



Revue Éducation & Formation

Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire

N° e-304-01

Mars 2016

Editeurs : De Lièvre, Bruno

Coordinateurs du numéro :
Séraphin Alava* et Débora Poncelet**

Université de Toulouse* – Université du Luxembourg**

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs (FPSE – UMONS)

Table des matières

Editorial – De l’impulsion fondamentale des parents à la co-éducation	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons – Belgique</i>	
Pratiques parentales d’éducation et accrochage scolaire : introduction.....	7
Séraphin Alava* & Débora Poncelet**, <i>Université de Toulouse* – France, Université du Luxembourg**, Luxembourg</i>	
Entre parents et institutions éducatives : quels modèles d'enfance ?	11
Julie Delalande, <i>Université de Caen Basse-Normandie - France</i>	
La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève	25
Chantal Tieche Christinat, Valérie Angelucci & Anne-Françoise de Chambrier, <i>Haute Ecole Pédagogique Vaud - Suisse</i>	
La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire.....	39
Débora Poncelet, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso & Joëlle Vlassis, <i>Université du Luxembourg - Luxembourg</i>	
Représentations et pratiques de l’aide aux devoirs au cœur d’une alliance éducative entre parents et enseignants	59
Séraphin Alava, <i>Université Toulouse Jean Jaurès – France</i>	
Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs.....	73
Rémi Bonasio & Philippe Veyrunes, <i>Université Toulouse Jean Jaurès – France</i>	
L’internat, un dispositif pour un double rattachement.....	87
Cédric Aït-Ali, <i>Université Toulouse Le Mirail – France</i>	

Editorial

De l'impulsion fondamentale des parents à la co-éducation

*Un enfant prodige est
un enfant dont les parents
ont beaucoup d'imagination*

Jean Cocteau

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Les parents sont les premiers éducateurs des enfants. Et, s'il n'y a pas de déterminisme qui tienne, il est indéniable que le premier lien éducatif, tenir son enfant contre soi et l'emmener à la découverte du monde, a un impact essentiel. Ensuite, d'autres prennent le relais : membres de la famille, amis, enseignants, etc. Ces autres intervenants vont permettre d'ouvrir plus largement encore les horizons de chaque être « en apprentissage » pour qu'il se forge sa représentation personnelle du monde. Afin de l'aider au mieux, trouver une ligne de conduite commune entre ces différents acteurs est indispensable. La co-éducation déploie ses ailes pour guider chacun le mieux possible vers la l'autonomie et la responsabilité. Avec l'aide de tous, l'envol sera plus assuré, mais il ne faut pas négliger la valeur fondamentale de l'impulsion initiale procurée par les parents.

C'est bien l'objet de ce numéro thématique e-304-01 qui traite des « Pratiques parentales d'éducation » coordonné par Séraphin Alava et Débora Poncelet : collaborer avec les parents pour renforcer l'accrochage scolaire en réfléchissant ensemble aux pratiques éducatives les plus épanouissantes pour l'enfant.

Les contributeurs français, suisses et luxembourgeois proposent des articles scientifiques qui mettent en évidence les attentes variées des acteurs concernant l'enfant (Delalande). Il importe dès lors de mettre en place des espaces de dialogue pour favoriser une meilleure compréhension et, par conséquent, mener des actions plus efficaces (Tieche Christinat & coll.). Au niveau de la formation, Poncelet & coll. insistent sur la nécessité d'impliquer les futurs enseignants dans l'élaboration précoce de ces ponts entre l'école et les familles. Et, en ce qui concerne les aides aux devoirs, les actions à domicile (Alava) et celles menées à l'école (Bonasio & coll.) sont analysées pour comprendre en quoi elles s'avèrent centrales pour favoriser les alliances éducatives. Une point d'attention est également apporté (Ait-Ali) à la situation spécifique des élèves en internat dans lequel se joue aussi une relation particulière entre l'apprenant et ses accompagnants.

Ces acteurs multiples dont la coordination est indispensable sont au cœur de la problématique éducative. Ils sont tous orientés vers un objectif commun : permettre au plus grand nombre d'accéder à l'apprentissage. Et, si chacun remplit son rôle et possède son point de vue, il est préférable que certains principes soient consensuels. C'est dans l'échange, le partage, la discussion, la confrontation des opinions, etc. qu'ils se définiront et seront mis en œuvre... au bénéfice des apprenants.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire

Séraphin Alava* & Débora Poncelet**

* Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR EFTS
Maison de la Recherche
5, Allée Antoine Machado
31058 Toulouse cedex 8
seraphin.alava@gmail.com

** Université du Luxembourg
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE)
Research Unit : ECCS
Campus de Walferdange, Bât. XI, 2.01
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange
Luxembourg
debora.poncelet@uni.lu

Introduction

Le système éducatif se mobilise depuis de nombreuses années pour prévenir le décrochage scolaire. Parallèlement, les institutions publiques mettent en place des dispositifs de rattachement et la société s'inquiète d'une perspective de décrochage social des jeunes. La notion de pratiques éducatives parentales est issue des travaux scientifiques d'éducation familiale datant de plus de 20 ans et met en valeur le rôle de l'activité des parents dans le processus d'éducation et plus récemment, dans la démarche de réussite éducative des adolescents.

Depuis une dizaine d'années, cette notion entre en écho avec le concept de parentalité, issu des travaux de psychologie et de psychanalyse mettant en avant la relation active entre enfant et parents. La parentalité est un processus contextuel et interactif. Les sociologues utilisent la notion d'actions éducatives des parents ou de travail parental pour parler des actions sociales et des compétences sociales attendues ou mises en œuvre par les parents. Mais au-delà des champs scientifiques, les dix dernières années réinterrogent également la place des parents au sein des communautés éducatives scolaires. L'accompagnement à la scolarité, la relation du jeune aux savoirs et à l'école impliquent les parents non seulement dans la forme éducative globale, mais aussi dans des pratiques concrètes. Il semble en effet que les parents agissent dans l'éducation à la fois grâce à une transmission des *habitus*, par la transmission d'un héritage symbolique et culturel et via des actions concrètes participant favorablement à l'accrochage scolaire du jeune.

Le concept d'accrochage est issu des recherches qualitatives et écologiques sur le décrochage et sur l'étude des éléments prédicteurs du décrochage (Janosz & Fallu, 2003 ; Potvin, 2012 ; Stuhlman & Pianta, 2002). En effet, même si les facteurs scolaires sont des facteurs déterminants du décrochage du jeune (Blaya, 2010 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012 ; Janosz, 2000), les actions parentales, environnementales et sociales jouent un rôle important dans ce processus. Il s'agit en outre de renforcer la continuité éducative entre les différents temps et lieux de l'action pédagogique (Bouve, 1999). Cette continuité éducative prend alors en compte les gestions des transitions scolaires grâce à des dispositifs de mise au travail des élèves (Blin, 2004), des situations de gestion des relations enseignants élèves (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte, & Potvin, 2006) et des actions favorisant la construction d'alliances éducatives parents-école-communauté (Tieche Christinat, 2015).

L'accrochage scolaire est alors un enjeu partenarial, car il s'agit, au-delà des différences culturelles et sociales, d'assurer aux enfants des conditions optimales d'accrochage (Charlier & Biemar, 2012). Dans cette démarche partenariale, l'action des parents est fondamentale. En effet, que ce soit en matière de suivi des devoirs (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009), de partenariat avec l'école (Denecheau, 2013 ; Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2009) ou encore, via la mise en place de synergies entre les parents, l'école et la communauté (Tieche Christinat 2015),

Education & Formation – e-304-01, Mars 2016

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

l'action des parents et des partenaires de l'école semble au cœur des actions favorisant l'accrochage scolaire des jeunes.

Le numéro thématique que nous vous proposons centrera son regard sur le rôle des pratiques familiales et de l'éducation familiale comme levier d'accrochage scolaire des jeunes et comme signe de la mise en place d'alliances éducatives entre parents, école et communauté dans la perspective de lutte contre le décrochage scolaire. Ce numéro visera à croiser les approches disciplinaires : psychologie, sociologie, anthropologie et sciences de l'éducation autour de l'action des parents dans l'accompagnement à la scolarité, le rapport aux savoirs des familles, les pratiques familiales formelles ou non-formelles de suivi de la scolarité mais aussi autour des relations construites autour de l'activité de l'élève en classe. Nous chercherons à actualiser la synthèse des recherches croisant éducation familiale et échec scolaire et surtout, à montrer au sein de la famille les organisateurs des pratiques éducatives et parentales qui sont des éléments favorables à la réussite des jeunes.

Dans un premier article, pour mieux nous permettre de comprendre les enjeux de la mise en place de synergies entre les actions des parents et des enseignants, **Julie Delalande** analyse les attentes divergentes des acteurs à l'égard des enfants dans leurs actions scolaires. Dans une perspective de recherche anthropologique, l'auteur examine les modèles d'enfance invoqués par les acteurs au cours de cette étape de la scolarité qui est l'entrée au collège. Le dialogue scolaire ou le partenariat entre les enseignants et les parents peut alors être analysé au travers d'une divergence importante entre un modèle de lignage exprimé par les parents et un modèle d'individualisation propre à l'enfant et soutenu par l'école susceptible alors de devenir une norme impliquant des actions parentales allant dans ce sens. Les modèles d'enfance mobilisés effectivement par les acteurs entraînent des modèles d'actions parentales qui induisent des actions attendues et considérés comme naturelles par les uns et les autres. Surveiller, modeler ou accompagner sont alors des horizons d'attente des actions parentales qui expriment une divergence importante en regard des déterminants de l'accrochage scolaire du jeune.

Les représentations croisées des partenaires sont alors des verrous ou des leviers d'alliances partenariales comme nous pourrions nous en rendre compte au sein du deuxième article. À partir du suivi de dispositifs pédagogiques favorisant l'accrochage scolaire, **Chantal Tièche Christinat, Valérie Angelucci et Anne-Françoise de Chambrier** reviennent sur la relation école famille qui est au cœur de bien des tensions et des incompréhensions. Les opinions et les perceptions qu'à chaque partenaire des actions et des intentions des autres doivent être envisagés comme autant d'éléments déterminants sur lesquels les dispositifs pédagogiques peuvent s'appuyer pour favoriser la synergie des attitudes et cognitions sociales. Or, les représentations agissent bien souvent comme des miroirs déformant la perception de l'action. Malgré une volonté de mise en conformité de l'action de l'autre à sa propre vision, les alliances éducatives se construisent par conséquent à travers un dispositif de communication souvent remédiée par l'action et le rôle de l'éducateur qui construit peu à peu les éléments d'un dialogue entre les parents d'enfants en difficulté et les enseignants.

En ce sens, comme le met en évidence le troisième article, les représentations ou croyances des futurs enseignants constituent des éléments-clés dans la mise en place d'un partenariat école-famille. Dans une analyse des opinions et croyances des étudiants de bachelors en sciences de l'éducation au Grand-Duché du Luxembourg, **Débora Poncelet, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso et Joëlle Vlassis** montrent que dans l'anticipation des opinions des parents et dans les attentes envers ces mêmes parents en matière d'engagement scolaire, les choses sont très tôt différenciées. Il semble en effet que comprendre la nature et le rôle même de la confiance que les futurs enseignants peuvent avoir envers les relations école-famille constitue un élément de la relation école-famille. Les auteurs soulignent entre autres que la constitution de cette confiance constitue un préalable des partenariats construits entre parents et enseignants et partant, constitue un levier aux alliances éducatives.

En s'appuyant sur une recherche action menée dans des quartiers populaires, **Séraphin Alava**, au sein du quatrième article, précise que ce jeu de représentations, d'horizons d'attentes peut aussi agir en matière d'accompagnement scolaire et notamment, dans l'aide aux devoirs. L'aide aux devoirs est une des actions attendues par les enseignants et une activité éducative qui n'est pas sans conséquence sur les résultats scolaires. Les enseignants et les parents n'ont pas les mêmes attentes dans cette phase du suivi parental. Il apparaît que selon les représentations que parents et enseignants ont de l'école et de la confiance qu'ils peuvent avoir des autres partenaires, les pratiques d'aides aux devoirs sont très différentes. L'auteur souligne que, dans le cadre d'une démarche active de coformation, les pratiques et les représentations du partenariat peuvent changer et dès lors, des alliances éducatives peuvent se construire. Parents et enseignants évoluent alors vers des zones de coresponsabilités et d'échanges.

L'aide aux devoirs en classe comme les situations d'accompagnement aux devoirs à la maison sont des situations particulièrement intéressantes pour comprendre comment se différencient les actions éducatives parentales et enseignantes comme nous pourrions en prendre connaissance en examinant le cinquième article de **Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes**. Dans une démarche anthropologique s'appuyant sur le cours d'action, les auteurs examinent deux situations de réalisation de devoirs (à la maison avec la mère vs en classe). Au cours de ces situations qui se déroulent dans des espaces/temps différents, les modes d'articulation de l'activité de l'enseignant et des mères

d'élèves sont analysés. Les auteurs concluent que la perception de la dimension collective de l'activité permettrait d'améliorer pour les parents l'enjeu des situations de remédiations et donc, de réduire les grandes différences dans les actions et dans leurs effets concrets sur la réduction des difficultés scolaires.

Réduire les différences d'analyse des situations, faire évoluer les représentations croisées des rôles et des actions des partenaires, faire évoluer la coanimation par la confiance en l'autre, créer des situations collectives de travail et d'analyse de l'activité scolaire et éducative constituent autant de constats de nos approches. Nous ajouterons, grâce à la lecture du dernier article du dossier, celui de **Cédric Aït-Ali**, qu'interroger le rôle médiateur de l'internat dans le processus d'accrochage débouche sur des questions de climat et d'espace. En effet, l'auteur, par l'analyse des dynamiques éducatives relevant du monde scolaire ou familial, indique que l'accrochage pour les jeunes en difficulté peut être double : accrochage scolaire et accrochage parental. L'internat peut être alors envisagé comme un espace de médiation qui valorise la séparation jeune/famille et qui permet la réduction des tensions permettant de rendre possible un raccrochage scolaire.

Références bibliographiques

- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blin, J.F. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave Pédagogie et formation.
- Bouve C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*, 57-58, 45-58.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.
- Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education non publiée, Université de Bordeaux 2, Bordeaux.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. & Joly (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF : Paris.
- Janosz, M. & Fallu, J.-S. (2003). La qualité des relations enseignant-élèves à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. & Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (2009). Accrochage scolaire... vers un référentiel commun : synthèse. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=f649d455f0d2dc887ee7a761a66363fb8c912c2d&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Recherches/Accrochage_scolaire/accrochage_scolaire_synthese.pdf (consulté en mai 2015).
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, Québec : Béliveau éditeur
- Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Tièche Christinat C. (2015). Des alliances pour accrocher. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(63), 127-133.

Entre parents et institutions éducatives : quels modèles d'enfance ?

Les attentes divergentes des acteurs à l'égard des enfants au moment de « grandir » pour entrer au collège

Julie Delalande

*Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA965
Département Sciences de l'éducation
Esplanade de la Paix
14032 Caen
France
julie.delalande@unicaen.fr*

RÉSUMÉ.

Le moment où les enfants quittent l'école primaire et intègrent le collège engendre des bouleversements importants dans leur vie, d'autant plus que le changement institutionnel coïncide avec leur entrée dans la préadolescence. Comment les parents accompagnent cette étape et quelles sont les attentes des institutions envers les uns et les autres à cette période charnière ? L'approche anthropologique nous invite à chercher des clés d'explicitation qui s'inscrivent dans une temporalité longue. La parentalité s'exerce différemment d'une famille à l'autre, en fonction des représentations que les parents ont de l'enfance. Mais ces représentations sont elles-mêmes alimentées par des modèles d'enfance. Or, notre société a construit comme idéal le modèle de l'enfant comme personne que les institutions relaient auprès des familles. Il se caractérise par une certaine conception de l'individualité : celui d'un enfant qui se construit par lui-même et pour lui-même. Pourtant, dans les familles de milieux populaires, il semble que le modèle de l'enfant du lignage résiste à ce qui est perçu comme un égocentrisme non souhaitable. Les divergences entre les acteurs, constatées dans nos enquêtes ethnographiques, constituent des clés pour comprendre les situations de décrochage scolaire. Elles aident aussi à analyser les difficultés à mettre en œuvre un partenariat entre parents et institutions pour accompagner les enfants dans leur rôle d'élève, et en particulier dans leur prise d'autonomie nouvelle lors de l'entrée au collège. Derrière ce partenariat se cache une nécessaire acculturation des familles au modèle dominant.

MOTS-CLÉS : parents, enfants, institutions éducatives, famille, école, collège, modèles d'enfance, individualité, acculturation, anthropologie de l'enfance

1. Introduction

Le moment de quitter l'école primaire pour entrer au collège est un passage important dans la vie des enfants, d'autant plus qu'au changement scolaire s'ajoute l'entrée dans la préadolescence. Comment les parents accompagnent ce changement et quelles sont les attentes des institutions envers les uns et les autres à ce moment charnière ? Cet article examine comment la parentalité s'exerce différemment d'une famille à l'autre en fonction des représentations que des parents ont de l'enfance. Pour comprendre l'un des moteurs de ces différences, nous adoptons un point de vue anthropologique et examinons les modèles d'enfance portés par chaque groupe d'acteurs. Nous faisons l'hypothèse que les actions éducatives parentales sont influencées par ces modèles d'enfance qui alimentent leurs représentations. Ces modèles traversent de manière profonde et inconsciente l'histoire de leur pays. L'anthropologie convie ainsi à être attentif aux évolutions d'une culture sur une échelle temporelle longue, dépassant l'expérience des acteurs.

