socio-culturel, une explication ethno-centriste qui n'explique rien*, In Dialogue n° 96-97, Pratiques de Savoir en banlieue, 2000.

2.2. Le choc des cultures

Lorsqu'on parle de culture, le premier sens qui vient à l'esprit est une forme d'appartenance à un groupe ethnique plus ou moins défini qui détermine un certain nombre de référents culturels musicaux ou artistiques, mais aussi certaines manières d'entrer en relation, de marquer la politesse, etc. C'est un aspect des choses, mais le choc culturel dont nous allons parler ici est la rencontre entre deux mondes particuliers : le système scolaire et la sphère familiale.

On peut, en effet, partir de l'hypothèse que c'est là que se nouent le plus de difficultés. Ce choc entre culture de l'école et culture des familles est vécu par toutes les familles à des degrés divers et plus la famille est fragile, plus ce choc peut être déstabilisant. Ce degré de fragilité est d'abord lié à l'éloignement entre la culture de la famille et la culture de l'école. L'appartenance à des groupes ethniques différents peut venir amplifier cette distance et complexifier les problèmes. Mais ce n'est sans doute pas la cause première des difficultés, comme le montre l'intégration relativement aisée des enfants des membres de corps diplomatiques ou d'expatriés aisés dans les écoles.

2.2.1. Familles rondes et école carrée

Danielle Mouraux, sociologue et auteure¹¹, met bien en évidence cette différence des cultures entre les familles et l'école. Elle utilise respectivement les images « rondes » et « carrées » pour caractériser et différencier ces systèmes. Même si toutes les familles sont différentes entre elles et que les écoles ne se ressemblent pas, on peut toutefois clairement caractériser les unes et les autres de la façon suivante.

La famille est une communauté. « *La famille fonctionne sur base de quatre principes :*

- *l'affectif : c'est le cœur qui prime [...],*
- *le personnel : ce qui importe c'est ce qu'on est, [...], individus uniques et irremplaçables »,*

11 MOURAUX, Danielle, *Entre rondes Familles et École carrée... L'enfant devient élève*, De Boeck, 2012.

- le particulier: chaque famille est unique en fonction de son histoire, des gens qui la composent et de la façon dont elle crée sa manière spécifique de fonctionner,
- *«l'appréciatif: dans une famille, on adore ou on déteste, on tangué entre amour et haine, entre accord et désaccord».*

L'auteure qualifie de «rond» la somme de ces quatre principes de fonctionnement.

L'École est une institution *«qui fonctionne sur base des quatre principes suivants :*

- *le cognitif: c'est la tête qui est aux commandes, car il s'agit de comprendre [...]»,*
- le professionnel: les groupes qui se forment dans une école (élèves, parents, enseignants) le font sur base d'objectifs collectifs qui demandent de la mise au travail. Ce ne sont pas des communautés,
- *«l'universel: toutes les écoles fonctionnent sur le même modèle et visent le même objectif: l'instruction, la socialisation et la sélection des jeunes. [...],*
- *l'évaluatif: l'activité scolaire, celle des élèves, des enseignants, des écoles, du système est observée, mesurée, sanctionnée et certifiée».*

L'auteure qualifie de «carré» la somme de ces quatre principes de fonctionnement.

Voyons, toujours avec la même auteure, ce qui caractérise les apprentissages dans les deux milieux.

La Famille	L'École
Transmet directement son capital culturel tout d'un bloc, sans les moyens de le critiquer ou de s'en distancier.	Transmet un savoir organisé en disciplines, scindé en étapes, découpé en leçons, présenté sous forme de tâches spécifiques.
Ce savoir est subjectif, particulier, susceptible de varier en fonction de la personnalité de chacun.	Ce savoir est objectivé, vu comme une réalité qui s'impose à l'esprit, mais que l'on peut analyser et critiquer.
Agit spontanément, sans ordre prédéfini, de manière aléatoire.	Utilise une démarche scientifiquement organisée et réfléchie, basée sur les connaissances psychologiques et pédagogiques.
Transmet surtout par l'affectif, l'irrationnel ; joue sur la motivation directe et fonctionnelle, pratique sur le plaisir immédiat lié à l'acte présent.	Transmet par le cognitif, la raison, la réflexion : joue sur la motivation différée, théorique, sur le plaisir à long terme lié au savoir.
Propose sa vérité et ses valeurs, construites sur ses conditions de vie.	Recherche la vérité prouvée, scientifique.
Ne présente que ce qu'elle connaît, donc peut tomber dans le dogmatisme.	Tente d'éviter le dogmatisme par la mise en présence des différents points de vue (disciplinaire, d'opinions).
Est dans le particulier.	Vise l'universel.

Cette analyse des systèmes très brièvement synthétisée ici montre que la famille et l'école éduquent les enfants de manière toute différente.

Si ces manières de faire sont différentes, on ne peut nier qu'elles soient complémentaires. L'enfant a besoin de ces deux dimensions (et de bien d'autres encore) pour pouvoir évoluer vers l'âge adulte en s'intégrant dans la société, tout en étant capable de la questionner.

Ces deux mondes complémentaires ont des codes, des manières de faire, des objectifs, des enjeux bien différents. Pourtant, les acteurs du monde enseignant sont souvent peu conscients de ces différences. Les modes de fonctionnement de leurs familles sont d'ailleurs souvent plus proches des modes de fonctionnement de l'école que dans les familles populaires. L'entrée de leurs enfants à l'école se fait généralement sans rupture de registre.

Il y a donc une prise de conscience importante à faire, du côté des professionnels de l'enseignement, du chemin que les parents de milieux précarisés doivent parcourir pour comprendre ce qui est attendu de leurs enfants à l'école et d'eux-mêmes par l'école.

2.2.2. Des familles plus rondes que d'autres...

Comme nous le disions plus haut, toutes les familles sont différentes. Les familles dont les parents ont des professions du même niveau que celles des enseignants, transmettent à leurs enfants les codes de l'école, sans en avoir nécessairement conscience. Danielle Mouraux parle alors des « familles carrées ». Les familles précarisées sont plus éloignées de la culture de l'école ; on dira que ce sont des « familles rondes ».

Des participants font ces constats :

« Les familles de milieux défavorisés sont dans l'oralité et la pratique. »

« Ce qui est difficile, c'est l'oral, l'écrit, l'abstrait. Qu'est-ce qui arrive aux oreilles de celui qui est en face de nous ? Quels mots choisir, quel vocabulaire utiliser pour qu'il soit compris par l'autre ? Souvent, on est dans un dialogue de sourds, c'est source de conflits, de malentendus. »

Comme l'explique Magali Joseph, « les familles issues de milieux défavorisés parlent de l'école avec des repères interprétatifs issus d'un ethos « domestico-pratique », le registre que l'on utilise à la maison. »¹² Ces parents vont accorder de l'attention à ce qui est concret, consistant, visible comme le sommeil ou la propreté que l'on peut constater, ou bien

¹² JOSEPH, Magali, *op cit.*

encore la sécurité. *« Parler par contre de pédagogies ‘centrées sur la créativité de l’enfant’ ne veut pas dire grand-chose puisque cela ne se réfère pas à une réalité immédiate et observable directement, ni d’ailleurs à une réalité que les familles auraient pu expérimenter dans le passé. »*

Une participante confirme :

« Les parents demandent souvent : ‘Notre enfant a-t-il bien dormi ? A-t-il été sage ?’ On voudrait aller plus loin que cela, dépasser ce genre de questions. »

Une enquête commanditée par la Fondation Roi Baudouin, intitulée « Ce que les parents en situation de précarité disent de l’accueil et de l’éducation des tout-petits »¹³, met également en évidence cette grande importance accordée par les parents à des éléments du quotidien comme le sommeil, le calme, la collation : *« Le fait que l’enfant se comporte correctement, qu’il soit gentil, semble revêtir une importance de tout premier plan. Ces préoccupations, qui peuvent sembler distantes des priorités professionnelles des enseignants, sont parfois tout à fait centrales pour certaines mamans et pourraient être considérées comme une porte d’entrée pour engager le dialogue. Encore faut-il que le professionnel reconnaisse les préoccupations et intérêts des parents et parvienne à engager le dialogue sur cette base ».*

Parfois également, la représentation qu’ont certains parents de ce que devrait être l’école entre en confrontation avec ce qu’est l’école ici, aujourd’hui. Pour les familles de milieux défavorisés en particulier, l’école sert à apprendre à lire, compter et écrire de manière très traditionnelle (celle qu’ils ont connue dans leur pays d’origine, par exemple), mais l’école ne sert pas à jouer. En effet, jouer c’est s’amuser, avoir du plaisir, mais ce n’est pas apprendre et travailler !

¹³ CRÉPIN, Françoise & NEUBERG, France, *Ce que des parents en situation de précarité disent de l’accueil et de l’éducation des tout-petits*, Fondation Roi Baudouin, 2013.

2.2.3. Dépasser le choc culturel: Le modèle de M. Cohen-Emerique¹⁴

La notion de « choc culturel » vient de la rencontre avec les migrants. Margalit Cohen-Emerique, à partir de son travail avec ces derniers, propose une démarche en trois étapes pour favoriser la relation interculturelle et dépasser ce choc. Les trois étapes sont respectivement : la décentration ou le regard sur soi, la découverte ou la rencontre avec l'autre et la négociation ou la co-construction. Cette démarche est parfaitement transposable au choc culturel entre les familles (rondes) et l'école (carrée).

La première étape, celle de la **décentration**, est sans doute la plus difficile. Elle consiste dans la prise de conscience du cadre de référence avec lequel chacun perçoit et décode l'altérité. Il s'agit de rendre explicites les références internes qui fondent les comportements et prises de position personnels et qui servent à comprendre et interpréter le comportement d'autrui. En effet, la non-conscience de son cadre de référence génère souvent des interprétations erronées des messages reçus, des malentendus et des échecs dans la communication.

En d'autres mots, il s'agit de faire un pas de côté pour se regarder fonctionner soi-même et comprendre quelles sont les règles implicites qui nous gouvernent dans nos jugements et nos choix.

La deuxième étape, un peu plus facile et en tout cas plus communément admise, est la **découverte du cadre de référence de l'autre**. Il s'agit de s'intéresser à la culture, aux valeurs, aux modes de fonctionnement de l'autre en vue de le comprendre. Il est impossible de tout connaître et de tout comprendre, mais on peut tenter le dialogue : « *Ce dialogue, en vue de comprendre, exige un intérêt réel, sans se montrer intrusif, une écoute a priori bienveillante, sans jugement critique ou normatif à l'égard des valeurs de l'autre ou de son mode de vie. Il demande d'accorder de la légitimité à d'autres façons de voir, de penser, de croire, de vivre* »¹⁵.

14 COHEN-EMERIQUE, Margalit, *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*, Presse de l'École des hautes études en santé publique, 2011.

15 BONNEFOND, Annick, *Melting classes, Écoles et cultures en changements, 1^o partie*, décembre 2011.

Beaucoup d'enseignants font le travail d'apprendre qui est l'autre, mais, s'ils n'ont pas franchi la première étape de la démarche, ce travail est peu fructueux. En effet, apprendre des choses sur le cadre de référence de l'autre peut déplacer les stéréotypes, mais pas nécessairement les transformer si le cadre de référence de l'observateur reste perçu comme le seul valable.

La dernière étape est celle de la **co-construction ou de la négociation interculturelle** : *« La négociation interculturelle suppose, selon Margalit Cohen-Emerique, un certain nombre de conditions comme l'échange des points de vue en cherchant à comprendre et à être compris ; le respect des valeurs de l'autre par chacun ; une relation d'égalité, de réciprocité et ce, malgré l'inégalité de statuts, de diplômes ; la capacité d'être critique par rapport à ses propres codes et valeurs ; la priorité à la rencontre et au dialogue de sujet à sujet ; la volonté de chercher ensemble une solution, d'aboutir à une entente sur certains points, à un compromis acceptable par tous, sans imposer son point de vue ni renoncer à ce qui est important pour soi ; la capacité de s'affranchir des préjugés et stéréotypes, de toute forme d'ethnocentrisme qui conduit à une hiérarchisation des cultures ; la capacité de reconnaître le poids de l'histoire, de l'économique, du politique dans les situations interculturelles... »*

Cette démarche de négociation doit en plus pouvoir compter sur un vrai soutien institutionnel. En situation éducative, elle prend la forme de la pédagogie interculturelle. »¹⁶

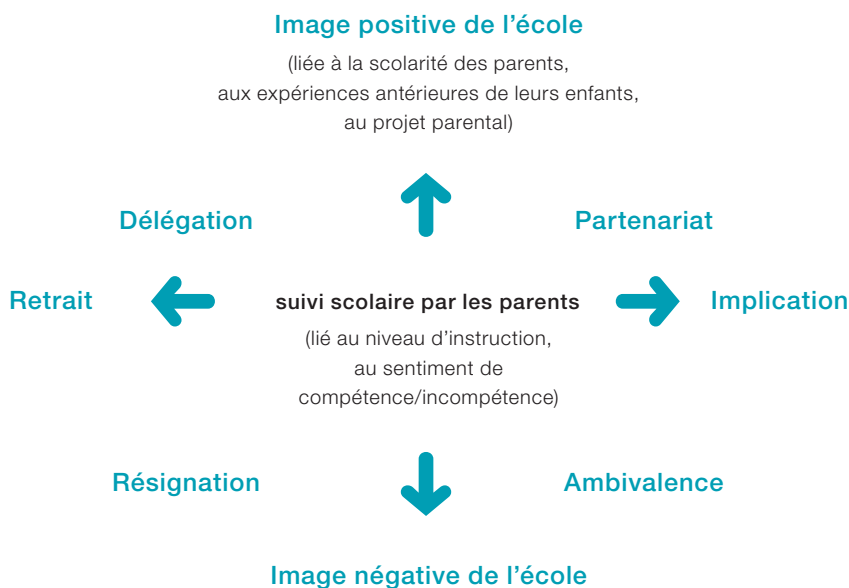
Cette approche prône l'adoption de manières de fonctionner qui respectent les exigences des deux cultures sans que ni l'école ni les familles ne doivent renoncer à des éléments fondateurs de leur identité.

16 BONNEFOND, Annick, *ibidem*.

2.3. Un regard sur les familles: la typologie de J. Bernardin¹⁷

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les familles sont particulières. Chacune invente sa manière de fonctionner. Différents auteurs ont tenté de se donner des grilles pour penser les familles dans leur rapport avec l'école. Durant les interventions, la grille de Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation, a été présentée, mais il en existe d'autres.

Jacques Bernardin propose deux axes sur lesquels des curseurs peuvent se déplacer. Le premier situe les familles en termes de retrait ou d'implication dans le suivi scolaire qu'elles offrent à leurs enfants. Le deuxième axe pose la question de la représentation que les parents ont de l'école. Cette représentation s'est construite au fil du temps en fonction de leur parcours scolaire, de celui de leurs aînés et de ce qu'ils ont entendu dire ou lu. Tout cela fait que les parents ont une image plus ou moins positive de l'école.



