



**Comité de gestion
de la taxe scolaire**
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

**LES PARENTS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS
ET L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE
DE LEURS ENFANTS**

Par

**Fasal Kanouté, professeure-chercheure
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**

Avril 2003

Remerciements

Les remerciements s'adressent aux personnes, organismes et écoles dont les noms suivent.

- Les parents qui ont accepté de participer à la recherche;
- Le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM) qui a financé cette recherche :
 - Colette Lebel, Daniel Marineau et Marcel St-Jacques qui ont été successivement nos interlocuteurs au CSIM durant la recherche;
 - Le comité auprès de qui des rapports d'étape de la recherche ont été présentés.
- Les responsables des commissions scolaires qui ont aidé au repérage des écoles;
- Les organismes communautaires qui ont collaboré à cette recherche :
 - Danièle Fréchette et l'équipe du Centre Mariebourg;
 - Johanne Kingsburry et l'équipe de la Relance Jeunes et Familles;
 - Pierre Côté et l'équipe de Toujours Ensemble.
- Les écoles, CLSC et personnes qui ont participé aux rencontres de réflexion dans les milieux :
 - L'école Adélar-d-des Rosiers : Jean-Denis Marchand, directeur;
 - L'école Jules-Verne : Judith Major Ledoux et Véronique Bonin, enseignantes;
 - L'École Saint-Anselme : Marielle Dufour, directrice; Gilles Cardin, personne-ressource;
 - L'école Lévy-Sauvé : Richard Guillemette, directeur;
 - L'école Chanoine-Joseph-Théorêt ; Claude Giroux, directeur;
 - Le CLSC Montréal-Nord : François Lamy, directeur de programme; Daniel Rivard, travailleur social;
 - Le CLSC Verdun-Côte St-Paul : Nathalie Bacon, travailleuse sociale;
 - Lucie Laferrière, directrice des services éducatifs à la CSMB;
 - Isabelle Vaillant, psychologue.
- Le Bureau de la recherche de l'Université de Montréal;

L'équipe de recherche : Janine Hohl, consultante; Myriam Hadiri, Dadly Achille Borvil, Annick Lavoie et Pierre Joseph Ulysse, assistants de recherche.

**« Parle qui sait dire ce qu'il veut dire,
quand il a le sentiment
qu'il peut le dire,
ou mieux encore, qu'il le doit.
Si de tous temps on lui a dit
qu'il doit se taire,
s'il doute qu'il y ait à dire,
de savoir le dire ou d'être entendu,
que fait-il d'abord ?, il se tait... »¹**

¹ Verret (1998) cité par Sellenet (2000 : 260)

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
1. DU CONCEPT DE PAUVRETÉ À CELUI DE DÉFAVORISATION	5
1.1. Des visions de la pauvreté.....	5
1.2. Le concept de défavorisation.....	6
2. LA RECHERCHE	9
2.1. L'école en milieux défavorisés.....	9
2.2. Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire.....	12
2.2.1. Les facettes différentes de l'accompagnement scolaire par les parents	13
2.2.2. La situation des parents de milieux défavorisés	15
2.2.3. Le projet de recherche	19
3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	21
3.1. La démarche pour rejoindre les parents	22
3.2. La grille d'entrevue	23
3.3. Les milieux.....	24
3.4. Les parents.....	26
3.5. les intervenants.....	29
4. LES POINTS DE VUE DES PARENTS	31

4.1. La communication avec l'école jugée utile mais souvent difficile	31
4.2. L'accompagnement scolaire à la maison : une capacité d'aider limitée	38
4.3. Le parent à l'école : une visite qui demande davantage de convivialité	42
4.4. Les perspectives en termes d'aide	46
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	55
ANNEXE	63

AVANT-PROPOS

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal a toujours accordé une importance très grande aux parents tant au regard de l'éducation interculturelle qu'au regard de l'éducation en milieux défavorisés.

Quel accompagnement scolaire les parents de milieux défavorisés assurent-ils à leurs enfants? La famille est-elle le prolongement de l'école? Ce qui se fait à l'école durant la journée doit se poursuivre à la maison dans l'activité des devoirs et leçons. Que trouvent les parents quand ils se rendent à l'école? Une clôture ou une ouverture. Sous quelle forme se fait la communication école/parent? Convocation ou invitation? Quel poids l'école accorde-t-elle à ce que disent les parents?

Autant de questions soulevées autant de pistes d'action proposées. Cette recherche va susciter, sans aucun doute, l'intérêt de tous ceux et celles qui reconnaissent l'importance du parent comme acteur premier de l'éducation.

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal tient à remercier vivement madame Fasal Kanouté de l'Université de Montréal, responsable de la recherche ainsi que les membres de son équipe de recherche : mesdames Janine Hohl, Myriam Hadiri, Dadly Achille Borvil, Annick Lavoie et monsieur Pierre Joseph Ulysse.

INTRODUCTION

Ce rapport rend compte des résultats de la recherche sur *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. La défavorisation est généralement vue comme est un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc. Promouvoir l'égalité des chances commande de réfléchir à tous les niveaux de facteurs influençant la réussite scolaire. Un des ces niveaux touche les conditions de l'accompagnement scolaire par les parents.

Cette recherche, subventionnée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, devenu le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal présente les points de vue de parents de milieux défavorisés sur la réalité des différentes facettes de l'accompagnement scolaire, sur les contraintes et difficultés qui y sont reliées au regard de leur situation personnelle, familiale et socioéconomique, sur les perspectives d'une collaboration plus efficace avec l'école, sur une approche concertée incluant d'autres acteurs de leur milieu de vie.

Les deux premières parties du rapport abordent la problématique et le cadre théorique dans lesquels s'inscrit la recherche, ainsi que les objectifs de cette dernière : le concept de défavorisation, la problématique des relations école-famille en milieux défavorisés, les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire. La troisième partie présente la méthodologie de la recherche et la quatrième, les points de vue des parents. Une conclusion est proposée sous la forme de balises et de recommandations générales.

1. DU CONCEPT DE PAUVRETÉ À CELUI DE DÉFAVORISATION

La pauvreté présente de multiples facettes. Elle saisit différents champs d'étude (social, politique, économique, culturel, éducatif, théologique, moral, éthique, etc.) et recoupe un large éventail de points de vue. Les différents angles pour appréhender la pauvreté (dans leurs convergences autant que dans leurs divergences) ne relèvent pas seulement de l'ordre des difficultés de la définir et de l'opérationnaliser, mais aussi de celui de l'explication de ses causes, de la perception et de la représentation des personnes vivant en situation de pauvreté, ainsi que des choix des modalités d'intervention et des actions à mener (Deschamps, 1998 ; Lesemann, 1999 ; McAll, Fortier, Ulysse et Bourque, 2001).

1.1. Des visions de la pauvreté

Une vision « économique » de la pauvreté voit essentiellement les personnes vivant cette situation comme celles dont le niveau de revenu ne permet pas de se procurer les nécessités de base ou de satisfaire leurs besoins essentiels en termes d'alimentation, d'habillement, de logement, de transports, etc. Cette vision s'appuie sur l'instauration de seuils dont la logique renvoie au revenu, au pouvoir d'achat, à la capacité de consommation et à d'autres indicateurs chiffrés servant à catégoriser les individus en pauvres et en non-pauvres (Glennester, 2001; O'Boyle 1999 ; Schwarz 1999). Le plus souvent, plus que d'éclairer sur la dynamique de la pauvreté, ces seuils servent à établir, à l'intention des concepteurs politiques, des paramètres et des repères en ce qui concerne les incidences de la pauvreté sur les différentes catégories de la population (Ringen 1988; Wratten 1995). Afin d'aller au-delà de cette vision « économique », la conception de la pauvreté portée par la recherche a subi divers déplacements depuis les trois dernières décennies (Glennester, 2002), notamment vers une perspective plus « sociologique ».

En effet, l'élargissement de la pauvreté à la notion d'exclusion sociale, définie comme l'incapacité de participer à des activités de la vie ordinaire, a semblé provoquer un déplacement paradigmatique majeur (Strobel, 1996). Cet élargissement est assorti à l'élaboration d'autres indicateurs et à l'accessibilité dans des domaines variés (éducation, emploi, soins de santé et services sociaux, logement, loisirs, participation à la vie de la communauté, etc.) (Glennester 2002 ; Strobel, 1996). Les approches en termes d'exclusion ne réfèrent pas uniquement aux diverses formes de privation matérielle, mais à un processus de désintégration sociale. Elles ne cherchent pas non plus à mesurer la pauvreté, mais à la comprendre comme un processus dynamique. Elles renvoient aux questions identitaires, aux schèmes représentationnels, ainsi qu'aux pratiques institutionnelles qui, à l'instar des facteurs économiques, contribuent à produire et à reproduire la pauvreté. Elles tendent à aborder et à analyser celle-ci en termes d'inégalités sociales, de distribution déséquilibrée des ressources collectives et d'asymétries de pouvoir (Deschamps, 1998). Cette perspective doit également englober l'idée que la pauvreté entraîne la perte de l'estime de soi, l'isolement social, la déchirure du tissu social, entraînant ainsi l'affaiblissement des liens de sociabilité et de solidarité (Kazemipur et Halli, 2000 ; Ninacs, 1997).

1.2. Le concept de défavorisation

Townsend maintient toutefois que les besoins des individus ne peuvent être exprimés qu'en des termes relatifs aux normes particulières à un contexte social, dans le temps et l'espace (Townsend, 1979; 1987). Dans le cadre du changement de paradigme abordé précédemment, il propose le concept de « privation » (Towsend, 1987) afin de prendre en considération les inégalités dans la distribution des ressources (sociales et économiques). Les indicateurs de la privation sont tantôt directs, tantôt indirects, ils représentent tantôt des conditions ou des états, tantôt des victimes de ces conditions ou de ces états.

L'idée de privation s'est ainsi dotée d'un potentiel théorique qui, tout en permettant de rendre compte de la situation individuelle et collective, autorise une analyse des structures sociales et des facteurs environnementaux.

Ainsi, le concept de privation donne une assise théorique au choix de parler de défavorisation (socioéconomique) plutôt que de pauvreté. Parler de défavorisation, c'est faire la distinction entre privation matérielle et privation sociale, mais c'est également essayer d'expliquer les paradoxes de la coexistence de la richesse et de la privation eu égard à la responsabilité de différents acteurs et institutions, et de repenser l'intervention dans cette perspective (Lesemann, 1999).

2. LA RECHERCHE

Cette partie va poser une problématique beaucoup ciblée autour des relations école-famille en milieux défavorisés, avec des éléments de cadre théorique pour la recherche sur *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*.

2.1. L'école en milieux défavorisés

Des élèves vivant dans des situations de grande défavorisation ont des difficultés scolaires qui sont en partie liées à des problèmes d'ordre économique, social, environnemental et culturel. Si nous prenons le cas de Montréal, le CSIM a découpé son territoire en unités de planification scolaire (UPS). Ces unités permettent un classement des écoles selon un indice de défavorisation socioéconomique en vue de soutenir l'action des écoles qui ont le plus besoin de ressources. En comparant le taux d'échec scolaire des élèves des écoles situées dans les UPS les plus favorisées et dans les UPS les moins défavorisées, il apparaît que ce taux est environ 5 fois plus important dans les zones défavorisées (CSIM, 1991).