Les résultats de nos enquêtes montrent que les situations de décrochage scolaire gagnent à être analysées par un cadre théorique anthropologique qui propose trois principaux modèles d'enfance expliquant les représentations individuelles : l'enfant comme personne, l'enfant du lignage et l'enfant de la Nation. Ils aident à expliquer les comportements individuels et les valeurs qui les portent, ainsi que les tensions et malentendus, divergences qui existent entre les groupes sociaux. Le résultat principal et éclairant de notre recherche est que, dans la relation des familles avec les institutions se joue l'imposition d'un modèle de l'enfant comme personne, selon une conception individualiste pas toujours partagée par les parents. Les conséquences sur les enfants, pris entre deux modèles, sont visibles. Elles constituent des clés pour comprendre les situations de décrochage scolaire.

Pour construire ses outils d'analyses, l'anthropologue s'appuie sur des enquêtes ethnographiques, c'est-à-dire en situation d'immersion dans le groupe étudié, cumulant plusieurs types de recueil de données, et sur un temps long ; il recueille des données sur différentes problématiques en même temps afin de pouvoir comprendre chacune d'elle grâce à un contexte social et culturel global. Plusieurs éléments d'enquêtes sont mobilisés dans cet article pour montrer comment ces modèles d'enfance se manifestent chez les adultes et comment d'eux peuvent découler, à l'autre bout de la chaîne, des attitudes enfantines plus ou moins favorables à la réussite scolaire. Lors de la première enquête, nous avons interrogé des enfants de tous milieux sociaux sur la manière dont ils imaginent la réaction de leurs parents face à leur entrée au collège. La seconde enquête a été menée auprès de professionnels d'un Programme de Réussite Educative (PRE) qui suivent des familles connaissant des difficultés notamment dans leurs relations avec l'école. L'ensemble de ces données confirment le fait, déjà montrés par d'autres chercheurs (Hugon 2010), que le moment de l'entrée au collège constitue un moment charnière où le risque de décrochage augmente. Nos données font apparaître que, si l'étape est cruciale, c'est que les enfants, devenant préadolescents, prennent des distances avec leurs parents et font ainsi évoluer leurs relations avec trois groupes d'acteurs : leurs pairs, leurs parents et les professionnels des institutions, représentées dans notre enquête par l'institution scolaire et le PRE. L'approche théorique de la préadolescence servira donc également de cadre d'analyse à cet article. Alors que les expériences quotidiennes entre pairs ont été largement présentées dans nos dernières publications (Delalande 2010, 2012, 2014), nous développerons ici les relations des préadolescents avec leurs parents et les institutions.

2. Deux cadres théoriques : les modèles d'enfances et la préadolescence

Dans un ouvrage réunissant treize contributions (Bonnet, Rollet & de Suremain, 2012), des chercheurs, anthropologues et historiens principalement, dégagent, selon les sociétés et les époques, quatre modèles d'enfances qui se succèdent se croisent, se transforment et coexistent : l'enfant du lignage, de la chrétienté, de la Nation et l'enfant comme personne. Les chercheurs nous invitent à distinguer le terme de représentation et celui de modèle. Alors que le terme de représentation colle à l'expérience des acteurs et à ce qu'ils développent (comme valeurs et comportements) en fonction d'un contexte déterminé, celui de modèle s'inscrit dans une analyse comparative et trans-historique. En anthropologie comme pour la sociologie historique, il s'agit de regrouper un ensemble de représentations et de les identifier sous un modèle-type commun. Au niveau méthodologique, le modèle est un cadre avant tout conceptuel construit selon des critères définis par les chercheurs, récurrents à travers l'espace-temps.

L'ouvrage incite donc le chercheur à identifier, pour la population qu'il étudie, les modèles en présence et à mieux comprendre les tensions entre groupes sociaux du fait de la confrontation de ces modèles. Rarement conscients et donc rarement formulés, ils induisent pourtant des valeurs et des comportements qui, eux, sont visibles et énoncés.

Nous faisons l'hypothèse que, parce qu'ils ont prédominé à un moment donné dans nos sociétés occidentales et parce qu'ils sont encore présents dans des sociétés voisines, les modèles de l'enfant du lignage et de l'enfant de la Nation nourrissent encore les représentations des acteurs dans nos pays, même si un modèle s'impose comme idéal social : celui de l'enfant comme personne. Instituté

comme le modèle légitime, il est celui que portent nos institutions et qu'elles attendent des acteurs. Il se développe au XXe siècle sous l'effet des travaux des psychologues, des psychanalystes puis des pédopsychiatres, qui mettent en lumière les potentialités du bébé et ses compétences, et qui insistent sur l'importance des relations de la mère avec son enfant lors des premières années. Une telle représentation donne une responsabilité à la famille dans la construction de la personne, suppose un nouveau regard sur l'enfant et une attention nouvelle à sa personne (Neyrand 2011).

Le modèle de l'enfant du lignage domine dans les sociétés rurales traditionnelles, aussi bien en Occident jusqu'au XIXe siècle qu'aujourd'hui encore dans les pays en développement. Il est celui d'un enfant maillon dans le fil des générations, « propriété » du groupe lignagé, être inachevé à la naissance. On retiendra de ce modèle, encore dominant en France avant l'époque industrielle, le fait qu'un individu gagne sa place au sein du groupe par le rôle social et symbolique qu'il investit au sein de sa famille. L'histoire biographique d'un individu n'a du sens et de la valeur que parce qu'elle s'inscrit dans cette histoire collective. De ce fait, elle permet la reconnaissance de l'individu par le groupe.

Le modèle de l'enfant comme bien de la Nation se développe en Occident à partir du XVIIe siècle. Les enfants n'appartiennent pas qu'à leur groupe lignagé mais aussi à leur pays parce qu'ils sont l'avenir de la société, ils sont la société de demain. L'Etat se donne les moyens de mettre en place des institutions pour remplir son projet politique de construction d'une société. Fondé sur les prérogatives des médecins, pédagogues et administrateurs, ce modèle s'impose avant tout par l'école qui a pour mission de « contrôler » et « dresser » l'enfant, tant physiquement que moralement. L'Etat, par ses institutions, entend apporter un soin et une éducation aux enfants de la Nation ; mais ces enfants appartiennent aussi à une famille, et l'Etat rencontre depuis lors la résistance des parents à « partager » la responsabilité de leurs enfants et à se plier aux directives étatiques. La littérature sociologique qui analyse la confrontation entre culture scolaire et culture familiale reflète cette coexistence de modèles (Périer 2010).

Tout pays ayant les moyens de faire vivre des institutions au service de l'enfance est donc porteur d'un modèle d'enfance d'Etat. Contrairement aux deux autres modèles que nous présentons (l'enfant du lignage et l'enfant comme personne), le modèle-type de l'enfant de la Nation ne nous dit pas comment doit être l'enfant, mais il suppose qu'il soit modelé pour servir la Nation. Aujourd'hui, l'Etat impose toujours aux familles un modèle d'enfant et accorde ses aides en fonction de celui-ci. Ce modèle, en Occident, c'est celui de l'enfant comme personne. Au-delà de l'enfant, c'est un idéal de société individualiste qui s'impose, celui qui met au centre des projets de société les réalisations individuelles et le bonheur de chacun, plus que la préservation de ses groupes d'appartenance.

Au second plan, le cadre théorique de cette recherche est celui de la préadolescence, puisque nos jeunes enquêtés qui terminent leur école primaire et commencent le collège ont entre 10 et 12 ans. En entrant au collège, ils quittent le groupe d'appartenance des 6-11 ans et rejoignent un lieu habité par des adolescents âgés de 11 à 16 ans. Nous verrons comment ce changement institutionnel engendre des transformations dans leurs rapports aux adultes, aux pairs et à eux-mêmes. On le comprend, notre approche théorique de la préadolescence aborde d'emblée le concept dans sa dimension sociale et historique circonstanciée. En ce sens, elle conçoit cette période de la vie comme une construction sociétale qui s'appuie sur les changements physiologiques et corporels qui se manifestent à cet âge. Le terme émerge comme une démarcation d'un temps de l'enfance aux Etats-Unis dans les années 1940, sous l'effet de la psychologie mais aussi du marketing qui y trouve un nouveau marché. Il se répand en Europe et en France à la fin des années 1990, sous l'effet des sociologues et une fois de plus du marketing, des loisirs, des médias (Diasio & Vinel 2014). La préadolescence se définit généralement comme la sortie de l'enfance, imaginée comme une période d'innocence, joueuse et contrôlée, et se manifeste par les premiers signes d'une adolescence, marquée par la puberté et conçue comme une prise d'autonomie et de distance d'avec la famille, une participation à une nouvelle culture de pairs et une crise identitaire potentielle. Le terme américain, les *tweens*, indique clairement le fait qu'il s'agit d'un entre-deux, d'individus *in-between*. Le terme français invite à pousser l'enfant vers l'âge suivant, correspondant à son envie de grandir et à une attente sociale de précocité. Les études des chercheurs sur les âges de la vie soulignent que la catégorisation des populations par âges est un outil de gouvernement des groupes sociaux (Le Bras 2003). Depuis le XIXe siècle, la psychologie du développement, reprise par les études de physiologie et par la pédagogie, a défini les rythmes et les stades à travers lesquels la croissance d'un individu normal est évaluée (Turmel 2013).

Dans nos enquêtes, il ressort que si le terme connaît un tel succès, c'est également parce qu'il coïncide avec le changement d'établissement scolaire et permet aux parents de mettre un mot sur un ensemble de changements qu'ils constatent de fait et qu'ils doivent accompagner. L'injonction scolaire à plus d'autonomie de l'élève est au centre de ce processus. Or, dans cet article, nous souhaitons montrer, à la suite d'autres chercheurs (Périer 2014), que ce que les acteurs entendent par autonomie et la manière dont l'enfant doit l'exercer n'est pas homogène. Sa définition et son application dépendent précisément, dans une large mesure, de la représentation qu'ils ont de cet âge de la vie. Plus profondément ancrés encore, les modèles d'enfance, incluant ici l'individu de la naissance à l'âge adulte, participent à construire le rapport des adultes à nos jeunes enquêtés.

3. Présentation des terrains d'enquête

Deux terrains, c'est-à-dire deux lieux d'enquête, sont mobilisés pour nos analyses. Un premier terrain cible le passage de l'école primaire au collège dans des milieux sociaux hétérogènes avec une majorité issue de la classe moyenne, en zone urbaine et rurale. Le second porte sur le Programme de Réussite Educative (PRE) d'une ville de 100 000 habitants qui accompagne des familles dont les enfants sont, le plus souvent, signalés par l'école parce que leur comportement scolaire ou social ne correspond pas aux attentes de l'institution. La confrontation de ces deux terrains fait apparaître les points communs mais aussi les inégalités de situations dans lesquelles évoluent les enfants, et les difficultés de ceux dont le modèle d'enfance familial est éloigné du modèle d'enfance affiché par l'école et le PRE.

Nous présentons les enquêtes dans leur entièreté, mais une petite partie seulement des données sera ici sollicitée. Pourtant, le lien qui unit chacune de ces données aux autres mérite d'être explicité. L'enquête de type ethnographique suppose une démarche de recherche propre à sa discipline, l'ethnologie. Plutôt que de partir d'une hypothèse théorique qu'il teste par un protocole d'enquête pour lequel il recherche des indicateurs, l'ethnologue aborde, quand le cadre de la recherche le lui permet, le groupe social et culturel qui l'intéresse dans son ensemble et cherche à identifier les questions de recherche pertinentes au regard de ses premiers résultats d'enquête. Il procède par immersion dans le groupe, et recueille ses données en même temps par observation, par entretiens formels et informels, par questionnaires. Par conséquent, la question des étapes de la recherche et de l'échantillon par exemple est difficile à présenter, du fait d'une recherche qui s'étale sur plusieurs années, des allers et retours entre questions de recherche et recueil des données et du fait de la dimension informelle d'une partie de son enquête. De même, l'analyse des données suppose une compréhension la plus globale possible du groupe et une accumulation de données qui deviennent compréhensibles par leurs confrontations les unes aux autres et non isolément.

Le premier terrain a d'abord été abordé par une enquête ethnographique commencée en 2005 qui interroge d'abord ce qui change dans les relations entre enfants lors de l'entrée au collège mais aussi de leur entrée dans une nouvelle culture d'âge. Nous avons mené des observations et entretiens auprès d'enfants de deux écoles et deux collèges publics, l'un en milieu rural et l'autre en périurbain. Douze enfants ont été suivis sur leurs années de CM2 et de sixième. Un entretien avec leurs parents a été fait aux deux étapes, ainsi qu'un entretien avec les chefs d'établissement d'une des écoles et d'un des collèges. Dans le présent article, nous mobiliserons des extraits d'entretiens menés avec ces enfants et leurs parents. Au sein d'un des deux collèges, nous avons mis en place un atelier d'apprenti-reporters avec neuf élèves de sixième qui ont réalisé des interviews de leurs pairs sur leurs impressions et expériences lors de leurs premiers mois au collège. Ils ont réalisé un petit journal distribué à tous les élèves de sixième et aux élèves de CM2 prochainement dans ce collège. Enfin, les élèves d'une classe de sixième ont réalisé une rédaction sur leur rentrée (Delalande 2010, 2012, 2014). La recherche a été ensuite prolongée en 2011 et 2012 par une enquête pluridisciplinaire au sein de notre équipe Enfances, Jeunesses et Cultures du CERSE (Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education). Elle a permis de croiser cette analyse anthropologique avec une analyse en sciences de l'éducation et en psychologie sociale. Elle a fait l'objet de communications et de publications (Delalande, Dupont & Filisetti 2010). Des données ont été recueillies par un questionnaire quantitatif et qualitatif lors de cette seconde étape (213 questionnaires d'élèves de CM2 retournés, dont 113 de garçons et 100 de filles). Sont ici analysées les réponses qualitatives à la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents lors de ton entrée au collège ?* ». Elles font apparaître deux représentations parentales de l'enfant et donc deux manières de l'encadrer lors de ce passage.

Le second terrain mené auprès des acteurs d'un programme de réussite éducative permet d'approfondir la piste d'une confrontation de modèles d'enfance entre les professionnels et les parents. La collaboration entre l'équipe Enfances, Jeunesses et Cultures du CERSE (Nathalie Dupont et nous-même) et le PRE a débuté en 2012. Elle prend la forme de journées de formation que nous proposons régulièrement aux professionnels engagés dans ce PRE. Elle nous a permis de comprendre, grâce aux réunions de travail avec les responsables du PRE, les enjeux du programme, son action auprès des familles, et de connaître le profil des familles concernées selon ces professionnels. Les réunions de travail avec l'équipe ainsi que les rapports d'activités du PRE permettent d'alimenter pour le présent article l'analyse en termes de modèles d'enfance. Ces rapports décrivent notamment la mise en place d'un séjour « *évasion-révision* » proposé l'été à un groupe restreint d'enfants avant leur entrée au collège. Il constitue une semaine de mise à niveau sur les apprentissages mais donne aussi aux enfants des clés pour décoder les attentes de l'école. Enfin, il valorise leurs efforts afin qu'ils puissent prendre confiance en eux et investir une place d'acteurs dans leur rapport à l'école. Les matériaux ici mobilisés seront les échanges informels avec les professionnels, des situations rédigées par l'équipe du PRE décrivant une famille dans ses interactions avec les professionnels du PRE ; les rapports d'activités présentant le bilan du séjour « *évasion-révision* ».

Ces deux terrains font donc apparaître des points de vue de parents, parfois par une enquête directement auprès d'eux, mais plus souvent par le regard que d'autres acteurs, enfants et professionnels, portent sur eux, reflétant la manière dont ces acteurs perçoivent les représentations

des parents et réagissent à leurs comportements et à leurs attentes ou résistances. Les terrains menés cadrent ainsi les parents au sein du contexte avec lequel ils interagissent. L'analyse des interactions met au jour les différences d'expériences entre acteurs, la confrontation de représentations mais aussi les implicites qui découlent des relations de pouvoir et de légitimité qui existent entre les trois types d'acteurs en présence.

4. Reconstruire sa place et investir une nouvelle manière d'être soi : entre impatience et appréhension des enfants... et des parents

Une première clé pour comprendre l'aisance ou les difficultés d'un enfant à entrer au collège est donnée par l'étude de ce qui se joue dans le groupe de pairs. Les enfants de CM2 rencontrés sur notre premier terrain présentent clairement l'événement comme un bouleversement de leurs habitudes. Or, affronter la nouveauté avec sérénité suppose déjà d'être à l'aise dans l'univers de l'école primaire et d'y avoir trouvé sa place. Pour autant, tous savent qu'il leur faudra adopter les normes de la culture des collégiens et reviennent en particulier sur le fait qu'ils devront abandonner le jeu. A travers cet abandon, c'est l'immersion dans le monde des adolescents qui s'annonce et la sortie d'une certaine enfance. Le terme de préadolescent résume bien cette situation de marge dans laquelle ils se trouvent à la fin de l'école primaire et les deux premières années de collège environ. La préadolescence est en elle-même un état transitoire, un stade intermédiaire entre enfance et adolescence, une phase de préparation vers celle-ci. Être au contact des adolescents collégiens suppose d'éviter de se faire remarquer. Comme l'exprime Zélie au mois de janvier de son année de CM2 : « *si on veut être grand, il faut faire comme les grands* ». En effet, alors qu'ils étaient les aînés de l'école primaire, ils se retrouvent les cadets et perdent leur prestige. Confrontés à la situation d'altérité d'avec les grands, certains craignent les représailles, d'autres s'enthousiasment pour la découverte que cet entourage leur offre et expriment leur attirance pour le fait d'être en contact avec un groupe plus mature qui les porte vers un grandir.