17 BERNARDIN, Jacques, *Typologie du rapport à l'école des familles de milieux populaires*, in Dialogue n° 146, Familles École Quartier : pour une dynamique éducative, 2012.

Le résultat du croisement de ces axes modélise quatre types de fonctionnement familial par rapport à l'école. Le risque de ce genre de classement est d'étiqueter une famille et de penser le problème ainsi résolu. Or il n'en est rien, c'est une fois qu'on a pu voir où se situait une famille que le travail des acteurs scolaires commence.

Si la famille cherche le **partenariat**, l'école peut se réjouir, mais doit veiller à maintenir la motivation de ces familles tout en ne se laissant pas envahir par celles-ci afin de garder une place pour chaque parent.

Si la famille se met en posture de **délégation**, l'école peut s'appuyer sur la confiance (parfois aveugle) que la famille lui témoigne. Dans le chemin difficile pour amener ces familles vers plus d'implication, il faudra être vigilant à ne pas trahir cette confiance, et à ne pas méjuger ces parents qui témoignent peu leur intérêt puisqu'ils ne veulent pas interférer avec l'enseignement (et les enseignants).

Si la famille fonctionne de **manière ambivalente**, impliquée dans ce qui se passe, mais critique ou inquiète, l'école peut valoriser cette implication, et doit donner l'occasion à ces familles de se faire un capital d'expériences scolaires positives pour que leurs représentations puissent évoluer.

Si la famille fonctionne de **manière résignée**, le chemin vers la participation sera long, mais pas impossible. Il est important d'agir par étape et de pouvoir reconnaître une évolution vers la délégation ou l'ambivalence, même si le but final n'est pas encore atteint. Ce n'est pas facile à vivre, mais pour le bien de l'enfant, il vaut mieux avoir un parent qui vient se plaindre ou se fâcher chez l'enseignant-e, qu'un parent qui a renoncé à toute implication dans l'école.

Tous ces glissements et ces évolutions possibles sont bien le fait des familles, mais peuvent aussi être rendus possibles par des dispositifs, des modes de relation et de communication mis en place par l'école. Il est donc bien de la responsabilité des acteurs scolaires de rendre ces glissements possibles.

2.4. Un regard sur l'élève : le conflit de loyauté

Le regard sur l'élève nous éloigne un peu de la question de la relation école-famille. Mais il ne faut pas perdre de vue que l'objectif final de la promotion de cette relation est bien l'apprentissage de l'enfant. Ce qu'on appelle « conflit de loyauté » peut être un frein important dans cet apprentissage.

La notion de conflit de loyauté peut s'appliquer à beaucoup de situations. Leur point commun est l'appartenance d'une même personne à deux ou plusieurs groupes humains dont les valeurs ou les codes entrent en conflit les uns avec les autres. La situation de double appartenance est le lot de tout être humain issu de la famille de son père et de la famille de sa mère (quoique certaines cultures aient tranché la question). La double appartenance ou appartenance multiple n'est pas un problème en soi ; c'est quand les groupes d'appartenance entrent en opposition que le conflit émerge.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'école et la famille sont des systèmes différents qui n'ont ni la même culture ni les mêmes modes de fonctionnement. Or pour entrer dans les apprentissages, l'enfant d'une famille va devenir l'élève d'une classe, dans une école. Pour pouvoir faire son métier d'élève, il doit peu ou prou, appartenir à ce nouveau groupe. Dans la mesure où les modes de fonctionnement de ces deux lieux d'appartenance divergent et se déprécient mutuellement, un conflit de loyauté risque de surgir en lui.

C'est sur ce conflit que se sont penchés différents auteurs, dont Jean-Yves Rochex¹⁸, psychologue et chercheur en sciences de l'éducation. Dans ses recherches des années 90, il s'est posé la question de savoir ce qui permettait à certains enfants issus de milieux précaires de réussir brillamment, alors que la majorité d'entre eux restaient bloqués dans leurs apprentissages. Il a identifié un phénomène qu'il a nommé la **triple autorisation**.

18 ROCHEX, Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.

Pour réussir, un enfant issu d'une famille éloignée de la culture scolaire doit recevoir trois autorisations :

- la première autorisation est celle que l'enfant doit se donner de dépasser le cadre familial ;
- la deuxième autorisation est celle que la famille doit donner de dépasser ce cadre (parfois, il faut des substituts pour l'obtenir) ;
- la troisième autorisation est celle que l'enfant ou le jeune donne à sa famille de rester telle qu'elle est.

On peut voir cette triple autorisation comme une sorte de passeport que l'enfant aurait pour s'en aller vers un autre monde, qu'il recevrait ou non selon des circonstances quelque peu aléatoires. Il n'en est rien, ces autorisations se jouent et se rejouent tous les jours dans le parcours d'un enfant.

Malgré le fait que ces autorisations ne viennent pas de l'école, celle-ci joue un rôle essentiel dans la possibilité qu'elles adviennent ou non. L'école doit permettre aux enfants une double fierté : être fier d'être élève dans sa classe et être fier d'être l'enfant de sa famille telle qu'elle est. C'est cette double fierté que l'école peut et doit mettre en place, qui permettra que l'enfant trouve les autorisations d'apprendre et dépasse son conflit de loyauté. C'est dans le soin que l'école met à entretenir et favoriser la relation école-famille que peut naître cette double fierté.







3. Des ponts entre l'école et les familles

« Vos enfants sont nos élèves », soulignent les participants aux journées de rencontre lorsqu'ils se posent la question du « pourquoi collaborer » avec des parents. « Améliorer la qualité des rapports parents/enseignants, c'est améliorer le parcours scolaire des enfants ». Ou encore : « Nous avons le même projet : former un adulte reconnu, qui réussit dans la vie. Un adulte autonome ».

Même projet, mais un fossé existe entre la culture familiale et la culture scolaire. En entrant à l'école, écrit Jacques Bernardin, « les enfants ne vivent pas l'expérience scolaire comme une continuité, un prolongement, un élargissement de ce qu'ils ont vécu dans la famille, mais véritablement comme une rupture sociale, culturelle, langagière, un changement d'univers sans ponts avec leurs référents familiaux »¹⁹.

Fossé, rupture... Une collaboration doit être bâtie pour créer ces ponts qui permettront à l'enfant de voir, d'une part, sa famille reconnue dans ce qu'elle est par les enseignants et de voir, d'autre part, les enseignants reconnus dans leur légitimité par les parents. Une collaboration en complémentarité et non en concurrence pour créer une « dynamique éducative convergente » à l'égard de l'enfant²⁰.

19 BERNARDIN, Jacques, *La coopération entre enseignants et parents. Pourquoi? Jusqu'où?*, in Dialogue n° 127, Parents, des liens à réinventer, 2008.

20 BERNARDIN, Jacques, *ibidem*.

Lors des trois journées d'échange organisées par la Fondation Roi Baudouin, les participants ont présenté un large éventail de dispositifs expérimentés dans leurs écoles en matière d'accueil, d'écoute, de soutien et d'information des familles. Ces pratiques ont ensuite été questionnées, repensées et retravaillées collectivement à la lumière de témoignages et d'outils d'analyse.

Les dispositifs présentés ci-dessous sont le fruit de ce travail. Ce sont des pistes d'action pour tous les acteurs scolaires désireux de favoriser les ponts entre l'école et les familles, aussi différentes soient-elles.

Dans un souci de lisibilité, nous présentons ces différents dispositifs sous forme succincte reprenant l'essentiel des réflexions, mais pas nécessairement toutes les nuances. Les citations qui émaillent le texte sont des paroles ou écrits de participants épinglés au fil du trajet d'intervision.

Avant d'entrer dans la description, insistons sur deux aspects essentiels. Aucun de ces dispositifs n'est une recette toute faite qu'il suffirait d'appliquer mécaniquement pour changer la relation école-famille. Ils exigent tous d'être portés par une équipe ouverte, prête à se remettre en question et à entrer dans une démarche de rencontre « interculturelle » telle que nous l'avons décrite dans la partie précédente. Autrement dit, les outils présentés ci-dessous ne sont pas simplement des moyens pour faire autrement (de manière plus attrayante, plus ludique, plus 'branchée') ce qu'on faisait déjà auparavant, en confortant finalement la position dominante de l'école par rapport aux familles précarisées. Ils impliquent une attitude d'ouverture et d'accueil qui permet aux parents de se sentir reconnus en tant que personnes dans la relation qui se tisse.

Si les enseignants ne rencontrent les parents que dans l'objectif de leur faire comprendre ce que l'école attend d'eux, les parents risquent de se sentir instrumentalisés par l'école et de refuser la relation.

Certes, il ne faut pas non plus confondre ouverture et acceptation de tout. L'école a ses règles et les parents comme les enfants doivent les respecter, mais sans pour autant s'y soumettre sans réflexion. Ils doivent en comprendre le sens et y adhérer pour le bien de tous.

D'autre part, ces dispositifs sont aussi complémentaires et permettent d'agir sur différents leviers, dont certains sont peut-être plus adaptés à tel

ou tel profil de parent. Il serait donc souhaitable que plusieurs d'entre eux coexistent au sein d'une même école afin que tous les parents puissent trouver au moins une porte d'entrée qui leur convienne pour développer des relations harmonieuses avec les enseignants. Mais la sagesse commande souvent la politique des petits pas et c'est bien sûr un objectif qui ne peut être atteint qu'à terme, en expérimentant une chose à la fois.

3.1. Inscrire l'enfant et accueillir sa famille

L'inscription d'un enfant en classe maternelle est un moment unique ! En poussant la porte de l'école, la plupart des parents se trouvent face à des personnes et à un monde inconnus.

« Pour des parents, l'inscription c'est souvent la première démarche pour confier leur enfant à d'autres personnes. Alors l'accueil, un véritable accueil, c'est capital. »

Veiller à la qualité de cet accueil lors de l'inscription d'un nouvel enfant, c'est donner à celui-ci un maximum de chances de s'intégrer dans le monde scolaire et de commencer positivement sa scolarité.

Pour réaliser l'inscription la plus bénéfique possible, quatre étapes doivent être soigneusement pensées et mises en œuvre.

Créer le contact et faire connaissance

Les parents sont accueillis par la direction, un-e secrétaire ou un-e assistant-e social-e pour une prise de connaissance réciproque. Qui sommes-nous ? Qui êtes-vous ? L'école décrit son projet, elle identifie les besoins et les ressources de la famille (au niveau linguistique, par exemple). Les parents s'expriment, disent leurs souhaits, posent des questions...

Inscrire l'enfant

L'école demande les informations administratives, en précisant selon le cas que celles-ci peuvent être confidentielles. C'est le moment d'une inscription différenciée, visant à identifier les forces et les besoins spécifiques de l'enfant.

Présenter le fonctionnement de l'école

Le fonctionnement et les codes de l'école sont expliqués, sans noyer la famille avec des informations non prioritaires.

Visiter l'école et la classe

Une visite guidée de l'école est proposée aux parents et à l'enfant. Elle se poursuit avec la rencontre de l'enseignant-e qui aura l'enfant dans sa classe. Si possible, l'occasion est donnée à l'enfant et à ses parents de vivre un moment scolaire dans sa future classe.

Idéalement, le processus d'inscription est institutionnalisé et la procédure écrite : tout enfant qui entre dans l'école est accueilli de la même manière par une personne qui a accepté ce mandat.

« Tous les acteurs de l'école doivent être garants. Il y a une culture d'école à installer. Mettre du sens à cette démarche. Il y a une responsabilité collective. »

Enfin, il est essentiel, dès l'inscription, de veiller aux différentes modalités de communication décrites au point suivant : en prévoyant par exemple un fléchage des différents lieux de l'école à l'aide de pictogrammes, en remettant aux parents une synthèse écrite des informations essentielles traduite en plusieurs langues...

Variantes

Dans certaines écoles, il faut inscrire son enfant dès l'année précédente. Cela rend possible une inscription en douceur, étalée sur plusieurs mois. Des contacts successifs permettent une meilleure connaissance mutuelle, des parents peuvent davantage se sentir à l'aise pour poser leurs questions à propos de la vie scolaire. Autre atout : les futurs écoliers ont davantage de chances de vivre un moment d'immersion dans leur future classe avant les vacances d'été.

Dans d'autres écoles, il y a toujours de la place et les familles se présentent à l'improviste, tous les jours de l'année. Dans ce cas, les enfants sont inscrits dès leur arrivée, en un seul temps, tout en veillant aux différentes composantes décrites ci-dessus.

Points de vigilance

L'attention à porter à la posture d'accueil et de non-jugement, telle que nous l'avons décrite dans l'introduction de ce chapitre, est un préalable à la mise en place de chaque dispositif, mais revêt bien entendu une importance particulière au moment de l'inscription.

« Nous devons être convaincus que la plupart des parents font de leur mieux, compte tenu de leurs moyens et de leur situation de vie. C'est à cette condition que nous pourrons peu à peu gagner leur confiance. Le premier contact revêt à cet égard une importance cruciale : énormément de choses se jouent à ce moment-là. »

Il est aussi essentiel, lors de l'inscription, de respecter le caractère confidentiel de certaines informations. *« Rien ne doit dépasser les murs du bureau de la direction sauf si ce sont des facteurs pouvant agir sur la réussite de l'enfant et/ou son bien-être. »*



3.2. Communiquer par tous les moyens

Les familles précarisées ne parlent guère la langue de l'école. Soit elles ne connaissent pas ou maîtrisent mal le français, soit elles pratiquent un français assez différent de celui des enseignants. Certains parents n'ont pas, ou peu, fréquenté l'école ; d'autres sont analphabètes. La communication entre l'école et les familles ne va donc pas de soi. Différentes pratiques peuvent permettre de surmonter l'obstacle de la langue pour faciliter l'échange et rendre confiance aux parents.

3.2.1. Diversifier les modes de communication

Utiliser des outils visuels

Pour être compris par des parents qui ne savent pas lire ou ne maîtrisent pas bien le français, le recours à des moyens visuels est une piste pertinente :

- des pictogrammes indiquent le trajet à suivre pour rejoindre le secrétariat ou les différents lieux d'une réunion ;
- une vidéo des enfants en classe ou en excursion met en évidence leurs occupations. Projetée lors d'une réunion, elle y attire les parents ;
- des photos illustrant les différentes cultures des familles attestent de la volonté de l'école d'accueillir tous les publics...

Recourir à l'oral

La culture de l'écrit est le propre de l'école. De ce fait, la communication entre l'école et les familles s'appuie sur de nombreux supports écrits inaccessibles aux parents analphabètes ou maîtrisant mal le français. Il est donc indispensable de développer une communication orale adaptée aux familles précarisées et de profiter des moments informels de contact avec les parents.

