

# L'écho d'un silence<sup>1</sup>

## Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants

Alain CYR  
Janine LEGROS  
*Groupe Alpha Laval*  
Suzie LALONDE  
*Entraide Pont-Viau*

### INTRODUCTION

Nous souhaitons partager avec vous notre humble expérience de travail auprès de parents peu à l'aise avec l'écrit, à partir des résultats de notre recherche-action réalisée en 2001. Nous parlerons également des actions mises en place par les partenaires cette année (2001-2002), actions qui s'inspirent des résultats de la recherche et qui visent à rapprocher la famille, l'école et le milieu. Les personnes qui désirent approfondir le sujet peuvent se procurer le document de la recherche-action<sup>2</sup>. Vous y trouverez plusieurs extraits de témoignages de parents qui viennent appuyer ou illustrer les constats établis.

- 
1. Compte tenu des différences entre un exposé oral et un texte écrit, nous avons retravaillé des contextes de présentation et ajouté des explications au contenu théorique. Nous espérons ainsi rendre la lecture de l'exposé plus enrichissante. Cet article a donc été rédigé par Janine Legros et Alain Cyr, avec la collaboration de Sylvie Roy.
  2. « L'écho d'un silence, recherche-action sur les parents peu scolarisés. » Le bon de commande est disponible à partir de notre site Internet : [w2.lavalnet.qc.ca/alpha](http://w2.lavalnet.qc.ca/alpha).

Bien que nous détenions des formations universitaires en travail social ou en éducation, et malgré plusieurs années d'expérience dans le milieu communautaire (notamment dans les domaines de l'enfance/famille et l'alphabétisation), nous ne nous considérons pas comme des chercheurs proprement dits, mais plutôt comme des intervenants et intervenantes qui ont trouvé par la recherche un moyen pour obtenir de nouvelles connaissances afin d'enrichir leur pratique.

La recherche-action qui fait l'objet de cette communication s'inscrit dans une démarche de partenariat réunissant depuis trois ans une école primaire, une maison de la famille et un groupe populaire d'alphabétisation autour d'un objectif commun : prévenir l'analphabétisme et augmenter la réussite des enfants de milieux défavorisés qui fréquentent l'école primaire.

Nous allons présenter d'abord brièvement les trois partenaires. Ensuite, nous expliquerons le questionnement qui est à la base de cette recherche auprès des parents. Nous présenterons ensuite les objectifs et la méthode de notre recherche-action. Puis, nous passerons en revue quelques coups de cœur concernant les auteurs qui nous ont inspirés tout au long de cette démarche. Nous indiquerons par la suite, en tenant compte des apports théoriques, quelques résultats portant sur les quatre dimensions de la recherche. Finalement, nous dégagerons les retombées de ce travail de recherche qui se concrétisent par de nouvelles actions mises en place par les partenaires.

## **PRÉSENTATION DES TROIS PARTENAIRES**

Les trois organismes qui participent conjointement à ce projet sont l'école primaire Saint-Gilles, l'Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides et le Groupe Alpha Laval. Ils sont situés dans le quartier Pont-Viau à Laval ; ce quartier, l'un des plus vieux de Laval, est considéré par plusieurs comme étant l'un des plus défavorisés.

Le Groupe Alpha Laval est un groupe populaire en alphabétisation, qui existe depuis six ans. Cet organisme a développé cinq volets d'intervention auprès de sa clientèle adulte : les ateliers, la communauté (activités favorisant le développement de la participation à la vie démocratique en société), l'employabilité (activités aidant les gens à se trouver un emploi), la prévention de l'analphabétisme (activités permettant aux parents d'aider leurs enfants) et la sensibilisation du milieu (activités permettant le recrutement et la sensibilisation de la population à la problématique de l'analphabétisme).

L'Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides, mieux connu sous le nom de la Maison de la famille, existe depuis sept ans. Cet organisme a mis en place trois volets d'intervention pour répondre aux besoins des familles défavorisées du quartier. Le premier volet touche les enfants de moins de cinq ans, à qui l'on offre une halte-garderie et des ateliers de préparation à la maternelle. Le deuxième volet s'adresse plutôt aux parents ; on y retrouve entre autres un café-discussion, une cuisine collective et les ateliers « Y'a pas de parents parfaits » (YAPP). Le troisième volet intitulé « Communauté » s'adresse aux enfants du quartier, en offrant de l'aide aux devoirs et de l'animation dans les parcs.

L'école primaire Saint-Gilles regroupe des élèves de la maternelle à la sixième année. Il y a deux ans, à la suite de la fermeture de l'école Raymond-Labadie, l'école Saint-Gilles a dû accueillir la majorité des élèves qui sont issus d'un milieu socioéconomique plus faible. La venue de ces enfants a changé le visage de cette école et a obligé le personnel à revoir ses politiques d'intervention et de communication avec les familles. Une autre clientèle s'est ajoutée, soit celle des troubles envahissants du développement. Actuellement, l'effectif scolaire se chiffre à plus de 700 élèves répartis dans deux bâtisses. Les ressources humaines consacrées aux élèves de cette école totalisent 102 personnes.