En parlant de milieu, nous pensons à une perspective multidimensionnelle. Généralement, du point de vue d'une école donnée, et ce depuis la réforme de la carte scolaire à Montréal, le milieu coïncide avec le territoire, le quartier dans lequel elle est située et où habitent les élèves et les familles. À cette dimension géographique, il faudrait ajouter une autre, « objectiviste », qui réfère à un « espace caractérisable au moyen de critères et de paramètres qui en fondent la singularité, la cohérence, bref la spécificité » (Ménard, 1997 : 48). Ces paramètres, rapportés à des problématiques socioéconomiques, permettraient, par exemple, de parler de milieu socioéconomiquement

défavorisé. Nous trouvons également importante la dimension politique dans la définition et la représentation du milieu comme « l'espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997 : 49). Dans ce sens, comme espace d'intervention, le milieu défavorisé peut être considéré comme une « création » du système scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux, etc. » (Hohl, 1985). Dans le reste de ce document, le mot milieu sera utilisé tantôt en référence à la multidimensionnalité décrite précédemment, tantôt avec un accent sur une dimension ou sur une catégorie d'acteurs.

Pour rendre compte du taux d'échec scolaire élevé dans les milieux défavorisés, plusieurs hypothèses explicatives ont été avancées. Selon la théorie du handicap socioculturel, les enfants de famille à faible revenu vivent en général dans un univers linguistiquement et culturellement pauvre et ce manque de stimulation intellectuelle fait qu'ils ne réussissent pas bien à l'école : le langage, les valeurs et les schèmes cognitifs qui leur ont été transmis ne sont pas ceux qui permettent la réussite scolaire et sociale (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). L'idée de différence marquée entre l'école et le milieu défavorisé est ainsi posée, plus précisément celle de non-compatibilité, avec ce qui pourrait être perçu comme un sous entendu : c'est aux familles de ce milieu à travailler pour la compatibilité.

Une autre explication de l'échec scolaire en milieu défavorisé souligne la corrélation positive entre la perception de contrôle de son environnement de la part de l'enfant et la réussite scolaire (Delannoy, 1997 ; Moreau, 1995). Un enfant dont les parents n'ont pas les ressources suffisantes pour subvenir à tous ses besoins peut avoir l'impression de subir son environnement. L'hostilité environnementale ressentie par l'enfant est susceptible d'entraîner chez lui une attitude défaitiste avec l'idée qu'il n'est pas en son pouvoir de changer les

choses. Dans ces conditions, l'école n'est pas perçue comme un tremplin pour une mobilité sociale ascendante pour sortir de la pauvreté et l'enfant ne fera pas d'efforts pour réussir.

Par ailleurs, le milieu scolaire comme espace-temps organisé peut également renforcer chez l'enfant cette perception de non contrôle de son environnement, grugeant ainsi progressivement l'espérance de réussite, n'aidant pas la capacité à se projeter dans l'avenir et installant le désintérêt : « Si l'on doit échouer, mieux vaut avoir paru ne pas attacher trop d'importance à la réussite, la chute en sera moins dure » (Delannoy, 1997 :130). Cette décision-incapacité à jouer le jeu scolaire et ses règles, par réaction, pourrait expliquer certains aspects de la situation scolaire d'enfants de milieux défavorisés (violence, décrochage) : « (...) un grand nombre d'entre eux choisissent l'exit et le retrait. Ils ne jouent plus, abandonnent la partie, mettent en scène un ritualisme scolaire qui fait qu'ils ne perdent plus parce qu'ils ne jouent plus » (Dubet, 1998 : 41).

En conformité avec la complexité du concept de défavorisation, des recherches ont adopté un questionnement multiple qui s'intéresse à la fois aux dynamiques des milieux défavorisés, aux pratiques de l'école et à la nature des relations entre les deux. La multiplicité de ce questionnement demeure même dans le cas où un seul élément de cette trilogie est à l'étude (comme dans le cas de l'étude des points de vue des familles ou de celles des enseignants ou de leurs pratiques). Selon ces recherches, pour mieux aider l'enfant, il est impérieux de combler le fossé qui existe entre l'école et les parents en situation de défavorisation socioéconomique, d'amener les parents et les professionnels à entrer en contact et à dialoguer autour de ce que peut être une compréhension partagée de l'environnement socio-éducatif du milieu (Hohl, 1993, 1996; Vatz-laarousi, 1996).

Si l'on veut s'assurer que l'école reste cette institution centrale d'insertion à la vie sociale, professionnelle et économique et cet espace d'accès à la pleine citoyenneté, il importe de développer une attitude clairvoyante permettant d'identifier les conséquences multiples de la grande défavorisation, en même temps que de mettre en œuvre un financement adéquat des projets et de nouvelles pratiques sociales et pédagogiques (Drolet, 1990 ; St-Jacques, 1995, 2000). Il ne suffit plus d'instituer une multiplicité de dispositifs de prise en charge d'élèves confrontés aux difficultés scolaires mais aussi de travailler sur les représentations que l'on se fait des enfants et de leurs parents.

2.2. Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire

La notion d'accompagnement scolaire par les parents, ou celle d'implication parentale dans le vécu scolaire des enfants, à la maison et à l'école, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, est un champ d'étude exploré par plusieurs chercheurs avec le postulat d'une corrélation positive entre implication parentale et réussite scolaire. Par ailleurs, en faisant une recension d'écrits sur l'accompagnement scolaire par les parents, on découvre des croisements de mots-clés qui en disent long sur les enjeux sous-jacents à la problématique de la relation école-famille: réussite scolaire, égalité des chances, communauté éducative, élèves à risque, adaptation de l'école à sa clientèle, familles en difficulté, minorités, etc. L'école et la famille sont des organisations, des espaces-temps structurés autour de valeurs, de normes et de rituels qui président à leur fonctionnement (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Contrairement aux théories classiques sur l'efficacité de l'indépendance des organisations, il a été montré que le chevauchement négocié de certaines sphères d'influence de l'école et de la famille avait une influence positive sur la situation socioscolaire de l'élève (Epstein, 1987).

2.2.1. Les différentes facettes de l'accompagnement scolaire par les parents

L'accompagnement scolaire est décortiqué de différentes façons, selon le point de vue de différents acteurs, mais toujours à cheval entre la maison et l'école. Selon Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.* (1999), il y aurait deux grandes composantes: le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Le style parental (démocratique, autoritaire ou permissif) réfère à l'encadrement (supervision parentale et limites établies par les parents), à l'engagement (chaleur, sensibilité et proximité des parents à l'endroit de l'enfant), à l'encouragement et au soutien à l'autonomie. En écho au style parental, on pourrait parler d'éducation à l'intérieur de la famille (McAndrew, 1988), de socialisation familiale ou plus généralement de pratiques sociales au sein de la famille (Meirieu, 1997). Quant à la participation parentale au suivi scolaire, elle concerne essentiellement la communication avec l'école et les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire de l'élève. Des auteurs élargissent la participation parentale à l'école au-delà d'une implication d'un parent qui ne tournerait qu'autour de son propre enfant : l'aide à la conduite d'activités d'enseignement en classe, l'organisation d'activités à l'échelle de l'école, la gestion de services telle que la bibliothèque, différents types de bénévolat, la participation à des structures décisionnelles comme le conseil d'établissement, etc. (Epstein, 1987; McAndrew, 1988; Young, 1999).

Si nous nous mettons du point de vue de l'institution scolaire, un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1994) fait ressortir les grandes lignes de ce que nous appelons les attentes de l'école en matière d'accompagnement scolaire ou les compétences à acquérir par le parent d'élève :

- Aider l'enfant à décoder la culture scolaire;
- Favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire;
- Contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre;
- Encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison;
- Apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant;
- Chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes;
- Acquérir une vision d'ensemble de l'école (sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer).

Les bénéfices de l'accompagnement scolaire par les parents sur la réussite scolaire de l'élève sont documentés. Selon Fortin et Mercier (1994), à propos d'élèves du primaire, les enfants les mieux adaptés à l'école (comportements sociaux et comportements d'attention à la tâche) sont ceux dont les parents participent le plus. Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.* (1999) concluent que l'implication parentale expliquerait 23% de la variance liée à l'abandon scolaire au secondaire et que lorsque le parent est positivement actif envers son enfant et son expérience scolaire, ce dernier présente moins de risque d'abandon scolaire. Ces conclusions rejoignent celles de Deslandes et Potvin (1998), Dornbusch et Riter (1992), Herman, Dornbusch, Herron et Herting (1997). Cependant, les dimensions de l'accompagnement scolaire les plus significatives se situeraient plus du côté du style parental (Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.*, 1999). Meirieu (1997: 89), abonde dans le même sens : " (...) le temps passé par les parents à

aider leurs enfants dans leur travail scolaire n'exerce pas vraiment d'influence sur les résultats scolaires. En revanche, des corrélations peuvent être discernées entre les attitudes parentales dans la vie familiale et la réussite scolaire."

L'accompagnement scolaire est également pensé, de plus en plus, sous l'angle de retombées directes pour des parents eux-mêmes: alphabétisation, mise à niveau, familiarisation avec les savoirs enseignés, diverses formations. Nous pouvons citer: les programmes de littéracie familiale au secondaire avec des élèves décrocheurs, eux-mêmes parents, pour les raccrocher et les aider à accompagner la scolarité de leur enfant (Thomas, 1995); les programmes de littéracie familiale au préscolaire ou d'initiation familiale aux sciences (Verma, 1995).

2.2.2. La situation des parents de milieux défavorisés

L'accompagnement scolaire par les parents est souvent considéré dans le milieu scolaire par rapport au potentiel d'implication d'une famille dont le profil ne recoupe pas, généralement, celui de certaines familles immigrantes ou de milieu socioéconomiquement défavorisé (Asher, 1988; Chavkin et Williams, 1993; Hohl, 1996; Kanouté, 2002, 2003; Levin, 1995; Lescarret, 1999; Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994; Young, 1999). Dans la région montréalaise, particulièrement dans les milieux défavorisés, de nombreuses actions ont été menées pour accroître l'implication des parents : une politique de soutien (Programme de soutien à l'école montréalaise), des projets systématiques, des initiatives diverses plus ponctuelles. Si ces actions ont atteint certains de leurs objectifs, on mentionne cependant souvent que " les parents qu'on

aimerait le plus rejoindre sont ceux qui ne viennent pas ». Dans le réseau scolaire public, le pourcentage des parents que l'école voit plafonnerait à 25% (L'actualité, 15 novembre 2000).

De nombreux facteurs sont invoqués pour expliquer la non-implication des parents : cumul de difficultés socioéconomiques qui compromet l'exercice en général de la parentalité; manque de temps; horaire de travail incompatible avec les heures d'ouverture de l'école; incompréhension des attentes de l'école; indifférence à l'égard de l'institution scolaire; négligence à l'endroit des enfants, ou au moins de leur apprentissage; bas niveau de scolarité des parents; etc. Lorsque immigration et défavorisation se superposent, les facteurs les plus couramment avancés pour expliquer la non-implication de familles dans la scolarité de leurs enfants touchent : le profil des familles (barrière linguistique, sous scolarisation, analphabétisme) ; les conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expériences d'exclusion); le déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité. Ces facteurs ont un potentiel explicatif de la non-implication des parents, mais de façon non exhaustive.