4. 1. Parents et enfants ressentent l'obligation d'un changement

Ce qui est remarquable dans l'enquête, c'est que l'ensemble des acteurs se prépare au changement et en a une connaissance précise. Quand nous nous entretenons avec quatre enfants en fin de CM2, deux disent : « *quand on va rentrer en sixième, on va être des préados (Lola). Faut pas avoir honte, parce qu'il y en a qui disent que t'es préado, que tu passes l'âge bête (Tristan)* ». De son côté, dans un groupe de quatre collégiens, l'un explique : « *il paraît que, pour les parents, ça fait un choc quand leur premier enfant passe en sixième, parce qu'ils n'ont pas l'habitude, ils ont peur, ils ne veulent pas nous lâcher* ». Les entretiens avec les parents confirment précisément ce discours. Ceux d'Eric nous confient, dès la première minute de l'entretien mené au mois de juin, alors que leur garçon, l'aîné, termine son CM2 : « *on se dit qu'on va perdre un peu notre bébé* ». Quand nous les retrouvons l'année suivante, la mère revient sur ce fait : « *je crois que ça m'a fait du bien aussi, de couper un peu le cordon ombilical ! (rires)* ». Enfants comme parents se retrouvent finalement au pied du mur, devant l'obligation d'un changement qui opère une cassure, matérialisée par le passage dans un nouvel établissement et symbolisé par la promotion au statut de collégien. L'institution scolaire ne prend pas en charge le changement individuel des enfants et leur entrée dans un nouveau groupe d'âge identifié par une culture adolescente. Au contraire, les observations faites lors de la rentrée scolaire des élèves de sixième donnent à voir des enseignants ravis d'accueillir des enfants parfois encore dociles et craintifs qu'ils aiment pour certains chouchouter un peu et qui les reposent de leurs grands élèves plus rebelles. Pour autant, dès la fin de l'école primaire, les enseignants préparent les élèves au changement et les obligent à devenir plus autonomes dans leur travail scolaire.

4.2. Une autonomie attendue par l'institution

L'autonomie nouvelle des enfants, attendue par l'institution, suppose un travail des enfants mais aussi de leurs parents. Elle concerne le domaine des apprentissages scolaires, parce que la multiplication des enseignants auquel sont confrontés les enfants de sixième ne permet plus le même suivi que celui opéré par le professeur des écoles. Elle concerne aussi l'organisation de la vie quotidienne : prendre le bus, avoir sa clé pour rentrer seul après les cours suppose des prises de responsabilité nouvelles. Le travail des enfants comme de leurs parents est donc de s'imaginer dans leur nouveau rôle et d'accepter les changements relationnels entre eux que ces nouvelles habitudes supposent. Pour les parents, accepter cette prise d'autonomie obligatoire de leur enfant suppose de bien vouloir passer une étape dans la séparation progressive d'avec leur enfant. En entretien, deux mères expriment leurs réticences : « *on gérait tout, et là on ne va plus gérer. Mais bon, il faudra bien qu'ils apprennent à se débrouiller. On est content qu'elles aillent en sixième, mais bon, t'en as une qui part, quoi* ». L'autre mère complète : « *un truc qui t'échappe quoi ; c'est là que tu pourras pas entre guillemets la protéger* ». C'est un moment où les parents disent souvent entre eux que « *les enfants grandissent trop vite* ». On entend là que l'entrée de leur enfant dans la préadolescence bouleverse l'équilibre familial. Cette entrée pousse les aînés dans la pyramide des âges et bouleverse aussi les

relations dans la fratrie. Elle met en évidence le fait qu'un changement dans une tranche d'âge entraîne un changement dans les rapports entre générations (Migliore 2012).

4.3. Grandir sous l'influence des autres

Mais la résistance ou l'appréhension des parents vient aussi du fait que l'univers du collège est plus violent que celui de l'école et confronte leur enfant à « *l'influence des autres, ne serait-ce que la cigarette, le racket, la drogue* » (parents d'Eric). Ils disent de leur fils qu'il « *a peur des autres, il est angoissé* » et résistent à sa prise d'autonomie : « *il va être obligé* ». Certains parents abordent ce changement avec sérénité, parce qu'ils ont confiance dans les capacités de leur enfant et qu'ils n'ont pas une telle image du collège. La mère de Lola, une enfant qui pourtant va fréquenter le même collège qu'Eric, le dit : « *je suis assez contente du collège. Vous savez dans les collèges, il y a la crainte du petit sixième. Les grands qui vont embêter les petits sixièmes ; mais là a priori y a pas du tout ça, il y a une vraie entraide. Je trouve qu'il y a un bon climat au collège, donc là, j'ai totalement confiance* ». Les parents rassurés quant à leur enfant qu'ils perçoivent comme autonome dans son travail scolaire et avide de nouveautés, ont cependant une image du collège comme un lieu moins sécurisé que l'école primaire. Le père de Charlene, qui est aussi directeur d'école élémentaire, raconte : « *il va falloir qu'ils soient plus blindés, qu'ils fassent abstraction de ce qui se passe autour d'eux s'ils veulent rester eux. Lors de la visite au collège, ça leur fait un choc de voir des ados qui pratiquent la provoc' systématique, pouvant même aller jusqu'à la bagarre* ».

Ainsi, l'entrée au collège suppose de fait l'immersion dans un univers d'adolescents plus provocateurs que les enfants de l'école primaire, parce que cette provocation fait partie intégrante de leur culture de pairs et remplace d'une certaine manière le jeu de la cour d'école primaire. Elle oblige les nouveaux collégiens à une transformation des manières d'investir leur identité, d'abord par un paraître avant de l'habiter réellement. Mais face à cet exercice commun, des disparités apparaissent dans la manière dont les parents réagissent à cette obligation, en fonction du caractère même de leur enfant et de leurs relations aux apprentissages scolaires, mais aussi en fonction de leur modèle éducatif, lui-même conditionné par leur représentation de l'enfance. C'est ce que nous allons détailler dans le point suivant.

5. Deux représentations parentales, deux modèles éducatifs ¹

5. 1. Surveiller et modeler

Le questionnaire qualitatif rempli par les élèves de CM2 fait apparaître deux réactions parentales imaginées par leur enfant alors qu'il s'apprête à entrer au collège. Un premier groupe d'enfants imagine des parents qui les sanctionnent et les contrôlent davantage sur leur travail et leurs résultats scolaires. A la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents lors de ton entrée au collège ?* », ils répondent : « *on va se disputer pour les devoirs car on en aura plus* ». « *Mes parents vont être plus derrière moi pour les devoirs* ». « *Ils vont me surveiller plus* ». On comprend que les parents se préparent à une institution qui exige plus de leur enfant et qui suppose de leur part d'encadrer davantage leur enfant pour le pousser à travailler. « *Ils vont être plus durs sur les notes, les punitions, c'est-à-dire les colles, puni de télé, puni de console, puni de copains. Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes* ». « *Quand je vais travailler pas très bien j'aurai de plus grosses punitions* ». Les remarques portent donc sur le travail scolaire et n'envisagent pas une responsabilisation de l'enfant. Si le but parental peut viser dans un second temps une autonomie de l'enfant dans son travail, elle suppose d'abord que l'enfant soit accompagné, voire dirigé et contraint, menacé et puni si nécessaire, pour prendre de nouvelles habitudes. L'adulte est pensé comme devant intervenir sur l'enfant pour qu'il change, et c'est en ce sens que nous interprétons ce modèle éducatif comme étant fonder sur l'idée qu'il faut modeler l'enfant pour qu'il grandisse correctement. Nous empruntons ce terme de modelage aux anthropologues et aux historiens quand ils décrivent les techniques de maternage et les modèles éducatifs dans les sociétés traditionnelles (Lallemand, Guidetti & Morel 1997). Ainsi, l'africaniste Suzanne Lallemand explique que les Mossi du Burkina Faso voient le bébé « *comme un être qu'il importe de modeler, de diriger ; comme un individu qui déploiera ses qualités si l'on sait l'exiger* » (Lallemand 1981, p.69).

5.2. Accompagner vers un accomplissement personnel

Mais dans les sociétés traditionnelles, on trouve également un autre modèle, présent par exemple chez les Kotokoli au Togo, selon lequel le jeune enfant est un être à la personnalité difficilement modifiable. Le rôle éducatif parental se limite alors à « *proposer des innovations, à transiger avec la volonté enfantine, mais non à façonner ce qui le serait déjà* » (*ibid.*). Alors que les données que nous avons présentées évoquent l'attitude des Mossi, celles qui suivent s'apparentent au cas des Kotokoli.

¹ Ce point reprend des éléments d'analyse présentés dans un article paru en 2014 dans la revue *Recherches en éducation*.

En effet, le second groupe de réponses des enfants fait apparaître des parents qui envisagent l'entrée au collège comme une nouvelle étape dans l'accomplissement de soi : « *Ils vont voir que je suis un grand maintenant. Avant j'étais un bébé* ». « *Je serai plus responsable et plus sérieux* ». « *Ce qui va changer : la vision qu'ils ont sur moi-même* ». « *Ils vont me voir grandir* ». « *Un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu* ». Ici, l'accent n'est pas mis sur les apprentissages scolaires mais sur une évolution de l'enfant qui se fait naturellement, ou en tout cas du fait de l'enfant et non de l'intervention de l'adulte. Le regard de celui-ci change parce que l'enfant grandit, et par conséquent le parent adapte son comportement : « *mes parents ne me traiteront plus comme un petit* ». « *Je pense qu'ils me parleront comme une grande personne. Ils ne me traiteront plus comme un jeune enfant. Ce ne sera plus pareil : plus de respect. Plus de choses à gérer avec eux* ». « *Ce qui va changer c'est qu'ils auront plus confiance en moi* ». Dans ce deuxième type de représentation, l'enfant possède en lui ce qu'il faut pour se développer, et le modèle éducatif consiste alors à créer les conditions nécessaires pour qu'il apprenne puis à lui laisser de l'autonomie : « *Ils me laisseront un peu plus me débrouiller* ». « *Ils vont moins m'aider, je vais devoir être autonome* ». « *Il me feront plus confiance, je ferai plus de devoirs toute seule* ». La confiance accordée vient du fait que l'enfant, devenu plus mature, peut se prendre en charge davantage. Il gagne en autonomie parce qu'il grandit. Leur relation tend vers davantage d'égalité, résultat d'une altérité qui se réduit un peu et qui indique le cheminement de l'enfant vers un accomplissement de soi comme futur adulte.

5.3. Une éducation selon le milieu social ?

Les recherches qui portent sur le rapport des familles à l'école et sur l'éducation familiale proposent des analyses éclairantes pour nos données et nous amènent à penser que le premier groupe serait de milieu populaire alors que le second appartiendrait à la classe moyenne. Du côté des familles de milieu populaire, Pierre Périer (2010) explique la pression que les parents mettent sur leur enfant pour réussir à l'école par le fait que celle-ci reste, quelque soit le taux de chômage montant, un espoir pour les parents que leur enfant trouve « *un beau métier* » (*idem*, p.62), selon l'expression d'une mère. Pour autant, face à leur méconnaissance du chemin à parcourir pour y parvenir et à leur difficulté à aider leur enfant dans son travail scolaire, ces parents s'en remettent à l'école pour préparer son avenir. On comprend en ce sens comment les parents des enfants de notre enquête relaient au mieux l'exigence de l'école en soumettant leur enfant à l'obligation de travailler (tel que l'imaginent en tous cas les enfants de CM2), parce que sur ce point au moins ils peuvent exercer une action.

Au contraire, les travaux sur les familles de classes moyennes (Gombert & van Zanten 2004) montrent des parents qui font pression sur l'école pour qu'elle renforce son rôle de sélection, de classement et de récompense des meilleurs, dans un culte de la performance et de la réussite. L'école est au service de la réussite individuelle de leur enfant, pour qui ils recherchent la meilleure place possible dans la société. Il s'agit de gérer sa vie comme une entreprise et de mettre en œuvre sa responsabilité individuelle pour gagner sa place. L'auto-réalisation et la liberté individuelle sont des valeurs fortes de ces parents. Si le profil des familles de nos jeunes enquêtés ne fait pas apparaître la forte ambition de réussite, il a en commun avec celui décrit par les deux chercheurs la mise en valeur de la personne et de la logique individualiste.

Dans l'enquête menée par François de Singly (2006), nous retrouvons les deux milieux sociaux et l'analyse de l'auteur permet encore d'affiner la nôtre. Alors que les parents de classe moyenne accordent à leur enfant le droit de posséder des domaines personnels selon la logique individualiste, dans les milieux populaires c'est l'éducation « *continuiste* » (*ibid.* p.70) qui s'impose, c'est-à-dire celle qui fait que l'enfant reste toujours « *fil ou fille de* ». Si l'adonassant peut avoir sa vie propre, c'est parce qu'il est jeune et adhère à sa culture d'âge, alors que c'est parce qu'il devient lui-même pour les parents de classe moyenne.

5.4. Deux éducations à l'autonomie

François de Singly défend cependant l'idée d'un consensus général, d'une classe sociale à l'autre, pour un individu plus autonome, plus libre (*ibid.* p.51). Il rappelle que, jusque dans les années 1970, la qualité première attendue des parents envers leur enfant était l'obéissance. Mais les études américaines qu'il mobilise montrent une désaffection progressive des parents de classes populaires, des années 1920 aux années 1970, pour l'obéissance, au profit d'une valorisation de l'indépendance de leur enfant. A partir des années 1970 en France également, se répand le modèle d'un enfant que les parents doivent aider à devenir lui-même sans lui imposer de l'extérieur les règles qu'il doit accepter. Cependant, par son enquête, le sociologue affirme que la majorité des parents veut un certain équilibre entre droits (l'indépendance) et devoirs (l'obéissance). Au contraire, dans nos données, la frontière entre nos deux groupes semble être forte. Elle s'opère par les attitudes parentales à l'égard des enfants. Si tous les parents veulent le meilleur pour leur enfant, la manière dont ils imaginent pouvoir les aider pour mettre en œuvre cette réussite est très hétérogène ; elle repose sur des actions éducatives disparates. Historiquement, il existe une tendance à l'homogénéisation dans les relations entre parents et enfants qui s'appuient moins sur l'ancienne « *autorité affirmée* » et davantage sur une « *autorité négociée* » qui consiste à « *convaincre* » plutôt

qu'à « contraindre » (Prost 2004, p.140). Au sein des milieux populaires, si le modèle éducatif « autoritaire » domine, le modèle « négociateur » se retrouve cependant chez 21% des familles de milieux populaires (Kellerhals *et al.*, 2004). Dans tous les cas, ces deux modèles éducatifs toujours présents gagnent à être expliqués à la lumière de représentations distinctes de l'enfance.

6. Analyse des situations d'interaction entre les professionnels du PRE et les familles

L'idée que nous aimerions défendre dans ce paragraphe est le fait que, sous l'effet de l'idéologie dominante, on pourrait penser que les familles de milieux populaires sont moins attentives à l'enfant et le valorisent moins, puisqu'elles lui donnent moins la parole et semblent moins prendre en compte son point de vue. Or, nous soutenons, nous appuyant ici sur les travaux de générations d'anthropologues, que toute société a un modèle d'individualité qu'il s'agit d'identifier, et qui suppose un mode d'être et de se comporter, intimement accordé à une grammaire sociale – ou à une « syntaxe des relations » – dont les règles se recréent quotidiennement dans la vie collective (Lenclud 2003, p.14). Rechercher ce qui fonde ce modèle, c'est en particulier regarder ce qui, dans une société donnée, permet à une personne d'acquérir du prestige, en fonction des valeurs premières du groupe, et plus généralement de trouver sa place dans le groupe. Nous voudrions inviter le lecteur à se détacher d'un ethnocentrisme en prenant conscience qu'il est lui-même porteur d'un modèle qui conditionne ses analyses et qui l'empêche parfois d'identifier les logiques d'action qui sous-tendent les groupes sociaux les plus éloignés de ses propres normes culturelles. Ainsi, toute société a une idée de « ce qui est bon pour l'enfant », mais cette idée n'est pas mondialement partagée.