## QUESTIONNEMENT JUSTIFIANT UNE RECHERCHE

Parlons du contexte qui nous a amenés à entreprendre une recherche-action. Un jour, une participante des ateliers d'alphabétisation nous a dit : « *Mon p'tit est en troisième année et je suis à la veille de lui dire : "maman n'est plus capable de t'aider".* » Ce témoignage nous a incités à développer de nouvelles connaissances afin de répondre à la question : « Comment soutenir les parents peu scolarisés afin d'aider leurs enfants à réussir à l'école ? »

Pour y arriver, un partenariat a été mis sur pied entre Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides, le Groupe Alpha Laval et l'école primaire Saint-Gilles. Il s'agissait, ensemble, de réfléchir sur les moyens de prévenir l'analphabétisme et de contribuer à la réussite scolaire des enfants issus de familles peu scolarisées. Nous avons entrepris pendant un an quelques démarches auprès d'enfants et de parents. Ainsi, dans notre projet « Prête-moi ta plume pour écrire un mot », nous avons expérimenté des activités d'éveil à l'écrit auprès d'un groupe d'enfants de quatre ans inscrits à l'atelier de préparation à la maternelle à la Maison de la famille. Pour nous perfectionner, nous sommes allés chercher une formation sur la conscience de l'écrit et sur le développement et la stimulation du langage, donnée par

deux professeures du Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM, un service obtenu par le Service aux collectivités de cette université.

En même temps, nous avons accompagné un groupe de parents ayant des enfants d'âge scolaire et nous avons organisé plusieurs rencontres avec eux. À la suite de cette première année d'intervention, nous nous sommes rendu compte que les relations école-famille étaient parfois difficiles, en partie parce que les acteurs se connaissent trop peu. Par ailleurs, il nous semblait que nos actions n'avaient pas provoqué tous les changements que nous attendions. Nous constatons que les conseils de nature instrumentale (comme par exemple comment lire une histoire à l'enfant, comment se servir de l'écrit dans le quotidien) avaient des effets limités auprès des parents des milieux populaires. Bref, au-delà des actions que nous mettions en place, nous réalisons que nous connaissions peu la réalité familiale des parents, les efforts qu'ils déploient pour accompagner leurs enfants de même que leurs perceptions de l'école de leurs enfants.

Notre angle d'intervention s'est donc modifié à l'automne 1999 et nous avons décidé de mener une recherche-action auprès des parents. Ces données nous permettraient de mieux comprendre le contexte dans lequel évoluent les familles avec lesquelles nous allions travailler. Nous souhaitions également que ces nouvelles connaissances nous permettent d'adapter nos actions en fonction de la logique des parents et des réalités qu'ils vivent.

## **NOS OBJECTIFS ET NOTRE MÉTHODE**

Le but de notre recherche-action était de décrire et d'analyser certains comportements, perceptions et attentes des parents peu scolarisés et vivant en milieu populaire, au regard de l'accompagnement scolaire de leur enfant à l'école primaire.

Il s'agit d'une recherche qualitative de nature descriptive où 18 parents ont été interrogés individuellement dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. En raison notamment des contraintes financières et des échéanciers restreints, notre recherche a été centrée uniquement sur le parent, bien qu'il eût été intéressant d'obtenir également des témoignages d'enfants ou du personnel enseignant. Nous avons choisi d'explorer deux univers, soit la famille et l'espace de collaboration entre l'école et les familles. À partir de ces deux univers, quatre dimensions ont été étudiées :

- les pratiques familiales de l'écrit,
- l'encadrement scolaire fait à la maison,
- les liens des parents avec l'école,

- les rôles et responsabilités des parents, tels que ceux-ci les conçoivent.

Étant dans une recherche qualitative, qui ne vise donc pas la généralisation par les résultats obtenus, nous avons opté pour un échantillon non probabiliste. Cependant, notre recherche nécessite tout de même la sélection de participants en fonction de critères permettant d'atteindre nos objectifs. Notre échantillon se composait donc de 18 parents (15 femmes et 3 hommes) qui étaient tous d'origine francophone et avaient fait leur scolarité au Québec<sup>3</sup> ; aucun n'avait complété ses études secondaires et tous avaient au moins un enfant fréquentant l'école primaire dans les quartiers visés par la recherche (Pont-Viau, Laval-des-Rapides et Chomedey). La moyenne d'âge des parents interrogés était de 35 ans. Ces familles, en majorité biparentales (15/18), comptaient au total 41 enfants (23 garçons, 18 filles) âgés de moins de 12 ans et fréquentant donc l'école primaire. La moitié de ces familles vivent d'un revenu d'assistance sociale. L'accent des questions posées aux parents a porté sur un enfant en particulier, soit celui qui était en deuxième année ou le plus près de ce niveau, car il était important que le parent ait une expérience de suivi scolaire et que l'enfant se trouve au cœur de l'apprentissage de la lecture. Au total, 15 des 18 enfants concernés par l'étude étaient en première et deuxième année ; les autres étaient un peu plus âgés (troisième et quatrième année).