Traduire en différentes langues

«Au moment de l'inscription, c'était l'enfant qui traduisait. Quid alors du rôle du parent ?»

Le recours à des interprètes peut s'avérer utile pour un contact particulier avec des parents en cours d'année ou pour une réunion de rentrée. Comme en témoigne la citation suivante, c'est la présence d'interprètes professionnels en début d'année qui permet l'émergence de parents-relais, dont nous parlerons un peu plus loin.

«Le jour de la rentrée, l'accueil se déroule pour tous les parents, en français. Et puis, les parents en difficulté par rapport au français sont aiguillés vers les interprètes (professionnels). Objectifs : rassurer les parents, faire émerger des parents-ressources, réduire l'isolement des parents. Suite à cette initiative, des parents ont été heureux de découvrir que d'autres parlaient la même langue qu'eux. On a pu intéresser les papas et les mamans. On a constaté que certains parents (surtout les mères) se débrouillaient finalement assez bien en français, mais n'osaient pas le montrer : quand elles peuvent se rendre utiles aux autres et servir elles-mêmes d'interprètes, elles osent davantage et s'investissent plus.»

Dans une autre école, on propose un document de bienvenue en français et dans plusieurs des langues d'origine des familles fréquentant l'école et/ou connues par elles. Ce document donne les informations de base concernant la vie scolaire (communication, horaire, accueil extrascolaire, règles indispensables pour la vie en commun, évaluations, fêtes) et renseigne différents services extrascolaires (interprétation, médiation culturelle et sociale...).

«Dorénavant un même feuillet A4 existe en six langues et six couleurs, grâce à la collaboration avec une école de traduction. Il est également disponible sur le site de l'école. On fonctionne depuis septembre, quand on donne le document, les gens sont étonnés et satisfaits.»

Points de vigilance

« On a voulu refaire à peu près la même chose pour les réunions de parents, mais là ça n'a pas du tout fonctionné : les parents étaient gênés d'être étiquetés 'ne parlant pas le français'. Ce qui est bien, le jour de la rentrée, c'est qu'il y a beaucoup de monde, et que cela se passe en dehors de la classe. »

Dès qu'on apporte publiquement une aide à quelqu'un, on le désigne comme étant 'en manque de'. Certains préfèrent refuser l'aide dont ils pourraient avoir besoin plutôt que d'être perçus comme dépendants de l'aide apportée. Aider les gens, c'est aussi tenir compte de leur estime d'eux-mêmes.

Avec la traduction de documents en plusieurs langues, on est toujours dans l'écrit. Les participants ont suggéré une piste complémentaire, combinant le recours à la communication orale et la traduction en différentes langues : une capsule vidéo, en plusieurs langues, sur le site de l'école.

3.2.2. Des parents relais

Une autre manière encore de surmonter l'obstacle de la langue est de mobiliser des parents relais, c'est-à-dire des parents qui acceptent d'être une ressource pour d'autres parents plus isolés parlant la même langue qu'eux.

« Ce projet est parti de la direction et du constat que certaines mamans sont isolées et ont besoin d'aide. Sur le trottoir de l'école, la directrice a abordé les mamans en leur demandant si elles accepteraient d'être des mamans-ressources pour d'autres mères parlant leur langue et ayant besoin de comprendre les documents de l'école. Certaines refusent, d'autres acceptent. »

Celles qui acceptent cette proposition rendent régulièrement service à tous, en faisant circuler les informations concernant du matériel, des sorties, des documents à remplir... Elles deviennent de précieuses intermédiaires entre enseignants et parents.

« Cela facilite l'organisation des activités ». « Les parents sont moins isolés, cela favorise le lien social ». « L'estime de soi de l'enfant augmente, il est fier de ramener les documents convenablement remplis et... les enseignants sont contents! »

La mobilisation de parents relais peut également s'avérer utile dans la communication avec les familles belgo-belges plus éloignées de la culture scolaire.

« De la même manière que ces parents relais en langue étrangère, des parents belgo-belges pourraient aider des familles belges peu familiarisées avec la langue de l'école. »

Points de vigilance

Ce dispositif place les parents dans des positions inégales : certains savent, d'autres ne savent pas, alors qu'ils sont tous parents d'enfants d'une même école. Comme nous l'avons vu dans le dispositif précédent, apporter une aide n'est pas toujours aisé. Pour certains, aider l'autre, c'est aussi avoir du pouvoir sur l'autre, l'autre devient débiteur. Il faut donc être attentif à ce que la demande d'aide vienne du parent et ne soit pas imposée par le corps enseignant.

Par ailleurs, on veillera autant que possible à trouver des parents relais des deux sexes, de différentes langues et on tentera de s'assurer que les traductions soient correctes sur le fond.

3.3. Animer des réunions de parents

Toutes les écoles organisent des réunions de parents. Les moments et les objectifs varient un peu d'une école à l'autre, mais gardent une certaine constance : en début d'année pour informer ; en fin d'année pour évaluer et, entre-temps, autour d'événements liés à la vie de la classe ou de l'école.

Nous avons vu, en première partie, à quel point franchir les portes de l'école pouvait être difficile pour certains parents. La question récurrente « comment faire venir les parents ? » se double d'une deuxième question « que faire avec ceux qui viennent ? ». Les acteurs participant aux journées d'intervision insistent sur deux objectifs :

- *« désacraliser l'école, changer le regard des parents car de nombreux parents ont eu un vécu difficile avec l'école, donc celle-ci leur fait un peu peur. »*
- *« casser l'idée de 'garderie', au profit de celle des apprentissages. »*

En travaillant le premier objectif, on peut faire le pari que ceux qui ne sont pas venus seront un peu rassurés par le bouche-à-oreille qui fonctionne entre les parents.

La question à travailler est donc : « Comment organiser une réunion collective pour qu'un maximum de parents y participent et s'y sentent à l'aise ? »

3.3.1. Les réunions de parents classiques

Pour attirer un maximum de parents, une réunion collective doit être précédée d'une invitation soignée. Illustrée et personnalisée par les enfants, elle a plus de chances d'être prise en compte ! La communication orale est essentielle : lors de l'arrivée et du retour des enfants dans les jours précédant la date, enseignants et accueillants rappellent la réunion. L'invitation peut aussi être réalisée en affiche, visible dès l'entrée de l'école. Et « *pourquoi pas par des enfants transformés en hommes sandwiches ?* »

Lors de la réunion elle-même, l'accueil des familles doit être simple, chaleureux. Un local agréable décoré de photos des quatre coins du monde, une boisson et un biscuit à l'accueil contribueront à mettre les invités à l'aise.

Il faut ensuite penser à la présentation de l'équipe pédagogique. Pour une communication accessible à tous, l'école peut recourir à des affiches, des photos, un powerpoint voire un petit film vidéo.

« Le projet est parti d'un constat : la réunion de rentrée n'attirait pas beaucoup de parents d'enfants de maternelle. Il faut dire que le discours traditionnel, où on explique le fonctionnement de l'école, est toujours un peu académique et rebute en particulier les personnes qui ne parlent pas bien le français. C'est pourquoi nous avons décidé d'adopter un support plus vivant : un petit film vidéo d'une dizaine de minutes qui permet de montrer les apprentissages qui sont faits en classe et d'illustrer par l'image certains aspects importants, comme des règles de vie à respecter. »

Étant donné que le film est tourné dans le courant du mois de septembre, les parents voient leurs propres enfants à la tâche, avec leur institutrice actuelle, au moment de la projection fin septembre.

« L'évaluation montre que, depuis que nous utilisons ce support, non seulement il y a beaucoup plus de parents à la réunion de rentrée, mais les échanges sont beaucoup plus vivants et conviviaux. »

Ce recours à une vidéo est une stratégie efficace et intelligente pour impliquer un maximum de parents, en surmontant la barrière de la langue.

« Ce projet joue habilement sur l'intérêt naturel que les parents ont pour leur propre enfant : on sait qu'ils ne sont jamais aussi nombreux à venir à l'école que lorsque leur enfant réalise quelque chose. En plus, comme le film est projeté une seule fois et que la vidéo n'est pas donnée aux parents absents à la réunion, il y a une motivation supplémentaire à venir à la réunion de rentrée. »

Un temps de questions-réponses est à prévoir. Il rassure les parents à propos de sujets essentiels pour eux comme la sécurité ou la prise en charge des enfants. Des interprètes, professionnels ou parents, peuvent être dans la salle.

Variantes

Pour éviter la peur du grand groupe éprouvée par certains parents et son côté impersonnel, une grosse école peut organiser une réunion collective par section (petite, moyenne, grande). Dans un second temps, pour faciliter le contact des parents avec l'enseignant-e, la réunion se poursuit dans la classe de chaque enseignant-e. Un parent-témoin, dont l'enfant a vécu une année précédente dans la classe concernée, est présent.

L'équipe ou un membre du centre PMS et celle du PSE (service de promotion de la santé à l'école) sont présentes. Des partenaires associatifs peuvent également participer à la réunion. Ces personnes extérieures à l'école sont alors présentées par la direction.

Points de vigilance

Les participants soulignent l'importance de veiller à la cohérence du discours entre les différents membres de l'équipe éducative.

3.3.2. Des réunions qui rendent Les parents acteurs

Vouloir expliquer aux parents ce qu'ils devraient faire — ou éviter — pour aider leurs enfants à réussir à l'école, c'est en quelque sorte leur dire qu'ils ne font pas ce qu'ils devraient faire. Comme s'il existait un manque à combler. Comment travailler dans une autre optique ? Voici trois propositions pour mettre les parents en action.

C'est quoi apprendre et faire apprendre ?

Plutôt que d'épingler de prétendus manques, pourquoi ne pas permettre aux parents de constater leurs compétences quotidiennes ? C'est ce que propose Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation. Il a mis au point une procédure originale : partir des compétences des parents et réhabiliter leurs potentialités éducatives²¹.

Jacques Bernardin propose une réunion en quatre étapes.

- Première étape : il s'agit de faire lister aux parents tous les apprentissages réussis par leurs enfants de leur naissance jusqu'à ce jour : marcher, courir, parler, dessiner, manger proprement, s'habiller, rouler à vélo, surmonter une peur, un chagrin, lacer ses chaussures... Constat édifiant : *« Il y a énormément d'apprentissages précoces, faits avant l'école ».*
- Deuxième étape : à quelques-uns, les parents se racontent en détail comment ils ont réussi à ce que leur enfant maîtrise tel ou tel apprentissage. On peut poser des questions mais pas juger.
- La troisième étape n'est pas facile à gérer : il s'agit maintenant de passer des expériences réussies par les uns et les autres à la recherche du pourquoi elles sont positives, de ce qui a été une gêne, au contraire de ce qui a aidé les enfants à apprendre.
- Quatrième étape : l'animateur propose aux parents de transférer ce qui marche pour les apprentissages non scolaires aux apprentissages scolaires. Il peut être utile, précise Jacques Bernardin, que l'animateur fasse à ce moment une petite synthèse récapitulative en épinglant les attitudes familiales qui aident à apprendre, à la maison comme à l'école : sécuriser, soutenir, rassurer, échanger, développer la curiosité, être patient, organiser le temps... *« Ce sont les mêmes facteurs qui favorisent et qui freinent les apprentissages en famille et à l'école. On peut donc s'appuyer sur une base commune. Ce qui est mis en place à la maison, peut être poursuivi par les parents lorsque l'enfant rentre à l'école. »*

21 BERNARDIN, Jacques, *Animer une réunion de parents dans un établissement scolaire, un quartier...*, in Dialogue n° 146, Familles École Quartier : pour une dynamique éducative, 2012.

Comment apprend-on ?

Les parents de milieux précarisés ont parfois une conception floue de l'enseignement. Leur parcours scolaire n'a pas toujours été couronné de succès et certains craignent une sorte de « fatalité héréditaire ».

D'autres parents encore peuvent être déroutés par certaines méthodes ludiques ou par des pédagogies actives qui laissent une large place à la créativité et dans lesquelles l'enseignant-e ne se positionne pas comme celui qui 'sait' et qui 'transmet son savoir'.

Il est important de faire vivre de telles méthodes d'apprentissage pour en percevoir l'intérêt. Une mise en situation concrète vaut souvent mieux que de longs discours. Ainsi, une enseignante a mis à profit la traditionnelle réunion de rentrée pour proposer aux parents l'expérience suivante²².

- Parents et enfants arrivent ensemble à la réunion mais, dans un premier temps, les seconds sont à la garderie. Les parents sont répartis en deux groupes, dans des locaux différents.
- Au premier groupe, un animateur annonce qu'il faut réaliser un mobile à l'aide d'une fiche technique. Il est sec, répond brièvement aux questions et répète uniquement une même consigne: il s'agit d'utiliser ciseaux, papier collant et carton en respectant les six étapes indiquées par la fiche. En fin d'activité, tous les mobiles sont identiques, certains ne sont pas terminés.
- La consigne donnée au deuxième groupe de parents est à l'opposé de celle du premier groupe: l'animatrice leur demande d'inventer le plus beau mobile du monde! Elle s'annonce en tant que personne ressource; le matériel proposé est varié (papier et matières de toute taille et de toutes les couleurs). Les parents se parlent, s'entraident et même se tutoient. On se déplace, on rit et au final, chaque mobile est différent! Les parents sont fiers d'eux-mêmes et de leur réalisation.
- Auparavant, les enfants ont également réalisé un mobile selon les consignes reçues par le deuxième groupe. En fin d'activité, tous les parents et les enfants comparent leurs œuvres. Puis on discute et réfléchit. Les parents réalisent l'intérêt d'une pédagogie active. Ils

22 CAPELLEMAN, Isabelle, in Pratiques d'éducation nouvelle n° 3, juillet 2005.

portent un autre regard sur l'école en constatant qu'une pédagogie axée sur la créativité rend actif, donne confiance, permet de se sentir compétent.

Commentaire d'un papa :

« C'est comme ça, l'école, maintenant ? Pour moi ça n'a pas marché, mais pour mon gamin, ça va aller ! »

Qu'est-ce qu'on apprend ?

Une autre expérimentation est possible pour des parents : comment apprend-on une matière particulière ? Le dispositif suivant, intitulé « La chasse aux nombres », invite les parents à découvrir l'apprentissage des mathématiques en maternelle. Son objectif est de sensibiliser les parents au fait que l'école maternelle n'est pas une garderie, mais au contraire un lieu où l'on apprend beaucoup ! Il vise également à démontrer l'importance d'une scolarité régulière dès la maternelle, gage d'un maximum de chances de réussite à l'école primaire et dans le futur. Il s'agit de mettre les parents dans une situation proche de celle que leurs enfants vivent en classe.