6. 1. Etre soi grâce aux groupe : l'enfant du lignage

Dans les cas qui nous occupent, et reprenant les modèles d'enfance présentés en début d'article, il nous semble possible d'enrichir notre compréhension des parents de notre enquête qui veulent contrôler leur enfant et le modeler, plus que de le regarder s'accomplir selon son choix personnel. Il se peut que ces parents aient pour ambition, en exerçant une pression sur leur enfant par l'intermédiaire de leurs résultats scolaires, de leur apprendre que leur reconnaissance passe par le fait qu'ils honorent leur famille en rapportant de bonnes notes. L'enfant gagne sa place au sein de la communauté familiale et non indépendamment d'elle, pour lui-même. En ce sens, leur modèle d'enfance porterait l'héritage de l'enfant du lignage parce qu'il serait d'abord la propriété du groupe lignagé, membre héritier d'une famille, alors que les parents du second groupe s'en détacheraient davantage. Leur attachement aux résultats scolaires ne résulterait donc pas seulement d'une pression que l'école exerce sur eux, mais également de leur propre désir de voir s'accomplir leur enfant au sein d'un projet familial et d'un honneur de la famille à défendre. Dans une étude portant sur les immigrants latino-américains dans le Wisconsin (Uttal 2010), il apparaît que les parents rejettent les valeurs américaines imposées dans le cadre d'un programme de bonnes pratiques parentales parce qu'elles aboutissent à construire un enfant individualiste et égocentrique, alors qu'ils valorisent dans leur culture une philosophie de la relation dans laquelle l'enfant est d'abord un membre d'une famille et d'une communauté. Cet exemple montre comment être un enfant sujet ou acteur, selon les normes sociales et culturelles de ces immigrants, c'est exercer ses possibilités d'agir par des pratiques qui unifient les membres du groupe, et qui répondent ainsi aux valeurs en place.

6. 2. Une réussite individuelle qui prime sur le groupe : l'enfant comme personne

Dans un article très éclairant qui porte sur les tensions et malentendus entre les familles des classes populaires et les professionnels de l'encadrement (école et protection de l'enfance), Christophe Delay et Arnaud Frauenfelder (2013) soutiennent l'idée que ces familles se représentent l'enfant comme immature, comme un être inachevé. Par conséquent, il paraît raisonnable dans ce système de représentation d'attendre de lui obéissance et de lui inculquer la discipline. Dans ce même article, les auteurs présentent très clairement comment leur enquête montre des professionnels de l'encadrement qui portent une représentation de l'enfant perçu comme un égal, comme un adulte en devenir dont il convient de révéler le potentiel. Ils partagent ainsi avec le second groupe de notre enquête l'idéologie dominante de notre société, celle d'un individu au centre, d'un bonheur ou d'une réussite individuelle qui prime sur le bien du collectif. Nous associons cette représentation au modèle que nous avons décrit de l'enfant comme personne.

De même que dans leur enquête, les données que nous avons recueillies auprès des professionnels du Programme de Réussite Educative mettent en scène la confrontation de ces deux modèles. Afin de construire une journée de formation, des « situations » nous ont été livrées pour aider à la réflexion et proposer des pistes de compréhension. Nous nous appuyerons sur deux d'entre elles pour illustrer l'idée de confrontation de modèles d'enfance.

6.3. Sarah : s'identifier à sa famille ou s'affirmer en s'en distinguant ?

Première situation : Sarah vient d'entrer en sixième, sa famille vient d'Algérie. Ses parents sont arrivés il y a 15 ans, et elle est née en France. La famille est composée des deux parents et de quatre enfants : un garçon de 19 ans né en Algérie, un garçon de 17 ans né en Algérie, Sarah 12 ans née en France et un troisième garçon de 3 ans né en France. La situation est remontée par un enseignant, qui a travaillé avec Sarah une intégration dans un groupe de théâtre du collège. Sarah est prête à participer à l'activité mais ses parents se sont opposés au projet. C'est une petite fille très introvertie qui s'exprime très peu. Lors d'un rendez-vous au domicile, Monsieur précise « je veux qu'elle suive des cours d'arabe, c'est mieux que du théâtre ». Sarah s'exprime alors avec beaucoup de détermination et s'oppose à son père : « Je suis française, l'arabe je m'en fiche et tu dois arrêter de m'embêter avec ça. Mon pays c'est la France et je ne suis pas comme toi. » Que doit-on soutenir ?

Dans la rédaction de la situation faite par les professionnels, écrite après coup et reformulant les propos des participants d'après souvenir, transparait l'analyse des enjeux tels que perçus par ces professionnels : une enfant devenue préadolescente qui veut mener son propre chemin et adhérer au projet que le PRE a « travaillé » avec elle (faire du théâtre), un père algérien qui « s'oppose » au projet, et veut maintenir sa fille dans une culture arabe, alors que la fille se perçoit comme française. On ressent un processus d'acculturation, autrement dit une assimilation telle que la politique d'immigration de la France la souhaite, et en face la résistance d'un père qui n'a pas abandonné ses traditions et qui veut y maintenir sa fille. Bien qu'aucun jugement de valeur ne soit donné, on comprend que les professionnels ont pour mission de proposer aux enfants des activités qui leur permettront de s'insérer dans la société française. Ici, l'insertion passe par une acculturation selon un modèle d'intégration à la française. Si nous utilisons notre modèle d'analyse, nous voyons clairement se confronter les deux modèles d'individualité que nous avons présentés. Le père cherche à inscrire sa fille dans la lignée familiale en envisageant sa valorisation individuelle par sa maîtrise de la langue natale ; les professionnels du PRE aimeraient voir Sarah s'épanouir en accomplissant son propre chemin selon ses choix individuels et devenir ainsi moins introvertie, en osant comme lors de cette rencontre faire preuve de détermination, autrement dit déterminer seule de son avenir.

Nous voyons aussi très bien comment l'enfant est prise entre deux manières de gagner sa place au sein d'un groupe, soit en adhérant au projet familial, soit en adoptant celui du pays dans lequel elle est née. La difficulté pour elle est que les adultes en présence ne trouvent pas de manière de rendre compatible les deux projets. L'équipe du PRE nous a soumis cette situation parce qu'elle est symptomatique d'un ensemble de situations qu'ils rencontrent fréquemment et qu'ils gèrent avec difficulté. En tant que chercheurs, notre intervention a consisté, lors de la journée de formation, à donner des clés sur les questions d'altérité et à travailler la confrontation entre diversité culturelle et unité sociale. Nous voyons ici comment l'injonction faite à l'enfant d'être soi, évoquée en début d'article, est d'autant plus problématique que la famille et les institutions en charge de l'éducation des enfants ne partagent pas la même représentation de ce en quoi cette éducation consiste.

6.4. Obéir et s'inscrire dans la tradition familiale

Deuxième situation : *La situation de la famille passe pour la première fois en équipe. Madame est seule au domicile avec ses quatre enfants (trois garçons de 14, 12, 6 ans et une petite fille née en France il y a deux ans. Elle est arrivée en France avec les trois garçons il y a 3 ans. Elle vient du Congo (Kinshasa). C'est Madame qui a sollicité le PRE (situation déjà connue) « parce qu'elle n'y arrive plus » avec son fils aîné de 14 ans. Elle évoque lors de l'entretien au domicile des moments de débordement : « je suis fatiguée, je ne le comprends pas, c'est dur et même une bonne fessée ne le calme pas ». L'accompagnatrice tente alors d'évoquer la possibilité de trouver d'autres solutions et Madame explique que ce n'est pas choquant dans son pays d'origine : « quand un enfant désobéit, on le corrige ». Son grand père et son père ont toujours utilisé « la correction », c'est banal, c'est normal, c'est la règle, « on a toujours fait comme ça ». Que faut-il entendre ?*

Dans cette situation, on retrouve les modèles éducatifs présentés plus haut. Eduquer l'enfant suppose d'exercer une certaine forme de dressage et de surveillance qui est légitime parce qu'elle prend place dans une conception statutaire de l'autorité (Delay & Frauenfelder 2013, p.193). On attend de son enfant une obéissance parce qu'il ne gagnera sa place que s'il sait s'y tenir. Cette place n'est pas celle qu'il créera mais celle qui lui revient dans le fil des générations familiales. Il s'agit donc de le modeler afin qu'il grandisse au mieux selon la place qui lui revient du fait qu'il est, comme l'écrit François de Singly, « fils ou fille de » (*op. cit.*). Être soi passe d'abord par le fait de se soumettre à l'autorité parentale sans discussion, parce que la réalisation personnelle passe par cette inscription dans la lignée familiale.

7. Des attentes institutionnelles qui supposent une acculturation des familles au modèle dominant

Au terme de cet article, que pouvons-nous retenir du rapport des parents à l'école et au PRE tel qu'il est apparu dans nos données ? Celui-ci s'exprime au moment de l'entrée au collège parce que ce changement d'établissement suppose des attitudes modifiées de leur part. Quel que soit leur milieu social, ce rapport se construit en réaction avec ce qu'ils décodent des attendus de l'institution mais aussi en fonction de leur propre modèle éducatif. Or, si celui des classes moyennes est proche du modèle légitime porté par les agents de l'Etat, celui des classes populaires est, pour une partie des familles, éloigné de ce modèle éducatif « négociateur » qui suppose une représentation de l'enfant comme individu qui doit s'accomplir de manière autonome par rapport à sa famille. Différents témoignages de professionnels intervenant dans le PRE montrent des enfants qui ne s'autorisent pas à apprendre, par loyauté envers leurs parents illettrés, parce qu'ils ne peuvent « dépasser » les parents. L'action du PRE est alors parfois d'encourager ces derniers à s'inscrire à une formation à l'alphabétisation, afin que s'atténue leur lien de dépendance et de domination symbolique avec l'institution.

7.1. Partenariat ou rapport de domination ?

Pour autant, ce processus ne résout pas le désaccord qui existe entre ces familles et les institutions citées sur « ce qui est bon pour l'enfant ». Dans le travail des institutions (école et PRE) face à ces familles, transparait l'ambition de les amener à adhérer aux normes dominantes. Bien sûr, n'occultons pas le fait que certaines des familles aidées par les PRE sont prises dans un fort processus de précarisation que l'on peut définir par le fait de se sentir progressivement démuné et dans un état de fragilité physique, psychique et matérielle. Elles ont perdu l'estime d'elles-mêmes, ne peuvent plus se projeter dans l'avenir et ne formulent plus de demande aux organismes d'aide sociale. Elles ressentent donc elles aussi le fait de ne pas pouvoir donner à leurs enfants ce qui serait bon pour eux. Mais sans se focaliser sur ces familles en détresse, comment considérer le partenariat affiché et voulu par le PRE, avec les familles ? Le mot n'est-il pas trompeur, qui suppose d'être dans une relation de symétrie ? N'est-il pas conçu par l'institution comme une norme définissant les relations et les rôles, avec l'objectif d'y faire adhérer les familles, selon un projet conçu pour elles mais non par elles ni sur leur initiative (Neyrand 2011, Périer 2010) ? Dans les propos des professionnels du PRE se devine ce processus, bien que ces professionnels en soient conscients et nous demandent précisément, en formation, comment ne pas « *faire à la place* » des familles mais « *avec* » elles : « *les familles ont un retour très positif car elles bénéficient très rapidement d'une organisation qui les soulage. De ce fait elles coopèrent sur des prises en charge plus longues dont les effets ne se mesureront pas immédiatement* » (c'est nous qui soulignons). « *Je reste dans une démarche volontaire proposée à la famille qui a accepté* ». Ces propos laissent transparaitre un contexte politique et idéologique analysé par Millet et Thin qui présentent les relations des professionnels avec les familles en termes de rapport de domination (Millet & Thin 2014). Les professionnels du PRE sont porteurs des représentations légitimes. Par conséquent, leurs actions auprès des enfants visent à rapprocher ces derniers des pratiques attendues des institutions, et de l'école en particulier. En ce sens, l'ensemble de ces institutions est porteur d'un modèle d'enfant de la Nation, tel qu'évoqué en début d'article, que ses agents sont chargés de soutenir : les enfants doivent correspondre au modèle attendu afin de répondre au projet politique de société.

7.2. Socialiser les enfants selon le modèle de l'enfant comme personne

Le séjour « évaison-révision », mis en place par le PRE étudié, vise à préparer une vingtaine d'enfants à leur entrée au collège quelques jours plus tard, par une mise à niveau scolaire le matin et des activités socio-éducatives l'après-midi. Le rapport d'activité insiste sur le fait que beaucoup d'enfants n'ont jamais passé une nuitée en dehors de leur famille. Le séjour peut être analysé comme un processus d'acculturation des enfants et de leurs parents au modèle d'enfant comme personne. Les enfants sont retirés une semaine de leur famille pour être immergés dans un autre rapport aux adultes et pour se voir proposer une autre manière de s'imposer comme personne. L'événement formateur le plus visible du séjour est le conseil d'enfants mis en place pendant ces cinq jours, qui discute avec les animateurs des projets d'activités, décide des sanctions à infliger aux enfants qui dérogent aux règles, etc. Les enfants gagnent ainsi un droit de parole et une possibilité d'agir sur les questions qui les concernent. En fin de séjour, les parents, invités à venir au centre, demandent à l'équipe d'encadrement comment s'est comporté leur enfant. Alors que nous interprétons cet acte comme étant d'abord la manifestation de leur volonté de reprendre le contrôle de leur enfant et de s'afficher comme acteur premier de l'éducation de leur enfant, les acteurs du PRE y voient le fait qu'ils sont à l'aise avec l'institution puisqu'ils « *n'hésitent pas* » à demander. Un psychologue leur propose une conférence sur le préadolescent, les responsabilités qu'on peut lui laisser et les exigences que l'on doit avoir envers lui, les attentes du collège. Cette intervention participe à l'acculturation des familles au modèle dominant, à leur formation comme « bons parents ». A la suite

de Dominique Glassman (2007), on peut se demander si les PRE, en affichant clairement leur objectif d'intervenir non seulement sur la réussite scolaire mais sur la réussite éducative des enfants, parviennent à convaincre les parents qu'il s'agit d'un dispositif dans lequel ils ont une place de partenaires, et non un dispositif de nature « à canaliser ou à moraliser leurs enfants » (*ibid.* p.81).

Le rapport d'activité réalisé par le PRE de notre enquête relève le fait que le collège repère, à la rentrée, ces enfants « *moteurs en terme d'autonomie* » et se félicite finalement de leur conformité avec les attentes scolaires. Mais que se passe-t-il dans les familles ? Les enfants participent-ils à acculturer leurs parents au modèle d'enfant comme personne importé de leur séjour « évasion révision » ou bien sont-ils pris dans des injonctions contradictoires ? La suite de l'enquête, dans le cadre de nos échanges avec les professionnels du PRE, approfondira ces questions.

8. Conclusion

Toutes les familles font une place à l'enfant en tant que personne, mais désigner ainsi un modèle d'enfance fait référence à une représentation impulsée par la psychanalyse puis portée en idéal dans les sociétés démocratiques et individualistes, dans lesquelles la valeur première est l'individu et qui nous font une obligation d'être libre (Dumont 1976) et d'être soi. Comme l'écrit Norbert Elias, les individus « ont le choix entre un plus grand nombre de possibilités. Ils peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. A cet égard, ils n'ont pas le choix » (Elias 1991, p.169). On peut cependant penser que, bien que ce modèle domine et s'étende à d'autres pays sous l'effet de l'hégémonie des sociétés occidentales, la co-présence d'autres modèles n'est pas seulement la trace de modèles en voie de disparition. Ils continuent aussi à participer à l'évolution culturelle d'un pays. En tous cas ils entrent en résistance avec le modèle dominant d'un enfant comme personne et participent à expliquer les difficultés à mettre en œuvre un partenariat entre parents et institutions pour accompagner les enfants dans leur rôle d'élève, et en particulier dans leur prise d'autonomie nouvelle lors de l'entrée au collège.

Nous avons voulu montrer dans cet article qu'autoriser un enfant à être acteur de sa vie, autrement dit lui accorder une possibilité d'agir, ne se fait pas de la même manière selon la représentation que l'on a de lui. Si cette représentation est portée par un modèle de l'enfant du lignage, alors il sera attendu de lui qu'il s'accomplisse au sein d'un projet familial, voire d'un honneur de la famille à défendre. Il est redevable à ses parents et prend l'autonomie qu'on lui accorde. Si les parents adoptent le modèle dominant, repris par les institutions, d'un enfant comme personne, alors l'autonomie est prise par l'enfant quand il grandit et qu'il devient lui-même. Les parents cherchent à ce que l'accomplissement personnel de leur enfant soit le moins possible contraint par un contexte familial ou scolaire, mais pensent davantage ce contexte comme devant porter ses ambitions personnelles. Quand les attentes des adultes qui entourent un enfant sont divergentes, son travail d'acteur en devient difficile, comme le montre la situation de Sarah rapportée par les professionnels du PRE.

Il reste à discuter nos résultats et analyses à partir de nouvelles données et de travaux d'autres chercheurs. Les recherches en sciences de l'éducation nous permettent-elles de creuser notre piste d'un modèle de l'enfant du lignage qui serait présent en particulier dans des familles originaires de pays extra-européens, mais peut-être aussi chez certains professionnels issus de telles familles ? Une équipe de chercheurs présente, dans un ouvrage sous la direction de Michèle Guigue (Guigue 2013), son enquête menée auprès d'une vingtaine de jeunes décrocheurs de 14 et 15 ans, de leurs parents et des professionnels du collège et du travail social les entourant. Elle conclut à la présence de deux éthiques distinctes expliquant la difficulté des adultes à s'entendre, selon un idéal de coéducation. Les professionnels portent une « éthique de la conviction », fondée sur une vision de jeunes devant se soustraire à ce qui serait des circonstances défavorables, et faire vivre leur autonomie et leur pouvoir sur la vie (p.246). Les familles portent une « éthique de la responsabilité », font une analyse lucide des difficultés de leur enfant qu'ils ne veulent surtout pas aggraver, et adoptent des stratégies de compromis, de soutien, voire de complicité avec leur enfant dont ils demeurent des alliés. Si les premiers promeuvent le modèle de l'enfant comme personne, quel est celui des seconds ?

