



CULTURES, ÉDUCATION, IDENTITÉ

**RECOMPOSITIONS SOCIOCULTURELLES,
TRANSCULTURALITÉ ET INTERCULTURALITÉ**

Études réunies par
OLIVIER MEUNIER

**Éducation et formation
Artois Presses Université**

Cet ouvrage réunit des contributions originales de chercheurs issus de différents pays. Il permet de mieux comprendre les enjeux récents de l'interculturalité à travers le monde, qu'il s'agisse des questions relatives à l'éducation, aux cultures, à l'identité, tout en prenant en considération les dynamiques, les recompositions, les dialectiques transculturelles et les processus d'interculturalité. Plusieurs disciplines ont pu être mobilisées pour questionner l'interculturel, ce qui donne à ce livre une portée pluridisciplinaire et parfois interdisciplinaire. Les questions de recomposition socioculturelle, de transculturalité et d'interculturalité sont ainsi développées à travers quatre axes de réflexion : culture/cultures ; identité/identités ; éducation scolaire/éducation socioculturelle/éducation tout au long de la vie ; interculturel/interculturalité. Ces axes se déclinent en thématiques qui organisent ce livre en huit parties : théories et pratiques interculturelles et multiculturelles en éducation : spécificités ou convergence ; interculturel et plurilinguisme/ multilinguisme ; interculturel et santé ; peuples arctiques et méridionaux de Sibérie ; multiculturalisme et droits des minorités ; formation des adultes ; éducation et citoyenneté ; questions identitaires.

Olivier Meunier est professeur des universités en sociologie (université d'Artois – ESPE Lille Nord de France) et chercheur au laboratoire RECIFES (EA 4520). Il a effectué de nombreuses recherches sur les questions interculturelles depuis 1991 en Nouvelle-Calédonie, au Niger, à La Réunion, en Roumanie, au Brésil et en France auprès de différentes institutions en France et à l'étranger (CNRS, IRD, INPA, universités). Il a notamment publié *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?*, Paris, L'Harmattan, collection « Espaces interculturels », 2008.



ISBN 978-2-84832-199-8



28 €



Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Ed.), Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité (Artois Presses Université.). Arras.

NAISSANCE DE LA RELATION FAMILLES-ÉCOLE : UNE PERSPECTIVE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Tania OGAY, Loana CETTOU
Université de Fribourg, Suisse

1. La relation école-famille

Depuis que les chercheurs ont établi un lien entre la qualité de la relation familles-école et la réussite scolaire des élèves, de nombreux efforts sont faits pour rapprocher l'école des familles. De telles mesures, on attend une collaboration plus étroite entre ces « deux mondes » (Claes et Comeau, 1996) qui ont souvent tendance à s'ignorer, tout en s'adressant mutuellement des reproches (Bolsterli, Maulini, et Wandfluh, 2007). Malgré tout, le discours sur le partenariat entre l'école et les familles reste construit sur l'implicite d'une vision commune de l'éducation et du bien de l'enfant, alors que cette vision est culturellement ancrée (Bruner, 2008). Certains auteurs sont ainsi très critiques devant non seulement la possibilité, mais aussi le sens de cette cohérence éducative souhaitée entre l'école et les familles minoritaires (les « acteurs faibles » selon Payet, Giuliani, et Laforgue, 2008), éloignées de la culture de l'école. D'après Périer (2005), les familles « populaires » privilégient un « modèle de coopération à distance » (p. 111), en phase avec le principe de coupure entre l'école et la famille qui a longtemps prévalu dans l'école (Maubant et Leclerc, 2008). Ces parents font confiance à l'école et ne se sentent pas légitimés à intervenir dans la scolarité de leurs enfants. En se tenant à distance, ils se préservent des jugements dépréciatifs à leur rencontre ainsi que de leur propre sentiment d'incompétence à répondre aux attentes de l'école. Promouvoir le partenariat entre l'école et les familles peut ainsi avoir un effet pervers : celui de forcer les familles éloignées de la culture scolaire

dans une relation qui leur est étrangère et, ainsi, de renforcer les inégalités que l'on voulait corriger.

Comme le relève Kim (2009), les acteurs de l'école ne peuvent pas grand-chose pour améliorer les conditions de vie souvent difficiles des familles de groupes minoritaires. Il leur est par contre plus aisé de travailler à lever les obstacles que l'école met devant ces familles. Le plus fréquent, largement documenté par la recherche, est celui des attitudes souvent négatives des enseignants envers les familles minoritaires, populaires et/ou migrantes, qui sont souvent perçues comme défaillantes, incapables de donner une bonne éducation à leurs enfants.