La difficulté constatée, par l'école, en ce qui concerne le contact avec les parents en milieux défavorisés ou le non-accompagnement de la scolarité à la maison, ne peut être expliquée uniquement en termes de démission, désintérêt, négligence, incompetence des parents, etc. Selon certains chercheurs (Arnold, 1995 ; Joutard, 1992 ; Levin, 1995 ; Sansoucy, 1996 ; Vatz-Laaroussi, 1996), la distance qu'établissent certains parents avec l'école est une stratégie utilisée pour ne pas se

laisser « engoutir » par l'école et conserver un droit de regard sur l'éducation de leur enfant. Cette distance est notée dans les milieux où les parents interprètent les initiatives de l'école comme ayant un objectif de faire d'eux de « bons parents », de les « professionnaliser » en dévalorisant les savoirs familiaux. En effet, il est difficile de concevoir que des parents dont le rôle est dévalorisé et parfois associé à de l'incompétence par l'école aient envie de collaborer avec cette même école. Cette disqualification mène parfois, chez des parents vulnérables, à une internalisation de l'incompétence qui leur est attribuée. Ils en arrivent eux-mêmes à considérer tous leurs savoirs comme problématiques (Vatz-Laaroussi, 1996).

On pourrait aussi dire que le désir de voir les parents à l'école, défini « à grands traits » par des lois (Vatz-Laroussi, 1996), et la plainte quant à l'insuffisance de leur implication se heurtent à un paradoxe : la peur ou l'appréhension de l'impact de cette cohabitation (Favre et Montandon, 1989). Il y a souvent des doutes quant aux capacités des parents relatives à la participation à la vie pédagogique, la tolérance étant plus grande quand il s'agit d'activités extra-scolaires (Claes et Comeau, 1996 ; Sansoucy, 1996). Un sentiment de menace à l'autonomie professionnelle alimente également ce paradoxe. Selon des chercheurs (Geenwood et Hickman, 1991 ; Normand et Hohl, 2000), la croyance de l'enseignant en sa compétence professionnelle est un facteur de prédiction de la facilitation de l'implication parentale par l'enseignant.

Nous terminons sur la spécificité de l'exercice de la parentalité avec des élèves du secondaire. Être parent d'un adolescent implique des défis particuliers liés à la construction identitaire du jeune. Pour Tap (1979), cette construction est le lieu de deux mouvements indissociables,

dialectiques : l'identification et l'identisation. «L'identification (à quelqu'un ou à quelque chose) permettrait à l'individu de se conformer aux exigences sociales, sous l'incitation d'autrui privilégiés ou de groupes de référence» (Tap, 1979 : 237). L'identisation est, par contre, «[...] le processus par lequel le sujet s'individualise, se spécifie, se différencie» (Tap, 1979 : 237). Le processus d'identification/identisation devient un enjeu majeur à l'adolescence et ne se fait pas sans crise; crise dans le sens de « tournant nécessaire, de moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure » (Erikson, 1972 : 11). Cette crise est plus complexe quand le parent, qui devrait faire partie des « autrui privilégiés » et du groupe de référence, vit une situation difficile qui le disqualifie aux yeux de son adolescent.

Le rapport 2001-2002 du Conseil de la famille et de l'enfance porte sur les familles avec adolescents. Si les défis interpellant tous les milieux sont présentés, on y retrace rapidement les difficultés particulières des familles de milieux défavorisés illustrées par les constats suivants :

- Les dépenses à l'adolescence sont trois fois plus importantes que celles liées à la petite enfance (éducation, activité culturelle, loisirs, vêtements).
- Les adolescents dont les familles sont à faibles revenus ont plus tendance que les autres à trop consacrer d'heures au travail, au détriment de leurs études ou à vouloir quitter l'école pour un emploi non qualifié.

2.2.3. Le projet de recherche

Nous avons répondu à l'appel d'offre du CSIM pour une recherche sur *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Nous présumons que la réflexion qui a mené à la décision de lancer cet appel devait recouper, du moins en partie, la problématisation présentée dans ce document sur les relations école-famille en général et en particulier dans les milieux défavorisés.

À travers les points de vue de parents, la recherche a voulu répondre à quelques questions : Comment les parents de milieux défavorisés décrivent-ils leur implication ? Estiment-ils avoir les moyens (matériels et symboliques) de le faire de manière satisfaisante ? Les parents font-ils le lien entre leur implication et la réussite scolaire de leur enfant ? Qu'est-ce qui les aideraient à mieux s'impliquer ?

Cette recherche s'inscrit dans la lignée de celles qui s'intéressent au système de représentations de l'acteur à travers lequel il investit de significations les événements auxquels il est confronté (Lesemann, 1999). Dans une démarche compréhensive, nous avons voulu saisir un espace discursif où le parent-acteur se positionne par rapport aux attentes de l'école.

3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

En cohérence avec une perspective compréhensive de la recherche, nous avons opté pour une approche qualitative de cueillette des données et de leur analyse. Une telle perspective vise moins la représentativité statistique des points de vue que leur diversité. Par le biais d'entrevues semi-dirigées, trente parents, de milieux situés dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal, ont participé à la recherche.

Pour dresser le profil de parent visé par la recherche, nous avons utilisé une synthèse des indices suivants : situation socioéconomique défavorisée (prestation de l'assurance emploi, revenus précaires et insuffisants) ; peu ou pas de contact avec l'école et l'enseignant de son enfant ; parent dont l'enfant est en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement ; parent dont l'enfant est en début ou en fin de scolarité ; quelques parents immigrants ; quelques pères. Nous avons anticipé que, pour rejoindre ce type de parent, l'école n'était pas la porte d'entrée à privilégier et qu'il était plus facile de passer par les organismes communautaires dans les quartiers. En effet, ces organismes, parce qu'ils offrent différents services aux élèves et à leurs parents, rejoignent plus facilement que l'école le profil de parent visé. Cependant, nous tenions à ce que les organismes choisis soient, d'une façon ou d'une autre, impliqués dans une certaine collaboration (formelle ou non) avec une ou des écoles.

Grâce au classement des écoles par le CSIM selon l'indice de défavorisation socioéconomique, nous avons repéré 3 écoles primaires et une école secondaire dans 3 milieux catégorisés défavorisés. Le projet a été présenté par courrier aux quatre directions d'école et de vive voix à deux d'entre elles : des parents d'élèves seront contactés par un organisme communautaire du quartier et les écoles seront

par la suite invitées à réagir aux propos de ces parents et à échanger avec d'autres acteurs dans le milieu sur des perspectives d'amélioration des relations avec les familles.

3.1. La démarche pour rejoindre les parents

Les organismes communautaires choisis pour contacter les parents et organiser des entrevues offrent une combinaison de différents services : soutien scolaire, activités et formation socio-éducatives aux élèves et aux parents, service de restauration à midi pour certains élèves de l'école voisine, services aux parents. Nous avons rencontré les organismes pour présenter le projet, discuter des dimensions éthiques de la recherche (consentement, confidentialité, rôle de l'intervieweur, etc.) et nous informer sur les réalités de chaque milieu.

Le choix d'intervieweurs venant des organismes communautaires nous a semblé pertinent, pas au niveau d'une proximité socioéconomique avec le milieu, mais parce qu'ils ont une certaine connaissance du milieu et savent mieux décoder des aspects relatifs à la situation socioéconomique des familles. Également, ces organismes ne sont pas identifiés à des institutions ou organismes formels (école, police, justice, réseau des services sociaux et de la santé) à l'égard de qui les parents peuvent nourrir une certaine méfiance. Cependant, certains biais, comme dans toute recherche, pourraient être pris en considération dans l'analyse des données de la recherche : ces intervieweurs, de par leur intervention, ont une représentation (pro-école ou non) de l'implication parentale et des relations école-famille ; en outre des familles peuvent être tentées de se monter méritantes à l'égard de ces « donneurs de services » (Glasman, 1991).

Nous avons demandé aux organismes communautaires de documenter des cas de refus de participer aux entrevues. Cette documentation a mis en lumière toute la difficulté du terrain de la recherche : les parents ne veulent pas passer pour des parents « incompetents » ou « démissionnaires ». La difficulté du terrain est également en rapport certain avec le profil de ces parents qui pensent généralement qu'ils n'ont rien à dire. Entre le 05 février et le 02 avril 2002, un parent a été contacté 12 fois : téléphones, rencontre, rendez-vous pris, finalement non-présence à la date fixée.

3.2. La grille d'entrevue

La grille (voir Annexe) reflète la documentation diversifiée sur les attentes de l'école à l'endroit des parents d'élèves. Nous tenons à souligner la contribution des organismes communautaires à une formulation plus vulgarisée de la grille d'entrevue, après une pré-expérimentation dans un milieu. La grille comprend sept grandes parties :

- Le profil du parent
- La communication avec l'école de son enfant
- L'implication du parent dans l'accompagnement scolaire à la maison
- Le parent à l'école
- Le point de vue du parent sur la problématique générale de l'implication parentale dans le suivi scolaire
- Le point de vue du parent sur les perspectives en termes d'aide
- Les commentaires de l'intervieweur

L'analyse de chaque entrevue s'appuie sur les dimensions de la grille éclairées par le cadre théorique, par les informations sur le milieu et par les réactions de différentes personnes oeuvrant dans le milieu. Pour chaque milieu, deux assistants de recherche analysent parallèlement les entrevues, confrontent leur travail et l'un se charge d'en faire une synthèse. L'équipe de recherche se réunit pour une réflexion collective autour de chaque synthèse. Finalement, nous procédons à une analyse transversale de l'ensemble des synthèses.

3.3. Les milieux

Selon le Conseil Canadien du Bien-Être Social (2000), en 1998, la province où le taux de pauvreté était le plus élevé était le Québec (22%), suivie de Terre-Neuve (19,8%) et du Manitoba (18,8%). Au Québec, comme dans les autres provinces, la pauvreté touche surtout les familles monoparentales, notamment lorsque le chef de famille est une femme (D'Amours, 1996). En 1991, un document du CSIM mentionne que la région métropolitaine de Montréal est devenue le plus gros bassin de pauvreté au pays. Les élèves les plus défavorisés vivent dans le nord et le centre, dans des quartiers tels que Verdun, Parc-extension, St Henri, Hochelaga-Maisonneuve, St-Michel, Côte-des-Neiges, ou encore la partie est du plateau Mont-Royal (Côté et al., 1996).

Les écoles relevant du CSIM étant des écoles de quartier depuis la déconfessionnalisation du système scolaire, le profil socioéconomique des milieux se superpose à celui des écoles dont nous avons rejoint les parents d'élèves. Le CSIM (2002) classe ses écoles primaires et secondaires selon un indice décroissant de défavorisation socioéconomique.

Commission scolaire de Montréal

Les parents de la recherche mentionnent que leurs enfants fréquentent 3 écoles primaires et une école secondaire, toutes situées dans le Regroupement 2.