Pour finir, nous invitons les professionnels de l'enfance, en milieu scolaire et dans les institutions en charge d'aider les familles et leurs enfants, à être attentifs aux tensions, malentendus et divergences qui naissent de représentations distinctes de l'enfant et de sa manière de gagner sa place dans sa famille et dans la société. Cette attention suppose de prendre en compte l'ethnocentrisme, dans lequel chacun de nous est pris, qui encourage à vouloir accompagner l'autre en fonction de notre système de valeurs. La prévention du décrochage scolaire passe par conséquent par une meilleure connaissance des familles et de leurs modèles éducatifs.

Références bibliographiques

- Bonnet D., de Suremain C-E. & Rollet C. (Ed.) (2012). *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- Delalande J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora Débats/Jeunesse*, 55, 67-82.
- Delalande J. (2012). Etre regardé de haut : redevenir petit à l'entrée au collège ou la peur des grands. In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (Ed.), *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions* (pp.127-136). Arras : Artois Presses Université.
- Delalande J. (2014). Devenir préadolescent et entrer au collège. Une institution porteuse de changements pas seulement scolaires. *Revue des Sciences Sociales*, 51, 112-119.
- Delalande J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20, 9-22. [Edition électronique]. Accès : <http://www.recherches-en-education.net>
- Delalande J., Dupont N. & Filisetti L. (2010). Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième. In S. Octobre & R. Sirota (Ed.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales* (11p.), Paris. [http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_fillisetti.pdf]
- Delay C. & Frauenfelder A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206.
- Diasio N. & Vinel V. (2014). La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? *Revue des Sciences Sociales*, 51, 8-13.
- Dumont L. (1976). *Homo aequalis*. Paris Gallimard.
- Dumont L. (1966). *Homo Hierarchicus, Le système des castes et ses implications*. Paris : Gallimard.
- Elias N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Glassman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 5(141), 74-85.
- Gombert P. & van Zanten A. (2004). Le modèle éducatif du pôle privé des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Education et sociétés*, 2(14), 67-83.
- Guidetti M., Lallemand S. & Morel M-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Guigue M. (Ed.). (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hugon M-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5, 36-45.
- Kellerhals J., Widmer E. & Lévy R. (2004). *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*. Paris, Payot.
- Lallemand S. (1981). Pratiques de maternage chez les Kotokoli du Togo et les Mossi de Haute-Volta. *Journal des Africanistes*, tome 51, fasc. 1-2, 43-70.
- Le Bras H. (2003). Les politiques de l'âge. *L'Homme*, vol. 3-4, 167-168, 25-48.
- Lenclud G. (2003). Apprentissage culturel et nature humaine. *Terrain*, 40, mars, 5-20.
- Migliore A. (2012). Rapports et relations intergénérationnels. Quelques réflexions, des sciences humaines et sociales classiques à la sociologie de l'enfance. In L. Hamelin Brabant & A. Turmel (Ed.), *Les figures de l'enfance : un regard sociologique* (pp. 31-46). Québec : Presses Inter Universitaires.
- Millet M. & Thin D. (2014). De la rupture à la remédiation scolaire, et après. In T. Berthet & J. Zaffran (Ed.) *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp.127-154). Rennes, PUR.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse : Edition érès.
- Périer P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR.
- Périer P. (Ed.). (2014). L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? [Dossier]. *Recherches en éducation*, 20, p.3-95. [Edition électronique]. Accès : <http://www.recherches-en-education.net>
- Prost A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris : Perrin. (Original publié 1981)
- Singly F. de (2006). *Les adonaissants*. Paris : A. Colin.

- Turmel A. (2012). Des sciences de l'enfance aux modèles de l'enfance : variations sur un mode qui n'est pas mineur. In D. Bonnet, C-E. de Suremain & C. Rollet (Ed.) *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (pp.1-9). Paris : éditions des archives contemporaines.
- Turmel A. (2013). *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Uttal L. (2010). Liminal cultural work in family childcare : latina immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the United States, 2002-2004, *Paedagogica Historica*, 48, 729-740.

La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève

Chantal Tièche Christinat, Valérie Angelucci et Anne-Françoise de Chambrier

Haute Ecole Pédagogique

Vaud

Avenue de Cour 33

1014 Lausanne

Suisse

chantal.tieche@hepl.ch

RÉSUMÉ. Les relations école et famille, considérées comme essentielles pour la réussite éducative, sont au cœur d'aménagements pédagogiques renouvelés. Ainsi la majorité des programmes d'accrochage préconisent le rétablissement de relations école-famille, ainsi que la nécessité de créer des alliances avec celles-ci. (Potvin & Pinard, 2012 ; Houssemand & Meyers, 2012 ; Poncelet, à paraître). Si Glasman (1997) interroge les intentions d'un tel rapprochement dans les zones d'éducation prioritaires, Dubet (1997) rappelle que c'est à l'école d'entreprendre un effort pour apprendre à parler aux parents et Maubant & Leclerc (2008) montrent également la difficulté de cette collaboration ainsi que les malentendus qui peuvent en découler. Promue à un rang de nécessité voire d'obligation par les politiques scolaires actuelles du canton de Vaud (Suisse), nous désirons dans cette communication interroger la collaboration parents-école dans des structures destinées à des élèves en situation de décrochage. Un des piliers de ces structures dénommées MATAS (modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité) consiste dans l'établissement de soutien, de collaboration avec la famille. En particulier nous nous intéressons à la mise en œuvre de ces objectifs par les enseignants et par les éducateurs sociaux. Nos analyses s'alimentent des propos tenus lors de deux focus-groupes rassemblant pour l'un les éducateurs sociaux et pour l'autre les enseignants de six structures MATAS. Il ressort ainsi que l'adhésion des parents au projet MATAS et leur rôle dans l'accrochage scolaire de leur enfant fait partie des objectifs poursuivis par les professionnels qui œuvrent au rapprochement école-famille. Plus particulièrement, les entretiens pointent la nécessité de permettre une modification de l'image que les parents ont de l'école et en contrepartie de celle que l'école a des parents marquant de fait un axe du travail de collaboration interprofessionnelle. Les approches complémentaires respectant le territoire professionnel de chacun et l'identification de rôles précis caractérisent leur champ d'action et visent ainsi la construction d'alliances avec les parents fondées sur l'établissement de relation de confiance, d'engagements et d'aménagement réciproques.

MOTS-CLÉS. Famille, alliances éducatives, décrochage, dispositif scolaire.

1. Introduction

Les ruptures scolaires font partie du paysage éducatif de la Suisse Romande et engendrent comme partout en Occident des dispositifs favorisant l'accrochage scolaire et le retour en classes ordinaires des élèves. Les Modules d'Activités Temporaires Alternatives à la Scolarité (MATAS) mis en place dans le canton de Vaud (Suisse) depuis 10 ans permettent une prise en charge des élèves en rupture scolaire et participent de l'arsenal des mesures adressées aux élèves présentant des besoins particuliers. De la lecture des concepts pédagogiques ainsi que des prestations éducatives offertes au sein du MATAS émergent l'importance donnée au soutien parental et au lien parents - enfants - école. Par ailleurs, les objectifs visés relèvent, au même titre que les structures étudiées par Baeriswyl, Savoy et Tièche Christinat (2013), du développement des compétences sociales et individuelles de chaque élève et mettent en relation le mineur à protéger, sa famille et différents partenaires institutionnels ne relevant pas tous du même ministère. Leur inscription dans l'application de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO, 2013) confère aux relations école-famille un cadre quasi contractuel par l'application de l'article 5¹ et de l'article 128 alinéa 2² devant dépasser la simple transmission des informations entre l'école et les parents afin de promouvoir ces derniers au rang de partenaires réels. La mise en application de ce nouveau modèle génère toutefois de multiples interrogations quant aux rôles que les relations école-famille ou école-parents jouent sur la réussite éducative, quant aux formes possibles de la collaboration et aux places effectives de chaque acteur dans ce processus. Relevant d'un accord politique entre deux ministères, à savoir le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), les dispositifs MATAS s'inscrivent dans une politique socio-éducative en matière de protection des mineurs et proposent à l'élève et à sa famille une prise en charge scolaire et éducative assurée conjointement par un enseignant et un éducateur, aidés ponctuellement par d'autres acteurs professionnels (accompagnateurs de moyenne montagne, maître socio-professionnel, art-thérapeute, etc.).

Si les objectifs de ces programmes peuvent dans un premier temps paraître évidents, leur mise en œuvre relève d'un pari osé, centré sur l'élève et sa famille et nécessitant la construction de nouvelles alliances éducatives entre professionnels, élèves et parents. Comme le montrent les différents auteurs réunis par Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012), les alliances se développent autour d'un projet et nécessitent un travail de construction de longue durée (Plunus, 2012). Partant du postulat de l'influence de la collaboration école-famille sur la réussite éducative et scolaire, cette contribution vise à mieux connaître et à décrire le cadre organisationnel mis en place par les professionnels d'une structure d'accrochage (MATAS) pour réaliser les objectifs prescrits, à dégager les caractéristiques des projets porteurs de collaboration avec la famille ainsi que les dynamiques professionnelles qui contribuent à la mise en œuvre des objectifs d'accrochage. De manière analogue aux structures relevant de l'enseignement spécialisé (Tièche Christinat & al., 2012), l'institution scolaire laisse une marge d'interprétation importante dans la mise en œuvre des objectifs du MATAS, entraînant dès lors la construction d'alliances éducatives porteuses du projet de chaque enfant. Bien que non porteurs d'une autorité réelle dans le processus d'admission, la direction scolaire se réservant la décision finale d'une orientation MATAS, les parents sont considérés comme des acteurs importants de la réussite du projet. Si, comme mentionné plus haut, l'école obligatoire se doit de prêter une attention soutenue à la collaboration entre l'école et la famille, les dispositifs MATAS quant à eux doivent contribuer à maintenir ou à restaurer le lien entre l'école, l'élève et les parents.

¹ LEO (2012), art. 5 : "l'école assure en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative".

² LEO (2012), art. 128, al. 5 : "dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants coopèrent à l'éducation et à l'instruction de l'enfant".

2. Le rôle des relations école-famille dans l'accrochage

Des nombreuses recherches menées sur les relations école-familles, nous retiendrons uniquement celles qui pointent les caractéristiques des familles comme autant de facteurs influençant la qualité de la réussite éducative. Les études sur le décrochage scolaire soulignent le caractère multidimensionnel du décrochage et pointent entre autres les facteurs scolaires ainsi que les facteurs familiaux et sociaux. La recherche au niveau mondial (Blaya, 2010) montre que le cumul des difficultés scolaires, sociales et familiales sont à l'origine de la situation de décrochage. Les liens entre l'école et les familles défavorisées sont souvent ténus et porteurs de conflits et de rupture (Blaya, 2010; Claes & Comeau, 1996; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005; Janosz & Leblanc, 1996). Pour Fortin et al. (2005) le manque de cohésion familiale et le manque d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires est prédictif du décrochage. Ces propos se confirment dans la vaste étude que ces auteurs ont menée auprès des élèves décrocheurs québécois. En effet, en 2012, Fortin et al. rappellent que le manque "d'encadrement parental est non seulement associé au mauvais développement du jeune, mais aussi à ses difficultés d'apprentissage et au décrochage scolaire" (p.74). D'autres travaux pointent le poids joué par les styles éducatifs parentaux, l'accompagnement parental à la scolarité et les pratiques éducatives dans l'accrochage scolaire (Feyfant, 2011). Par ailleurs, les facteurs de capital culturel développé par Bourdieu et Passeron (1970; Lahire, 1993) sont souvent montrés du doigt et réinterprétés à la lumière essentielle de l'accès à la culture écrite par les familles (Lahire, 1993).

Les différents dispositifs mis en place en Europe et en Amérique du Nord pour prévenir le décrochage scolaire prennent en considération la dimension école-famille et tentent de palier le désengagement parental vis-à-vis de l'école et de l'élève en situation de décrochage. Visant à impliquer les parents et à améliorer ou à renouer le dialogue entre eux et l'école, les dispositifs d'accrochage pointent l'importance de la place que l'école doit accorder à la famille, afin que cette dernière devienne un partenaire réel (Epstein, 1992; Epstein & Salinas, 2004; Houssemand & Meyers, 2012; Poncelet, Pelt, Dierendonck, Mancuso, & Kerger, 2013; Potvin & Pinard, 2012). Si, pour Glasman et Ouevrard (2004), les intentions d'un tel rapprochement restent à interroger, il nous paraît toutefois essentiel d'en définir les contours et d'en comprendre les modalités, en particulier celles portant sur la collaboration avec les parents et le travail conjoint entre professionnels.

Depuis plusieurs années, l'institution scolaire associe les parents à la réussite scolaire de leur enfant et ce faisant modifie le paradigme désormais obsolète d'une école vécue comme étant l'unique vecteur de la réussite scolaire. Ce changement de regard et son application sont interrogés par plusieurs auteurs (Asdih, 2012; Charlot & Rochex, 1996; Maubant & Leclerc, 2008; Perrenoud, 2001). Ainsi les travaux d'Asdih (2012) montrent que les effets d'une collaboration enseignants – parents dépendent prioritairement des représentations et des idéologies sous-jacentes de l'enseignant et des parents. Le danger de considérer les parents comme redevables de la conduite de l'enfant n'est pas écarté (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) et, par ailleurs, l'importance accordée aux parents dans le processus d'instruction peut permettre à l'école de se défaire de ses propres responsabilités (Van Zanten, 2001). En outre, le poids des paramètres socio-culturels (Belmont & Vérillon, 2004; Deslandes, 2005; Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999) ou encore le poids des représentations sociales (Deniger, Abdoulaye, Dubé, & Goulet, 2009) dans l'engagement parental reste extrêmement marqué.

Les recensions d'écrits menées par Deslandes et Bertrand (2004), Larivée (Larivée, 2008) McGinn & Ben-Porath (2014) et Poncelet, Dierendonck, Mancuso & Vlassis (dans ce numéro) s'accordent pour attribuer, malgré les difficultés précédemment soulignées, un impact positif de l'engagement parental sur la réussite éducative. Que les établissements ou dispositifs particuliers mis en place par l'école relèvent de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé, la collaboration avec les familles est confirmée comme un paradigme essentiel à la réussite éducative et est considérée comme un espace de continuité entre deux systèmes éducatifs, un lieu d'intersection dans lequel l'action d'aide est développée.

Le rapprochement de ces deux systèmes peut être promu entre autres choses par le rapprochement des valeurs éducatives, assurant à l'élève la poursuite des expériences vécues entre les sphères familiale et scolaire (Epstein & Salinas, 2004; Epstein & Sheldon, 2002). Ainsi pour Ebersold (2008), le lieu de cette continuité se situe au coeur même de la collaboration entre l'école et la famille et devrait revêtir des formes de coopération conçues comme un "espace de relations à partir duquel se construit le sens de l'action et grâce auquel les diverses interprétations et aspirations qui entourent la scolarisation des enfants à besoins particuliers entrent en synergie au profit de la cohérence et de la continuité du processus de scolarisation" (p. 195). Les échanges "doivent permettre une vision globale de la situation personnelle, scolaire et familiale de l'élève, visent les finalités pédagogiques cohérentes dans chaque champ d'action et se fondent sur la réciprocité et reconnaissance mutuelle entre acteurs" (Ebersold, 2008, p.207). A la continuité éducative inscrite dans un partage et une cohérence des valeurs sur le plan social, éducatif et cognitif, entre différents milieux et en particulier entre le milieu familial et le milieu scolaire, Hugon (2010) associe la nécessité de la continuité éducative entre les différents intervenants qui s'activent autour de l'élève.

L'interpénétration des deux systèmes éducatifs école et famille semble particulièrement délicate et difficile (Claes & Comeau, 1996; Houssemand & Meyers, 2012). Porteurs de valeurs différentes et non nécessairement partagées, la coexistence de ces deux systèmes a montré ses apports et ses limites dans plusieurs études. En 1997, Dubet rappelle que c'est à l'école d'entreprendre un effort pour apprendre à parler aux parents. La difficulté de la tâche est plus grande qu'il n'y paraît. Ainsi Maubant et Leclerc (2008) pointent la complexification des relations et l'augmentation des risques de tensions et de rupture dans le cas de dispositifs d'aide intégrés dans l'enseignement ordinaire, comme par ailleurs dans l'enseignement spécialisé. Si l'engagement parental sur base volontaire est au coeur de nombreux programmes d'écoles maternelles et primaires aux Etats-Unis, les études menées par Epstein (Epstein, 1992; Epstein & Salinas, 2004) montrent qu'une communauté éducative scolaire (school learning community) repose sur le respect de principes essentiels instituant une collaboration et un partenariat fructueux au service de la réussite éducative. Six principes sont évoqués comme indispensables à la réussite de ces programmes : le soutien aux parents, la communication, le volontariat, le travail à domicile, la participation aux décisions et la collaboration avec la communauté. A ceux-ci s'ajoutent d'une part l'importance des relations interpersonnelles entre les enseignants et la famille (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004), ainsi que la qualité de la communication, le respect et l'adhésion mutuelle au projet comme autant de points d'appui permettant de développer des actions éducatives favorisant la réussite scolaire (Mérini, Thomazet, & Ponte, 2010) et, d'autre part, la qualité du travail conjoint effectué par les professionnels en charge du projet. En effet, il est nécessaire de rappeler qu'au sein même de l'école, la collaboration entre professionnels est à l'heure actuelle posée comme une évidence. Ce constat nous conduit à inscrire ainsi le processus de collaboration école-famille dans une perspective de mise en abyme. Dès lors, la nature de la collaboration école-famille et ses effets dépend également de la nature de la collaboration entre les différents acteurs professionnels.