- L'institutrice explique le déroulement de l'animation prévue.
- Des groupes de parents et d'enfants se constituent. Ils travaillent dans des ateliers tournants proposant une activité mathématique habituellement pratiquée par les élèves. Dans chaque atelier, l'activité est présentée par un enfant : il s'agit de reconnaître les nombres représentés par des dés, des doigts de la main, un chiffre écrit... Ou bien de dénombrer des pions ou encore de s'exercer à la litanie des nombres...
- À l'issue de ces ateliers, parents et enseignants commentent leurs découvertes et en tirent des conclusions.

Les concepteurs de cette animation espèrent qu'en découvrant concrètement les occupations journalières des enfants, les parents comprendront que chaque activité poursuit un but d'apprentissage. Ils visualiseront ainsi le rôle de l'école et des enseignants, professionnels de la pédagogie.

Points de vigilance

C'est une évidence, mais il est peut-être bon de la nommer. Certains parents ne viennent pas aux réunions. Il ne faut pas les oublier et envisager des stratégies qui leur permettent malgré tout d'avoir accès à l'information.

Par ailleurs, dans une dynamique de rencontre, certains de ces dispositifs offrent plus de décentration²³ de la part de l'école que d'autres. Partir de la réalité des parents pour leur montrer qu'ils ont des compétences pour aider leurs enfants dans leur scolarité n'est pas la même démarche que de montrer aux parents (même de façon très ludique) comment l'école fonctionne. Le premier exemple de réunion fait le pari que les parents ont des compétences pour aider les enfants dans leurs apprentissages. Il demande également que les animateurs de cette réunion passent en raccourci par les trois étapes de la rencontre interculturelle : la décentration en regardant le travail de l'école comme un des maillons de l'ensemble du travail d'éducation, la rencontre de l'autre en écoutant tout ce que ces parents ont déjà appris à leurs enfants et la négociation en voyant comment ces parents peuvent prendre appui sur ce qu'ils savent faire pour accompagner les enfants dans leur parcours scolaire. Ce type de travail est à même de susciter une vraie rencontre famille-école, là où les autres types de réunion visent à mieux expliquer ce que fait l'école, mais sans que celle-ci soit amenée à se décentrer.

23 Cf. point 2.2.3. de ce rapport : *Dépasser le choc culturel : le modèle de M. Cohen-Emerique.*

3.4. Se rencontrer, parents et enseignants, autour des apprentissages de l'enfant

Parents et équipe éducative – instituteur-riche et/ou direction – doivent pouvoir se rencontrer individuellement pour échanger à propos de leur enfant, d'un élève précis. Une telle rencontre a nécessairement lieu lors de l'inscription mais peut être aussi organisée à d'autres moments de l'année. Souvent, une réunion individuelle est prévue en fin d'année scolaire pour faire le point des acquis comme des éventuelles difficultés. Comment organiser ce type de rencontre pour qu'elle soit la plus positive et constructive possible ?

3.4.1. Les rencontres individuelles

Les rencontres individuelles, comme la majorité des dispositifs, ne peuvent être pensées isolément. Elles s'intègrent dans le déroulement complexe d'une année scolaire et, même si seul-e l'enseignant-e est présent-e, elles doivent être le reflet de la réflexion de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il s'agit donc avant tout de se concerter en équipe (enseignants, centre PMS et direction réunis) pour établir clairement ce qu'on veut communiquer aux parents.

Voici la proposition d'un dispositif dont l'objectif est de soutenir l'évolution de l'enfant. Avant de le mettre en œuvre, l'équipe (école et centre PMS) se concerte et crée un outil adapté au public des parents. On précise les informations à leur communiquer et les modalités de communication (pictogrammes, smileys, interprètes, parents relais, supports écrits... voir point 3.2.). Toujours en prévision des rencontres individuelles, on organise le conseil de classe, si possible, deux fois par an, plus si nécessaire en fonction des situations particulières.

Ensuite le dispositif des rencontres individuelles peut se mettre en place :

- Au premier trimestre, les parents sont invités à une réunion « *préventive, soutenant, favorisant la confiance mutuelle, amorçant des pistes...* ». « *Il s'agit de devenir partenaires, de faire alliance entre deux mondes. L'école doit solliciter plutôt que convoquer !* »

- Pendant l'année, une autre réunion a lieu, ou plus, pour un suivi de chaque enfant.
- En juin, une dernière réunion fait le point sur les avancées et les perspectives pour l'année suivante.

Points de vigilance

Les intervenants détaillent l'indispensable état d'esprit et l'attitude à avoir lors de ces rencontres: « *C'est votre enfant, c'est notre élève* », « *Effort de compréhension mutuelle, bienveillance, non-jugement, ouverture culturelle à l'autre...* », « *L'importance que chacun tienne sa place et l'appel aux compétences de chacun, parents compris. Nous avons confiance dans nos compétences respectives.* »

Une question a traversé ces débats : l'enfant est-il ou non présent lors de ces contacts ? La question n'est pas tranchée. Si l'enseignant-e est capable d'ajuster son discours pour qu'il soit réellement audible et compréhensible par l'enfant, il paraît évident d'inviter l'enfant à entendre ce qu'on dit de lui, voire même à y réagir. Mais si les choses paraissent trop lourdes ou trop complexes, mieux vaut parfois avoir un temps sans l'enfant.

3.4.2. Un outil particulier: le portfolio

Parmi les outils qui peuvent servir pour préparer les rencontres individuelles et favoriser les échanges avec les parents, certaines écoles utilisent le portfolio. Il permet de dire, entre autres, quels sont les apprentissages acquis ou encore en devenir.

« Le projet est né du constat que les gommettes rouges et les mauvaises remarques engendraient souvent de la violence familiale. »

Comment agir autrement de manière à renforcer le partenariat famille-école ?

« Le portfolio vise à évaluer l'élève positivement, à laisser des traces pertinentes, à encourager les progrès de l'enfant plutôt que ses difficultés, à utiliser ce qu'il sait bien faire pour lui faire relever de nouveaux défis. »

Mais qu'est-ce qu'un portfolio? Il se présente en deux parties. La première est consacrée à des photos de l'enfant et de sa famille. La deuxième concerne l'enfant en classe, ses activités, ses apprentissages. Les travaux réalisés pendant les activités scolaires y figurent. Pas question de rouge ni de remarques négatives, les documents classés dans le portfolio soulignent d'eux-mêmes les progrès accomplis. Ici le choix est clairement posé d'intégrer l'enfant et même de le rendre réellement acteur des échanges avec les parents.

En début d'année, lors d'une réunion de parents, le projet est détaillé aux familles. Elles seront ultérieurement invitées à trois réunions avec les enseignants, pendant lesquelles leurs enfants leur détailleront leur portfolio :

« Les enfants sont très impliqués, très motivés ; ils présentent, expliquent, commentent eux-mêmes leur portfolio à leurs parents. Ces derniers écoutent, posent des questions, rient. C'est gai ! Les parents ne ressentent plus ces réunions comme un mauvais moment à passer, une sanction, un moment stigmatisant. 100 % des parents étaient présents lors de la dernière réunion ! »

Le portfolio a le mérite d'être très visuel et donc très lisible : il crée de la confiance car tout le monde comprend.

« Les parents s'intéressent à ce que racontent les enfants, visualisent les progrès (on ne parle que des progrès dans le portfolio). »

Au-delà des contacts positifs parents-école, la motivation des enfants est renforcée, leur envie d'apprendre se développe davantage. Leur estime de soi progresse.

Les institutrices gardent des traces des progrès des enfants, elles visualisent également où chacun d'eux se situe, à quel moment, sur l'échelle des apprentissages. Le portfolio suit l'enfant pendant toute sa scolarité (maternelle et primaire).

S'il a de nombreux atouts, cet outil n'est pas exempt de difficultés.

« Tout cela prend du temps. Il faut lancer le portfolio, le poursuivre, le garder à l'œil. Cela demande de l'investissement personnel de la part de l'enseignant-e, de la disponibilité. »

Variantes

D'autres dispositifs présentent des points communs avec le portfolio. Eux aussi visent à créer de meilleurs contacts avec les parents lors de rencontres au sujet des apprentissages. Par exemple, une école a imaginé, pour chaque domaine, des défis progressifs : « *Nous voulions un support, pour ne pas parler dans le vide* ». Enseignants et centre PMS ont créé un carnet d'évolution visualisant ces défis sous forme d'échelons. « *Parents et enseignants tiennent chacun un montant de l'échelle et l'enfant grimpe* ». Du très simple au plus compliqué, chaque enfant progresse à son rythme. Deux ou trois fois par an, l'école rencontre les parents. Le carnet est commenté, positivement. Un nouveau défi est posé pour le trimestre suivant. En cas de difficulté de l'enfant, parents et enseignants se demandent comment les premiers peuvent également l'aider à progresser : en racontant une histoire le soir ? En comptant les escaliers en montant se coucher ?

Une autre école encore utilise un arbre à progrès pour visualiser les acquis des enfants.

Points de vigilance

Comme pour les réunions collectives, l'esprit dans lequel le dispositif est utilisé importe plus que le dispositif lui-même. Ainsi, un portfolio ne doit pas être une simple alternative plus ludique au carnet d'évolution et un reflet de la perception que l'enseignant a de l'évolution de l'enfant : il doit intégrer réellement la famille et permettre aux enfants de s'approprier l'objet de manière créative.

Les participants soulignent la nécessité de distinguer évolution et évaluation, mais lorsque l'évolution est retranscrite dans un carnet, il est difficile de ne pas y voir une forme d'évaluation.

Certains participants rappellent également: « *Ne pas évaluer en permanence, comme la société y pousse. Les enfants ont besoin de temps, faisons-leur confiance!* »

3.5. Vivre ensemble à l'école

Comment vivre ensemble à l'école, alors que les enfants sont issus de cultures et de milieux (fort) variés? Alors que la culture de la maison est souvent fort éloignée de celle de l'école et que les règles appliquées ici et là sont différentes, voire incompatibles? Quels moyens mettre en œuvre pour éviter que les petits écoliers en viennent aux mains, aux injures? Comment faire pour éviter des agressions, avec des bourreaux et des victimes?

« Mettre des mots sur des maux », voilà le titre très explicite d'une piste d'action proposée par les participants dont l'objectif est « *que la violence physique puisse s'exprimer au travers de mots, langage verbal ou imagé; que l'enfant puisse utiliser un mode de fonctionnement sur les émotions et la résolution de conflits autre que la violence* ».

Ils imaginent, dans la classe, un coin « contenant », sous une tente remplie de gros coussins par exemple. L'adulte aide les petits élèves à apprendre à se connaître, à reconnaître leurs émotions pour ensuite être capable d'y mettre des mots, de les communiquer dans le respect des autres. Un apprentissage utile que les enfants n'ont pas nécessairement fait à la maison. Il est d'autant plus « *important de verbaliser que les règles de l'école ne sont pas celles de la maison. Sans jugement et sans rejet!* »

Différents outils sont utilisés: une charte illustrée avec trois ou quatre règles de vie en commun, un imagier ou un disque des émotions (colère, tristesse, gaieté, bonheur...), des livres, des marionnettes, des pictogrammes...

Les enseignants animent le groupe, des acteurs externes interviennent ponctuellement comme des bibliothécaires ou papys/mamies conteurs venant raconter des histoires bien choisies, des marionnettistes, un-e éducatrice... Ces récits donnent des pistes pour des expressions d'émotions et de résolutions pacifiques de conflits. Les enfants ont tour à tour la parole, apprennent à se respecter. Les animations sont diversifiées, les « maux » sont aussi mis en musique, chantés, dessinés de manière individuelle ou collective (réalisation d'affiches, de panneaux...).

La direction, le centre PMS et l'équipe pédagogique élaborent les outils, se forment et évaluent les pratiques en équipe.

Points de vigilance

A priori ce type de dispositif ne traite pas de la relation école-famille, mais bien des relations internes à l'école. Il s'agit ici de prendre en compte les effets de ces animations sur les relations familiales. Si le fait de mettre des mots sur les maux devient une manière de faire normale pour les enfants, il n'en est peut-être pas de même dans leur famille ou dans leur milieu d'origine. Il s'agit de respecter la manière de faire des familles tout en permettant aux enfants d'en explorer d'autres, sans en valoriser davantage l'une ou l'autre. Les participants le formulent en disant de « *faire attention à ne pas casser l'autorité des parents* ».

Par ailleurs ils disent aussi qu'il s'agit d'un processus de longue haleine, demandant persévérance, formation et évaluation. Les résultats ne peuvent être attendus qu'à long terme.



3.6. Stimuler le langage à l'école et à la maison

Une éducation préscolaire de qualité facilite l'apprentissage de la langue d'enseignement, dont la maîtrise sera déterminante pour la suite de la trajectoire scolaire d'un enfant. Mais tous les enfants n'arrivent pas en maternelle avec le même bagage langagier. Comment l'école maternelle peut-elle contribuer à réduire les écarts entre enfants ? La question est d'importance car « beaucoup d'enfants arrivent dans nos classes sans parler le français. » Leurs parents peuvent-ils jouer un rôle, eux qui parfois ne le maîtrisent pas (bien) non plus ?

3.6.1. Polo le Lapin

« Éduquons ensemble avec Polo le lapin » est un programme de coéducation et de stimulation du langage élaboré par l'UMons et plus particulièrement le Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire, en bref le CERIS. Il a été développé dans le cadre d'une recherche-action pluriannuelle intitulée « Parents partenaires de l'Éducation ». Son objectif était de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle dans une perspective de lutte contre les déterminismes social et scolaire et ce, en développant l'acquisition de ses compétences langagières et en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de co-éducation en faveur de l'enfant.²⁴

« On a entendu parler du projet suite à un reportage et nous avons tout de suite été intéressés. »

Différents fascicules proposent aux jeunes écoliers de jouer avec les mots, en classe puis en famille, à l'aide d'un imagier présenté par Polo le lapin. Les fascicules existent en deux versions : l'une destinée à l'enseignant-e lui propose une méthodologie spécifique pour le travail en classe, l'autre destinée aux familles comporte des activités ludiques à réaliser à la maison.

24 Plus d'informations sur <http://eduquonsensemble.jimdo.com/fascicules-de-stimulation-du-langage-polo-le-lapin/infos-sur-les-fascicules/historique-du-projet/>

« L'enfant peut emporter le fascicule et poursuivre le jeu à la maison, et pourquoi pas, apprendre avec ses parents. »

« L'objectif, c'est l'acquisition de 2500 mots à la fin de la troisième maternelle. On a reçu un matériel de base et il y a différentes manières de l'exploiter. »

Polo le lapin existe réellement (sous forme de peluche) et il voyage entre école et familles : il est accompagné d'un carnet de bord qu'un enfant reprend chaque vendredi soir à la maison et ramène à l'école le lundi matin. L'écolier y raconte le week-end de Polo en l'agrémentant d'une image, un dessin, une photo, un collage, qui incite à la prise de parole. *« Mis en confiance, les enfants s'expriment plus facilement. »* À son tour, le parent explique ce qu'il a fait avec Polo et son enfant.