Écoles	Classement par rapport aux écoles du CSIM (347 primaires et 101 secondaires)	Classement par rapport aux écoles de la CSDM (138 primaires et 38 secondaires)
Champlain	La plus défavorisée des écoles primaires	La plus défavorisée des écoles primaires
Saint-Anselme	La 6 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 6 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Jean-Baptiste-Meilleur	La 34 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 28 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Pierre-Dupuis	La plus défavorisée des écoles secondaires	La plus défavorisée des écoles secondaires

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Écoles	Classement par rapport aux écoles du CSIM (347 primaires)	Classement par rapport aux écoles de la CSPJ (39 écoles primaires)
Jules-Verne	La 21 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La plus défavorisée des écoles primaires
Adélarde-des-Rosiers	La 28 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 2 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
De la Fraternité	La 73 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 5 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Renée-Guénette	La 148 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 10 ^e la plus défavorisée des écoles primaires

Commission scolaire Marguerite-Bourgeois

Écoles	Classement par rapport aux écoles du CSIM (347 primaires et 101 secondaires)	Classement par rapport aux écoles de la CSMB (39 écoles primaires et 15 secondaires)
Notre-Dame-de Lourdes	La 43 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 3 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Lévis-Sauvé	La 49 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 4 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Chanoine-Joseph-Théorêt	La 72 ^e la plus défavorisée des écoles primaires	La 8 ^e la plus défavorisée des écoles primaires
Monseigneur-Richard	La 21 ^e la plus défavorisée des écoles secondaires	La 4 ^e la plus défavorisée des écoles primaires

3.4. Les parents

Pour les besoins de la recherche, 30 parents ont été interviewés dans trois milieux à Montréal : Montréal-Nord (7 pour le primaire), Centre-Sud (8 pour le primaire et 7 pour le secondaire) et Verdun (8 pour le primaire). Même si nous avons demandé à chaque parent de situer ses propos dans le cadre de la scolarité de son enfant au primaire ou au secondaire, il va sans dire que les parents ont fait référence également à leur statut global de parent (enfants au secondaire et au primaire, dans des écoles différentes). Les répondants sont majoritairement des Québécois d'ascendance canadienne française à Verdun et au Centre-Sud, tandis qu'à Montréal-Nord, les parents interviewés sont surtout d'origine haïtienne.

La moyenne d'âge des répondants est d'environ 35 ans et on remarque que parmi les parents d'origine canadienne française peu ont connu une mobilité

géographique : plusieurs sont nés et ont grandi à Montréal. Dans les quartiers Centre-Sud et Verdun, certains disent même vivre dans le quartier depuis 20 ans et plus. Dans le contexte québécois, les familles ayant participé à la recherche peuvent être considérées comme grandes : 19 familles ont 3 enfants et plus (parmi elles, 2 familles de 7 enfants, 1 famille de 5 enfants et 7 familles de 4 enfants). La très grande majorité des parents (25) mentionnent que leurs enfants ont des difficultés d'apprentissage, de comportements ou de santé. On constate que la grande majorité des répondants sont des mères de famille : sur les 30 parents, seuls 3 sont des pères. Cette proportion reflète de fait la réalité des familles monoparentales dont le chef de famille est la mère : sur les 30 familles, 21 sont monoparentales avec une seule ayant un père comme chef de famille.

Sur l'ensemble de l'échantillon, peu de parents ont obtenu leur secondaire 5. En fait, seuls 6 parents ont un niveau scolaire supérieur ou égal au secondaire 5. Les autres répondants ont généralement abandonné leurs études au cours du secondaire. Le parent le plus scolarisé dit avoir « *un niveau universitaire mais inachevé* » et le moins scolarisé a arrêté ses études à la 4^{ème} année du primaire. On constate que les répondants possédant le niveau scolaire le plus élevé sont davantage concentrés dans le quartier Montréal-Nord.

Même si la grande majorité des interviewés n'ont pas fréquenté l'école très longtemps, la plupart gardent un bon souvenir de ces années-là. On pourrait dire que la charge affective plutôt positive liée à ce souvenir peut aider le parent à voir l'horizon scolaire moins incertain pour son enfant (Glasman, 1991).

« Moi, je garde de bons souvenirs, c'est pour ça que j'ai l'espoir que mon fils va pouvoir aller plus loin, puis aussi les autres qui vont venir après. »

Seules trois mères semblent conserver un souvenir très désagréable de leur passage à l'école. L'une d'elles explique qu'elle était le souffre-douleur de son établissement. Les deux autres se rappellent avoir été souvent punies et fouettées par les religieuses qui étaient en charge de l'école ou par les enseignants. Ce sont les deux mères qui expriment le plus des tensions avec l'enseignant de leur enfant ou la direction d'école. L'une d'elles déclare que ses enfants sont « humiliés » à l'école, qu'on les tourmente et qu'elle se doit de les protéger : « *T'attaques un de mes enfants, moi là, ça marche pas, là* ». La situation de ces parents illustre les propos de Sansoucy (1996) disant que si les parents ont dû faire face à l'échec scolaire, s'ils n'ont pas eu de bonnes relations avec leurs enseignants ou encore si l'école représente pour eux un milieu très insécure, ils auront tendance à rester éloignés de l'école.

La plupart des parents interrogés se trouvent aujourd'hui au chômage : 20 parents sur 30 vivent de prestations de l'assurance emploi et de différentes allocations. Ceux qui travaillent occupent des emplois non qualifiés (travail sur appel, emploi dans les organismes communautaires) sauf pour 2 personnes qui possèdent un DEC en préposé aux bénéficiaires et en soins infirmiers et qui exercent respectivement dans ces domaines.

Pour chaque milieu, sans parler de représentativité de l'échantillon, nous pouvons dire que le profil autant ethnoculturel que socioéconomique des parents reflète celui de la population du quartier. Les points saillants de ce profil sont : des familles monoparentales dirigées par une femme, des

revenus faibles ou précaires et un bas niveau de scolarité des parents. Nous pouvons dire de notre échantillon qu'il est pertinemment raisonné, dans le cadre de la démarche qualitative de cette recherche (Glasman, 1991). Nous sommes conscients également de ne pas avoir contacté les parents les plus difficiles à rejoindre, ceux que même « le travail social lui-même ne peut atteindre, ou renonce à tenter d'aider » (Gettinger et Waters-Guetschowk, 1998 ; Glasman, 1991).

3.5. Les intervenants

Comme nous l'avons précédemment argumenté, nous avons fait réagir, dans chacun des milieux de la recherche, divers intervenants et responsables à la synthèse que nous avons faite des points de vue des parents. Les réactants, au nombre de 24, sont dans des postures privilégiées parce qu'ils sont en contact soit avec les élèves, soit avec les parents ou les deux à la fois. Certains, à défaut d'une proximité avec les parents ou les élèves, sont interpellés par les relations famille-école dans le cadre de leurs responsabilités. Nous avons déploré la faible présence des enseignants.

En plus des membres de l'équipe de recherche, les trois rencontres dans les milieux de recherche ont réuni les personnes suivantes :

- 12 intervenants des organismes communautaires (responsables et personnes ayant participé à l'organisation des entrevues avec les parents) ;
- 4 directeurs et directrice d'école primaire ;

- 2 enseignantes-ressources d'une école primaire qui s'occupent des relations avec les familles ; une personne ressource d'une école primaire, chargée des relations avec le milieu ;
- 3 représentants de 2 CLSC (Centre local de santé communautaire), dont un chef de programme et 2 travailleurs sociaux en milieu scolaire ;
- 1 psychologue pour le réseau d'une commission scolaire ;
- 1 directrice des services éducatifs d'une commission scolaire.

4. LES POINTS DE VUE DES PARENTS

Suite à l'analyse de contenu des entrevues, les points de vue des parents sont regroupés en quatre grandes parties relatives à la communication avec l'école, à l'accompagnement scolaire à la maison, au déplacement à l'école et aux perspectives en termes d'aide. Des citations de propos de parents sont insérées dans le texte.

4.1. La communication avec l'école jugée utile mais souvent difficile

Au moment des entrevues, la plupart des parents ont été contactés au moins une fois par l'école. Ce sont surtout les enseignants et le directeur, ou son adjoint, qui ont communiqué avec les parents pour, dans la majorité des cas, des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Les répondants disent également avoir été contactés pour des absences, des retards de leur enfant, la tenue d'une réunion ou d'activités à l'école, la remise des bulletins. D'autres professionnels oeuvrant à l'école (psychoéducateurs, travailleurs sociaux, orienteurs) sont également entrés en contact avec les parents à quelques reprises pour les tenir au courant de l'évolution de l'enfant dans le cadre de leur intervention.

Les moyens de communication utilisés par l'école sont le téléphone, le courrier et l'agenda. Le téléphone est surtout utilisé quand il s'agit d'avertir les parents pour des problèmes d'apprentissage et/ou de comportement de leur enfant ou encore de les renseigner sur les retards et les absences. Pour informer les parents de la tenue d'une réunion ou de la remise des bulletins, l'école va davantage privilégier le courrier. Enfin, l'agenda est le moyen qui semble être choisi lorsque l'école transmet aux parents une information plus ponctuelle

comme un mauvais comportement dans la journée ou des difficultés scolaires par rapport à un point précis du programme.

Des parents ont eux-mêmes cherché à entrer en contact avec l'école. Les raisons qui ont motivé leurs appels, leurs mots dans l'agenda ou leurs déplacements à l'école diffèrent. Certains ont communiqué avec l'école pour s'informer sur le cheminement scolaire de l'enfant, pour comprendre ses problèmes ou pour discuter avec l'enseignant des difficultés rencontrées à la maison avec l'enfant. D'autres répondants ont voulu régler un conflit entre l'enfant et son enseignant ou avertir l'école des absences de l'enfant. Il semblerait que les parents aient tendance à se servir du téléphone pour communiquer avec l'enseignant et discuter de l'enfant « *quand il y a quelque chose qui ne va pas* » ; l'agenda est plus souvent utilisé pour prendre des renseignements ponctuels sur l'enfant, savoir s'il fait bien le travail demandé. Il arrive également que le parent se rende directement à l'école.

Presque tous les parents considèrent qu'il est important de rester en contact avec l'école pour savoir « ce qui se passe à l'école » et vérifier si l'enfant a des difficultés particulières. Plus généralement, ce contact permet de mieux connaître l'enfant : en discutant avec le personnel scolaire, le parent s'informe sur le comportement de l'enfant en dehors du contexte familial et les enseignants en apprennent davantage sur la vie de l'enfant en dehors des murs de l'école .

« Je voulais me renseigner, je voulais savoir où se trouve exactement l'école, qu'est-ce qu'il faisait, s'il avait de la difficulté dans ses matières. »

« Elle [l'enseignante] n'était pas au courant que l'enfant avait eu des problèmes psychomoteurs, puis un retard, puis qu'il avait été dans un centre spécialisé. Quand elle l'a su, elle a dit "Mon Dieu que je suis contente de le savoir". »

Des parents voient plus la communication avec l'école comme une nécessité en cas de problème ou d'absence. Certains expliquent que leurs parents ne se sont pas intéressés à leurs études quand ils étaient jeunes et ils sont contents de pouvoir le faire aujourd'hui pour leurs enfants. C'est pourquoi, pour eux, la communication avec l'école est importante et ils considèrent que leurs enfants sont « *chanceux* ».