2. L'entrée à l'école : les premiers moments de la relation familles-école

Entrer à l'école est un moment clé pour l'enfant et sa famille : l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élève, un nouveau rôle dans lequel ils se sentent plus ou moins à l'aise, notamment selon leur propre expérience de l'école en tant qu'élèves (Barnett et Taylor, 2009). Entrer à l'école, c'est passer de la socialisation familiale, dans laquelle priment les apprentissages informels, ancrés dans le quotidien, à la socialisation scolaire avec des savoirs souvent décontextualisés, qu'il s'agit de s'approprier. Mais il y a plus que les savoirs : l'entrée à l'école de l'enfant, en particulier lorsqu'il s'agit de l'aîné (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, et Lecomte-Andrade, 2007), met en contact la culture de l'école et la culture familiale et implique un processus d'acculturation :

La scolarisation s'accompagne, en effet, d'un processus d'acculturation qui fait se côtoyer et coexister des individus et des groupes, dont les valeurs et les références, le langage et la culture, les schèmes de perception et de jugement ne s'emboîtent pas dans la continuité et avec l'efficacité idéalement souhaitées. Un rapport de force et une lutte symbolique sous-tendent les relations entre les instances de socialisation que sont l'école et la famille qui interagissent à distance, négocient la division du travail éducatif, leurs rôles et pouvoirs respectifs (Périer, 2005, p. 10).

La dynamique familiale est bousculée, un nouvel équilibre doit être trouvé, des ajustements opérés. L'entrée à l'école est pour l'enfant et sa famille un moment de transition. Trois types de processus sont engagés par les transitions, nombreuses au cours d'une vie (Zittoun, 2012) : d'apprentissage (développement de nouvelles manières de comprendre et d'agir), de changement identitaire (liés à des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi) et de construction de sens (permettant d'inscrire cette rupture dans le cours de sa vie). Le passage de la famille à l'école suscite un jeu complexe d'interactions

et de transactions, d'influences directes et indirectes, d'adaptations entre les acteurs et les contextes (famille, pairs, voisinage, structure d'accueil de la petite enfance, école), dont rend compte en particulier le modèle écologique et dynamique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000).

Tout comme pour le partenariat familles-école, la transition de la famille à l'école peut être facilitée et préparée. La transition ne commence pas avec le premier jour d'école mais plusieurs mois auparavant et se poursuit au cours de la première année (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), ce qui donne aux différents acteurs (parents, enseignants de l'école enfantine, mais aussi éducateurs de la petite enfance) de nombreuses occasions pour accompagner ce processus. Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) soulignent l'importance de l'action de l'école : si, comme le soulignait également Kim (2009), les enseignants ne peuvent agir sur l'enfant et son milieu familial, ils peuvent par contre faire beaucoup pour que l'enfant se sente bien à l'école, accepté par ses camarades et par l'enseignant, et pour que leurs relations avec les parents soient positives. En effet, comme pour la relation familles-école, une bonne transition entre la famille et l'école est reconnue comme contribuant au succès scolaire futur de l'enfant, notamment par les attitudes positives envers l'école qui s'y construisent. Cependant, si les enjeux de la transition pour l'enfant-élève sont de plus en plus étudiés, la recherche s'intéresse moins à l'importance et au sens de cette transition pour la famille. L'entrée à l'école en tant que transition est pourtant une situation où se retrouvent de nombreux enjeux de communication pour la famille tant en son sein qu'envers l'école.

3. L'importance de la communication

La communication est au cœur de la relation familles-école (Ogay et Cettou, 2013). Cette affirmation semble banale. Pourtant, force est de constater que la recherche a rarement conceptualisé la relation familles-école en ces termes, alors qu'une communication défailante marque bien des situations rapportées par les chercheurs. Pour Montandon (1996) comme pour Terrail (1997), l'approche psychologique et l'approche sociologique, conduites séparément, dominent largement. Pourtant, Perret-Clermont (1976) proposait déjà de mettre l'étude de la communication au centre des recherches et interventions visant à remédier aux difficultés scolaires des enfants de familles minoritaires. En 2012, le sociologue Périer écrit dans sa conclusion, après avoir souligné les effets incertains pour ne pas dire pervers des politiques de partenariat :

La réhabilitation de la parole des parents les moins dotés en ressources adaptées pour faire face aux attentes d'investissement de l'institution scolaire pose un enjeu de communication, langagière ou pas, et de reconnaissance de leur valeur et capacité d'action, tant individuelle que collective (p. 92).