« Les enfants sont très enthousiastes et excités à l'idée de ramener Polo à la maison. Dès le jeudi, ils s'interrogent : qui va avoir la garde de Polo ce week-end ? Du côté des parents, on constate qu'ils organisent une activité spécifique pour remplir le carnet de route de Polo. Cela les incite à sortir de la routine : quand Polo part en week-end, il va à la piscine, se balader, faire une activité... En fait, le petit lapin est devenu le médiateur entre école et parents. »

Une grille d'évaluation permet de vérifier le niveau de vocabulaire atteint par les écoliers.

« Nous faisons aussi de petits tests pour évaluer le niveau des enfants, de manière ludique évidemment, l'enfant ne se sent pas 'contrôlé' mais en tant qu'instituteur, nous devons savoir à quel niveau il se situe ».

Points de vigilance

Les évaluations successives de la recherche-action ont montré des résultats positifs, notamment en ce qui concerne les gains de langage chez les enfants, la réduction des écarts entre enfants dans le développement des compétences langagières ainsi que l'accroissement de la réflexivité chez les parents par rapport à leurs conduites éducatives. Le projet contribue également à revaloriser l'enseignement maternel, changer son image et montrer aux parents ce qui s'y apprend.

Certains enseignants pointent cependant deux risques: soyons attentifs «à ne pas juger les familles qui ne font pas le suivi attendu, à ne pas étiqueter leurs enfants». Par ailleurs, il faut éviter de tomber dans le piège 'drill au vocabulaire' !

3.6.2. Les sacs à lire

Depuis 2011, le Gaffi²⁵ (Groupe d'Animation et de Formation pour Femmes Immigrées) s'est lancé, en collaboration avec la crèche Atout Couleur, dans le développement d'un projet intitulé « Des sacs à lire pour stimuler les pratiques de lecture ».

Le Gaffi est venu présenter ce dispositif dans une école intéressée, lors d'une heure des mamans. Cette école a reçu des sacs à lire à distribuer aux mères, pour quinze jours.

Ces sacs contiennent un album illustré. Les mères sont les premières à le découvrir. Elles se préparent à le lire à leurs enfants et imaginent des activités ludiques chez elles, à partir de l'histoire racontée.

L'objectif est donc de donner aux femmes qui n'ont pas ou guère eu la chance d'être scolarisées et qui sont engagées dans une démarche d'alphabétisation, l'occasion de s'exercer à la lecture avec leurs enfants. Ces mamans vivent ainsi des moments plaisants avec leurs petits et favorisent tant leurs apprentissages personnels de la langue et de la lecture que ceux de leurs enfants.

²⁵ www.gaffi.be

Ce projet est soutenu par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation²⁶, géré par la Fondation Roi Baudouin.

Points de vigilance

La démarche est comparable à celle de Polo le lapin, mais fonctionne selon une logique inverse: ce sont les parents qui entrent dans l'école et non l'école qui entre dans les familles. Il faut malgré tout être vigilant à ce qu'une institutionnalisation trop ferme du dispositif ne transforme pas la demande en une obligation contreproductive.

3.7. Jouer pour apprendre et créer du lien avec les parents

Pour un quart des écoles ayant participé aux journées de travail, le jeu est utilisé pour créer le contact avec les familles et les aider à franchir les grilles.

«C'est un moyen simple pour faire entrer les parents dans l'école, pour les pousser à faire le pas.»

Autre raison de recourir au jeu: la possibilité de comprendre certaines règles en les voyant appliquer.

«Dans une école très multiculturelle, où la maîtrise du français n'est pas toujours bonne, cette activité permet à tous les parents de s'y retrouver, le jeu ne demande pas forcément de parler français.»

Les formules sont variées:

- une heure de jeu, trimestrielle ou hebdomadaire, est proposée aux parents et aux enfants en classe, en partenariat avec une maison médicale ou une ludothèque;

²⁶ www.kbs-frb.be

- des institutrices créent des jeux liés de près aux apprentissages scolaires ;
- une information sur les jeux de société est prévue lors d'une réunion qui peut être suivie d'une visite à la ludothèque.

3.7.1. Jeux de société en classe

Toutes les semaines, pendant une heure, le dispositif invite les parents à jouer à des jeux de société en classe, avec les enfants. Le projet est ouvert à toutes les classes de maternelle et poursuit un objectif de valorisation des parents et de l'enfant, d'implication et de sensibilisation : les parents peuvent ainsi se faire une meilleure idée du travail qui est réalisé en classe et affiner leur image de l'école maternelle.

Il s'agit bien d'une activité scolaire, menée en classe, mais *« le projet met en évidence les possibilités d'apprentissages par le jeu et pas seulement par le travail. Cela peut stimuler la 'culture du jeu' et inciter les parents à jouer davantage avec leurs enfants, chez eux ».*

Cette découverte du plaisir de jouer ensemble *« peut aussi diminuer l'écart entre la culture-maison et la culture-école ».*

D'autre part, la confiance des parents en l'école s'améliore puisque la relation est positive.

« Le fait d'être invités en classe est un motif de fierté pour beaucoup de parents. Au fil des semaines, un climat de confiance s'installe avec l'enseignante. L'activité favorise une meilleure compréhension mutuelle et réduit les appréhensions des parents, qui voient l'école sous un autre jour. »

« L'enfant se sent plus en confiance, plus en sécurité. On sent qu'il s'ouvre et a envie d'apprendre, il a vu que son papa/sa maman participe/nt au jeu. »

Les enseignants constatent également une autre conséquence positive de l'heure de jeux de société pratiquée en classe avec les parents : les inscriptions à la ludothèque augmentent et le choix des jeux semble plus adapté aux réalités des enfants.

Le manque de régularité est une difficulté pratique rencontrée par les enseignants.

« La participation peut être très variable d'une semaine à l'autre et parfois il n'y a personne. Il faut donc s'adapter. »

Variantes

Un autre projet repose sur la collaboration avec une ludothèque et la psychologue d'une association de quartier. Cette dernière choisit les jeux qui seront proposés en classe. Dans un premier temps, les parents sont invités à jouer avec leur enfant. Dans un second temps, chaque adulte présent anime un jeu pour plusieurs élèves. La psychologue passe dans les groupes et s'assure que tout se passe bien.

Une visite collective de la ludothèque du quartier est également organisée et le règlement de celle-ci est expliqué aux parents qui le souhaitent.

On peut également imaginer :

- de filmer ces heures de jeux et les projeter lors de réunions de parents ;
- de varier les jeux de société : jouer à des jeux de stratégie, d'adresse, de compétition mais aussi de collaboration ou encore de langage ;
- d'inviter les parents à amener un jeu de leur pays d'origine.

Points de vigilance

Une activité qui amène à avoir régulièrement des parents en classe demande une vigilance particulière vis-à-vis des enfants dont les parents ne viennent pas, quelle qu'en soit la raison. L'absence régulière du parent peut provoquer une stigmatisation lourde à porter pour l'enfant.

Même si l'objectif est exactement inverse, le fait d'institutionnaliser seulement des heures de jeu (et pas d'autres activités) peut bloquer les parents qui voudraient voir des choses « plus sérieuses ».

3.7.2. Des jeux pour la maison

Comme nous l'avons vu plus haut, à l'école maternelle, on joue et on apprend ! Ce dispositif vise à convaincre un maximum de parents que l'école maternelle n'est pas une garderie. Des enseignants proposent des jeux pour la maison. Ils font le pari que les parents comprendront ainsi que les jeux pratiqués en classe sont sources d'apprentissage.

- Au départ, les institutrices maternelles fabriquent, avec ou sans les enfants, des jeux pédagogiques. Par exemple : construire la chronologie d'une histoire présentée en quelques dessins, une bataille de cartes, un lancer de dé...
- Les enseignants rédigent des fiches incluant les objectifs et règles de chaque jeu. Avec l'aide de certains parents, les règles sont traduites dans différentes langues parlées par les familles.
- L'école organise ensuite une réunion d'information, de présentation des jeux en insistant sur leur intérêt, en lien avec les apprentissages. Des interprètes peuvent intervenir oralement pour les familles qui ne maîtrisent pas le français.
- Ces jeux font alors des aller-retour école-famille. Les enfants jouent à la maison avec leurs parents auxquels ils expliquent les règles qu'ils connaissent puisqu'ils ont manipulé le matériel pendant la journée.
- Un temps collectif de parole est prévu pour les enfants, lors du retour des jeux en classe et un temps individuel de rencontre à ce propos avec les parents, à un moment qui leur convient : il s'agit de varier les moments de rencontres – soirée, week-end, matin... — pour permettre à chacun d'y participer.

Ces jeux sont dès lors à l'origine de contacts amicaux avec les parents, indépendamment d'éventuelles difficultés.

« Ils développent l'apprentissage par le jeu mais aussi la coéducation. Ils font (re) découvrir le plaisir de jouer en famille. »

Et l'objectif prioritaire est atteint :

« Les parents sont surpris de voir tout ce qu'on apprend avec un jeu. »

Pour aller plus loin, certains participants proposent d'inviter des classes de grands ou des séniors à construire des jeux dans une dimension intergénérationnelle.

Points de vigilance

Ce dispositif permet à la famille de comprendre le sens du jeu pédagogique et comment celui-ci fonctionne dans le cadre de l'école. Selon la manière dont il est reçu par la famille, il peut être perçu comme un devoir ou une obligation, ce qui lui fait perdre son caractère ludique et sa dimension de plaisir. Certaines familles peuvent donc ne pas du tout s'inscrire dans ce projet, il faut alors être vigilant à ne pas entrer dans le jugement et prévoir des stratégies alternatives pour que les enfants de ces familles puissent entrer dans le jeu sans se sentir déloyaux. Même si on reste vigilant à ce que l'activité reste facultative, le risque existe.

3.8. Faire une place aux parents en classe et dans l'école

Toutes les écoles sont conscientes qu'il faut faire une place aux parents en leur sein. Elles organisent quasiment toutes un temps d'accueil le matin et/ou après quatre heures pour que les parents puissent avoir un contact avec l'enseignant-e. Dans certaines écoles, le directeur ou la directrice se rend également disponible, dans d'autres des permanences de secrétariat, de la direction, du centre PMS sont mises sur pied. Les journées portes ouvertes sont souvent l'occasion pour les parents de venir voir comment se passent les choses au quotidien.

Ces dispositifs, assez classiques ne permettent pas en eux-mêmes de briser la glace qui emprisonne certains parents loin de l'école. De nombreuses écoles l'ont compris et ont imaginé des dispositifs pour faciliter ou encourager la venue des parents. Nous les avons regroupés en quatre thèmes : les cafés des parents, les parents dans les classes, les parents actifs dans l'école et les moments festifs.

3.8.1. Les cafés des parents

Quand les participants aux journées de rencontre « Écoles maternelles et familles défavorisées » listent les dispositifs mis en place pour rencontrer ces dernières, le café des parents apparaît une pratique fréquente puisqu'elle est répertoriée par un quart des écoles présentes. Les objectifs sont clairs :

« Collaborer avec les familles, assouplir les frontières entre familles et école, casser les préjugés de part et d'autre. Casser nos propres croyances, laisser un espace de parole aux familles. »

Voici comment une des écoles participant aux trois journées de travail organise cette rencontre. Des parents se réunissent régulièrement autour d'un café (ou d'un thé) avec des acteurs scolaires et cela devient « *une petite tradition dans la vie de l'école* ».

Une fois par trimestre, ce café se déroule à l'intérieur de l'école, pendant la journée :

« Il s'agit de réunir parents et institutrices pour discuter de l'école et permettre aux parents de poser toutes les questions qu'ils veulent. »

Deux fois par trimestre, ce café s'organise à l'extérieur, avec la collaboration d'une Maison des familles. Il se déroule alors sous forme de conférence-rencontre sur la pédagogie. Les institutrices sont présentes.

Les thèmes, définis par la Maison des familles, sont souvent liés au public cible et touchent à toutes les problématiques : apprentissage de la langue, activités extrascolaires, relations frère-sœur, parler de sexualité aux petits... Concrètement, « *la directrice s'occupe du planning (tâche assez lourde et complexe car il faut que les enfants soient accueillis pendant que leur institutrice participe à la rencontre), une institutrice anime, l'autre s'occupe du café. Ça se passe facilement et dans la bonne humeur* ».

Les atouts des cafés des parents sont manifestes, « *ils permettent d'apaiser le conflit de loyauté entre école et maison puisque les parents sont accueillis dans l'école* ».

Ils rassurent les institutrices qui réalisent que leur travail est respecté.

« Quand chacun comprend le rôle de l'autre, le dialogue est plus aisé. »



Le café des mamans donne aussi la possibilité d'inviter des personnes avec lesquelles les mamans n'auraient jamais pris contact : ces mamans apprennent à identifier et à faire connaissance avec des professionnels d'un centre de santé, d'un service de médiation ou d'interprétariat dont elles pourront ultérieurement pousser la porte en cas de besoin.

Café des mamans ? Les enseignants concernés le constatent et le regrettent : le café des parents est souvent un café des mamans. Les pères sont généralement absents et pas seulement, semble-t-il, parce qu'ils sont plus nombreux que les mères à avoir un travail à l'extérieur mais parce que la non-mixité de certaines cultures est difficile à dépasser. En effet, comment agir quand pères et mères ne participent pas ensemble à une réunion ou que des mamans s'absentent lorsque l'animateur est masculin ? Il n'existe aucune réponse évidente à cette difficulté même si le travail avec le secteur associatif peut apporter des pistes, une aide. Un participant raconte comment il a réussi à faire venir les pères à l'école :

« Il faut séduire les papas avec des sujets qui les concernent. Un jour, on a organisé une réunion autour du thème de la sanction, un sujet plus 'masculin' : on a eu dix papas, c'était exceptionnel. »

Une autre limite soulignée concerne les parents qui travaillent et qui ne peuvent pas participer au café. Par contre, une garderie pour bébés est mise en place par la Maison des familles pour briser l'éventuel isolement de certaines mères.

Pour aller plus loin, certains proposent d'inclure les enfants dans la logistique de la rencontre et attirent l'attention sur la nécessité d'avoir un moment d'évaluation de ces séances en fin d'année.

Points de vigilance

On pourrait croire que les parents qui ont un emploi sont un peu plus proches de la culture scolaire que les autres, mais c'est loin d'être toujours le cas : beaucoup d'entre eux sont tout aussi éloignés de l'école que ceux sans emploi. Or ces cafés des parents sont organisés durant les horaires de travail habituels.

Dans une dynamique de médiation telle qu'elle s'est créée dans le projet décrit ci-dessus, les parents sont demandeurs et l'associatif fait relais. Les conditions sont en place pour qu'il puisse y avoir une décentration²⁷ de la part de chacun (certains cafés dans l'école, d'autres dans la maison de quartier). Une vraie rencontre est alors possible.