Si les parents reconnaissent l'utilité de la communication avec l'école, ils souhaiteraient néanmoins ne pas être contactés par l'école uniquement pour des choses négatives :

« Toujours du négatif, c'est tannant. »

« Tu te rends là [à l'école], t'es déprimée, tu ressorts de là t'es encore plus déprimée parce qu'il n'y a rien de positif qui s'est passé. »

Des parents émettent des critiques à l'encontre de l'école par rapport au contenu et à la fréquence des communications : l'école (primaire et secondaire) a tendance à téléphoner aux parents seulement lorsque l'enfant a des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement, d'où le lien entre « contacts » et « problèmes » souvent établi par les parents. Les répondants aimeraient être appelés aussi quand le cheminement scolaire de

l'enfant est bon, quand « tout va bien » pour lui à l'école. Certaines mères, quant à elles, pensent que l'école appelle trop souvent les parents et les dérange pour des peccadilles qui pourraient être réglées sans importuner les parents :

« Ici, à la moindre chose on appelle les parents. C'est ce que je n'aime pas. C'est parce qu'à la moindre chose, quand les enfants disent quelque chose et que le professeur peut résoudre ça avec l'enfant, on appelle les parents. »

Une des répondantes explique qu'en Haïti l'enseignant ou le directeur d'école n'appelle les parents que lorsque la situation est grave ou que le problème ne peut pas être résolu avec l'enfant seul.

D'autres difficultés concernant les contacts avec l'école sont soulignées, comme celle de rejoindre les bonnes personnes et d'obtenir régulièrement de l'information. Les parents qui ont des enfants au secondaire estiment qu'il n'est pas toujours facile de rencontrer les enseignants.

« ...t'essayes de rejoindre la secrétaire pour essayer de rejoindre le professeur, mais quel professeur tu vas rejoindre là ? Il y a du pêle-mêle, en tout cas il y a différentes secrétaires pour différentes places, ça fait que c'est tout mélangé, tu sais plus où appeler. »

Une mère reproche à l'école de manquer parfois de compréhension, de ne pas chercher à connaître les problèmes que l'enfant peut avoir à la maison avant de blâmer les parents :

« Je crois que l'école devrait chercher à savoir ce qui se passe à la maison avant de s'en prendre aux parents. »

L'importance de l'attitude du personnel scolaire envers les parents dans l'établissement d'une bonne communication est mise de l'avant. Il est essentiel que le parent ne se sente pas dévalorisé pour que se créent de bons rapports. Ainsi, une mère explique qu'il lui est facile de parler aux enseignants parce qu'elle est traitée comme une égale, qu'elle ne se sent pas « inférieure » à eux ; tandis qu'une autre explique qu'elle est très mal à l'aise face au personnel enseignant, qu'elle est « *stressée jusqu'aux pieds* ». Cette dernière rapporte qu'elle ne participe aux rencontres à l'école que lorsque cela est nécessaire.

Un parent se plaint du fait que l'école utilise un vocabulaire qui n'est pas toujours accessible aux parents, contrairement aux organismes communautaires qui font l'effort d'utiliser des mots simples ; cela entraîne, d'une part, une mauvaise compréhension et, d'autre part, le développement d'un sentiment d'infériorité chez le parent.

« Tu ne comprends pas leurs mots. Tu es assis là, puis elle (l'enseignante) vient te parler de ton enfant et tu ne comprends absolument pas ce qu'elle t'a dit. Ils ne prennent pas le temps de t'expliquer, ils te sortent des

grands mots que tu ne comprends pas la moitié du temps. »

À la question plus générale « Pourquoi certains parents ne sont pas en contact avec le personnel de l'école ? », une hypothèse est ressortie : certains parents ont peur d'affronter la réalité, de s'entendre dire que leurs enfants ont des difficultés. C'est pourquoi ils préfèrent se tenir éloignés de l'école. L'un des répondants explique que lorsque l'enfant a des problèmes à la maison, les parents se doutent qu'il en a aussi à l'école et ils ne veulent pas être ennuyés avec les difficultés scolaires de l'enfant.

Un autre motif a également été évoqué pour expliquer l'absence de communication avec l'école : certains parents ont du mal à s'exprimer et les rencontres avec le personnel de l'école représentent pour eux une expérience stressante. Une répondante a soulevé le problème de la toxicomanie ou de conditions de vie teintées de marginalité de certains parents et qui font qu'ils ne s'occupent pas de leurs enfants et évitent toute communication avec l'école.

La communication est la porte d'entrée de la relation école-famille. Elle occupe une bonne part du discours des parents. Il y a, à la fois, une confiance dans l'école, une réponse positive à ses sollicitations, mais aussi de la méfiance et un malaise:

- Il y a le parent qui perçoit l'école comme un territoire professionnel mal connu où il est invité (ou convoqué) alors qu'il se sent mal informé de ce qui s'y passe et peu au fait de l'ensemble du dispositif scolaire.

- Il y a le parent qui perçoit le stigmatisme parce qu'il a l'impression qu'on pense qu'il ne s'intéresse pas à la scolarité de son enfant; le parent déçu que ses gestes ne soient pas reconnus parce qu'ils sont évalués à l'aune des attentes du milieu scolaire (Glasman, 1991).

Il s'est également révélé une difficulté de communication liée au hiatus entre, d'une part, l'école comme lieu de savoirs et les enseignants comme détenteurs de savoirs et d'expertise professionnelle et, d'autre part, ce parent qui se sent « neutralisé » parce qu'il ne comprend pas le « jargon » de l'école, parce qu'il ne sait pas quelle question poser. Dans ce sens, Falconnet et Vergnory (2001 : 16) soulignent que des parents qui n'ont pas un capital scolaire suffisant peuvent se sentir « infériorisés par les détenteurs du savoir, disqualifiés pour aborder le contenu des programmes ou discuter les modalités pédagogiques ».

Pour certains parents, le cumul de difficultés socioéconomiques rend complexe et compliqué le défi de l'exercice de la parentalité et le fait que la communication avec l'école devienne un certain reflet de ces difficultés, les font fuir la communication. Cette fuite est en partie due à ce que Falconnet et Vergnory (2001) appellent l'hyper-responsabilisation parentale dans l'échec scolaire, la toxicomanie et la drogue chez les jeunes, en ignorant les limites objectives des parents.

4.2. L'accompagnement scolaire à la maison : une capacité d'aider limitée

La grande majorité des parents sont conscients que leurs enfants ont des problèmes d'apprentissage ou de comportement (hyperactivité, violence) à l'école. Ils reconnaissent l'utilité de l'accompagnement scolaire à la maison et disent faire leur possible pour que leur enfant n'abandonne pas l'école et réussisse dans la vie. Quelques-uns disent avoir pris conscience de l'importance de l'instruction et regrettent d'avoir arrêté l'école si jeunes :

« Ici, si on ne sait rien on n'est rien aussi...si tu n'as pas de diplôme, tu ne peux pas travailler. »

« C'est important l'école. Moi, je le dis, je l'ai lâchée jeune, je me dis mon gars il ne fera pas qu'est-ce que moi j'ai fait. »

Les parents se représentent d'abord l'accompagnement scolaire à la maison en termes d'aide et de supervision des devoirs et des leçons. Il est ensuite mentionné le fait d'encourager, de féliciter l'enfant, de discuter avec lui de sa journée, de vérifier son agenda, etc. Des parents, surtout d'origine haïtienne, considèrent que la discipline fait partie de l'accompagnement scolaire ; discipline, non pas dans le sens d'autoritarisme, mais de balises pour guider l'enfant et éviter surtout qu'il ne tombe dans la délinquance.

« Vous êtes leurs yeux parce qu'eux ils ne voient rien, ils pensent que tout est facile, alors c'est à vous de savoir

le bien et le mal, là où l'enfant devrait mettre ses pieds ou pas. »

« Je souhaite que mon enfant va pouvoir aussi suivre les mêmes choses parce que quand il a grandi il ne m'a pas vu que je suis en train de fumer, il ne m'a pas vu en train de boire, puis il ne m'a pas vu en train de prendre de la drogue. »

La plupart des parents reconnaissent que leurs capacités sont limitées pour ce qui est d'aider leurs enfants dans leurs études. Ils soulignent qu'ils ont du mal à comprendre les énoncés des devoirs, surtout en mathématiques. Dans ces conditions, ils ne peuvent pas expliquer les devoirs à leur enfant si celui-ci a des difficultés.

« Je vais être honnête avec vous. Parfois, je ne comprends même pas la formulation du devoir. »

« Le plus difficile pour moi c'est quand tu es seule avec eux [les enfants] et que la plus vieille me demande de l'aide et que je ne peux pas l'aider, surtout en mathématiques. »

Si le problème se pose à la fois pour les enfants scolarisés au primaire et au secondaire, il est plus criant lorsque les enfants se trouvent au secondaire. Parfois, les parents n'ont même jamais appris les notions qui sont enseignées à leurs enfants. Le sentiment d'incapacité à aider dans les devoirs « (...) s'affirme quand les enfants progressent dans la scolarité, et que la conjonction

de l'adolescence et de la plus grande complexité disciplinaire met hors circuit la mère trop peu scolarisée. » (Glasman, 1991 :12)

D'autres répondants disent ne pas être familiers avec les méthodes d'apprentissage de leurs enfants : les programmes ont changé depuis leur époque et ils se sentent dépassés. Il arrive que les parents tentent d'expliquer certaines notions à leur enfant et qu'ils l'embrouillent plutôt que de l'éclairer du fait que leur approche est différente de celle de l'enseignant.

« Ils sont mélangés les enfants et disent : "Mais c'est pas comme ça que le prof m'a montré". »

Certains parents ont de la difficulté à accepter leur impuissance face au suivi scolaire de leur enfant, surtout lorsque l'enfant lui-même traite ses parents d'« incapables ». C'est le cas d'une mère qui raconte que, pour elle, c'est un défi de réussir à faire les devoirs de sa fille, pour lui prouver qu'elle est « capable » même si son niveau scolaire est plus bas que celui de sa fille. Un parent explique qu'il se sent mal à l'aise quand c'est son enfant qui lui explique les devoirs. Une autre répondante confie qu'elle se sent « niaiseuse » aux yeux de son enfant car elle ne peut pas l'aider dans ses devoirs. Elle se contente de l'encourager et de le motiver.

Il est intéressant de noter que, dans l'ensemble, les parents ne sont pas démissionnaires : ils offrent le soutien qu'ils peuvent en fonction de leurs moyens. Ainsi, on constate que les parents les plus scolarisés de l'échantillon vont fournir une aide surtout « technique » (explication des devoirs), tandis que les moins scolarisés vont apporter davantage un soutien « moral »

(encouragement) ou sous la forme d'encadrement qui ne nécessite pas d'habiletés académiques de leur part (comme faire réciter les leçons). La deuxième catégorie laisse transparaître le sentiment de ne pas faire ce qui compte vraiment, ce qui est valorisé par l'école en matière d'accompagnement scolaire.