Comme nous avons opté pour des entrevues individuelles semi-dirigées, le schéma d'entrevue était malléable et souple, servant de guide aux deux intervieweuses tout en leur fournissant un cadre exhaustif et commun des sujets à aborder. Comme il est prévu pour ce genre d'instrument, les questions sont de type ouvert afin que les parents élaborent leurs réponses et les expriment dans leurs mots et selon leur propre cadre de référence. Les entrevues ont duré en moyenne une heure et, avec l'autorisation des parents, elles ont été enregistrées pour être par la suite retranscrites intégralement. La codification des verbatims s'est faite selon un schéma d'analyse regroupant 36 sous-thèmes et détaillant les quatre dimensions de la recherche. À l'aide du schéma, nous avons codifié manuellement chaque entrevue, puis nous avons reconstitué de nouveaux fichiers informatiques regroupant toutes les données selon chaque sous-thème. Des cahiers de travail thématiques portant sur les quatre dimensions de notre recherche ont alors été produits.

---

3. La taille restreinte prévue de notre échantillon (20) et le temps que nous avons pour réaliser les entrevues, le traitement et l'analyse des données (six mois), ne nous permettaient pas d'aborder adéquatement les multiples dimensions associées aux phénomènes de l'immigration. Ce genre d'étude, tout à fait pertinente par ailleurs, nécessiterait à elle seule une revue de littérature beaucoup plus substantielle et peut-être la formation de deux groupes de sujets afin d'en comparer les résultats.

L'analyse et l'interprétation des données ont été effectuées selon un processus en trois grandes étapes. D'abord, une analyse collective a permis aux intervenants des organismes partenaires de lire les cahiers thématiques afin de s'appropriier le contenu de la recherche et d'initier une réflexion autour des retombées éventuelles dans le milieu. Ensuite, l'équipe de recherche a fait un travail de conceptualisation découlant du schéma d'analyse ; les résultats ont été analysés et approfondis en lien avec les recherches antérieures qui constituaient notre corpus théorique. Une première ébauche d'analyse a alors été rédigée. Finalement, les partenaires ont été sollicités une seconde fois pour valider et enrichir cette ébauche, qui est devenue par la suite notre chapitre d'analyse des résultats.

## DES COUPS DE CŒUR THÉORIQUES

Nous souhaitons brièvement partager avec vous les coups de cœur « théoriques » qui ont transcendé l'ensemble de nos travaux et réflexions et que nous relierons par la suite aux dimensions couvertes par notre recherche. Au total, nous avons consulté plus d'une trentaine d'ouvrages et d'articles pour approfondir notre réflexion. Pour des praticiens et praticiennes centrés sur l'immédiateté et l'urgence des actions quotidiennes, ce travail a été exigeant mais profitable.

Certains auteurs ont toutefois été plus « guidant » que d'autres ; citons entre autres le sociologue français Bernard Lahire. Ses travaux de recherche sont inspirés d'une approche qualitative de type ethnographique qui s'intéresse aux particularités des individus et des milieux locaux plutôt qu'aux données statistiques qui décrivent des situations générales. Ses observations portant sur l'étude des cas de réussite scolaire en milieux populaires ont été pour nous une source précieuse d'inspiration. En effet, ses investigations et observations minutieuses de classes et de familles en milieu populaire ont tenté de mieux comprendre pourquoi, en disposant du même statut socioéconomique, certains enfants réussissent alors que d'autres échouent<sup>4</sup>.

Ce constat nous a amenés à sonder, avec un regard qui se voulait sociologique, les particularités chez des familles présentant au départ des caractéristiques communes, c'est-à-dire celles d'être peu scolarisées et d'être

4. Voir notamment Bernard Lahire, *Tableaux de familles, échecs et réussites scolaires en milieux populaires*, Lyon, Gallimard et le Seuil, 1995 ; Bernard Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, 187 p. ; Bernard Lahire, « Des réussites scolaires multiformes en milieu populaires », *Migrants formation*, n° 104, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1996, p. 22-27.

issues de milieux populaires. Dans cette perspective, les observations de milieux scolaires ou familiaux faites notamment par de Cunha, Hohl ou Chauveau et Chauveau<sup>5</sup> nous ont également beaucoup inspirés.

La revue de la littérature nous a aussi confirmé que la réussite scolaire n'est pas uniquement influencée par la famille et les parents. Si tel était le cas, on adopterait une approche essentiellement centrée sur les parents en négligeant les autres acteurs. Le choix d'une approche systémique s'imposait donc, puisque la réussite scolaire résulte de différentes actions et attitudes adoptées au sein de la famille, de l'école et de l'environnement social, ainsi que de l'ensemble des interactions entre ces composantes. En s'appuyant sur l'approche écologique énoncée par Bronfenbrenner, Jacques et Baillargeon<sup>6</sup> analysent les facteurs liés aux difficultés éprouvées par les enfants de milieux défavorisés qui fréquentent la garderie ou la maternelle. Leur analyse souligne l'importance qu'on doit accorder à l'ensemble des systèmes environnementaux dans lesquels évolue l'enfant, en observant également les liens et la qualité des interactions entre ces systèmes et sous-systèmes.

Nous nous sommes par conséquent inspirés de l'approche écologique de Bronfenbrenner<sup>7</sup> et de la perspective systémique pour cerner les univers ou « systèmes » que nous voulions étudier dans la cadre de la recherche. Les parents étant au cœur des pratiques quotidiennes de deux partenaires sur trois, nous avons jugé bon d'interroger ces acteurs, d'autant plus que peu de recherches, du moins au Québec et à notre connaissance, portaient sur les parents peu scolarisés.