3. Les caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle au service de l'accrochage

Plusieurs travaux s'intéressent au développement du travail conjoint entre différents professionnels. Comme le souligne Marcel (Marcel et al., 2007), la collaboration ne fait pas partie historiquement des pratiques de base de l'enseignant et les nombreuses recherches témoignent à la fois de la diversité et de la complexité des pratiques scolaires qui appliquent ce paradigme. Différentes formes de collaboration sont à distinguer (Larivée, 2008; Marcel, Dupriez, Bagnoud, & Tardif, 2007a) impliquant des rôles, des attitudes et des objets de collaborations. La notion de concertation en tant qu'outil permettant de travailler en équipe et de réfléchir sur ses pratiques, est mentionnée comme une des mesures "qui tentent d'instaurer la mobilisation des acteurs dans leur établissement et font de celui-ci une unité collective et organisationnelle d'application des réformes du système éducatif" (Letor, Bonami, & Garant, 2007, p.144). Cette dernière cependant ne semble pouvoir se faire sans être accompagnée d'une réflexion sur les pratiques et d'une visibilité des connaissances communes. D'autres études (Houssemand & Meyers, 2012; Ghislain Plunus, 2012; Turcotte, Roy, Bélanger, M., & Bowen, 2012) relèvent que la pluralité des acteurs intervenant autour d'un élève multiplie le nombre de systèmes en interaction, met à mal la continuité de l'action éducative et paradoxalement diminue dans certains cas l'effet désiré.

Dans leur étude, Mérini, Thomazet et Ponte, (2010) montrent qu'une collaboration perçue comme une injonction occasionne des difficultés, étant donné les enjeux de pouvoir, de hiérarchie et de sentiment de compétence (ou d'incompétence) entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant régulier, et empêche d'avoir une réelle collaboration qui suppose un partage des compétences et une acceptation des expertises de chacun dans son domaine. Bien que portant essentiellement sur les collaborations entre professionnels, ces résultats se confirment dans plusieurs autres travaux portant sur les alliances éducatives. Dès lors les formes que revêt la collaboration ainsi que leurs caractéristiques sous-jacentes telles que la reconnaissance des compétences d'autrui, des valeurs et des objectifs de chaque partenaire (Avery, 2012; Perron & Veillette, 2012; G. Plunus et al., 2010) s'avèrent être un gage de réussite des programmes mis en place. La présente étude tend, à partir d'un contexte institutionnel particulier (MATAS), à saisir les différents moyens mis en jeu dans le rapprochement école – famille par l'équipe éducative et à définir les facteurs favorables à la construction des alliances éducatives.

La présente étude tend, à partir d'un dispositif d'accrochage dénommé MATAS, à saisir les différents moyens mis en jeu dans le rapprochement école – famille par une équipe éducative et à définir les facteurs favorables à la construction des alliances éducatives. En effet, si la collaboration interprofessionnelle paraît constituer un facteur déterminant dans la construction des alliances éducatives et du rapprochement école – famille, il nous semblait pertinent de mieux étudier le rôle joué par l'ancrage institutionnel et professionnel des divers acteurs impliqués.

4. Méthodologie

Le recueil de données s'est effectué au moyen de deux focus groupe (FG) réunissant des enseignants et des éducateurs qui collaborent dans six modules MATAS dont nous étudions le fonctionnement. Trois modules s'adressent à des élèves de moins de 11 ans, provenant d'établissements des degrés primaires, et les trois autres sont composés d'élèves plus âgés, venant du degré secondaire 1 et qui sont pour certains d'entre eux en passe de terminer leur scolarité obligatoire. Un FG réunissait les éducateurs (n= 5), et parallèlement à celui-ci se déroulait un autre FG avec les enseignants (n= 7). Les thèmes abordés étaient analogues dans les deux FG. L'objectif poursuivi consistait à interpellier les éducateurs d'une part et les enseignants MATAS (ci-dessous enseignants M) d'autre part sur le travail qui est effectué avec les familles. Ainsi, pour aborder les aspects et les caractéristiques du travail et des relations avec la famille, les échanges entre participants ont eu pour objet a) les projets proposés aux familles ; b) les moyens utilisés pour impliquer la famille dans le projet de leur enfant ; c) les modalités ou conditions mises en place pour permettre à la famille de créer ou recréer un lien avec l'école.

L'analyse de contenu est basée sur la recherche d'épisodes présentant une unité de sens que nous avons codés au moyen du logiciel HyperResearch et regroupés en différentes catégories. Appliquant les processus de sélection, simplification et transformations des données propres à la condensation des données (Miles & Huberman, 2003), 379 épisodes ayant trait uniquement à la thématique abordée dans les deux FG portant sur la famille ont été retenus. Ces derniers ont donné lieu à 16 codes différenciés réunis en trois catégories. Le codage a été stabilisé après plusieurs étapes et soumis à validation entre pairs, puis à recodage en cas de désaccord. Partant de la méthodologie propre au focus groupe (Albarelo, 2012; Krueger & Casey, 2009), aucune analyse quantitative n'est effectuée, hormis lors de l'identification des territoires occupés par chaque groupe professionnel où nous avons pris en compte le nombre d'interventions ayant trait au territoire afin de distinguer les réactions des deux groupes.

Les catégories retenues ont trait à la construction des alliances entre professionnels du MATAS et parents des élèves. La première catégorie interpelle le **cadre organisationnel** : les épisodes qui y sont rattachés transmettent des informations sur les rôles joués et attendus de chaque partenaire, les modalités de rencontre et les types de demande. Dans la deuxième catégorie, sous l'appellation **substrat et nature du travail interprofessionnel avec la famille**, nous abordons le cœur même du travail que chaque professionnel entend mener, en termes de contenus et d'enjeux. Dans la troisième catégorie, sous le label **entours de la collaboration école-famille**, les épisodes pointent divers éléments favorisant ou non la construction des alliances.

5. Analyses

5.1. Le cadre organisationnel

Le travail avec la famille est abordé par les participants du FG en fonction du cadre prescrit par les MATAS et leurs règlements et en fonction des objectifs que ces dispositifs ont à tenir. Nous aborderons ainsi, dans un premier temps, le cadre prescrit et les aménagements que les enseignants et éducateurs introduisent dans le travail avec la famille. Dans un deuxième temps, nous prendrons en compte le rôle et les objectifs que les acteurs professionnels entendent jouer dans la collaboration entre l'école et la famille

5.1.1. Le cadre prescrit et ses aménagements

Le cadre organisationnel du travail conjoint est fixé par les directions bipolaires des MATAS : l'éducateur est engagé par une institution éducative relevant du SPJ et l'enseignant par l'institution scolaire. Leurs attributions dérivent à la fois de leur champ et culture professionnels ainsi que de leur appartenance institutionnelle. Ainsi, les fonctions de chaque professionnel semblent être prédéterminées et clairement définies puisque, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'éducateur a, comme champ d'action réservé, la famille et l'enseignant tisse les relations nécessaires avec l'école. Ce découpage correspond donc aux fonctions premières des professions représentées. Cette séparation des champs d'action, qui donne un cadre clair et une assise posturale solide aux rôles que chaque professionnel a à tenir, semble par ailleurs satisfaire les répondants.

Ens4 : dans mon cas, je ne travaille pas avec la famille, c'est le rôle de l'éducateur [...] Le directeur nous a clairement dit, c'est officiel, que c'était l'éducateur qui intervenait au sein des familles.

Ce principe de territorialité ayant été posé et reconnu par tous, les pratiques réelles présentées par les participants indiquent toutefois que plusieurs nuances y sont apportées. Les enseignants mis à l'écart d'un travail régulier avec la famille ressentent le besoin de préciser qu'ils peuvent néanmoins faire un travail avec les parents dans l'optique de transmettre des informations liées à l'école ou au travail scolaire entrepris au MATAS. Par ailleurs, selon les équipes, ces règles sont quelque peu aménagées : l'éducateur établit également des relations avec l'école et l'enseignant MATAS reste à disposition des familles ou se rend parfois au domicile des parents. Le départ d'un professionnel peut amener l'équipe à tâtonner et à interroger ce cadre pour aboutir parfois à d'autres répartitions des rôles.

Ens5 : on a bien compartimenté les choses, dans le sens où l'on rencontre ensemble les familles au premier bilan, par contre en cours de prise en charge, en ce qui me concerne, j'ai peu voire pas de contact avec la famille... [un peu plus loin] ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas travailler avec les familles, quand même...

Ens6 : nous on trouvait assez bien que les éducateurs à certains moments parlent avec des profs, parce que justement, on pouvait imaginer que ces éducatrices elles pouvaient entre guillemets un petit peu ouvrir l'esprit de certains profs sur d'autres choses...

Ces nuances introduites au cadre prescrit reçoivent quelques commentaires. Si certains enseignants MATAS avouant manquer de compétences et d'outils spécifiques se disent soulagés de ne pas avoir à travailler avec les familles, d'autres enseignants regrettent de ne plus avoir un contact aussi régulier avec les parents qu'ils ne l'avaient à l'école ordinaire, plus particulièrement dans les degrés primaires.

5.1.2. Les rôles et les objectifs poursuivis

Le deuxième pilier du cadre institutionnel qui se fonde, comme nous l'avons souligné plus haut sur la volonté d'établir une collaboration entre l'école et la famille, a fait l'objet de nombreux échanges entre les participants. A leurs yeux, le dispositif joue le rôle prescrit d'une structure tampon entre l'école et la famille. Les deux entités professionnelles qui la constituent, à savoir un éducateur et un enseignant, vont collaborer, échanger et se relayer pour rapprocher l'école et la famille.

Edu4 : le MATAS peut accueillir cette difficulté [...]. Par rapport à ces difficultés que rencontre cet élève, rien que d'avoir un lieu de paroles neutre avec l'éducateur MATAS, ça permet [...] de déverser son mal-être.

La collaboration entre les professionnels et les parents ne peut être opérationnelle sans impliquer un certain aménagement territorial : les éducateurs vont intervenir dans le milieu des familles, alors que l'enseignant va de son côté faire venir les familles à l'école ou au lieu MATAS pour discuter. Les relations avec la famille restent ainsi proches des pratiques scolaires habituelles, qui accordent essentiellement aux parents le devoir de s'informer. Ces pratiques semblent être partagées par l'ensemble des participants enseignants MATAS. Quelques propos nuancent cette posture a priori très classique et peu différenciatrice. En effet, ils s'accordent sur la nécessité lors des rencontres avec les parents de se montrer plus réceptifs et plus empathiques prenant ainsi exemple sur leurs collègues éducateurs.

Ens5 : et puis ce qu'on essaie de leur offrir, et moi je trouve que c'est la grande différence avec l'école c'est un lien plus direct qu'à l'école. C'est-à-dire que s'ils se font un souci, ils peuvent me téléphoner [...] On a ce genre de relations directes [...] je trouve que c'est important, parce que c'est ce qui participe à leur redonner confiance avec des gens qui s'occupent de leur enfant.

Ainsi le MATAS, bien que se définissant comme différent de l'école, reste un lieu culte, où les parents sont invités à se rendre. Cette fonction dédiée à l'espace et au lieu même du MATAS est propre à son fonctionnement et essentielle à la rencontre famille-école. Le dispositif MATAS étant situé dans un lieu spécifique, éloigné de l'école régulière que fréquente l'élève, joue parfois selon nos répondants le rôle de ballon d'essai. Moins marqué d'histoires personnelles, de relations échouées, ce lieu est considéré par les professionnels comme un espace réconciliateur où les parents peuvent développer une nouvelle image de l'école. Quant aux enseignants MATAS, leur rôle consiste à rencontrer les enseignants ordinaires pour parler de l'élève, construire un projet pédagogique et modifier à long terme leur regard. Cette mission claire et consensuelle se trouve énoncée aussi bien par les éducateurs que par les enseignants. Elle est par ailleurs appréciée.

La discussion s'oriente rapidement sur l'opérationnalisation du travail conjoint à différents moments du placement. Le cadre formel du dispositif, qui nécessite une rencontre et une contractualisation par les parents du placement MATAS, est évoqué et ses limites sont soulignées. Si les entretiens d'admission constituent des modalités formelles de rencontre parents - école, les partenaires présents dans ceux-ci, à savoir une représentation de la hiérarchie scolaire (directeur, doyen, enseignant titulaire de classe et éducateur MATAS), peuvent constituer un obstacle et entraîner des contraintes supplémentaires.

Ens3 : souvent le parent il est seul face à un parterre de professionnels.

Cette situation pouvant ainsi créer de l'intimidation ou même de l'assujettissement (Payet, 1997, 2000; Payet, Giuliani, & Laforgue, 2008), des rencontres moins formelles au domicile de la famille ou sur le lieu même du MATAS permettent aux parents de poser des questions et d'échanger plus librement. Ces deux modalités de rencontre, formelle et informelle, sont nécessaires : le formel posant le cadre et la deuxième posant les bases de la relation. Selon les MATAS, les moments sont aménagés différemment. La qualité de l'accueil mais aussi la possibilité d'effectuer d'autres rencontres plus personnalisées avec les parents sont proposées.

5.2. Substrat et nature du travail interprofessionnel avec les familles

Les épisodes regroupés dans la deuxième catégorie nous permettent de cerner les enjeux du MATAS et plus particulièrement ceux attribués à l'établissement de la relation avec les parents. Parmi les objectifs généraux à atteindre, la modification de l'image que les parents ont de l'école est prioritaire aux yeux des éducateurs et des enseignants.

5.2.1. Les alliances avec parents

Les éducateurs se considèrent comme "des tiers structurants", terminologie qu'ils empruntent à Le Duff (2005) afin de réconcilier les parents avec l'école. L'explication du système scolaire à des familles qui ne possèdent pas les clés de décodage du système scolaire, étant donné leur parcours et leurs caractéristiques (famille migrante, plurilinguisme) est reconnu comme important. Un éducateur insiste sur l'alliance qui devrait être créée avec les parents afin de construire un nouveau projet scolaire et à défendre celui-ci auprès des directions d'école.

Edu3 : on devient l'allié des parents pour construire un nouveau projet. C'est en tout cas ce qu'on a fait pour deux élèves l'année passée où on a demandé dans une des situations qu'il change d'établissement [...] Et puis la dernière situation qu'on finit de suivre maintenant, c'est un élève qui est en classe de développement³, son père a toujours refusé que son fils soit en classe de développement, parce que tous ses enfants y ont passé et que nous on a trouvé que c'était un élève qui pouvait être en VSO⁴. Alors là on s'est mis à part, la doyenne et le directeur, on s'est mis tout le monde à dos, mais la preuve c'est qu'il tient maintenant (sous entendu en VSO), qu'il a des appuis le soir pour se remettre à niveau et puis qu'on est en train de gagner le pari.

Ces propos sont écoutés avec attention par les autres éducateurs, mais l'engagement de l'éducateur et le jeu d'influence qui serait à tenir au sein de l'école ne semble pas faire écho et n'est pas repris. La crainte d'une éventuelle péjoration du lien école -famille et école-MATAS est par contre soulignée.

De leur côté, sans renier que leurs premiers alliés sont les enseignants, les enseignants MATAS s'accordent pour dire qu'ils soutiennent et construisent des alliances avec les parents. Les parents sont dès lors conviés à visiter le MATAS, à en comprendre son fonctionnement, à participer à des rencontres de bilan intermédiaire ou final, et leur octroyer ainsi un statut de partenaires. Quelques propos commentent cette posture a priori très classique et soulignent l'importance d'une concertation avec la famille sur le projet scolaire MATAS.

Ens1 : dans le premier réseau qu'on va faire à l'école, ils (ndlr : les parents) se sentent soutenus par les intervenants du MATAS. [...] **Ens2** : que ce soit l'enseignant ou l'éduc. [...] **Ens3** : on ne va pas contre l'école, souvent on fait les mêmes observations...

Ens7 : déjà dans l'entretien d'admission, le projet ce serait de trouver quelques points d'accroche où tout le monde se retrouve par rapport à certaines difficultés de l'enfant sur lesquelles on pourrait travailler.

Il apparaît des épisodes retenus dans le FG que, de leur côté, les enseignants cherchent à réconcilier l'école et la famille en donnant à cette dernière des clés de compréhension des attentes que l'école a à leur égard, et en permettant l'expression dans un lieu commun des points de vue des différents partenaires. Par leurs énoncés, il apparaît que les enseignants MATAS ont à cœur de ramener les parents au sein de l'école, en leur donnant les codes nécessaires pour qu'ils puissent se conformer aux attentes. A cette fin, ils se reposent en grande partie sur les éducateurs et jouent un rôle second et plus ponctuel. La modification du regard de l'enseignant titulaire sur l'élève fait partie des enjeux décrits par nos interlocuteurs enseignants, mais le changement de posture pédagogique de celui-ci n'a pas été mentionné comme axe de travail lors de cette discussion.