« Il y a beaucoup de parents qui aimeraient aider leurs enfants, mais comment ? On aurait tout le bon vouloir, on n'a pas les outils pour les aider là-dedans...Eux-autres (personnel enseignant) ils veulent avoir le maximum des parents sauf que je peux pas donner plus que ce que j'ai appris. »

D'autres hypothèses explicatives du non suivi scolaire à la maison sont avancées : le manque d'intérêt de certains parents envers les études de leur enfant ; pour certains parents, le manque de modèle de soutien parental durant leurs études ; le stress associé à la supervision d'un enfant qui a des difficultés d'apprentissage ou de comportement ; le manque de temps. Une mère rapporte qu'elle travaille et qu'elle n'a pas le temps de s'investir dans les études de son enfant le soir car elle est prise par les activités quotidiennes (préparation du souper, bain)

Environ la moitié des parents disent que l'école est consciente des problèmes qu'ils peuvent avoir à la maison avec leur enfant et ils reçoivent parfois le soutien du personnel scolaire. Cependant, la trop grande place que l'école accorde aux devoirs est mise en cause par les parents. Pour une mère, « ce qu'ils [les enfants] apprennent dans le fond c'est à l'école ». Des parents se plaignent aussi que l'école n'explique pas suffisamment les devoirs aux

enfants, ce qui fait qu'ils ne sont pas capables de les faire de manière autonome à la maison.

En réaction aux points de vue des parents, les intervenants ont témoigné de la fatigue extrême perçue chez certains parents qui ont souvent plusieurs emplois (à petits salaires), qui doivent parfois laisser leurs enfants très tôt dans les services de garde pour ne les récupérer qu'en début de soirée. Ces parents sont épuisés et sont incapables d'accompagner régulièrement leur enfant dans les devoirs. Les intervenants confirment également les limites objectives de parents quant à l'encadrement des devoirs et des leçons, malgré des initiatives comme l'explication enregistrée sur boîte vocale de ce que l'enfant doit faire à la maison concernant ses devoirs. Un certain « refus » d'un outillage pour mieux superviser les devoirs, offert par le milieu communautaire par exemple, est également noté. De tels constats amènent certains chercheurs à conclure que si l'implication des parents est une condition souhaitable et même nécessaire à la réussite scolaire, elle n'est nullement une condition suffisante et il faut accepter que les conditions de cette réussite, en milieux défavorisés, se trouvent d'avantage à l'école et ailleurs dans la communauté (Glasman, 1991).

4.3. Le parent à l'école : une visite importante qui demande davantage de convivialité

Le déplacement du parent à l'école a été posé séparément des autres formes de communication avec l'école. La recherche voulait isoler les formes d'implication du parent relative, certes au vécu scolaire spécifique de son enfant, mais également à d'autres activités se déroulant à l'école et en classe. À la période à laquelle la plupart des entrevues avec les parents se sont

déroulées (entre février et mars), des parents s'étaient déplacés à l'école, entre 2 et cinq fois.

Les parents se rendent à l'école essentiellement pour rencontrer le personnel enseignant ou un autre intervenant (psychoéducateur, par exemple). Lorsque le déplacement du parent se fait à la suite de la demande de l'école, les raisons principales de ce déplacement concernent les difficultés scolaires et/ou de comportement de l'enfant. Comme pour la communication générale avec l'école, le jugement globalement positif quant à l'utilité de ces déplacements est tempéré par le constat que c'est très souvent pour «entendre dire que cela ne va pas » ou pour que l'enseignant « se décharge du problème sur le dos du parent ». L'initiative d'une direction d'école, d'envoyer un certificat de félicitation au parent lorsque l'enfant se comporte bien à l'école, est une tentative d'estomper l'équation « contact avec l'école égale problème ».

Un parent souligne que se rendre à l'école c'est courir le risque de vivre une situation humiliante où une remarque de l'enseignant nous renvoie à notre incompétence à faire correctement de l'accompagnement scolaire. Par exemple, lorsque des parents font la démarche d'aller à la rencontre des enseignants pour leur expliquer qu'ils ne sont pas capables d'aider leur enfant à faire ses devoirs et qu'on leur réponde que les devoirs sont pourtant faciles, les parents ont le sentiment d'être méprisés sans avoir reçu le soutien attendu.

« Des fois, ce n'est pas que le monde (les enseignants) sont méchants. Ils vont dire que c'est bien facile. C'est une réponse qui vient spontanément. Ce n'est pas qu'ils te jugent, c'est dit spontanément mais ça écrase l'autre. »

Les parents soulignent d'autres obstacles à leur déplacement à l'école et formulent des critiques sur le format et l'organisation des rencontres :

- L'incompatibilité entre l'horaire des rencontres et celui du travail des parents
- Les problèmes de gardiennage pour les parents avec des enfants en bas âge
- L'ordre du jour des réunions qui est mal expliqué ;
- Les rencontres collectives :
 - qui découragent certains parents qui trouvent que ce qui concerne la scolarité de leur enfant est personnel ;
 - pendant lesquelles des parents décrits comme timides n'osent pas prendre la parole devant les autres ;
 - qui rendent des parents mal à l'aise à cause de certaines différences liées aux profils socioéconomiques en présence : différence dans l'habillement, dans la prise de parole, dans l'expression, etc.
- Au secondaire, les réunions pour la remise des bulletins : il est difficile, voire impossible, de rencontrer tous les professeurs du fait que les parents se retrouvent aux réunions à la même heure.

Des parents ont tenu à souligner une autre sorte de déplacement à leur initiative : ils font le déplacement à l'école pour y déposer leur enfant chaque matin et le récupérer à la fin des cours : ils semblent dire qu'ils se rendent

quand même jusqu'à la « clôture », jusqu'au « mur » de l'école. Il n'est pas rare de constater, dans les milieux défavorisés, ces petits groupes de parents qui restent un moment devant l'école après y avoir conduit leur enfant. Ainsi est posée la fonction symbolique de cette clôture perçue comme la frontière presque infranchissable de ce territoire qu'est l'école. Et cette frontière est un lieu stratégique à investir pour inviter le parent à l'école. Lors d'une rencontre de bilan de projets sur l'implication des parents à l'école, une personne ressource rendant compte d'initiatives fructueuses a beaucoup insisté sur la nécessité de travailler sur le trottoir à partir duquel les parents observent l'école et expriment souvent leur frustration. Nous pensons que les initiatives de libération d'un local destiné aux parents, lorsque le local est stratégiquement situé à l'entrée de l'école, rejoignent l'idée d'inviter le parent. Pour échanger avec son enfant sur son vécu scolaire, pour faire de la médiation entre son enfant et le personnel scolaire (CSE, 1994), il est important d'aller à l'école, cela « permet de voir le milieu où ton enfant passe la journée, de connaître le professeur qui passe la journée avec lui ».

Toutes les illustrations apportées sur la représentation que les parents se font de l'accessibilité de l'école laissent voir sans surprise qu'ils s'impliquent très peu dans des instances de délibération consultative ou décisionnelle. Par ailleurs, un parent qui a fait partie d'un comité d'établissement raconte que cette expérience lui a fait comprendre que ce que disent les parents n'est pas pris en considération par l'école.

« J'ai vu que le poids des parents était un gros zéro...on vous demande votre avis, il faut que vous répondiez mais on s'en fout. »

4.4. Les perspectives en termes d'aide

Une partie des enfants reçoit de l'aide de l'école. Certains sont inscrits à l'aide aux devoirs et au service de garde mais la majorité d'entre eux est suivie par des spécialistes (orthophonistes, psychoéducateurs, orthopédagogues,). Les parents disent généralement avoir de bonnes relations avec ces intervenants qui les tiennent régulièrement au courant de l'évolution de l'enfant. On constate que la plupart des enfants vont à l'aide aux devoirs offerte par des organismes communautaires. Bien sûr, cela pourrait relever d'un « biais » dans l'échantillon, puisque la sélection des parents de la recherche a été faite par des intervenants d'organismes communautaires.

Selon quelques parents, les structures actuelles d'aide sont efficaces mais il en faudrait plus pour que davantage d'enfants puissent en bénéficier. Des parents ont parlé de la nécessité de faire un sondage anonyme pour savoir de quel soutien les parents ont besoin et comment ils l'envisagent. Ainsi, les parents auraient le sentiment que leur avis est pris en considération. Des parents ont émis des idées sur l'aide qu'ils souhaiteraient avoir pour améliorer la communication avec l'école, faciliter le fait de s'y rendre et soutenir de façon générale l'accompagnement scolaire :

- Avoir une personne à l'école dont la tâche consisterait uniquement à s'occuper des contacts avec les parents
- Donner suite aux appels des parents dans les plus brefs délais lorsqu'ils laissent des messages à l'école
- Écrire davantage de mémos dans l'agenda ou envoyer des lettres aux parents afin qu'ils sachent quand des réunions se tiennent à l'école

- Faire attention pour ne pas donner l'impression de l'existence de pratiques et d'attitudes de favoritisme dans les relations avec les parents
- Expliquer les devoirs à la fois à l'enfant et au parent pour que ce dernier soit plus en mesure d'aider
- Augmenter l'aide aux devoirs qui est actuellement offerte, surtout pour les enfants qui ont des difficultés académiques
- Référer les parents allophones à des ressources d'apprentissage ou de perfectionnement du français afin de les aider à mieux superviser les devoirs à la maison
- Aider à l'organisation de rencontres entre parents d'élèves pour qu'ils puissent comparer leurs expériences et s'échanger des conseils en ce qui a trait à l'accompagnement scolaire de leurs enfants

Les parents ont également fait des clins d'œil à ce qu'on pourrait appeler des balises. Une mère demande, par exemple, que la participation du parent à l'école soit organisée de manière à ne pas mettre mal à l'aise son enfant.

« Moi je vais vous dire, j'ai eu peur de mon père là étant jeune...Je n'aimerais pas que mon père soit tout le temps à l'école, comme participer trop proche de moi là parce que j'allais capoter. Il faut essayer, s'il y a une rencontre à l'école, de me placer dans le groupe 22 si mon enfant est dans le groupe 21, pour pouvoir envoyer un autre parent dans le groupe 21. »

Tout en exigeant de l'école plus d'ouverture et de convivialité, des parents sont conscients de la tâche des enseignants et des enjeux liés au respect des prérogatives de l'école.

« Il ne faudrait pas décider pour les parents mais les parents non plus n'ont pas le droit de venir à l'école et prendre les places des intervenants. Ils ont leur part, on a notre part aussi à faire. »

« Les professeurs ont du pain sur la planche, ils ont des devoirs à rédiger, le programme à préparer, tout et tout. »

Des répondants ont souligné qu'il serait nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. L'un d'eux explique que l'intervention des organismes est nécessaire pour prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe car « quand l'école est finie, l'école n'est plus là ». Une plus grande collaboration de l'école avec ces organismes aurait pour effet d'augmenter le nombre d'activités disponibles pour les enfants et d'en diminuer les coûts jugés trop élevés, et permettrait de partager la connaissance de la réalité des familles pour une action concertée en réponse efficace aux besoins des enfants et des familles. Cependant, les parents insistent sur la nécessité d'harmoniser les méthodes d'intervention pour faire en sorte que « l'enfant ne soit pas perdu ».