5. Maria do Céu Cunha, « Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... », *Ville, École, Intégration*, n° 114, septembre 1998, Paris, Centre national de documentation pédagogique, p. 180-200 ; Gérard Chauveau et Élise Rogovas-Chauveau, « Relations école-familles populaires et réussite au C.P. », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, p. 5-18 ; Janine Hohl et Michèle Normand, « Le point de vue qu'exprime l'enfant sur ses parents : une étude ethnographique », dans François Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*, Montréal, Paris, Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1997, p. 229-243.
6. Marie Jacques et Madeleine Baillargeon, « Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés », dans François Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*, Montréal, Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1997, p. 207-226.
7. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of human development : Experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979 ; cité dans Marie Jacques et Madeleine Baillargeon (1997). « Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés », *op. cit.*

Par ailleurs, certains auteurs nous ont fait réfléchir par leur critique des approches de nature instrumentale qu'on employait avec les familles des milieux défavorisés. Ainsi Lorcerie<sup>8</sup> avance que les actions proposées à ces parents tendent à les « éduquer à leur métier de parent [...] mais ne les engagent pas dans un processus de rencontre et de gestion de conflit<sup>9</sup> ». Vatz Laaroussi affirme à son tour que l'une des stratégies adoptées par l'école avec les familles défavorisées consiste à recourir à une approche d'enseignement de diverses compétences et que cette approche suscite beaucoup de méfiance et de rejet de la part des parents<sup>10</sup>. Or, comme le soulignent Pourtois et Desmet, l'approche instrumentale, sans la sous-estimer, n'est pas suffisante pour assurer une efficacité et une qualité d'intervention ; il faut considérer plusieurs autres facteurs, dont la qualité des communications, les représentations des acteurs, la circulation de l'information quant aux normes<sup>11</sup>. Ces affirmations ont confirmé nos doutes quant à l'efficacité de l'approche instrumentale utilisée comme unique ou principal moyen d'intervention auprès des parents peu scolarisés.

## LES LIENS ENTRE LA THÉORIE... ET NOTRE PRATIQUE

Jetons maintenant un coup d'œil sur ce que les auteurs nous ont appris sur les quatre dimensions de notre recherche, soit les pratiques familiales de l'écrit, l'encadrement du suivi scolaire, les relations familles-école et les rôles et responsabilités des parents. Pour chaque dimension, nous indiquerons quelques résultats de notre étude qui viennent souvent appuyer les références théoriques.

- 
8. Françoise Lorcerie, « La coopération des parents et des maîtres, une approche non psychologique », *Ville, École, Intégration*, n° 114, septembre 1998, Paris, Centre national de documentation pédagogique.
  9. *Ibid.*, p. 7.
  10. Michèle Vatz Laaroussi, « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? », *Lien social et politiques-RIAC*, n° 35, 1996, p. 87-97.
  11. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, « Les relations famille-école : un point de vue partenarial », dans François Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*, Montréal, Paris, Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1997, p. 257-274.

## Les pratiques familiales de l'écrit

Depuis quelques années, de nombreux travaux<sup>12</sup> ont porté sur la conscience de l'écrit et sur l'émergence de l'écrit chez le jeune enfant. Bien sûr, ces auteurs nous fournissent un regard inestimable sur notre pratique. En effet, ils s'accordent à dire que l'environnement familial, premier lieu d'apprentissage et de développement de l'enfant, a une influence majeure sur l'acquisition des préalables nécessaires aux futurs apprentissages formels de la lecture et de l'écriture. Pour cela, il faut que l'enfant baigne dans un environnement de lecture et d'écriture dès son plus jeune âge.

D'autres travaux sur les pratiques familiales d'interaction autour de l'écrit<sup>13</sup> ainsi que sur les diverses formes que prend la culture de l'écrit dans les familles<sup>14</sup> nous ont amenés à observer attentivement les interactions entre parents et enfants autour de la lecture dans l'environnement familial.

Nous nous sommes également penchés sur les pratiques de lecture et d'écriture des adultes peu scolarisés, à partir des travaux menés au Québec, notamment par Wagner et Roy<sup>15</sup>. Selon leurs résultats, le rapport à l'écrit, bien que limité, s'insère dans une logique fonctionnelle plutôt que personnelle. Les pratiques d'écriture et de lecture sont décrites comme sommaires, souvent obligatoires et rattachées aux activités socio-économiques (acheter, payer ses factures, remplir des formulaires). Wagner explique cela en partie par la distance culturelle du langage employé dans la littérature versus l'oralité qui prime au sein des familles en milieu populaire.

L'aspect des perceptions n'est pas non plus à négliger en rapport avec les pratiques. Besse affirme que le rapport à l'écrit en milieu populaire est fréquemment associé à une perception négative de soi-même. L'individu accepte d'abord d'écrire uniquement à l'intérieur d'espaces sociaux qui ne risquent pas de le juger ; toute tentative de sortir de ce réseau « intime » est considérée comme menaçante. L'auteur mentionne également que cette perception a généralement pour source une expérience antérieure

12. Voir notamment Jean-Marie Besse, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Lyon, Éditions Magnard, 1995, 118 p. ; Jacqueline Thériault, *J'apprends à lire, Aidez-moi !*, Montréal, Éditions Logique, 1996, 180 p.
13. Voir Claude Gaudet, *La famille et l'alphabétisation*, Montréal, Fondation québécoise pour l'alphabétisation, 1994, 36 p.
14. Voir les travaux de Lahire, *op. cit.*
15. Sylvie Roy, *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*, Québec, Direction de la formation générale des adultes, 1995, 122 p. ; Serge Wagner, « La lecture, l'écriture et l'alphabétisation », dans J.-P. Hauteceœur (dir.), *ALPHA 84, recherches en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1984, p. 83-115.

douloureuse qui intensifie le sentiment d'incapacité et d'échec, un sentiment qui pousse les adultes à se centrer sur le respect des normes au détriment du plaisir et de l'utilité de l'écrit.