D'autres auteurs relèvent l'importance de la communication : pour Jacques et Deslandes (2002), il s'agit de « la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles », elle doit être « positive, efficace et bidirectionnelle » (p. 255). Pour Swick (2003), la communication entre parents et professionnels de l'éducation devrait être un processus d'apprentissage partagé, ce qui implique notamment que l'apport des familles soit valorisé et des stratégies concrètes mises en œuvre pour construire un partenariat. Pourtant, peu de recherches investiguent explicitement les processus de communication dans les relations familles-école. Quelques auteurs (Lasky, 2000 ; Minier, 2006) ont réalisé des entretiens où parents et enseignants sont invités à parler de leurs interactions. Quant à l'observation proprement dite des interactions, elle porte sur les entretiens formels entre enseignants et parents. Quelques soient les contextes étudiés, les analyses convergent : ces entretiens ne sont souvent qu'un échange unidirectionnel, peu propice à la construction d'une alliance entre les familles et l'école. Si ces entretiens peuvent être considérés comme le point culminant de la relation familles-école du fait de la visibilité conférée par leur institutionnalisation, d'autres moments d'interaction nous semblent au moins aussi importants, notamment parce qu'ils sont bien plus fréquents : les interactions quotidiennes qui ont lieu lors de ce que Marcel (2002) nomme les temps interstitiels, qui précèdent ou suivent les périodes d'enseignement. Les interactions entre enseignant-e-s et parents qui se déroulent juste avant ou après l'école, à la limite entre les territoires physique et symbolique de l'école et du quartier, se situent dans un espace-temps incertain, dans lequel chacun cherche sa place, au propre comme au figuré (Cettou, 2013).

Comment analyser les processus de communication à l'œuvre dans la construction de la relation entre les familles et l'école ? Une approche de communication interculturelle s'impose. Non pas parce que l'on s'intéresse à des familles migrantes, comme le voudrait une compréhension réductrice de l'interculturel, mais bien parce que – comme on l'a vu plus haut – l'entrée de l'enfant à l'école signifie pour toute famille, à des degrés divers, la confrontation avec un monde étranger, porteur de normes et d'implicites qu'il s'agit de décoder et de s'approprier. Dans le champ de la communication interculturelle, nous avons d'abord retenu la Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst (2005), la Théorie de l'accommodation de la communication de Giles (Gallois, Ogay, et Giles, 2005) ainsi que la Théorie de la négociation de l'identité de Ting-Toomey (2005). Elles rendent compte notamment des processus sociopsychologiques qui se jouent dans une situation de communication marquée par l'étrangeté d'un contexte d'interculturalité. Cependant et de façon assez surprenante, ces modèles donnent finalement peu de place à l'interaction et à la culture, celle-ci étant souvent réduite à une variable *a priori* caractérisant les interactants (Ogay, 2005). C'est pourquoi nous préférons le cadre sémiopragmatique de la communication de Frame (2013) qui, en alliant le champ de la communication interculturelle et

celui de l'interactionnisme symbolique, réussit à saisir la complexité de la communication interpersonnelle en contexte d'interculturalité. De façon très synthétique, ce cadre d'analyse invite à considérer et à mettre en relation les trois niveaux de signification d'une interaction :

- la préfiguration de l'interaction, qui comprend les connaissances et savoir-faire, y compris les références culturelles, que les interactants apportent avec eux dans l'interaction ;
- la configuration, qui est la façon dont les acteurs interprètent l'interaction, tout au long de celle-ci. Le sens est ainsi sans cesse reconfiguré par les acteurs, et informe leurs comportements dans l'interaction ;
- la figuration, qui est la scène performée par les acteurs, en fonction de leurs interprétations de l'interaction, de leurs objectifs, dispositions, motivations, et références. La figuration est la partie visible de l'interaction, accessible par l'observation.

Conclusion

L'état de la recherche nous conduit aux constats suivants, qui fondent notre approche de communication interculturelle des relations entre les familles et l'école :