CONCLUSION

La recherche a permis de rencontrer des parents qui ont conscience de leurs responsabilités comme parents, donc également comme parents d'élève, mais qui soulignent les difficultés objectives de toutes sortes qui compliquent l'exercice de cette responsabilité. Ces parents reconnaissent l'importance de l'école et du travail quotidien de ses professionnels. Ils trouvent que ce territoire professionnel qu'est l'école devrait être davantage convivial (surtout au plan de la communication) sans saborder sa professionnalité et devrait moduler ses attentes à l'égard des parents en ce qui concerne l'accompagnement scolaire (surtout au plan de la supervision des devoirs et des leçons). Les parents ont conscience que les actions dans leur milieu, pour le bien être des enfants, devraient être plus intégrées par un effort concerté des divers acteurs (scolaires, communautaires, familiaux), en veillant à éviter que le choc toujours possible de logiques professionnelles différentes ne reste non dit et non résolu et neutralise tous les efforts.

Les réactions aux points de vue des parents de ceux que la recherche a appelés « intervenants » (équipe-école, organisme communautaire, CLSC) montrent la préoccupation que l'on reconnaisse les efforts concrets (projets et démarches divers) déployés auprès des parents, mais montrent également une prise de conscience que les résultats escomptés ne sont pas toujours atteints et qu'il y a lieu de réfléchir à la manière de mieux repenser et de soutenir ces efforts et de défricher de nouvelles avenues de collaboration avec les parents.

La conclusion de cette recherche est présentée d'abord sous la forme de quelques grands principes relatifs à la problématique des relations école-famille en général, avec un accent sur les milieux défavorisés. Elle se termine par des recommandations dans une perspective d'intégration d'initiatives existantes,

mais trop morcelées, et d'ouverture sur d'autres enjeux pertinents à considérer. Un guide sera élaboré dans une phase ultérieure, qui rendra opérationnelles les recommandations.

Principes

- Les relations école-famille ne peuvent être considérées comme mineures ou placées en extériorité par rapport à l'intervention auprès de l'élève. Elles constituent un défi important en milieux défavorisés où le décalage apparaît souvent plus grand entre les attentes de l'école et les réalités des familles.
- Les relations école-famille ont un potentiel conflictuel qui peut, s'il n'est pas balisé, conduire à des blocages et des échecs. Avec des principes de collaboration clairs et explicitement présentés et discutés, il est possible de tirer profit des différences, voire des tensions, et créer une synergie.
- L'initiative des relations école-famille revient à l'école en tant qu'institution éducative étatique de première importance. L'équipe-école a la responsabilité d'aplanir, au besoin, ces relations pour que la mission éducative (Instruction, Socialisation, Qualification) s'actualise pleinement pour les enfants de milieux défavorisés. Cette initiative ne devrait, en aucun cas, donner prétexte à une professionnalité construite sur la disqualification des familles.
- Toute initiative devrait être pensée dans le respect de l'enfant et de ses besoins, ceci impliquant qu'il puisse y avoir, éventuellement, une impossibilité de collaboration avec la famille sans que l'enfant ait à en payer le prix.

- Dans notre société, le statut de parent se conjugue très tôt avec celui de parent d'élève. Le défi de l'exercice de la parentalité touche tous les milieux. La défavorisation socioéconomique rend ce défi complexe et compliqué. L'école devrait prendre conscience du potentiel qu'elle détient d'être un lieu d'élaboration et de développement continu de certaines compétences parentales.

Recommandations

- **L'école doit faire des démarches pour connaître et reconnaître le milieu et ses ressources** (réseaux de socialisation formels et informels, organismes culturels, organismes communautaires, services public et privés, etc.).

C'est un principe de base de l'intervention en classe avant même d'être une condition pour établir une relation avec les familles. Une telle démarche permet à l'école d'être l'école du milieu et non l'école dans le milieu, et est une condition efficace de sa reconnaissance par les autres. Pour ce faire, l'école doit inviter et prendre l'initiative de sortir de son territoire professionnel.

- **Tout projet impliquant des parents doit comporter des balises concrètes.**

Ces balises reflètent certes les attentes de l'école mais également celles des parents et les conditions pour que ces derniers soient des partenaires et non des exécutants.

- **L'école doit travailler sur les obstacles à la communication avec les familles.**

Pour certains parents, l'école fait peur, demeure incompréhensible, est parfois vue comme méprisante. Pour se faire connaître et se faire comprendre, l'école ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ses attitudes et ses modes de communication.

- **Les projets impliquant les parents doivent soutenir les dimensions globales de la parentalité.**

Ils doivent aider (directement ou indirectement) les parents à découvrir et affirmer leurs potentiels éducatifs, à prévenir les troubles de la relation familiale et à renforcer le sentiment d'appartenance à la cellule familiale. En effet, en milieux défavorisés, les parents ont moins accès à des ressources alternatives pour soutenir l'exercice de la parentalité.

- **Le rôle des parents dans l'apprentissage scolaire doit être revu.**

Le suivi du travail scolaire par les parents de milieux défavorisés présente beaucoup plus de difficultés que l'école ne le reconnaît. L'apprentissage scolaire devrait se faire à l'école. Les devoirs et les leçons doivent être repensés dans l'optique de :

- créer un espace où les enfants apprennent l'autonomie en dehors de la présence de l'enseignant et sans que l'aide des parents ne soit indispensable;
 - créer un espace où le parent se branche sur le vécu scolaire de son enfant, le valorise sans vivre le stress d'être confronté à ses propres limites scolaires.
- **L'école a tout intérêt à encourager les parents à percevoir et exploiter le potentiel des groupes d'entraide entre parents.**

Il s'agit d'un espace de :

- de partage d'une réflexion collective sur l'exercice quotidien de la parentalité et sur les questions scolaires ;
- dynamique de groupe qui peut avoir les effets bénéfiques suivants : soutien de la motivation au changement, dédramatisation, déculpabilisation, prise de conscience de la diversité des possibles.
- **En milieux défavorisés, particulièrement, l'école ne peut relever de manière satisfaisante le défi de la collaboration avec les familles sans s'inscrire dans une approche globale (« milieu »).**

En effet, la question scolaire y est le plus souvent imbriquée dans un ensemble de problèmes matériels, culturels et sociaux pris en charge par d'autres structures.

- **La collaboration école-famille doit se traduire par des gestes et investissements concrets.**

Si elle est aussi importante qu'on le déclare, il faut qu'elle se matérialise dans :

- l'allocation de ressources significatives et durables à cet effet (recrutement de personnes ressources, financement de projet) ;
- une reconnaissance du travail des personnes ressources en lui donnant une place valorisante à l'école ;
- la création par la direction d'école des conditions pour que cette collaboration soit l'affaire de l'équipe-école.

BIBLIOGRAPHIE

1. Arnold, M.(1995). *Une étude comparative de la participation des parents de différents groupes ethniques à l'école québécoise francophone: à la recherche d'une maximisation de la ressource*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal : UQAM.
2. Asher, C. (1988). Improving the schools-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review* , 20 (2), 109-122.
3. Charlot, B., E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Ed. Armand Colin, (Coll. « Formation des enseignants »).
4. Chavkin, A. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany : State University of New York Press.
5. Claes, M. et J. Comeau (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques-RIAC*, n°35, 1996, pp. 75-85.
6. Comeau, J. et A. Salomon (1994). *La participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants*. Laval : Ed. Agence d'Arc.
7. Conseil de la famille et de l'enfance (2002). *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude. Le rapport 2001-2002 sur les besoins des familles avec enfants*. Québec : gouvernement du Québec, Conseil de la famille et de l'enfance.
8. Conseil National du Bien- Être Social (2000). *Profil de pauvreté 1998*. Ottawa : Ministère des Travaux Publics et des Services Gouvernementaux.
9. Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
10. Côté, A. et al.(1996). *La défavorisation dans les écoles primaires*. Montréal : Ed. CSIM.

11. CSE - Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
12. CSIM - Conseil Scolaire de l'île de Montréal (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles. Mémoire au Ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal*. Montréal : Ed. CSIM.
13. D'Amours, S. et al. (1996). *La pauvreté au Québec : bref historique et situation actuelle (1973-1994)*. Gouvernement du Québec, Québec : Ed. Ministère de la Sécurité du revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
14. Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.
15. Deschamps, I. (1998). «De quoi parle-t-on », *Droit, Pauvreté et Exclusion*. Centres interdisciplinaires Droits fondamentaux et lien social, Collection Citoyen, Droit, et Société.
16. Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n°2, 1999, pp. 31-49.
17. Deslandes, R. et P. Potvin (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol.2, n°1, 1998, pp. 9-24.
18. Dornbusch, S. M. et P. L. Ritter (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes and family structures. Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (dir.), *Home-School collaboration: Enhancing children's academic and social competence (1-124)*. Maryland: The National Association of School Psychologists.
19. Drolet, M. (1990). *L'enseignement en milieu socioéconomiquement faible*. Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal.

20. Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, n. 123, avril-mai-juin, 35-45.
21. Epstein, J. (1987). Parent involvement : What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 1119-136.
22. Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris:Flammarion.
23. Falconnet, G. et R. Vergnory (2001). *Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale*. Paris : ESF éditeur.
24. Favre, B. et C. Montandon (1989). Les parents dans l'école.... Genève : Service de la recherche sociologique, Département de l'instruction publique, Cahier numéro 30.
25. Fortin, L. et H. Mercier (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *La revue des sciences de l'éducation*, 20 (3,) 513-527.
26. Gettinger, M. et K. Watres-Guetschow (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 38-52.
27. Glasman, D. (1991). *Les familles « défavorisées » face à l'école*. Communication au congrès international d'éducation familiale, 28 au 31 mai 1991 à Paris.
28. Glennerster H. (2002). United States Poverty Studies and Poverty Measurement : The Past Twenty-five Years. *Social Science Review*, Mars, pp. 83-107.
29. Greenwood, G. et C. Hickman (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implication for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
30. Herman, M. R., S. M. Dornbusch, M. C. Herron et J. D. Herting (1997). The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent reserach*, 12, 34-67.

31. Hohl, J. (1985). « Les milieux socioéconomiquement faibles » analyseurs de l'école. Dans M. Crespo. et C. Lessard, (dir.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, pp. 75-103.
32. Hohl, J. (1993). Les relations enseignantes-parents d'élèves en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *P.R.I.S.M.E*, 13 (3), 396-409.
33. Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, n°35, 1996, pp. 51-62.
34. Joutard, P. (1992). *Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard*. Rapport au Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture, Toulouse : Ed. CRDP Midi-Pyrénées (Coll. « Documents, Actes et rapports pour l'éducation »).
35. Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1, 171-190.
36. Kanouté, F. (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, vol. 3, no 1, 28-31.
37. Kazemipur, A. et S. S. Halli (2000). *The new poverty in Canada, ethnic groups and ghetto neighbourhoods* Toronto : Ed. Thompson Educationnal Publishing Inc.
38. Lescarret, O. (1999). Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés. *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, 1999, pp. 77-93.
39. Lesemann, F. (1999). La pauvreté : aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.), traité des problèmes sociaux. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 581-604.
40. Levin, B. (1995). Poverty and education. *Education Canada*, été 1995, pp. 28-35.