Nous avons exploré, au moyen des entrevues, les pratiques familiales de l'écrit des parents. Nous faisons référence ici aux activités quotidiennes de lecture et d'écriture dans la famille, au rapport entretenu avec l'écrit, de même qu'à la fréquence et à la qualité des interactions autour de l'écrit.

Les résultats de notre étude nous indiquent que :

- Les parents pratiquent peu d'activités de lecture à la maison, encore moins d'écriture.
- Les fonctions associées à la lecture et à l'écriture sont centrées sur des besoins fonctionnels liés à la consommation et à la gestion.
- Les activités de lecture/animation avec les enfants sont inexistantes pour la moitié des parents ; pour les autres, ces périodes sont ardues et peu porteuses de plaisir.
- La majorité des parents ont une perception négative d'eux-mêmes en tant que lecteur ; lire à haute voix à leur enfant devient une source d'anxiété et de dévalorisation.
- Les parents ne se perçoivent pas comme un modèle adéquat de lecteur ou lectrice pour leur enfant.
- La fréquence des interactions parents-enfants lors de la lecture diminuent proportionnellement avec l'âge des enfants ; dès qu'ils les considèrent autonomes, c'est-à-dire vers l'âge de sept ou huit ans, les parents les laissent à eux-mêmes dans leurs projets de lecture, et ce même si plusieurs enfants éprouvent encore des difficultés.

## L'encadrement du suivi scolaire

La littérature stipule que la participation des parents à l'éducation scolaire de leur enfant est un facteur de réussite. Or, les obstacles rencontrés par les parents peu scolarisés tels que l'échec scolaire, les troubles d'apprentissage chez leur enfant ainsi que leurs propres difficultés à maîtriser le code écrit ne sont-ils pas des éléments qui rendent le suivi scolaire difficile ? Plusieurs auteurs se sont prononcés à ce sujet et ont répondu en partie à nos questionnements.

Retenons plus particulièrement, d'après l'étude de Cunha<sup>16</sup> auprès de parents de quartiers populaires, que les difficultés des parents sont de

16. Voir Cunha (1998), *op. cit.*

deux ordres : d'ordre relationnel et d'ordre technique. Selon elle, le manque de connaissance des parents se double de difficultés affectives conséquentes au fait d'avoir perdu une certaine crédibilité aux yeux de leur enfant. Il devient alors ardu d'exercer l'autorité parentale, particulièrement durant l'exécution des devoirs et des leçons. Les parents font donc face, selon Zéharoui, à un « double processus de délégitimation<sup>17</sup> » : face à leur enfant, parce qu'ils ne peuvent les soutenir dans leurs devoirs, et face aux enseignants, parce qu'ils sentent qu'on ne les considère pas aptes à remplir efficacement leur rôle de parents d'élèves.

Cependant, même les parents peu scolarisés peuvent soutenir efficacement leur enfant. Ainsi, Lahire mise sur la présence attentive et les échanges fréquents entre parent et enfant, ce qui facilite la transmission des savoirs. Selon cet auteur, même si les parents sont dépassés et ne saisissent pas tout ce que fait l'enfant à l'école, ils peuvent contribuer à sa réussite, notamment en prêtant attention à sa vie à l'école. Ainsi, ils transmettent à leur enfant que l'école a du sens et de la valeur. Également, le même auteur démontre que d'autres stratégies familiales d'entraide aux devoirs sont positives, comme se servir de la fratrie ou d'avoir recours aux ressources du milieu qui proposent des services d'accompagnement aux devoirs.

Cunha souligne que les parents s'investissent pour trouver des ressources éducatives qui viendront suppléer leurs difficultés. Elle précise que pour de nombreux parents, l'accompagnement scolaire constitue le seul lien continu entre l'école et la famille, un moyen pour eux d'évaluer le cheminement scolaire de leur enfant. Les organismes d'aide aux devoirs se sentent investis d'une mission très lourde, celle de faire réussir des enfants que l'école qualifie comme étant en difficulté. Selon Cunha, les parents, qui ont tendance à se méfier de l'école, créditent ces organismes d'une efficacité qu'ils n'accordent plus à l'école.