Mais la rencontre ne suffit pas. Si elle est un but en soi au départ, une fois qu'elle a eu lieu, il faut se fixer d'autres objectifs – des choses à faire ensemble – pour que le projet ne s'essouffle pas.

D'autre part, il va être important de fixer quelques règles de fonctionnement pour le bien-être et le respect de chacun (heure d'arrivée, prise de parole, responsabilités) avec une vigilance particulière pour que la parole circule entre tous les participants présents et tenter d'éviter la formation de clans susceptibles d'exclure d'autres parents.

3.8.2. Des parents présents dans les classes

Intitulé « parents experts », ce dispositif vise à rendre les parents actifs :

« Les parents aussi peuvent nous apprendre des choses ! »

La directrice a proposé à son équipe de faire entrer les parents en classe.

« Un membre du personnel est allé vers les familles, à la sortie de l'école pour leur proposer de participer au projet. Et ça marche ! »

Des pères et des mères viennent en classe y apprendre aux enfants la chanson « Frère Jacques » dans leur langue (portugais, arabe, suédois, polonais...). Les écoliers se rendent compte des points communs et des différences entre les langues, du rythme... D'autres parents animent un atelier (cuisine, foot...) ou expliquent leur métier, leur pays d'origine.

« Des liens se créent entre les enfants, la classe, les adultes. »

27 Cf. point 2.2.3. de ce rapport : *Dépasser le choc culturel : le modèle de M. Cohen-Emerique.*

Pour les enseignants, l'impact des ateliers est manifeste.

« Les contacts parents-enseignants sont facilités, les enfants sont fiers de leurs parents, ils sont pétillants. Les parents sollicités pour animer un atelier osent rentrer dans l'école, cela réduit le fossé entre l'école et la famille. »

« Les enseignants ont une autre vision des parents, plus positive et les enfants en ont une meilleure image, plus riche. »

« Les parents ont enfin d'autres contacts avec l'école que sur le mode 'cela ne va pas avec votre enfant'. Du coup, les parents nous apprécient davantage. On le voit, ils viennent plus aux réunions de parents et restent plus longtemps. »

« L'école sort de la culture de l'écrit et entre dans l'oralité. »

Ceci dit, comme nous l'avons mentionné à propos d'autres pistes d'action, des difficultés liées à l'absence de mixité de certaines cultures existent et ne sont pas faciles à dépasser.

Points de vigilance

Ce dispositif qui donne aux parents un rôle extrêmement actif dans l'école demande aux enseignants de faire un grand pas de côté. Admettre que certains parents aient des choses à transmettre pour lesquelles les enseignants ne sont pas compétents et leur donner, au sein de l'école, la place pour le faire est une prise de risque audacieuse.

Cela demande du coup de mettre en place un certain nombre de garde-fous, comme dans toutes les situations où on met des « amateurs » en situation de « professionnels ». Les participants ont souligné certains points :

- veiller à choisir des ateliers compatibles avec les valeurs de l'école ;

- aider les parents à adopter des attitudes positives vis-à-vis des enfants: «*Certains parents sont maladroits, comme ce papa venu animer l'atelier foot, qui n'arrêtait pas d'engueuler les enfants.*» ;
- veiller à ne pas renforcer les stéréotypes masculins et féminins et augmenter la mixité.

3.8.3. Des parents actifs dans l'école

Le projet « Salopette » a été partiellement mis en œuvre dans une école, mais largement revisité et amélioré lors de la dernière séance d'intervention. Le dispositif proposé ici est le résultat de ces discussions. Il vise à faire venir les parents à l'école pour « *l'investir autrement que par la face scolaire, pour construire ensemble quelque chose de positif* ».

Étalé sur une année scolaire, le projet « Salopette » propose aux parents de participer au réaménagement et à l'embellissement intérieur et extérieur de l'école. Toutes les classes (maternelles et primaires) et tous les instituteurs sont dans le coup et les apprentissages sont inclus dans le projet.

« Salopette » est pensé par étapes. En début d'année, la direction motive toute l'équipe pédagogique et celle-ci lance le projet avec les élèves. L'information est relayée par le bouche-à-oreille et par les enfants. Des panneaux, très visuels, traduits en différentes langues, l'annoncent clairement.

Le projet se met en route lors de la première réunion collective de l'année scolaire avec la mise sur pied, par des volontaires, d'un « Comité Salopette ». Y participent des parents, des enseignants et deux enfants par classe, ces derniers étant choisis par l'ensemble de leurs pairs.

La direction informe les différentes associations de quartier de manière à ce qu'elles jouent un rôle de relais auprès des familles. Elle gère les contacts plus officiels (pouvoir organisateur, commune...), qui élaborent un budget et prennent les assurances nécessaires.

Les enfants donnent leur avis quant aux réalisations souhaitées et font le lien avec les parents invités, eux aussi, à exprimer leurs idées et suggestions quant aux améliorations et aménagements envisageables.

Le Comité choisit alors les travaux à effectuer parmi l'ensemble des propositions reçues. Garant du bon déroulement des activités, il établit et organise les tâches et dresse le planning des travaux. Aux jours dits, comme ils seront mis en confiance et acceptés avec leurs moyens et leurs compétences, les parents participeront aux réalisations décidées.

« Valoriser les compétences des parents, c'est aussi leur ouvrir les portes de l'école ! »

De plus, la maîtrise du français ne sera pas nécessaire, ce qui lève un frein à la venue de certains parents.

« Et ce projet peut amener les enfants à être plus respectueux de leur environnement ! »

Les porteurs de « Salopette » envisagent enfin la rédaction d'un journal de bord des travaux. Traduit en différentes langues, celui-ci devrait permettre à toutes les familles d'intégrer ultérieurement le projet... si elles le souhaitent. Enthousiastes, les concepteurs de ce dispositif concluent :

« Et, en fin d'année, invitation à tous pour une inauguration très festive ! »

On pourrait encore imaginer que les parents soient sollicités pour d'autres travaux comme créer un imagier, coudre des vêtements de poupées, la préparation des collations... Cela se fait dans plusieurs écoles, avec des modalités différentes.

Points de vigilance

Si ce dispositif se met en place dans un contexte réellement démocratique où on s'assure que la parole de chacun soit bien prise en compte, la rencontre peut réellement avoir lieu puisqu'elle propose à tous les acteurs de se déplacer de leur lieu de « pouvoir » habituel pour se rencontrer en vue de réaliser des choses que tout le monde doit apprendre à faire.

3.8.4. Des moments festifs

Lors de fêtes et fancy-fair, organisées partout, les parents franchissent les portes de l'école et peuvent rencontrer le personnel scolaire. D'autres occasions de contact existent : un petit déjeuner, un goûter, un repas multiculturel, à l'occasion de Noël, d'Halloween ou d'une autre fête. On peut aussi organiser des expositions à propos d'une activité réalisée par les enfants, d'une sortie...

Le dispositif suivant, baptisé « Picnade », une promenade avec un pique-nique intégré, lui aussi, imaginé sur base d'un dispositif existant mais non testé dans la version présentée, entend proposer aux parents une activité sans rapport immédiat avec les apprentissages et susciter une occasion de rencontres conviviales : entre parents, entre parents et enfants, entre parents et acteurs scolaires...

« C'est une activité 'hors école', famille et personnel scolaire sur le même pied puisqu'il s'agit de marcher ensemble, partir ensemble, arriver ensemble, persévérer ensemble dans l'effort. »

Proposée aux parents de toute l'école, elle est organisée en début d'année, pour créer des liens. Gratuite, elle permet la participation de tous. Les élèves sont mis dans le coup, bien avant le jour J. Ils participent à l'élaboration des parcours, les testent, prennent des photos. Ils réalisent des affiches attractives pour faire connaître le projet. Très concernés dans la préparation de la « Picnade », les enfants en parlent à la maison et attirent leurs parents. Prévenus, les partenaires associatifs font aussi de la publicité.

Les enseignants et le personnel de l'école décident du trajet et le flèchent. Ils prévoient les points de pause, animent la marche par des photos ou découvertes à faire. Ils préparent le lieu du pique-nique et déterminent le rôle de chacun d'entre eux pendant la « Picnade ».

Trois distances différentes sont proposées, au choix des participants. Les départs sont différés dans le temps. Les parcours ont des points d'intersection pour favoriser les rencontres et les collations santé. Au moins un parcours est accessible aux personnes à mobilité réduite.

Des partenaires de l'école — centre PMS, école de devoirs, maison de quartier... — sont invités à se joindre aux marcheurs. Des enseignants peuvent être accompagnés par leur famille. Le lieu du pique-nique — où l'on arrive dans une tranche horaire déterminée — n'est pas trop loin de l'école, ouvert ou fermé : kiosque, préau ou tonnelles pour se protéger en cas d'intempéries. Les personnes qui n'ont pas pu participer à la marche rejoignent les marcheurs pour le pique-nique.

Un règlement précise les responsabilités des uns et des autres :

- les parents sont responsables de leurs enfants ;
- les marcheurs se respectent ;
- chacun respecte l'environnement, nature comme bâtiments ;
- chacun apporte son pique-nique plus un petit quelque chose à partager ;
- chacun vient avec sa bonne humeur et son envie de passer un bon moment ensemble ;
- tout le monde est sur le même pied, que l'on soit parent ou professionnel.

Une attention doit être portée à différents aspects logistiques tels que veiller à la sécurité des trajets, prévoir une pharmacie et des solutions en cas d'accident, veiller aux assurances, etc.

Après la « Picnade », les photos des promeneurs, des lieux, de l'activité sont affichées. Et les parents qui ont participé une première fois à la promenade pourraient « *stimuler les autres à participer à l'édition suivante et aider l'école à l'organiser* ».

Points de vigilance

Dans ce dispositif, comme pour le précédent, le fait de changer complètement de terrain peut favoriser une réelle rencontre, mais elle ne propose pas de nouveau défi majeur (si ce n'est celui de marcher ensemble). Le risque est que la disponibilité d'esprit des uns et des autres amène les participants à traiter de leur préoccupation commune : les enfants. Comment faire pour éviter qu'il n'y ait des remarques sur les comportements des uns et des autres ? Qu'un parent ne profite de l'occasion pour « régler ses comptes » par rapport à ce qu'il aurait vécu comme une injustice pour son enfant ?

Il serait sans doute plus constructif de demander aux participants de relever un défi qui demande des compétences complémentaires (reportage photos, épreuves de dextérité...) pour mobiliser les participants vers un objectif extérieur.

Au moment de conclure cette partie sur les dispositifs qui ouvrent une place aux parents dans l'école, il est interpellant de constater que les dispositifs institutionnels tels que les associations de parents, conseil de participation, représentation au P.O., etc., n'ont quasiment pas été évoqués par les participants. On peut comprendre que les parents les plus fragiles ne soient pas ceux qui s'emparent de ces lieux, mais comment faire pour que cela change ?



3.9. Inscrire l'école dans un réseau d'acteurs

Les problèmes avec lesquels les familles viennent auprès de l'école ou du centre PMS dépassent parfois le cadre de leurs compétences. Il est essentiel pour ces acteurs de pouvoir développer des relations de collaboration avec des intervenants extrascolaires : ludothèques, bibliothèques, maisons de quartier, écoles de devoirs, cours d'alphabétisation et de français, maisons médicales, services de médiation, d'interprétariat social... Et encore ONE, CPAS, SAJ, AMO, police...

Un directeur explique l'expérience menée dans sa localité, à partir de son établissement.

« La mise en réseau autour de l'école est le fruit d'un long cheminement entamé en 1989. L'école a été en ZEP, puis en D+ et elle bénéficie actuellement de l'encadrement différencié. Des moyens supplémentaires lui sont donc octroyés mais ils ne lui sont pas assurés à long terme. »

Il s'agit donc de pérenniser les réalisations dues à ces moyens supplémentaires.

« Il a fallu le coup de pouce de départ — être reconnu comme ZEP puis en D+ — pour pouvoir se lancer! »

Une publication de la Fondation Roi Baudouin intitulée « L'École n'est pas toute seule »²⁸ donne des idées. Une école de devoirs, ouverte à toutes les écoles de l'entité, est mise sur pied. Cette première action en entraîne d'autres. Comme elle met en évidence l'analphabétisme des parents, appel est fait à l'AMO locale et à Lire et Ecrire puis une maison de quartier se crée pour orienter les familles vers les services sociaux.

« Petit à petit, nous avons tissé une toile d'araignée autour de l'école, c'est-à-dire un réseau avec lequel nous avons des contacts réguliers. »

28 ELCHARDUS, Mark, *L'école n'est pas toute seule. Recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin*, Bruxelles, De Boeck Université & Fondation Roi Baudouin, 1994.

Aujourd'hui, une coordination sociale est mise sur pied, avec une réunion mensuelle. Divers sous-groupes travaillent sur l'interculturel et notamment l'organisation de fêtes, les familles «en état de danger»... Très lourde à gérer, cette coordination a été reprise par la commune en 2006. À travers elle, l'école travaille avec l'ONE, le CPAS, le SAJ, l'AMO, des écoles de devoirs, la police...

«Avec ce dispositif, l'école est moins seule, la qualité des liens entre professionnels facilite notamment la tâche pour aiguiller des familles vers d'autres services plutôt complexes.»

Variantes

Autre type de réseau, celui qu'une école tisse avec des associations de son quartier : ludothèque, centre de santé, service de médiation, bibliothèque, alphabétisation, ateliers divers... Toutes associations auxquelles elle peut ouvrir plus ou moins largement ses portes et, simultanément, ouvrir les familles sur leur quartier, ses ressources et ses services. Des associations qui peuvent, à certaines occasions, jouer un rôle de passeur d'informations entre l'école et les familles et vice-versa ! Par exemple, la réunion de parents est rappelée aux participants de l'alphabétisation. Ou encore le Centre de santé informe la direction des questions des mamans concernant l'isolement lors de certaines maladies contagieuses.

Points de vigilance

Pour qu'un tel réseau fonctionne bien, il faut que chacun ait sa place et garde sa place. Cela demande que les responsabilités soient discutées et établies pour éviter le touche à tout. Cela demande également une réflexion et une communication autour de la confidentialité, de l'éthique et de la déontologie des différents professionnels en présence.



4. Douze clés pour réussir

Quel que soit le dispositif mis en place, sa réussite dépend du respect d'un certain nombre de règles communes et de comportements à adopter dans les rapports avec les enfants et les familles. Nous les avons résumés en douze 'clés' : douze principes fondamentaux et transversaux qui doivent inspirer toutes les actions entreprises par les écoles. Gardez-les toujours dans un coin de votre tête : sans ces clés, un projet risque de se réduire à une simple boîte vide, une mécanique sans véritable contenu.



4.1. Commencer par l'élémentaire : sourire, bonjour et respect

Cette collaboration entre l'école et les familles commence par des attitudes toutes simples, empreintes d'empathie et de bienveillance. Accueillir chacun, en évitant jugements et étiquettes, avec des sourires et des petits mots : bonjour, comment allez-vous, au revoir... « *On peut même apprendre à le dire dans la langue des gens !* », lance une directrice.