41. McAll, C., J. Fortier, P. J. Ulysse et R. Bourque (2001). *Se libérer du regard, agir sur les barrières : points de vue sur la pauvreté à Montréal*, Éditions St-Martin.
42. McAndrew, M. (1988). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
43. Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? Dans F. Dubet (dir.), *École, familles: le malentendu*. (79-99). Paris: Les Éditions Textuel.
44. Ménard, F. (1997). Quelques réflexions et questions autour du rapport des politiques sociales du territoire. *Recherche sociale, no 141, janvier-mars 1997*, pp. 47-56.
45. Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Gouvernement du Québec, Québec : Ed. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
46. Ninacs Williams A. (1997). Le service social et l'appauvrissement, vers une action axée sur le contrôle des ressources. *Cahiers de recherche sociologique*, 29, pp.59-75.
47. Normand, M. et J. Hohl (2000). Gestion de la diversité et des conflits de valeurs entre l'école et les familles immigrantes , dans C. Garnier et Rouquette M.-L., (dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Ed. Editions Nouvelles, pp. 53-78.
48. O'Boyle, E. J. (1999). Toward an Improved Definition of Poverty. *Review of Social Economy*, 58, pp.280-301.
49. Potvin, P., R. Deslandes, P. Beaulieu, D. Marcotte, L. Fortin, E. Royer et D. Leclerc (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n°4, 1999, pp. 441-453.
50. Ringen, S. (1988). Direct and Indirect Measures of Poverty. *Journal of Social Policy*, 17(3), pp. 351-365.

51. Sansoucy, A. (1996). *La participation des parents à l'école primaire en milieu socioéconomiquement faible*. Rapport de stage présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal : UQAM.
52. Schwartz, J. E. (1991). Welfare Liberalism, Social Policy, and Poverty in America. *Policy Studies Review*, 10(1), pp.127-139.
53. Sellenet, C. (2000). Étude des représentations et des relations entre parents et intervenants d'un quartier défavorisé. Dans M. Simard et J. Alary (Dir.), *Comprendre la famille, actes du 5^e symposium québécois de recherche sur la famille*, pp. 260-273. Québec : PUQ.
54. St-Jacques, M. (1995). La pauvreté en milieu scolaire montréalais. *Education Canada*, vol. 35, n°2, été 1995, pp. 42-47.
55. St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, avril-mai 2000, pp. 15-17.
56. Saint-Laurent L., E. Royer, M. Hébert et L. Tardif (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n°3, 1994, pp. 270-286.
57. Strobel, P. (1996). De la pauvreté à l'exclusion : société salariale ou société des droits de l'homme. *Revue internationale des sciences sociales*, 148, juin.
58. Tap, P. (1991). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? Dans P. Tap (éd.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse : Privat.
59. Thomas, A. (1995). Families at school. Developing options for secondary school family literacy programs.. *Education Canada*, vol. 35, n°4, été 1995, pp. 20-24.
60. Townsend Peter (1987). "Deprivation", *Journal of Social Policy*, 26(2), pp. 125-146.
61. Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Los Angeles University of California Press.

62. Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : PUF.
63. Vatz Laaroussi M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques-RIAC*, n°35, 1996, pp. 87-96.
64. Verma, S. (1995). Science – A family affair. *Education Canada*, vol. 34, n°4, hiver 1994, pp. 35-37.
65. Wraten El. (1995). Conceptualizing urban Poverty. *Environment and Urbanization*, vol 7(1), pp.11-26.
66. Young, M. D. (1999). Multifocal Educational Policy Research : Toward a Method for Enhancing Traditional Educational Policy. *American Educational Research Journal*, 36(4), 677-714.

ANNEXE

Recherche : *LES PARENTS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS
ET L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DE LEURS ENFANTS*

Coordonnatrice : Fasal Kanouté, Université de Montréal

Subvention : Conseil scolaire de l'île de Montréal

GRILLE D'ENTREVUE

- Se présenter au parent
- Lire la feuille de consentement (qui fait également un résumé des objectifs de la recherche) au parent et lui demander s'il a des questions à poser
- En cas d'acceptation du parent, faire signer la feuille en deux exemplaires, l'un étant pour le parent
- Si le parent est intéressé à connaître les résultats de la recherche, écrire ses coordonnées sur l'exemplaire de la feuille de consentement qui sera retourné à la coordonnatrice de la recherche
- Demander au parent la permission d'enregistrer l'entrevue sur cassette audio (il n'est pas nécessaire que le parent décline son nom pendant l'enregistrement)
- En cas de refus, considérer la prise de notes (il n'est pas nécessaire que le nom du parent figure dans les notes)

À la fin de la prise de notes ou de l'entrevue, identifier le matériel (nom de l'organisme qui a supervisé l'entrevue, date, numéro affecté à ce parent).

PARTIE A : Profil du parent

- A1** Quel est votre lieu de naissance? Votre âge?
- A2** Si la personne est née à l'étranger, depuis combien de temps est-elle au Québec, quel est son statut (réfugié, immigrant reçu, citoyen)?
- A3** Dans quel quartier résidez-vous? Depuis quand?
- A4** Quel est votre niveau d'études?
- A5** Occupez-vous un emploi? Lequel? Depuis combien de temps?
- A6** Combien d'enfants avez-vous ? Combien sont au primaire ou au secondaire? (garçon, fille, âge, niveau?)
- A7** Qui vous aide à la maison dans l'éducation des enfants?
- A8** Quelle est la langue de communication à la maison (pour les immigrants)?
- A9** Avez-vous de la facilité ou non à communiquer oralement ou par écrit en français?
- A10** Si vous pensez à vos études quand vous étiez jeune, quels souvenirs gardez-vous de l'école? (agréables ou non)

PARTIE B : Communications avec l'école de son enfant

- B1** Quelle école fréquente votre enfant?
- B2** Cette année, est-ce que vous avez été contacté par l'école de votre enfant? Combien de fois? Par qui? (directeur, secrétaire, enseignant, etc.) Par quel moyen? (lettre, agenda, téléphone) Pour quel motif?

- B3** Cette année, avez-vous contacté l'école de votre enfant? Combien de fois? Qui? (directeur, secrétaire, enseignant, etc.) Par quel moyen? (lettre, agenda, téléphone, déplacement) Pour quel motif?
- B4** Trouvez-vous que c'est très utile d'avoir des contacts avec l'école? Pour qui?
- B5** Dans les contacts avec l'école, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile?
- B6** Dans vos contacts avec l'école de votre enfant (sur votre initiative ou sur l'initiative de l'école), est-ce que cette année ressemble aux années passées? (Si la personne a récemment immigré, lui demander comment se sont passés les contacts avec l'école de son enfant dans son pays)

PARTIE C : Implication du parent dans l'accompagnement scolaire à la maison

Les propos mis entre parenthèses sont des exemples pouvant aider le parent à formuler sa pensée. Si c'est nécessaire de le faire, il faut tous les citer pour ne pas avoir l'air de diriger le point de vue du parent dans une direction donnée.

- C1** Si vous pensez que votre enfant a des difficultés à l'école, pouvez-vous me parler de ses difficultés (difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, problèmes à se faire des amis, etc.)
- C2** Parlez-moi de ce que vous faites à la maison pour suivre les études de votre enfant (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations, etc.).

Si le parent dit ne rien faire à la maison (ou très peu) pour suivre les études de son enfant, lui demander d'expliquer pour quelles raisons.

- C3** Ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ces études, pourquoi vous le faites (par devoir, par amour, parce que l'école le demande, etc.)? Trouvez-vous que ça sert à quelque chose?
- C4** Ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ces études, êtes-vous satisfait de la façon dont vous le faites? Expliquez.
- C5** Si on considère ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ses études, aimeriez-vous continuer à le faire, aimeriez-vous ne plus avoir à le faire, ou aimeriez-vous le faire d'une autre façon?
- C6** Dans ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ses études, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile à faire ?
- C7** Pensez-vous qu'à l'école les gens comprennent bien les problèmes que vous pouvez avoir pour vous suivre à la maison les études de vos enfants?

PARTIE D : Le parent à l'école

- D1** Cette année, combien de fois êtes-vous allé à l'école de votre enfant? Dans chaque cas, est-ce que c'est l'école qui vous l'a demandé ou c'est vous qui a demandé à y aller?
- Si le parent dit ne pas avoir été à l'école, lui demander d'expliquer pourquoi.
- D2** Les fois où vous êtes allé à l'école de votre enfant, c'était pour quelles raisons (rencontre avec l'enseignant ou une autre personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de votre enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)?
- D3** À quel point êtes-vous satisfait de ces visites à l'école?

- D4** Selon vous, à quoi ça sert d'aller à l'école, comme parent (bien communiquer avec l'école, savoir ce que fait l'enfant, savoir ce que fait l'enseignant, donner un coup de main à la communauté, surveiller ce qui se fait à l'école, etc.)?
- D5** Selon vous, quand le parent va à l'école, qui en profite le plus (l'enfant, le parent, l'enseignant, etc.)?

Si le parent dit que ça ne sert à rien, lui demander d'expliquer son point de vue.

- D6** Est-ce que votre enfant reçoit un ou des services particuliers offerts par l'école? Si oui, en quoi consistent ces services? Est-ce que vous suivez le cheminement de votre enfant dans le cadre de ces services?
- D7** Si on considère les raisons pour lesquelles vous vous rendez à l'école de votre enfant, aimeriez-vous continuer à aller à l'école pour ces mêmes raisons, aimeriez-vous ne plus avoir à le faire, ou aimeriez-vous le faire pour d'autres raisons?
- D8** Quand vous vous rendez à l'école de votre enfant, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile dans ce que vous faites?
- D9** Pensez-vous qu'à l'école les gens comprennent bien les problèmes que vous pouvez avoir pour vous rendre à l'école?
- D10** Est-ce que votre enfant reçoit de l'aide dans ses études ailleurs qu'à l'école et qu'à la maison? Si oui, en quoi consiste cette aide? Par qui est-elle donnée? Est-ce que vous suivez le cheminement de votre enfant dans le cadre de cette aide?
- D11** Est-ce que vous recevez de l'aide comme parent pour mieux suivre les études de votre enfant? Si oui, en quoi consiste cette aide? Par qui est-elle donnée?

PARTIE E : Point de vue du parent sur la problématique générale de l'implication parentale dans le suivi scolaire

- E1** Selon vous, pourquoi certains parents ne suivent pas à la maison les études de leur enfant (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations)?
- E2** Selon vous, pourquoi certains parents ne sont pas en contact avec le personnel de l'école de leur enfant (par l'agenda de l'enfant, téléphone, lettre)?
- E3** Selon vous, pourquoi certains parents ne se rendent pas souvent à l'école de leur enfant (pour rencontre avec l'enseignant ou une avec une autre personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de l'enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)?

PARTIE F : Point de vue du parent sur les perspectives en termes d'aide, de prise en charge, etc.

- F1** Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour mieux suivre les études de vos enfants à la maison (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations)? Qui pourrait donner cette aide?
- F2** Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour être en meilleure communication avec l'école de vos enfants (par l'agenda de l'enfant, téléphone, lettre)? Qui pourrait donner cette aide?
- F3** Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour aller davantage à l'école de vos enfants (pour une rencontre avec l'enseignant ou une avec une autre

personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de l'enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)? Qui pourrait donner cette aide?

PARTIE G : Commentaires de la personne qui a mené l'entrevue

(Disponibilité ou réserve du parent, moments d'émotions concernant un thème de l'entrevue, informations devinées, etc.)