Plusieurs auteurs remettent en question le mythe de la démission parentale<sup>18</sup> qui semblerait plutôt alimenté par une méconnaissance des acteurs scolaires. Vatz Laaroussi<sup>19</sup> indique néanmoins que les stratégies

17. Ahsène Zéharoui, cité par Maria do Céu Cunha (1998), *op. cit.*, p. 199.

18. Voir principalement Joce Le Breton, « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents », *Ville, École, Intégration*, n° 114, septembre 1998, Paris, Centre de documentation pédagogique, p. 88-102 ; François Dubet et Danilo Martuccelli, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et politiques-RIAC*, n° 35, 1996, p. 109-119 ; Cunha, *op. cit.*

19. Michèle Vatz Laaroussi (1996), *op. cit.*

familiales adoptées par les familles des milieux populaires tendent effectivement à les éloigner de l'école. Ces stratégies sont conditionnées par un réflexe de protection devant les jugements de valeurs dont ils se croient la cible et devant ce qu'ils perçoivent comme des tentatives d'ingérence de l'école dans leur vie privée.

Quant à Le Breton<sup>20</sup>, il précise que l'accompagnement scolaire fait par les parents peu scolarisés se traduit sous diverses formes : organisation matérielle, valorisation des comportements d'obéissance, ordre moral, respect d'horaire, d'habillement. Selon cet auteur, les parents tentent de répondre aux demandes et aux exigences de l'école, mais soit les efforts passent inaperçus aux yeux du corps enseignant, soit ils sont perçus comme étant inadéquats. Cunha fait valoir à son tour la conscience qu'ont ces parents de ne pas correspondre à ce qu'on attend d'eux. Bref, la littérature prétend que l'encadrement du suivi scolaire est un facteur déterminant de la réussite scolaire des enfants et l'une des principales attentes de l'école.

Dans notre recherche, nous avons abordé la question de l'encadrement et du suivi scolaire en faisant référence au quotidien des actions, des comportements et des attitudes des parents durant cette période. Voici quelques résultats tirés de nos entrevues :

- La majorité des parents font des efforts pour structurer cette période quotidienne. Cela se résume souvent à créer un environnement favorable à la concentration et à fixer une routine. C'est dans ce domaine que les parents se sentent le plus en mesure d'intervenir auprès de leur enfant et, dans bien des cas, ils offrent déjà plus que ce qu'ils ont reçu de leurs propres parents.
- Plusieurs parents favorisent l'autonomie chez leur enfant, ce qui se traduit dans le contexte par une intervention à distance où l'enfant, même s'il est jeune et éprouve des difficultés, reçoit le message de se débrouiller seul.
- Les échanges parents-enfants sur l'école sont limités, voire absents dans plusieurs familles. Même s'ils trouvent l'école importante, les parents disent ne pas trop insister sur ce sujet de peur « d'achaler » leur enfant et d'augmenter les tensions qui sont souvent sous-jacentes.
- La majorité des parents ne semblent pas démissionner, mais ils sont conscients de leurs limites à soutenir leur enfant ; plusieurs font appel aux ressources de la communauté.

20. Voir Le Breton (1997), *op. cit.*

Bref, les parents ne sont pas dépourvus de compétences ni de pré-occupations quant au suivi scolaire de leur enfant, s'ils se sentent peu confiants ou valorisés dans ce rôle. Selon leurs témoignages, ils veulent avant tout être épaulés, informés et soutenus dans leur rôle.

## Les relations familles-école

Dubet et Martuccelli<sup>21</sup> soutiennent que les parents en milieu populaire ont énormément d'attentes envers l'école, car elle représente la voie par laquelle ils espèrent que leur enfant acquerra une certaine mobilité sociale. Pourtant, selon les auteurs consultés, on sent un consensus à l'effet que les relations école-famille, bien que vitales, sont souvent difficiles et tendues en milieux populaires. Entre ces deux univers, on parle de malentendu chez Dubet<sup>22</sup>, de dissonances et de consonances chez Lahire<sup>23</sup>, d'opacité chez Le Breton<sup>24</sup>, alors que chez Chauveau et Rogovas-Chauveau<sup>25</sup>, on évoque des « doubles méprises, pseudo-accords, convergences contre-productives, discordances sociopédagogiques, rejets mutuels ». Ces auteurs affirment que les relations conflictuelles entre école et familles peuvent réduire les chances de réussite scolaire des enfants à l'école primaire.

Ainsi, Le Breton<sup>26</sup> stipule que les rapports que l'école entretient avec les familles pauvres engendrent implicitement une forme de sélection qui marginalise ces familles et qui nourrit des incompréhensions et des préjugés de part et d'autre. L'auteur indique que cette opacité maintenue dans les relations école-familles est particulièrement forte en milieu défavorisé. À partir de cette logique, on constate un désengagement de l'institution scolaire et une réduction des informations et des espaces de rencontre. Cette opacité créée et entretenue par l'institution scolaire engendre un sentiment d'extériorité chez les parents face aux pratiques scolaires ; cela entretient également la méconnaissance des enseignants à l'égard de ce que sont les élèves défavorisés.

Par ailleurs, Pourtois et Desmet<sup>27</sup> ajoutent que les relations conflictuelles familles-école proviennent notamment du désir légitime du parent

21. François Dubet et Danilo Martuccelli (1996), *op. cit.*

22. François Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, coll. Le Penser vivre, 1997.

23. Bernard Lahire (1995), *op. cit.*

24. Joce Le Breton (1998), *op. cit.*

25. Gérard Chauveau et E. Rogavas-Chauveau (1992), *op. cit.*

26. Joce Le Breton (1998), *op. cit.*, p. 101.

27. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997), *op. cit.*

d'avoir « un droit de regard sur l'enseignement dispensé à l'enfant », tandis que l'enseignant s'inquiéterait, lui, de l'ingérence des parents dans son travail : « ils considèrent les parents comme des amateurs, ils n'acceptent pas volontiers que ceux-ci leur demandent de rendre des comptes<sup>28</sup> ».