Il est particulièrement important d'avoir ces attitudes d'accueil et de non-jugement lors du premier contact et au moment de l'inscription.

4.2. Réfléchir et agir en équipe pédagogique

En analysant les projets qui ont été menés à bien, les participants constatent que les plus réussis sont souvent ceux qui ont été réfléchis et préparés en équipe pédagogique et qui sont portés par tous les acteurs scolaires : direction, enseignants, centre PMS.

« Le travail en équipe est important. Un projet d'école dans lequel tout le monde se sent concerné a davantage de chances de donner des résultats. »

Au sein de l'équipe, la direction a un rôle central à jouer pour développer ces synergies.

Les parents peuvent être associés à cette réflexion via le conseil de participation. Cette alliance éducative entre les différents intervenants doit être un principe de base.

4.3. Prendre les familles comme elles sont, là où elles sont

« Les familles veulent le meilleur pour leurs enfants » : c'est une vérité qu'il est bon de rappeler parce qu'elle ne va pas nécessairement de soi face à des parents qu'on ne comprend pas toujours d'emblée. On peut donc s'appuyer sur les ressources des familles, des cultures et des communautés et *« au lieu de pointer seulement les manques, partir de ce qui fonctionne bien, compter sur les parents, sur leur savoir-faire et leur savoir-être »*.

Pour reprendre l'image de Danielle Mouraux, *« la famille, c'est la 'piste de décollage'²⁹ »*. Il faut donc *« prendre et accepter les familles comme elles viennent, avec leur histoire et avec l'enfant comme il est, pour le faire avancer avec les moyens qu'on a »*.

Cela implique aussi une reconnaissance de la famille, souligne un enseignant : *« Pour que l'alchimie fonctionne, nous devons renvoyer aux enfants une image positive des familles. Il est important que chaque enfant sente que sa famille est reconnue par l'école »*. Et de citer l'écrivain libanais Amin Maalouf : *« Plus un immigré sentira que sa culture d'origine est respectée, plus il respectera la culture de son pays d'accueil »*.

4.4. C'est à l'école d'aller vers les parents

« C'est à l'école d'aller vers les familles, de tenir compte de leurs différents modes de fonctionnement et d'aller à leur rencontre pour les amener à faire alliance avec l'école », affirment à l'unanimité les participants aux trois journées d'échange. Ou comme le dit aussi un expert, Laurent Ott³⁰, il ne s'agit plus d'accueillir, mais de rejoindre : *« Ce n'est pas une simple question de mots : il s'agit de rendre compte de la démarche de celui qui prend sur lui de franchir les frontières et les distances. Il s'agit d'assigner au professionnel/volontaire la tâche dissymétrique d'avoir à aller vers l'autre et d'être responsable de cela »*.

Attention donc aux mots utilisés, qui peuvent révéler une attitude plus profonde : à l'école de proposer, d'inviter, de tendre la main ! *« L'école doit davantage solliciter que convoquer »*, affirme une enseignante.

29 MOURAUX, Danielle, *op. cit.*

30 OTT, Laurent, *La pédagogie sociale...*, in N'autre école n°30, Famille et école. Qui est le monstre de l'autre?, 2011.

en os dias

de

Bienvenue

Mire d'ite

Bien d'ite

merci

Mi



4.5. Créer des liens avant les difficultés

Si le premier contact n'a lieu qu'au moment où une difficulté surgit, il y a peu de chances pour que le parent soit serein en franchissant la porte de l'école. D'où cette grande règle, épinglée par de nombreux acteurs de l'école au bout des trois jours de rencontre : *« Il faut éviter que la collaboration se mette uniquement en place dans des moments de crise »*. Le dialogue doit être initié le plus tôt possible, avant que des problèmes éventuels ne se posent. Soulignons ici encore l'importance capitale du premier contact lors de l'inscription de l'enfant.

4.6. Privilégier l'oral et le visuel

Si l'écrit est le moyen de communication traditionnel du monde scolaire, il n'est pas le plus adapté avec des familles de milieux défavorisés, qui le maîtrisent mal. C'est ce que confirme ce témoignage d'une maman, dans un autre rapport de la Fondation Roi Baudouin consacré au vécu et aux attentes des parents de milieux précarisés à l'égard des services accueillant les jeunes enfants, dont l'école maternelle³¹ :

« Un jour, il y avait une excursion et il fallait mettre les bottes et prendre quelque chose à manger, mais je n'avais pas su lire le papier, alors la petite, elle pleurait ».

Il faut donc recourir aussi à d'autres moyens, plus accessibles pour les familles, en privilégiant l'oral (une invitation est rappelée par l'enseignant-e à la sortie de la classe, le téléphone est utilisé...) et le visuel : une affiche dessinée peut dire autant qu'une page écrite, des photos témoignent d'une activité, des pictogrammes sont plus faciles à décoder que des mots...

Sachons aussi tirer parti de tous les petits moments informels qui permettent de nouer des liens ou d'échanger des informations, notamment à l'entrée et à la sortie des classes. C'est plus facile si les parents sont autorisés à entrer dans (une partie de) l'école que s'ils doivent rester devant les grilles...

31 CRÉPIN, Françoise & NEUBERG, France, *op. cit.*

4.7. Surmonter l'obstacle de la langue

Que faire avec des parents qui ne parlent (presque) pas français ? « *Il faut traduire quand c'est nécessaire !* », répondent les enseignants. Mais en évitant autant que possible d'utiliser l'enfant dans un rôle d'interprète qui n'est pas le sien.

N'y a-t-il pas, dans le réseau associatif local, des personnes qui peuvent assurer la traduction dans des moments importants, comme la réunion de rentrée ? Pour les contacts plus quotidiens, on peut demander à d'autres parents, qui ont la même langue maternelle, de servir d'interprètes pour ceux qui ont une connaissance trop rudimentaire du français.

4.8. Expliciter l'implicite

Les mots de l'école ne sont pas ceux qu'utilisent les parents : « *Ce qui va de soi pour les enseignants n'est pas nécessairement évident pour les parents. Qu'est-ce qui arrive aux oreilles de celui qui est en face de nous ? Quels mots choisir, quel vocabulaire utiliser pour qu'il soit compris par l'autre ? Souvent, on est dans un dialogue de sourds : c'est source de conflits, de malentendus* », souligne un participant aux rencontres.

Attention donc à tout ce qui est implicitement clair pour l'enseignant ! Rappelons cette anecdote citée plus haut : « *L'institutrice demande aux enfants d'apporter une boîte à chaussures. Un papa demande ce que c'est, on le lui explique et le lendemain, l'enfant apporte une boîte avec des chaussures dedans* ». A fortiori quand il est question de concepts plus abstraits touchant à l'éducation ou à l'apprentissage, les malentendus peuvent être légion.

Comme le rappelle Magali Joseph : « *Entre deux cultures qui se ressemblent, il n'y a pas besoin de mots pour se comprendre. Alors qu'entre deux cultures différentes, le dialogue est indispensable. Or ce dialogue fait défaut et notamment parce que les acteurs scolaires considèrent que leurs attentes sont 'normales' et 'évidentes'. Il ne va donc pas de soi, pour ces derniers, qu'il est nécessaire d'explicitier leurs attentes aux parents et de rendre visibles les normes propres au système scolaire* »³².

32 JOSEPH, Magali, *op. cit.*

4.9. Veiller à impliquer aussi les papas

Les participants ont relevé à plusieurs reprises la difficulté d'entrer en relation à la fois avec les pères et les mères. Certaines activités, comme le café des parents, n'impliquent souvent que des mamans. Et il était frappant de constater la place prédominante des mamans dans les 'portraits de familles' livrés par les participants.

Or l'enjeu du développement de relations de confiance entre école et familles de milieux précarisés vaut bien entendu autant pour les pères que les mères. *« Par ailleurs, les informations que peuvent transmettre les papas, quand ils sont présents dans la vie de l'enfant, sont souvent différentes de celles des mamans et cette perspective masculine peut également enrichir la connaissance et la vision que l'enseignant a de l'enfant³³ ».*

Aucune recette miracle n'existe pour faire participer autant les papas que les mamans à la vie scolaire de leurs enfants et il est clair que les enseignants n'ont pas tous les éléments en main. Mais du moins l'école doit-elle faire tout ce qui est en son pouvoir pour impliquer autant que possible les pères en diversifiant ses stratégies vis-à-vis des parents. Posez-vous des questions telles que : est-ce que je consacre autant de temps aux papas qu'aux mamans ? Est-ce que je leur transmets le même type d'information ? Est-ce qu'il m'arrive de lancer des invitations (à une réunion, à une visite de la classe, à des activités...) spécifiquement destinées aux pères ?

4.10. Multiplier les portes d'entrée

Outre l'inscription et les réunions, il est important de prévoir aussi des occasions de rencontre plus informelles : *« Il faut multiplier les portes d'entrée, ne pas uniquement lancer des invitations à la réunion de parents, qui est toujours un moment intimidant, mais créer aussi des occasions de rencontre dans un cadre plus détendu et convivial comme une fête, un goûter, un café... ».*

33 DEMUYNCK, Katlijn & BRUNISSO, Barbara, *Filles et garçons à l'école maternelle. Reconnaître la différence pour faire l'égalité*, Genderatwork, 2010.

4.11. Nouer des alliances avec le réseau associatif

Un parent, ce n'est pas seulement le père ou la mère d'un élève : c'est aussi quelqu'un qui habite dans le quartier, qui fréquente peut-être un cours d'alphabétisation, un club de sport, un service social ou un centre de santé. L'école peut avoir intérêt à passer par ces organisations pour y trouver des personnes-relais.

« C'est difficile d'établir la confiance avec les enseignants parce qu'ils ont une position haute. Quand il y a moins d'enjeu, moins de dangers, on peut plus facilement se confier : une assistante sociale, par exemple, ne va pas faire le bulletin. »

« Il faut créer des ouvertures sur l'extérieur, sur le quartier. Les parents peuvent aussi être engagés dans la vie associative locale. On peut les toucher par ce biais-là. »

Ce réseau associatif local peut aussi apporter à l'école une expertise supplémentaire, par exemple pour mieux connaître la réalité concrète de la pauvreté et de l'exclusion sociale. D'autre part, si des projets impliquant des parents d'élèves sont menés en partenariat avec d'autres acteurs locaux (bibliothèque, maison de quartier, association socioculturelle, groupe d'alphabétisation, CPAS...), ils peuvent servir de portes d'entrée vers ces organisations et aider ainsi certains parents à sortir de leur isolement social.

4.12. Faire du temps un allié

Quelles que soient la bonne volonté et les compétences des enseignants, leurs contacts avec les familles précarisées ne sont pas simples. Et les progrès ne se font pas du jour au lendemain. Il faut laisser du temps au temps.

«Sagesse, gentillesse, patience, disponibilité : les résultats, on les aura dans la durée. Il faut accepter que ça prenne du temps.»

Il faut aussi être réaliste, ne pas imaginer l'impossible, mais savoir progresser par petits pas et se réjouir de chaque avancée. Mieux vaut se fixer des objectifs moins ambitieux, mais atteignables, mesurables et acceptés par tous que rêver d'un monde parfait et illusoire.

Enfin, personne n'est tout-puissant. De multiples facteurs sont en jeu et on n'a pas toujours de prise sur eux : *«Attention à garder la distance, à prendre du recul, à ne pas trop prendre sur soi»*. Là aussi, le travail en équipe et en réseau est essentiel pour pouvoir relativiser, trouver une écoute, se soutenir mutuellement dans les moments de doute. Vous n'y arriverez pas tout seul !





5. Conclusion

« Je ne pensais pas qu'il pouvait exister un si grand fossé entre les perceptions des parents vis-à-vis de l'école et ce que moi, j'en pensais. Je ne pensais pas que certains pouvaient être si démunis... »

Ce témoignage d'un participant aux journées d'intervision révèle l'écart qui sépare le mode de fonctionnement de l'école et celui des familles, en particulier les plus précarisées. Pour les enfants issus de ces milieux-là, l'entrée dans le monde scolaire s'apparente dès lors à un choc culturel – et un choc d'autant plus déstabilisant que la famille est fragile au départ.

En transposant le modèle de la démarche de Margalit Cohen-Emerique à cette rencontre interculturelle entre l'école et la famille, nous pouvons regarder les différents dispositifs à travers une nouvelle grille d'analyse. Cette démarche exige trois étapes interdépendantes : la décentration ou le regard sur soi, la découverte ou la rencontre avec l'autre et la négociation ou la co-construction. Chacune de ces étapes est à la fois une affaire personnelle et un enjeu d'équipe, il est toujours possible de faire le chemin seul, mais c'est plus facile quand on est plusieurs.

La décentration demande de regarder son cadre de référence comme un cadre parmi d'autres mais elle ne demande pas de s'en défaire. Cette étape est une condition indispensable pour pouvoir réellement passer à la deuxième étape : rencontrer l'autre dans une dynamique d'ouverture. Si je ne conçois pas mon cadre culturel comme un cadre parmi d'autres mais comme le cadre de référence, alors tout ce que j'apprendrai en rencontrant l'autre renforcera probablement mes stéréotypes et mes préjugés, ou m'amènera à m'en forger d'autres. Or les enseignants, du fait même de leur fonction, sont inscrits dans un cadre culturel fort qui détermine une bonne part de leurs actions et de leur jugement : le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il n'est pas forcément évident de faire le pas de côté nécessaire pour voir ce système fonctionner, le questionner et questionner de ce fait même leur position au sein du système.

La démarche interculturelle semble simple, mais est très complexe à mettre en application. Autant il est important de pouvoir se décentrer pour arriver à une réelle rencontre, autant ensuite, il est important de se recentrer sur ses propres valeurs pour entrer dans la négociation ou la co-construction. Il n'est en effet pas question que, sous prétexte de favoriser la relation école-famille, l'école oublie sa mission première : faire apprendre tous les enfants. Il s'agit bien de regarder et de questionner le cadre de référence scolaire mais non de s'en défaire. Il y a des espaces de négociation, mais il y a aussi la loi, les décrets et les règles non-négociables qui définissent les rôles et fonctions de chacun.

A ce titre, certains dispositifs qui ne favorisent pas nécessairement une rencontre interculturelle au sens entendu ici, peuvent apporter un cadre tout à fait sécurisant pour des parents demandeurs de balises explicites. Pour ces derniers, c'est seulement dans la mesure où ce cadre est posé qu'ils oseront pousser la porte pour prendre la place qui leur est assignée. Ce n'est qu'ensuite que la rencontre pourra avoir lieu.