5.2.2. Les artifices d'accrochage des parents

La nature des projets proposés aux familles relève de trois domaines qui ont été pointés dans la littérature comme facteur de risque ou de protection du décrochage (Blaya, 2010).

³ Une classe de développement est une classe regroupant des élèves présentant des difficultés d'apprentissage scolaire relevant de l'enseignement spécialisé.

⁴ VSO : Voie Secondaire Option se déroulant durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

1. Les pratiques éducatives familiales ainsi que l'amélioration des relations avec l'école sont citées régulièrement par les éducateurs comme faisant l'objet de leur attention particulière. Les pratiques mentionnées sont en lien avec la santé de l'adolescent (repos, nourriture, type d'activités), mais les exemples relèvent essentiellement des comportements attendus de l'élève par l'école. Ainsi les éducateurs comme les enseignants cherchent à promouvoir auprès des familles les comportements nécessaires à un enfant pour qu'il devienne élève. Ce faisant, ils incitent les parents à se conformer aux attentes et aux tâches prescrites par l'école, dans l'idée de créer, maintenir ou confirmer les liens école-famille.

Edu1 : *le postulat, c'est de dire que l'enseignante du MATAS fait le lien, enfin quelque part qu'elle peut faciliter le lien entre l'école et le monde, des pistes un peu plus éducatives qui sortent de médiation que ce soit rendu un petit plus abordable, plus compréhensible.*

D'autres épisodes viennent signaler que l'intervention auprès des familles se double d'une approche de l'école elle-même. Ainsi les éducateurs entreprennent parallèlement aussi des tractations pour modifier non pas les tâches exigées par l'école, mais les modalités de celles-ci. Ces demandes de micro-changements portés à l'attention de l'école participent de l'objectif déclaré des éducateurs et des enseignants, à savoir l'encouragement et l'étayage à changer le regard de l'enseignant sur l'élève. Toutefois les épisodes relatifs à ces demandes notifient souvent les difficultés pour les enseignants des classes racines à modifier leur regard et à tenir compte des petits changements comportementaux obtenus de la part de l'élève. A la différence de l'école, et des postures qu'ils avaient adoptées dans leur fonction antérieure d'enseignant titulaire, les enseignants M lors des rencontres avec les parents se montrent plus réceptifs et manifestent de l'empathie et, au mieux, sont concertés pour établir un projet d'accrochage pour leurs élèves.

2. L'environnement social et culturel de la famille est évoqué à plusieurs reprises durant l'entretien avec les éducateurs. Les conditions de vie relatées pointent la précarité sociale des familles, des carences relationnelles enfant – famille ainsi qu'un manque culturel donnant accès comme le souligne Lahire (1993) à l'interprétation des écrits.

Edu3 : moi je pourrais être occupé à plein temps pour aller dans chaque famille et dire : "vous avez-vous ce qui est écrit en rouge ?" "Ah non, ce n'est pas une mauvais remarque, c'est parce qu'il avait un crayon rouge". "Ah moi je pensais que quand c'était écrit en rouge, c'était une mauvais remarque".[un peu plus loin]

Edu3 : mais on (ndlr : l'école) a écrit. Mais il a reçu une feuille là pour la sortie piscine. Oui, mais elle ne sais pas lire, puis c'est la mère qui s'occupe à la maison des enfants et à l'extérieur c'est le papa...

Selon les MATAS, ces éléments constituent des sources d'incompréhension qu'il s'agit de lever aussi bien au sein de la famille qu'à l'école. Les éducateurs se décrivent comme étant porteurs de ce contenu de travail. D'autres épisodes viennent signaler que l'intervention auprès des familles se double d'une approche de l'école elle-même. Ainsi les éducateurs entreprennent parallèlement aussi des tractations pour modifier non pas les tâches exigées par l'école, mais les modalités de celles-ci.

La connaissance du milieu familial est ainsi une clé de compréhension indispensable pour modifier les relations école-famille. Les éducateurs relèvent l'importance d'un partenariat avec des organismes tels que le service des interprètes communautaires, mais aussi avec des services de l'action éducative en milieu ouvert qui peuvent assurer une aide plus approfondie et de plus longue durée aux familles. Ces éléments de partenariat autour de la famille et de l'école peuvent, une fois mis en route, se poursuivre non seulement durant la prise en charge MATAS, mais également au retour de l'élève dans son établissement. Leurs objectifs consistent seulement à assurer une continuité à la prise en charge de la famille et faire en sorte que les pratiques éducatives familiales se modifient ou au moins que l'école tempère ses réactions dans l'attente d'une amélioration des relations.

3. Le travail tel que décrit dans les FG pour favoriser l'engagement parental au sein de l'école se décline en différentes étapes et se compose de différentes caractéristiques. L'établissement d'une relation de confiance apparaît aux yeux de tous comme nécessaire et les moyens d'y parvenir sont le respect de l'autre et de sa culture, l'adhésion au projet, l'expression des ressentis afin d'éviter les interprétations. Afin de lever l'asymétrie propre à toute relation d'aide, les éducateurs signalent l'importance d'oser parler de soi pour ouvrir un espace de dialogue véritable. Nous retrouvons ici les caractéristiques soulignées par Blue-Banning et al. dans leur article de 2004. Ces propriétés conceptuelles des actions ressortent très fréquemment dans le discours des éducateurs, alors que les enseignants, bien que mentionnant eux aussi ces aspects, pointent plus concrètement des thèmes qu'ils vont aborder pour améliorer la relation famille-école. Fondant leur travail sur la réalisation échelonnée de "petits objectifs", les enseignants vont rappeler que l'engagement parental passe aussi par l'engagement des enseignants MATAS et des enseignants de la classe d'origine, voire des autres partenaires engagés.

Ens5 : moi je trouve aussi que réconcilier les parents avec l'école ça participe aussi de bien les informer.

5.3. Les entours de la collaboration école-famille

L'établissement d'un nouveau lien entre l'école et la famille fait intervenir plusieurs facteurs qui vont influencer sa réalisation. Les interlocuteurs des deux FG que nous analysons ont souligné le poids de certains d'entre eux et l'entrave que ceux-ci pouvaient porter sur le processus. Nous retiendrons deux facteurs très généraux qui concernent pour l'un l'influence du macrosystème sur la prise en charge et pour l'autre celle d'un des microsystèmes en jeu dans la construction de ce lien, à savoir les parents.

Le cadre légal et réglementaire du dispositif MATAS constitue un facteur déclencheur souvent décrit comme porteur d'effets négatifs sur le processus lui-même. Les éducateurs et enseignants rappellent tous la lenteur d'un processus de réconciliation et la brièveté de la prise en charge. Toutefois, la juxtaposition de ces deux temporalités met essentiellement les éducateurs en porte-à-faux avec les rôles qu'ils endossent et entraîne des questionnements sur les missions à mener. L'impression de n'être parfois que des passeurs, de manquer de temps pour les prises en charge est clairement signifiée et les éducateurs y sont particulièrement sensibles, leur formation les ayant préparés à effectuer un travail de prise en charge des familles.

Edu2 : je pense que mon travail c'est justement de les amener à..., et de mettre en lien les autres professionnels qui peuvent faire ça sur du long terme, parce que je trouve qu'on a peu de temps, on a que trois mois, à quoi ça sert des fois? Si c'est pour soulever des cailloux et puis se dire "Ha, voilà j'ai vu qu'il y avait plein de trucs" et puis reposer, puis dire "ha, ben voilà".

L'adhésion de la famille est un vecteur essentiel à l'engagement parental que le MATAS souhaite rétablir. Elle est rendue possible aux yeux des enseignants dès lors que tous les interlocuteurs s'engagent dans le processus. Cette adhésion est signalée comme étant parfois difficile, voire impossible dans certains milieux particulièrement précarisés. Les enseignants lui attribuent une importance de taille puisqu'ils la considèrent comme un préalable à la prise en charge qui soit est déjà présente, soit va se construire avec eux.

Ens1 : nous on veut que les parents soient demandeurs dans le MATAS, mais s'ils sont demandeurs ils doivent aussi offrir quelque chose.

Ens2 : il faut que toutes les parties s'engagent d'une certaine manière, donc après soit on a ce projet dès le départ et pis on arrive parce que les parents comprennent le discours de l'école, partagent certaines difficultés qu'ils rencontrent aussi à la maison par rapport au comportement de leur enfant, soit bien le projet [...] se construit peu à peu [...].

Pour les éducateurs, l'adhésion est un premier résultat du travail de relation et de confiance qu'ils entreprennent auprès des familles. Leur propos montrent qu'elle n'est pas acquise d'emblée dans tous les cas, certaines familles étant extrêmement fâchées contre l'école ou contre l'intervention de l'éducateur. L'adhésion des parents passe par le bien-être de l'enfant et par le partage des inquiétudes parentales. Les résistances signalées par les éducateurs proviennent d'interprétations non partagées à propos des difficultés de l'enfant et de la colère et du ressentiment des parents contre une école trop souvent figée, rigide et même stigmatisante pour l'élève.

6. Conclusion

Les deux espaces de discussion que nous avons eus avec respectivement les enseignants et les éducateurs travaillant dans six MATAS permettent de réaliser l'importance accordée à la modification du regard de l'école sur la famille et réciproquement. Aux yeux de ces professionnels, le retour à temps complet de l'élève dans sa classe d'origine ou à défaut dans son établissement d'origine ne peut se passer de ce changement de point de vue et ce dernier s'établit relativement lentement dans une durée qui parfois dépasse le cadre fixé par le dispositif. Ce point de butée que représente la durée de la prise en charge (trois mois, renouvelable une fois) ne remet toutefois pas en question le cadre organisationnel formel qui établit les étapes à respecter et définit les grandes lignes des rôles et des fonctions de chacun. Le cadre institutionnel du dispositif MATAS impose le rapprochement, sans toutefois pouvoir le garantir. Néanmoins, il apparaît comme suffisamment incitatif pour amorcer de nouvelles relations entre l'école et la famille.

Les analyses des entretiens soulignent l'importance accordée aux parents dans le processus d'accrochage visé par le MATAS ainsi que les rôles de chaque professionnel. De la bouche des participants aux FG, il apparaît essentiel que les parents deviennent plus "conformes" aux attentes de l'école pour assurer la réussite scolaire de leur enfant. Le MATAS propose ainsi un modelage parental qui passe par des modifications de pratiques éducatives et familiales. Les éléments les plus cités sont liés à l'encadrement des tâches scolaires, à la permissivité et au manque de surveillance parentale, éléments qui constituent des facteurs de risque de décrochage (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999). Éducateurs et enseignants s'accordent pour fixer avec les familles un projet d'accrochage composé de micro-objectifs que l'élève, ses parents et son enseignant titulaire se doivent d'atteindre. Ces objectifs vont être accompagnés par un travail de fond qui passe à la fois par l'explication du système scolaire, de ses attentes en terme de comportement de l'enfant et par une approche de la relation parents – enfant. L'éducateur se charge en règle générale de cette mission. Cette assistance éducative donnée aux familles a pour objectif de fournir les clés de compréhension du comportement de l'enfant et de l'école et est comparable à ce qu'Epstein et Salinas (2004) décrivent sous le terme de "parenting". Elle tend également à dissoudre les malentendus et à pallier les difficultés de compréhension et d'interprétation des interactions langagières propres à l'école que soulignent Bautier (2003).

Parallèlement aux actions dirigées vers la famille, l'équipe a également la mission de changer le regard de l'école sur la famille et l'élève. Cette mission est moins décortiquée, car elle apparaît comme une suite logique du travail avec les parents. Toutefois, les actions entreprises en direction de l'école relèvent de l'information, permettant de décrire le travail effectué au MATAS avec l'élève et les parents, et de la négociation autour de certaines règles et habitudes scolaires. L'école devient ainsi également un lieu qui, sous les actions concertées et de l'éducateur et de l'enseignant, va apprendre ou ré-apprendre à parler aux familles (Dubet, 1997). L'ancrage professionnel de chaque acteur semble constituer une modalité importante favorable à la création de nouvelles alliances. En effet, il est intéressant de noter que l'éducateur est le principal vecteur de cet apprentissage et que son action se fait à l'intention de son collègue enseignant qui pourra ainsi être porteur lui aussi d'une autre mode de communication à l'intention de l'école.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Fonds National Suisse pour le subside 13DPD3_136975/1 sans lequel cette recherche n'aurait vu le jour.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (Ed.). (2012). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (4e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*(16), 34-52.
- Avery, H. (2012). Le modèle suédois, leçons et perspectives. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 239-257). Berne: Peter Lang.

- Baeriswyl, D., Savoy, B., & Tieche Christinat, C. (2013). Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. *Education & Formation*, e300-3, 15-26.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In D. Poizat (Ed.), *Education et handicap* (pp. 57-66). Paris: ERES "Connaissances de la diversité".
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H., Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Liens social et politiques - RIAC*, 35(printemps), 137-151.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*(35), 75-85.
- Deniger, M.A., Abdoulaye, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche,[En ligne] <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. In L. DeBlois (Éd.) (Ed.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Ste-Foy: Presses universitaires de Laval.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2).
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children*, 65, 496-506.
- Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M.C. (Ed.) Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th edition ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses. Institut français de l'éducation*(63), 1-14.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., & Royer, E. (2012). Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problème de comportement au secondaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 59-79). Berne: Peter Lang.
- Glasman, D., & Ouevrard, F. (dir). (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Houssemand, C., & Meyers, R. (2012). Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour Jeunes. In J.-L. Gilles, C. Tièche Christinat, & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Hugon, A.M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Janosz, M., & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*: Sage.
- Lahire, Bernard (Ed.). (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Larivée, S. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. *Correa Molina, E. & C. Gervais (Éds.), Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, 219-247.
- Letor, C., Bonami, M., & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F. Marcel et al. (Ed.), *Corrodonner, collaborer, coopérer* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.

- Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Bagnoud, Danièle Périsset, & Tardif, Maurice. (2007a). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D., Périsset, X. & Tardif, M. (2007b). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. L. Larivée (Dir.) (Eds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association*. (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck.
- McGinn, K. & Ben-Porath, S. (2014). Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. *Theory and Research in Education*, 12 (2), 172-192.
- Mérini, Corinne, Thomazet, Serge, & Ponte, Pascale. (2010). L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation (en ligne)*, (7). Retrieved from <http://tfe.revues.org/index1413.html> website
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Payet, J-P. (1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire* (Vol. 121). Paris: Armand Colin.
- Payet, Jean-Paul. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons «pratiques» d'un amalgame. *VEI Enjeux*, 121(juin 2000), 190-200.
- Payet, J-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, Ph. (2001). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants: Texte présenté à l'établissement scolaire Élisabeth des Portes, Borex, France.
- Perron, M., & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp. 169-189). Berne: Peter Lang.
- Plunus, G., Polson, D., Reynders, A.-S, Vela, S., Janssens, C. , Mouvet, B., & Gilles, J.-L. (2010). *Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires : comment concilier les pratiques des secteurs de l'enseignement, de l'aide à la jeunesse et de la justice ?* . Paper presented at the 16e congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE) : Colloque évaluation de performances complexes, Monterrey, Mexique,.
- Plunus, G. (2012). Exemple de mise en place d'alliances éducatives pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.s.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. *Education et formation*, e-303(à paraître).
- Poncelet, D., Pelt, V. , Dierendonck, C., Mancuso, G. & Kerger, S. (2013). « Partners », une recherche-action au Grand-Duché du Luxembourg visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration école-famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves : bilan de l'impact final dans une classe-cible. *Revue Education et formation*, n° e-302, 141-166. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire ». In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Turcotte, L., Roy, G., Bélanger, J., Janosz, & Bowen, F. (2012). Mobilisation enseignante et approches intégrées : l'exemple de la stratégie d'intervention Agir autrement. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.

La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire

Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille

Débora Poncelet, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso et Joëlle Vlassis

Université du Luxembourg
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de
l'Éducation (FLSHASE)
Research Unit : ECCS
Campus de Walferdange, Bât. XI, 2.01
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange
Luxembourg
debora.poncelet@uni.lu
christophe.dierendonck@uni.lu
giovanna.mancuso@uni.lu
joelle.vlassis@uni.lu

RÉSUMÉ. *La revue de la littérature a mis en évidence l'importance de l'engagement parental pour l'éducation scolaire des enfants mais également le rôle positif que pouvaient avoir les relations école-famille sur le degré et le type d'investissement des parents à l'école comme à la maison. Plus encore, il ressort de l'analyse théorique que la confiance que chacun des acteurs engagerait dans la relation serait propice à une optimisation de l'organisation scolaire comme par exemple les échanges avec les parents, considérés, le cas échéant, comme de véritables partenaires éducatifs. Confrontés à des changements radicaux des pratiques de terrain en matière d'échanges avec les familles depuis la publication de la nouvelle loi scolaire de 2009, les futurs enseignants du Grand-Duché du Luxembourg sont plus que jamais amenés à s'interroger sur leurs croyances en la matière. Au printemps 2014, une enquête a été menée au sein du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg auprès de 263 étudiants afin de mettre en évidence leurs conceptions au niveau de la confiance à l'égard des relations école-famille, de l'engagement parental ainsi que des actions concrètes à mener pour favoriser l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant et les échanges école-famille. Il ressort des résultats que comprendre la nature et le rôle même de la confiance que les futurs enseignants peuvent avoir envers les relations école-famille constitue un élément-clé dans le développement d'un partenariat avec les parents, propices à l'amélioration de leur engagement dans le cursus scolaire de leur enfant ainsi que dans la mise en place de relations école-famille efficaces et constructives.*

MOTS-CLÉS: croyances des enseignants, formation initiale, confiance, relation école-famille, engagement parental

1. L'importance des relations école-famille pour le cursus scolaire de l'élève

Avec la démocratisation de l'enseignement et son corollaire, la massification de l'accès à l'éducation, observés essentiellement après la deuxième guerre mondiale, l'institution scolaire doit se transformer. Ces changements sont fondamentaux et provoquent notamment des évolutions importantes des liens entre l'école et la famille. Deux aspects sont plus particulièrement prépondérants. L'observation d'une volonté de plus en plus marquée de la part des familles de prendre part à la scolarité de leur enfant constitue le premier de ces aspects. Les parents deviennent en effet attentifs au cursus scolaire de leur enfant puisque l'institution ne peut désormais plus, à cause des mutations économiques sociétales, garantir la promotion sociale, ou à minima, le maintien dans sa catégorie sociale d'origine. La prise de conscience du poids des familles dans la réussite scolaire représente le second de ces aspects. Si l'égalité d'accès est garantie, le phénomène de l'échec scolaire devient un sujet sociologique de premier plan et l'origine familiale et sociale de l'élève est souvent pointée du doigt dans les recherches expérimentales comme un facteur explicatif important. La famille est désormais interrogée pour elle-même, à travers ses caractéristiques intrinsèques, les stratégies éducatives qu'elle privilégie mais aussi dans les liens qu'elle tisse avec l'école.