Les auteurs démontrent l'importance que les parents accordent à la formation de leurs enfants à l'école, car l'obtention d'un diplôme est un enjeu majeur qui influencera l'avenir de leur progéniture. Les chercheurs souhaiteraient que la philosophie d'intervention qui établit le parent comme un véritable partenaire soit beaucoup plus utilisée. Chauveau et Rogovas-Chauveau<sup>29</sup> corroborent cette position en stipulant qu'il est impossible de considérer des parents comme partenaires de la réussite scolaire s'ils font l'objet d'exclusion, de marginalisation ou encore de méfiance.

Le questionnement que nous avons porté à l'aide de notre recherche quant à cet aspect touchent les trois aspects suivants : la vie de l'enfant avec l'école, la perception du parent sur l'école de son enfant et les contacts du parent avec l'école. En voici un résumé.

- Les relations familles-école ne sont pas toujours faciles : elles sont souvent empreintes de méfiance et d'agressivité, parce que les parents ne se sentent pas écoutés et ont l'impression qu'on les juge.
- L'un des mécanismes de défense fréquemment employé par les parents est l'agressivité dans leur discours. Ce besoin de se protéger sert à préserver leur dignité et leur crédibilité tant face à l'enfant que face à l'école.
- Les relations que les parents entretiennent avec l'école reposent souvent sur une méconnaissance des difficultés réelles de leur enfant, une méconnaissance du rôle des spécialistes, du programme et des objectifs pédagogiques.
- Les parents affirment que lorsqu'ils sont écoutés, accueillis chaleureusement et reconnus dans leur rôle, les relations avec le personnel scolaire sont appréciées et constructives.
- L'amour que l'enfant porte à son professeur influence son attitude envers l'école.

28. *Ibid.*, p. 259.

29. Gérard Chauveau et Élise Rogovas-Chauveau (1992), *op. cit.*

## RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES PARENTS

Plusieurs recherches démontrent qu'il y a corrélation entre les conditions socioéconomiques, un milieu familial dépourvu de ressources et le décrochage scolaire<sup>30</sup>. Bouchard et ses collaborateurs<sup>31</sup> ajoutent à cela une multitude de problématiques sociales qui engendrent chez les familles des conditions de vie difficiles, telles la violence familiale, la pauvreté, la dépression, la toxicomanie, etc. Nous retrouvons d'ailleurs, dans la population avec qui nous intervenons, plusieurs de ces caractéristiques.

Le vécu antérieur du parent influence également son propre jugement de l'école. Certains parents considèrent l'école comme étant le lieu privilégié pour l'apprentissage et la socialisation tandis que d'autres, au contraire, estiment que l'enfant est obligé d'y aller, mais n'y attachent aucune sorte d'importance. Ces attitudes vont inconsciemment être transmises à l'enfant et influencer l'importance qu'il accordera à l'école<sup>32</sup>. Hohl et Normand<sup>33</sup> ajoutent qu'en milieu populaire, on observe fréquemment que le passé scolaire des parents est empreint d'expériences douloureuses et d'échecs répétés; le moindre événement conflictuel avec l'école ébranle le lien de confiance établi avec le parent. L'étude menée par Roy<sup>34</sup> auprès de jeunes adultes inscrits en alphabétisation mentionne que leur parcours scolaire antérieur entraîne généralement une intériorisation de représentations négatives; ces jeunes indiquent en général que leurs parents étaient eux-mêmes peu scolarisés et qu'ils n'ont pu les aider dans leur parcours scolaire.

Pour Cunha<sup>35</sup>, les familles des couches populaires, plus que toutes les autres, craignent l'échec scolaire, car « celui-ci apparaissant directement connecté à la réussite et à l'ascension sociales ». Les parents ont donc de nombreuses attentes et espoirs face à la scolarité de leurs enfants, tout en ayant peu de souvenirs scolaires positifs pour appuyer par leur propres expériences. On comprend alors les sentiments partagés du parent à l'égard de la réussite scolaire, qui représente l'ultime voie de « rupture dans ce transfert de génération en génération de la marginalité sociale [...] sortir

30. Marie Jacques et Madeleine Baillargeon (1997), *op. cit.*, p. 208.

31. Camil Bouchard *et al.*, *Un Québec fou de ses enfants*, rapport du groupe de travail sur les jeunes. Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications, 1991, 179 p.

32. Josée Roy, « Regard sur la situation actuelle et attendues, du côté des parents : relations délicates et attentes multiples », *Vie pédagogique*, n° 89, mai-juin 1994, Québec, p. 23.