- La relation familles-école, l'éducation du jeune enfant, tout comme une transition harmonieuse lors de l'entrée à l'école de l'enfant sont reconnues comme une contribution importante au succès scolaire des élèves ; un investissement dans ces trois domaines est considéré comme étant particulièrement bénéfique à l'égalisation des chances scolaires pour les enfants de familles minoritaires ;
- Une vision des familles minoritaires en termes d'insuffisances voire d'incompétences est souvent présente chez les acteurs du système éducatif. Par exemple, les mesures d'*encouragement précoce* pour les enfants des familles minoritaires ont parfois des airs de mesures compensatoires, par lesquelles il s'agirait de préserver les enfants de leur milieu familial. On peut dès lors se demander comment un partenariat peut se construire sur une telle base.
- Le partenariat entre les familles et l'école est devenu une nouvelle norme sociale, du moins dans les discours. Cependant, derrière les intentions généreuses se cachent des effets pervers qui éloignent encore plus les familles minoritaires de l'école, provoquant chez elles un sentiment d'injustice. Il s'agit d'observer comment se met en place un partenariat, ce qui est négocié et peut mener à une collaboration positive, et ce qui reste dans le non-dit et/ou dans l'imposition d'une norme.
- La relation familles-école est largement une question de communication, or elle a rarement été étudiée dans cette perspective. La communication est un processus complexe, qui se déroule dans le quotidien des interactions, où de petites variations peuvent avoir des effets importants, dans un sens comme dans un autre.

– La relation familles-école se construit largement lors des interactions entre enseignants et parents. Or celles-ci ont peu été observées, et encore moins pour les interactions dans les moments informels. Une perspective de communication interculturelle permet de prendre en compte la plus ou moins grande proximité entre la culture familiale et la culture scolaire, et de saisir comment les parents et les enseignants négocient cette proximité/distance tout au long de la relation qui se construit.

– Une perspective diachronique de la relation familles-école manque également. Or il ne s'agit pas d'un état, mais d'un processus long, qu'il s'agit d'observer finement afin d'en saisir les points d'inflexion.

En conclusion, la perspective présentée combine des thèmes centraux dans l'éducation aujourd'hui mais qui tendent à être étudiés séparément : la relation entre les parents et l'école, les transitions et plus particulièrement celle de la famille à l'école ainsi que l'éducation du jeune enfant. L'approche de communication interculturelle des questions relatives à la relation école-famille permet d'envisager cet objet de manière systémique, contextuelle mais aussi interculturelle. De ce point de vue, le terme interculturel ne se réfère pas à des *différences culturelles* mais à un écart entre la culture scolaire et la culture familiale, un écart qui peut être décrit en termes de compréhension plus ou moins partagée de connaissances implicites, de croyances, et de références culturelles. L'intérêt porte dès lors sur le sens que les individus donnent aux interactions et non pas sur des catégories *a priori* d'individus évitant ainsi une essentialisation de la notion de culture.

Références bibliographiques

- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 140-148.
- Bolsterli, Michèle, Maulini, O., & Wandfluh, F. (2007). Familles et école : le savoir au cœur de la relation. In M. Bolsterli (dir.), *L'entrée dans l'école : rapport au savoir et premiers apprentissages (Perspectives en éducation et formation)* (p. 139-149). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Cettou, L. (2013). *Construire la relation familles-école dès l'entrée à l'école. Une perspective sémiopragmatique de communication interculturelle*. (Mémoire de Master en Sciences de l'éducation non-publié). Université de Fribourg.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Curchod-Ruedi, D., & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? In P. Curchod, P.-A. Doudin, et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 12-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Field, S., Kuczera, M., et Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturelité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Lavoisier.
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory : a look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 121-148). Thousand Oaks : Sage.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer. In W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 281-322). Thousand Oaks : Sage.
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transitions à la maternelle et relations école-famille. In C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille – Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers : Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 80-102.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de recherches en éducation*, 30, 103-121.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In Gérard Pithon, C. Asdih, et S. J. Larivée (dir.), *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles : De Boeck Université.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 623-648.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien Social et Politiques-RIAC*, 35, 63-74.
- Ogay, T. (2005). Comment prendre en compte la culture sans la figer ? A la recherche d'une approche dynamique de la culture et de son interaction avec les processus psycho-sociaux. *Analele Stiintifice ale Universitatii Al. I. Cuza Iasi, sectiunea Stiintele Educatiei*, IX, 39-48.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2013). *La découverte : un interstice entre simplicité et complexité. (Re)découvrir la communication dans la relation familles-école*. Texte présenté et discuté au IV^e congrès RIFReQ « La logique de la découverte en recherche qualitative ».
- Payet, J.-P., Giuliani, F., & Laforgue, D. (dir.). (2008). *La voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses univ. de Rennes.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.

- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte-Andrade, G. (2007). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*. Rapport final, PNR52, Childhood, Youth and Intergenerational Relationships, projet N° 405240-69005.
- Perret-Clermont, A.-N. (1976). Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication. Analyse de cadres théoriques et d'interventions. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 3-13.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21, 491-511.
- Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines.*, 25, 67-83.
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory : Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 211-233). Thousand Oaks : Sage.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 263-279). Québec : Presses de l'Université du Québec.

INTERCULTUREL ET PLURILINGUISME / MULTILINGUISME