Les enseignants qui ont participé aux trois journées d'intervision ont pris conscience de certaines réalités et ont déjà commencé à modifier leurs pratiques, à en juger par les témoignages de tous ceux qui ont complété le questionnaire d'évaluation. En guise de conclusion, laissons-leur la parole, car ils sont les meilleurs avocats de cet indispensable changement d'approche :

« Nous ne savons pas ce qui se passe au sein de ces familles et trop souvent nous avons des préjugés, nous interprétons leurs absences. »

« J'ai pris conscience qu'un parent qui ne parle pas le français, et qui peut donc être très discret, n'est pas pour autant un parent démissionnaire. »

« Personne ne se désintéresse de l'école ! Attention à ne pas juger trop vite. »

« Je fais davantage de communications orales lorsque je croise des parents et je leur demande de 'passer le mot' aux parents qui ne comprennent pas le français. J'invite les titulaires de classe à agir de même. »

« Je me rends compte qu'ils ont une retenue et une peur face à l'école et qu'il faut les rassurer au maximum. Il faut les aider à s'inviter dans l'école en multipliant les portes d'entrée. »



Ressources

Associations

Voici une liste non exhaustive d'associations qui proposent des ressources sur le thème des relations école-famille.

- **ATD Quart-Monde** est un mouvement né en France en 1957 et très présent en Belgique. Il réunit des personnes vivant dans la grande pauvreté et d'autres citoyens, engagés à leurs côtés. Ensemble, sur pied d'égalité, ils luttent contre l'exclusion et la grande pauvreté, pour la dignité et le respect des droits humains pour tous. ATD Quart-Monde exprime notamment ses attentes à propos de l'école qui devrait permettre à tous les humains une réelle maîtrise de leur vie.
www.atd-quartmonde.be
- **ChanGements pour l'égalité** est un mouvement sociopédagogique qui a pour objet social de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation en Fédération Wallonie-Bruxelles dans une perspective d'égalité et de démocratie. Une particularité du mouvement est de mettre en évidence qu'une pratique pédagogique va toujours de pair avec une vision politique.
www.changement-egalite.be
- Le **SeTIS** est un service de traduction et d'interprétariat social. Il travaille avec le secteur non marchand. Les interprètes ont eux-mêmes vécu la situation de l'accueil en Belgique et ont suivi une formation spécifique.
www.setis.be
- L'**Association Française Dolto** soutient les compétences des parents et des professionnels ainsi que leur capacité à imaginer des solutions éducatives basées sur une responsabilité partagée.
www.associationfdolto.be
- Le réseau **Lire et Ecrire** regroupe de nombreux lieux d'alphabétisation en Wallonie et à Bruxelles.
www.lire-et-ecrire.be

- Le **RIEPP** est le Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels. Il veut favoriser la réflexion, la formation et l'innovation dans les domaines de l'enfance et de la parentalité, avec une participation active des citoyens et dans le respect de la diversité.
www.riepp.be

Les fédérations d'associations de parents ont pour objectif d'encourager le dialogue famille-école. Elles proposent de nombreux outils, analyses et études sur le sujet.

- la **FAPEO** (Fédération des Associations de Parents de l'enseignement officiel)
www.fapeo.be
- l'**UFAPEC** (Union francophone des Associations de Parents de l'enseignement catholique)
www.ufapec.be

Outils

- La Croix-Rouge a publié un outil en six langues, gratuit, pour expliquer le système scolaire belge. www.croix-rouge.be
- *Bravo! À l'école maternelle on apprend!*, coordination et textes de Mireille BRIGAUDIOT, SNUipp, Boomerang Productions, 2009.

Ce DVD est comme une fenêtre pour découvrir l'école maternelle. Il se centre sur l'accueil des plus petits dans cette école première et montre une pratique qui soigne particulièrement le passage entre la famille et l'école. Il permet d'observer l'entrée dans l'écrit de ses jeunes élèves et la posture langagière des enseignants pour que tous apprennent.

- *Familles, école, grande pauvreté. Dénouer les nœuds d'incompréhension*, réalisé par Ariel NATHAN, ATD Quart Monde, 2008.

Ce DVD livre des témoignages de trois militants d'ATD et de deux professionnels de l'école. Il contient aussi 12 fiches pratiques pour donner des repères sur la pauvreté, les attentes des familles, le fonctionnement du groupe qui a produit cet outil. Une des fiches reprend la transcription du film « C'est même pas le même regard ». Ce n'est pas un simple outil de sensibilisation mais un support de réflexion sur la question des relations école-famille.

Bibliographie

BERNARDIN, Jacques, Typologie du rapport à l'école des familles de milieux populaires, in Dialogue n° 146, Familles École Quartier : pour une dynamique éducative, 2012.

BERNARDIN, Jacques, Animer une réunion de parents dans un établissement scolaire, un quartier..., in Dialogue n° 146, Familles École Quartier : pour une dynamique éducative, 2012.

BERNARDIN, Jacques, La coopération entre enseignants et parents. Pourquoi ? Jusqu'où ?, in Dialogue n° 127, Parents, des liens à réinventer, 2008.

BONNEFOND, Annick & RASSON, Nathalie, A l'écoute des parents et des jeunes de milieu populaire, in BONNEFOND, Annick & MOURAUX, Danièle, A l'école des familles populaires, Couleur livres & Changements pour l'égalité, 2011.

BONNEFOND, Annick, Melting classes, Écoles et cultures en changements, 1e Partie, décembre 2011.

CAPELLEMAN, Isabelle, in Pratiques d'éducation nouvelle n° 3, juillet 2005.

COHEN-EMERIQUE, Margalit, Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques, Presse de l'École des hautes études en santé publique, 2011.

CREPIN, Françoise & NEUBERG, France, Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits, Fondation Roi Baudouin, 2013.

DEMUYNCK, Katlijn & BRUNISSO, Barbara, Filles et garçons à l'école maternelle. Reconnaître la différence pour faire l'égalité, Genderatwork, 2010.

DUBET, François, École, familles : le malentendu, Textuel, 1997.

ELCHARDUS, Mark, L'école n'est pas toute seule. Recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, De Boeck Université & Fondation Roi Baudouin, 1994.

HUMBLET, Perrine & LAEVERS, Ferre, Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants, Plus de chances dès l'enfance, 18 octobre 2013, Fondation Roi Baudouin.

JOSEPH, Magali, L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action, Lire et Ecrire Bruxelles, 2008.

LAMBERT, Stéphane, Croiser savoirs et pratiques, in TRACeS de ChanGements n° 210, Bonnes écoles ?, 2013.

MANGEZ, Éric, JOSEPH, Magali & DELVAUX, Bernard, Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, CERISIS, 2003.

MOURAU, Danielle, Entre rondes Familles et École carrée... L'enfant devient élève, De Boeck, 2012.

OTT, Laurent, La pédagogie sociale..., in N'autre école n°30, Famille et école. Qui est le monstre de l'autre ?, 2011.

OTT, Laurent, Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative, Erès, 2006.

PAIR, Claude, L'école devant la grande pauvreté : changer le regard sur le quart monde, Hachette, 1998.

PERRIER, Pierre, École et familles populaires : sociologie d'un différend, Presses universitaires de Rennes, 2005.

ROCHEX, Jean-Yves, La « théorie » du handicap socio-culturel, une explication ethnocentriste qui n'explique rien, In Dialogue n° 96-97, Pratiques de Savoir en banlieue, 2000.

ROCHEX, Jean-Yves, Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité, Paris, PUF, 1995.

THUIN, Daniel, Quartiers populaires : l'école et les familles, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

Les maternelles, TRACeS de ChanGements n° 208, 2012.

École et famille, Cahiers pédagogiques, n° 465, 2008.

Les familles et l'école, une relation difficile, Ville – École – Intégration, n°114, 1998.

Annexe

Liste des écoles participantes

Centre pédagogique des Pagodes, Laeken
Ecole fondamentale du Tivoli, Laeken
Ecole Notre-Dame de la Paix, Schaerbeek
Institut Sainte-Marie-Fraternité, Schaerbeek
Ecole n° 8, Schaerbeek
Ecole Sainte-Trinité Cardinal Mercier 2, Ixelles
Ecole 1/2, Saint-Gilles
Institut Notre-Dame de Brogniez, Anderlecht
Ecole communale n° 14, Molenbeek-Saint-Jean
Ecole communale n°1, Molenbeek-Saint-Jean
Ecole primaire Campus Saint-Jean-Imelda, Molenbeek-Saint-Jean
Ecole Jacques Brel, Jette
Ecole communale fondamentale de Lauzelle, Louvain-la-Neuve
Ecole maternelle libre du Béguinage, Nivelles
Institut Sainte-Foy, Liège
EFLS Saint-Remacle, Bressoux
Ecole fondamentale Saint-Lambert 2, Herstal
Ecole communale Huy Sud, Huy
Institut Saint-Michel, Verviers
Ecole libre Notre-Dame, Jumet
Lycée mixte François de Salle, Gilly
Ecole fondamentale libre subventionnée, Gilly
Ecole Saint-Barthelemy, Châtelineau
Ecole fondamentale communale, La Louvière
Ecole Saint-François, Bernissart-Blaton
Centre scolaire Saint-Michel de Pâturages, Colfontaine
Ecole libre fondamentale de la Sainte-Union, Tournai
Ecole francophone Dr Ovide Decroly, Renaix



Synthèse

‘Ecoles maternelles et familles en situation de précarité’ rend compte des trois journées d’intervention qui, au printemps 2013, ont réuni près de 80 acteurs du monde scolaire: des directeurs et directrices, des enseignant-e-s et des intervenant-e-s de centres PMS travaillant dans une trentaine d’écoles maternelles presque toutes implantées en milieu défavorisé. Conscients de l’importance cruciale que revêt l’entrée en maternelle pour des enfants et des familles dont la culture est souvent très éloignée de celle de l’école, ces acteurs de terrain ont répondu à l’invitation de la Fondation Roi Baudouin et ont accepté, dans un esprit de grande ouverture, de questionner et d’échanger leurs pratiques.

Comment faire de ce premier contact avec l’école un levier dans la scolarité future des enfants ? Comment combler le fossé qui sépare l’école et les familles quand les codes et les repères culturels – et parfois même la langue – sont tellement différents ? Quels sont les dispositifs et les expériences qui ont déjà donné de bons résultats ?

La publication donne d’abord **la parole aux acteurs** eux-mêmes: les acteurs éducatifs et les familles, dont les témoignages et les regards croisés illustrent la complexité des problèmes qui peuvent surgir au quotidien, mais aussi la diversité des situations et les différences dans la perception que chacun peut avoir de l’autre. La deuxième partie propose un petit détour par la théorie et présente un certain nombre d’**outils d’analyse** qui apportent des éclairages intéressants sur les relations entre l’école et les familles issues de milieux précarisés.

Vient ensuite la description d'une **vingtaine de dispositifs en matière d'accueil, d'écoute, de soutien et d'information des familles**. Ces ponts jetés entre l'école et les familles proviennent en droite ligne de la pratique des directions et des enseignants et s'appliquent à différents aspects de la vie scolaire : l'inscription, la réunion de parents, les jeux, les activités extrascolaires... Expérimentés dans les écoles participantes, ces dispositifs ont ensuite été questionnés et retravaillés collectivement par le groupe. Des témoignages d'acteurs de l'école mais aussi de parents en font ressortir les points forts, de même que certains aspects auxquels il faut être attentif.

Enfin, la dernière partie présente '**douze clés pour réussir**' : douze principes fondamentaux qui, aux yeux des participants, doivent inspirer les actions entreprises par les écoles et les comportements adoptés par les enseignants dans leurs rapports avec les enfants et les familles. **Privilégier l'oral et le visuel chaque fois que c'est possible, veiller à bien expliquer ce qui est implicitement clair pour l'enseignant-e, réfléchir et agir en équipe pédagogique, créer des liens avant les difficultés, veiller à impliquer également les papas, multiplier les portes d'entrée**... sont quelques-uns de ces points d'attention simples mais incontournables qu'il faut toujours avoir à l'esprit.

Ils ont un dénominateur commun, un fil rouge qui traverse aussi toute la publication : pour nouer une authentique alliance éducative avec les parents, l'école doit aller à leur rencontre et s'engager avec eux dans un processus de négociation, ouvert, incertain mais passionnant. Sans renoncer à son propre système de valeurs, elle doit accepter de jeter sur lui un regard critique et de le voir comme un cadre de référence parmi d'autres. C'est à cette condition qu'elle pourra développer une relation constructive avec tous les parents, même les plus fragiles, et remplir sa mission première, qui est de faire apprendre tous les enfants.

Fondation Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste, active en Belgique et au niveau européen et international. Nous voulons apporter des changements positifs dans la société et, par conséquent, nous investissons dans des projets ou des individus propres à en inspirer d'autres.

En 2012, nous avons notamment soutenu 1.700 organisations et individus pour un montant total de 22 millions d'euros. Mille sept cent trente personnes dans des jurys indépendants, des groupes de travail et des comités d'accompagnement ont mis bénévolement leur expertise à disposition. La Fondation organise également des débats sur d'importants thèmes sociétaux, communique des résultats de recherche dans des publications (gratuites), noue des partenariats et stimule la philanthropie 'via' la Fondation Roi Baudouin et non 'pour' elle.

La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du Roi Baudouin.

Merci à la Loterie Nationale et à tous les donateurs pour leur précieux soutien.

www.kbs-frb.be

Suivez-nous sur [Facebook](#) | [Twitter](#) | [YouTube](#) | [LinkedIn](#)

Vous trouverez davantage d'informations au sujet de nos projets, de nos manifestations et de nos publications sur www.kbs-frb.be. Une lettre d'information électronique vous tient au courant. Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 070-233 728.

Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
Tél. 02-511 18 40 – Fax 02-511 52 21

Les dons de 40 euros ou plus versés sur notre compte IBAN :
BE10 0000 0000 0404 – BIC : BPOTBEB1 sont fiscalement déductibles.

Ecoles maternelles et familles en situation de précarité

L'échec scolaire guette prioritairement les enfants des milieux précarisés : maintien en maternelle, redoublement en primaire et relégation vers les filières de qualification en secondaire. Un des obstacles identifiés est la difficulté pour ces enfants et leurs familles d'entrer dans les codes scolaires, de comprendre ce que l'école attend d'eux et comment on apprend.

Comment faire du premier contact avec l'école un levier dans la scolarité future des enfants ? La Fondation Roi Baudouin a proposé aux acteurs de l'école maternelle de partager leurs pratiques et points de vue sur cet enjeu et d'imaginer comment mieux combler le fossé qui sépare l'école et les familles quand les codes et les repères culturels – et parfois même la langue – sont tellement différents. C'est ce qu'ont fait plus de 80 professionnels de l'enseignement à l'occasion de trois journées d'échange, en réponse à l'appel lancé par la Fondation en partenariat avec 'Décolâge!'.

Cette brochure restitue leurs témoignages, leurs interrogations, leurs réflexions et leurs propositions concrètes afin que d'autres écoles puissent s'en inspirer à leur tour, en les adaptant bien sûr à leur contexte propre.



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