33. Janine Hohl et Michèle Normand (1997), *op. cit.*

34. Sylvie Roy (1995), *op. cit.*, 122 p.

35. Maria do Céu Cunha (1998), *op. cit.*, p. 182.

de cette condition de souffrance qu'entraîne la misère et la précarité<sup>36</sup> ». Lahire soulignait ce paradoxe dans les témoignages de parents qui souhaitent que leurs enfants soient différents d'eux, admettant par le fait même combien leur propre vie était pénible<sup>37</sup>.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes attardés aux parents pour mieux connaître leur vécu scolaire ainsi que leur projection sur l'avenir de leur enfant. Voici les résultats :

- Les parents traînent en général un passé scolaire pénible et affichent sensiblement le même parcours scolaire que leur enfant : le retard, le redoublement, le passage en classe spéciale, l'apprentissage d'un métier non spécialisé ou le décrochage scolaire.
- Ils ont peu bénéficié d'un soutien familial lorsqu'ils étaient eux-mêmes enfants.
- La majorité des parents affirment pourtant que l'éducation est une valeur importante, à laquelle ils associent ascension sociale, statut socioéconomique plus élevé et reconnaissance sociale.
- La majorité souhaite que leur enfant réussisse à l'école et obtienne au moins leur diplôme d'études secondaires.
- Pourtant, face à l'avenir réel de leur enfant, les propos des parents sont teintés de défaitisme et de fatalisme, comme s'ils ne pourraient empêcher, plus tard, l'éventualité du décrochage scolaire.

## LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Nous venons de vous livrer, à travers un bref résumé des résultats, un peu notre analyse de la situation. Examinons maintenant les retombées de cette recherche dans notre pratique. Disons d'entrée de jeu que ce processus de lecture et de questionnement a été pour nous très formateur, à la fois au regard de la problématique ciblée et à celui des relations entretenues entre les trois organismes concernés par le projet. La recherche-action terminée, chacun des partenaires se trouvait interpellé par le réinvestissement des résultats dans des actions « réfléchies » afin de viser des changements dans nos pratiques.

Avant de donner un aperçu de ce travail, disons d'abord que toutes les actions qui suivent reposent sur huit principes directeurs qui guident

36. Alain Bourgarel, « École et pauvreté, Le quotidien de la classe », *Intégration*, n° 115, déc. 1998, p. 153.

37. Bernard Lahire (1995), *op. cit.*

notre intervention en prévention en partenariat. Ces principes ont été élaborés à partir de notre expérience et tiennent compte des nouveaux savoirs transmis par la recherche-action. Ces principes mettent de l'avant nos valeurs et nous servent d'assises dans le développement de notre travail d'intervention auprès des parents et des enfants<sup>38</sup>.

Rappelons que les actions entreprises par les partenaires visent à prévenir l'analphabétisme et à contribuer à la réussite scolaire des enfants de milieu défavorisé. Bien que chacun d'eux demeure autonome dans ses activités, certaines actions communes ont été mises sur pied. Les actions qui seront entreprises cette année (2001-2002) ont été regroupées en trois volets.

Le premier volet concerne la diffusion des résultats de notre recherche. Il s'agit d'échanger avec d'autres intervenants de milieux différents sur nos pratiques à partir des résultats et des témoignages des parents. Concrètement, nous participons à divers colloques tant à l'échelle régionale que provinciale. Des rencontres sont aussi prévues avec de futurs enseignants du primaire qui étudient à l'Université du Québec à Montréal.

Le deuxième volet touche les parents. Des groupes de discussion de parents sont formés afin qu'ils puissent échanger entre eux sur différents sujets. Il y a aussi de l'accompagnement ponctuel offert aux parents pour certaines activités ou événements liés à l'école. Par exemple, les intervenants peuvent accompagner les parents lors de l'inscription à la maternelle ou encore lors de réunions avec les enseignants. À la Maison de la famille, un suivi auprès des parents dont les enfants fréquentent les ateliers de préparation à la maternelle est aussi prévu.

Dans le dernier volet, qui concerne les enfants, on retrouve des activités d'éveil à l'écrit dans le programme de préparation à la maternelle, un suivi des enfants de la Maison de la famille avec l'école ainsi que des activités d'aide aux devoirs à l'école Saint-Gilles pour les élèves du deuxième et du troisième cycle. Également, la Maison de la famille abrite un atelier de devoirs « parents-enfants » pour les élèves de première et de deuxième année fréquentant l'école Saint-Gilles mais qui n'habitent pas près de l'école, ce qui rend les déplacements plus difficiles.

---

38. Pour en connaître davantage sur ces principes, consulter le document suivant : « Prévenir l'analphabétisme et contribuer à la réussite de tous les enfants : une invitation à réfléchir et à agir ensemble ». Disponible sur notre site Internet : [w2.lavalnet.qc.ca/alpha](http://w2.lavalnet.qc.ca/alpha).

## CONCLUSION

En somme, toute cette démarche concertée depuis plus de quatre ans s'est inscrite dans un processus constant d'autoformation visant à établir des rapprochements entre l'acquisition de nouveaux savoirs et la justesse et la pertinence de nos interventions. À la fin de l'automne 2001, nous avons également entrepris des visites d'organismes et d'écoles ayant des projets qui visent des activités impliquant les parents et les enfants. Ces visites nous permettront de bonifier nos activités déjà en place ainsi que d'établir des liens entre tout ce qui a été développé jusqu'à présent.

Nous voulions sensibiliser les intervenants et intervenantes à la problématique des parents peu scolarisés. Nous espérons, par ce texte, vous avoir donné le goût d'en savoir plus sur notre démarche collective de réflexion et d'actions en consultant nos documents publiés.