Les titres d'articles ou d'ouvrages relatifs à cet aspect en disent long sur les obstacles liés aux rencontres école-famille. Montandon et Perrenoud (1987) parlent à ce propos d'un « *dialogue impossible* », Maulini (1997) d'une « *insaisissable clarification* », Gayet (1999) de « *l'école contre les parents* », Meirieu (2000) d'une « *grande explication* », Dubet (1997) « *d'un malentendu* » et ce ne sont là que quelques exemples. Mais l'enjeu du débat consiste précisément à dépasser les tensions qui animent les relations école-famille. C'est en effet l'essence même des échanges démocratiques que de n'être ni complètement, ni définitivement consensuels. Maulini (1999) rappelle à ce sujet que si l'école veut « *se placer au service du bien commun, et en particulier des plus faibles, elle doit être objet de débat, de dispute, de compromis* » (p. 12). Ces échanges école-famille, s'ils s'établissent dans un souci de construction commune, pourraient aboutir à des questions nouvelles, alimenter la réflexion, faire évoluer les représentations de chacun des partenaires et partant, avoir des retombées positives sur la scolarité de l'enfant.

Les relations école-famille sont étroitement liées au concept d'engagement parental dans l'éducation scolaire de leur enfant. De nombreuses études ont en effet mis en évidence que des relations positives et constructives entre l'école et les familles pouvaient être bénéfiques à l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). La revue de la littérature apporte un retour globalement positif de l'influence de l'engagement parental sur le cursus scolaire de l'enfant à la fois à travers des variables scolaires telles que les performances, la motivation ou encore l'engagement dans la tâche comme des variables conatives telles que le bien-être ou les comportements et attitudes de l'enfant à l'école par exemple (Ponchelet, 2003). Ces résultats nuancent les constats classiques d'influence du poids social des familles sur la réussite scolaire. Sensibiliser les parents à l'impact positif que peuvent avoir leurs stratégies et comportements éducatifs paraît par conséquent très important. Il s'agit cependant de rester vigilant puisqu'il ressort de la littérature de recherche que le concept d'engagement parental pourrait apparaître comme un concept fourre-tout. Par conséquent, les résultats de recherche sur le sujet pourraient souffrir d'un manque de rigueur scientifique (Baker et Soden, 1998 ; Bakker & Denessen, 2007 ; Downey, 2002).

La majorité des recherches retenues dans notre revue de la littérature mettent toutefois en évidence un lien positif entre l'engagement parental et les performances scolaires (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999 ; Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009). D'autres études nuancent quelque peu ces constats. Notons notamment que certaines études n'aboutiraient pas à des liens significatifs voire à des liens significatifs mais négatifs (Cooper, Lindsay & Nye, 2000 ; Desimone, 1999 ; Deslandes, Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux & Hardy, 2008 ; Fan, 2001 ; Grayson, 2004 ; Pattal, Cooper & Robinson, 2008). Par ailleurs, au sein même des recherches, des effets différents peuvent être observés selon la dimension de l'engagement parental qui est observée et selon le type de critère scolaire pris en considération (Desimone, 1999 ; Sui Chu & Willms 1996 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995).

Plus particulièrement, en ce qui concerne les relations école-famille, peu de recherches ont été réalisées en vue de tester l'influence de relations école-famille constructives sur l'engagement parental, les performances scolaires et autres variables conatives en lien avec la scolarité de l'enfant (Glueck & Reschly, 2014). Il existe en effet peu de résultats de recherche congruents avec les constats qui montrent que les élèves réussissent mieux et ont une meilleure intégration sociale dans l'école lorsque l'institution scolaire construit une relation positive et constructive avec les familles que l'on peut appeler dans ce cas « partenariat » (Christenson, 2004 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hoover-Dempsey & Walker, 2002 ; Mapp, 2003). Comme le précisent en effet Glueck & Reschly (2014), le partenariat, variante des relations qui peuvent s'établir entre l'école et la famille, s'inscrit dans une démarche de prise de responsabilités communes par l'école et les parents, visant une finalité unique,

la réussite de l'enfant. La majorité des recherches sur le sujet s'intéresse surtout aux relations qui unissent des variables constitutives de l'engagement (comme par exemple, la communication école-famille, les aspirations parentales ou la participation des parents aux activités de l'école) et le succès scolaire (Fan & Chen, 2001 ; Hayakawa, Englund, Warner-Richter & Reynolds, 2013 ; Jeynes, 2005, 2007).

Henderson & Mapp (2002) font presque figure d'exception. Dans leur rapport, ils synthétisent les constats issus de 51 études menées entre 1993 et 2002 sur le sujet et démontrent que l'engagement des parents à l'école est tout aussi important que ce qu'ils font et mettent en place à la maison pour soutenir leur enfant dans leur cursus scolaire et ce, quelle que soit l'origine économique, sociale et culturelle de ces familles. Il apparaît que les élèves dont les parents s'engagent dans la scolarité de ces derniers, à domicile et à l'école, sont plus susceptibles d'obtenir des meilleurs résultats, sont moins sujets à l'absentéisme, développent de meilleures aptitudes sociales, adoptent de meilleurs comportements et s'adaptent mieux à l'école. Pour les auteurs, les diverses manières dont les parents sont invités à s'investir, à l'école, dans l'éducation scolaire de leur enfant devraient permettre, par exemple, l'amélioration des apprentissages ou le développement de compétences en lien avec des matières spécifiques. Par ailleurs, les programmes ciblés sur le renforcement de l'engagement parental à l'école devraient être conçus pour réellement favoriser les relations de travail entre les familles et les enseignants. Des 51 études analysées, il ressort différentes manières susceptibles d'aider les écoles et les enseignants à soutenir les parents dans leur engagement dans l'éducation scolaire de leur enfant. Nous retenons, entre autres, qu'il est nécessaire que les enseignants reconnaissent que tous les parents, indépendamment de leurs revenus, de leur niveau d'éducation ou de leur culture d'origine sont impliqués dans l'éducation de leurs enfants et veulent que leurs enfants réussissent à l'école. Il semble par ailleurs nécessaire de développer les capacités du personnel de l'école pour travailler avec les familles et de concentrer les efforts pour faire participer de concert familles et école à développer des relations de confiance et de respect. Notons encore avec Henderson, Mapp, Johnson & Davies (2007, cité dans Anderson & Howland, 2008) que pour qu'écoles et enseignants soient en mesure de mettre en place des actions de partenariat, il doit émerger de l'équipe éducative la conviction que cette coopération école-famille est importante et réalisable. Pour ce faire, le personnel des écoles doit développer un ensemble de croyances positives sur l'engagement des familles dans le cursus scolaire de leur enfant. Ces conceptions peuvent être définies comme un ensemble d'attitudes positives envers les familles et envers leur capacité à soutenir l'apprentissage des enfants, quel que soit le niveau d'éducation ou l'origine socio-économique et culturelle des parents. Adams & Christenson (1998) précisent encore qu'une relation école-famille efficace repose sur la conviction que les enseignants désirent travailler avec les familles et qu'à ce titre, les familles ont un réel rôle à tenir au sein du processus scolaire. Le partenariat école-famille pourrait par conséquent être renforcé si : 1) les enseignants comme les parents partagent les mêmes croyances en ce qui concerne leur responsabilité commune à l'égard du succès scolaire ; 2) les uns ne condamnent pas les propos des autres et inversement ; 3) la communication est réellement bidirectionnelle ; 4) le langage de l'école est partagé avec les parents ; 5) le focus est bien mis sur un but commun, la réussite de l'élève et enfin, 6) les différentes options de partenariat sont pensées et mises en œuvre en vue de rendre significative la participation des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (p. 2 et 3). Mapp (2003) montre également que la confiance est à la base de l'engagement des parents dans une telle relation de partenariat : « [...] *when parents have caring and trustful relationships with school staff, these relationships enhance their desire to be involved and influence how they participate in their children's educational development* » (p. 36). D'autres auteurs corroborent l'idée que la confiance dans la relation famille-école peut être considérée comme la première étape dans la création de relations de partenariat entre les familles et les écoles propices aux apprentissages et au développement des enfants (Adams & Christenson, 2000 ; Bower, Bowen & Powers, 2011, p. 159). On peut ajouter, avec Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001), que la confiance peut être considérée comme le recours à la compétence d'un tiers et la volonté de ce dernier de s'occuper, sans nuire, de ce qui vient de lui être confié.

2. La confiance dans la relation école-famille

2.1. De quoi s'agit-il ?

La confiance est souvent spécifiée comme un état psychologique qui se crée à travers les échanges sociaux (Adams & Forsyth, p. 128). Plus spécifiquement, la confiance dans les relations école-famille se réfère à une relation réciproque dans laquelle parents et enseignants ont confiance l'un en l'autre afin d'agir de façon cohérente dans le meilleur intérêt des élèves (Bower, Bowen & Powers, 2011, p. 159). On peut ajouter, avec Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001), que la confiance peut être considérée comme le recours à la compétence d'un tiers et la volonté de ce dernier de s'occuper, sans nuire, de ce qui vient de lui être confié.

Bryk & Schneider (2002, cité dans Forsyth, Barnes & Adams, 2005, pp 123-124) remettent en question les approches classiques de l'observation de la confiance - l'approche organique et l'approche instrumentale - pour le contexte scolaire. Ils privilégient ce qu'ils vont appeler l'approche relationnelle. Au sein d'une école, les relations basées sur une distinction claire des rôles caractérisent les échanges sociaux : les enseignants avec les élèves, les enseignants avec les

parents et tous les groupes avec le directeur de l'école. Au sein de chacune de ces relations, chaque partie entretient une compréhension propre de ce qu'est son rôle ainsi que des obligations qui y échoient mais développe également des attentes à l'égard des obligations des autres parties. Pour qu'une communauté scolaire fonctionne bien, il faut par conséquent trouver un équilibre entre la compréhension des obligations liées à chacun des rôles et les attentes que les autres en ont (Bryk & Schneider, 2003, p. 41).

2.2. En quoi est-ce important pour l'accrochage scolaire des enfants ?

Faire en sorte que les parents deviennent des partenaires internes à l'école à part entière et quittent leur position d'acteurs périphériques modifie largement la dynamique des écoles par la création d'un réseau social où les rôles de chaque intervenant sont clairement identifiés. Les travaux d'Epstein (Epstein & Sheldon, 2006) font la preuve, de façon expérimentale, qu'une modification des représentations et des pratiques aident réellement les enseignants, les parents et la communauté à œuvrer de concert en vue de soutenir efficacement les élèves au cours de leur cursus scolaire. En ce sens, il semble qu'une nouvelle façon de penser la conceptualisation d'une école selon une dynamique opérationnelle qui enjoint chacun des acteurs à adopter une position et des rôles actifs et internes à l'école soit clairement en mesure d'améliorer le fonctionnement de cette institution scolaire. Pour Adams, Forsyth & Mitchell (2009), qui explorent plus directement les relations qu'entretient la confiance avec les performances scolaires, il semble que la confiance que les acteurs peuvent manifester l'un envers l'autre facilite les activités de coopération entre les différentes parties en présence et partant, améliore la productivité et l'efficacité de l'institution. Les auteurs font la démonstration que pour un enseignant, le travail qu'il mène en classe avec ses élèves et les conditions de réussite de ces derniers dépendent non seulement du travail qui a précédemment été mené par ses collègues avec les mêmes élèves mais aussi de l'engagement des parents comme du soutien financier de la communauté scolaire. Sans être exhaustif, les auteurs souhaitent expliquer à quel point la coopération est une donnée essentielle pour un fonctionnement efficace de l'organisation scolaire. Ils vont encore plus loin dans leur raisonnement en affirmant que la confiance joue également directement sur les pratiques de classe. « *Relational trust also lubricates the necessary social exchanges among school professionals as they engage together, learning from each other in the trial and error of implementing new practices. Not surprising then, in schools there is evidence that teacher trust has consequences for academic performance* » (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009, p. 128).

Si des recherches sont menées pour expliquer l'origine de la confiance au sein des institutions scolaires (Adams & Christenson, 2008 ; Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001), peu d'études s'intéressent à son influence sur la réussite scolaire des jeunes. A ce sujet, deux recherches retiennent plus particulièrement notre attention, notamment parce qu'elles recourent aux pistes causales pour tester leurs hypothèses de recherche : 1) celle d'Adams & Forsyth (2009) et 2) celle de Bower, Bowen & Powers (2011).

La première étude, menée aux Etats-Unis par Adams et Forsyth (2009), a été réalisée sur un échantillon de 545 enseignants, 578 parents et 635 élèves. Le recueil d'informations a été mené par questionnaire (distribué via les écoles et retourné aux chercheurs via des enveloppes pré-timbrées). Les niveaux scolaires ainsi que l'origine sociale et culturelle de l'échantillon sont cohérents par rapport à la population totale. Différentes mesures de la confiance ont été relevées : 1) la confiance des parents à l'égard de l'école ; 2) la confiance des enseignants à l'égard des parents et des élèves et 3) la confiance des enseignants à l'égard des enseignements tenus par leurs collègues. Le critère retenu par les auteurs est la performance académique exprimée à travers l'index de performance académique (Academic performance Index) pour les années scolaires 2000-2001 et 2001-2002. Les auteurs formulent deux hypothèses distinctes. La première est que la confiance exerce des effets directs plus forts sur les conditions d'efficacité d'enseignement et sur la motivation scolaire que sur les performances scolaires elles-mêmes. La deuxième hypothèse est que la confiance est en mesure de médiatiser les effets de la composition socio-économique de l'école sur les performances scolaires. Les résultats obtenus à travers une modélisation en pistes causales (AMOS 7.0) valident les deux hypothèses de départ en démontrant que la confiance (construit latent constitué des trois dimensions de la confiance mesurées par les auteurs) constitue un levier pour l'amélioration des performances scolaires à travers les effets directs plus élevés qu'elle a sur les conditions de fonctionnement de l'école en termes d'efficacité ($\beta^1 = .80, p < .01$) et la motivation scolaire ($\beta = .52, p < .01$) que sur les performances scolaires, où le lien direct apparaît non significatif ($\beta = .24, p > .05$). Les auteurs font également la preuve que la confiance peut atténuer l'effet négatif souvent observé entre les niveaux socio-économiques faibles et les performances scolaires. Les effets totaux, directs et indirects, reportés pour la variable de confiance sur les performances scolaires s'élèvent à .49 (soit 24% de

1 Les coefficients bêta standardisés renvoient à l'augmentation (ou à la diminution) exprimée en nombre ou fraction d'écart-types observée au niveau de la variable dépendante lorsque la variable prédictive augmente d'un écart-type. La standardisation du coefficient permet la comparaison des effets observés entre les variables indépendantes et la variable dépendante lorsque les variables sont initialement relevées dans des unités de mesure différentes.

variance expliquée) alors qu'ils sont de -.41 (soit 14% de variance expliquée) pour les effets totaux, directs et indirects, calculés pour l'indice socio-économique.

La deuxième étude, menée aux Etats-Unis par Bower, Bowen & Powers (2011), a été réalisée sur un échantillon de 451 élèves de grades 3, 4 et 5 issus de 8 écoles élémentaires de Caroline du Nord. Une mesure de confiance dans les relations école-famille a été réalisée (α de .74 pour les parents et de .85 pour les enseignants). Une seconde mesure, commune aux parents et aux enseignants, a été faite au niveau de la façon dont chacun des acteurs rend compte respectivement des relations entre l'école et la famille à travers des items comme : participation à des réunions parents-enseignant, bénévolat des parents au sein de l'école, participation des parents à des programmes de jeux ou encore participation des parents à des workshops ou autres programmes destinés aux parents (échelle Likert ; α de .74 pour les parents et de .85 pour les enseignants). Cette dimension rendant compte des relations école-famille a été utilisée par les auteurs en vue de mettre à l'épreuve l'influence de la confiance sur les relations école-famille. Le premier aspect mesuré a trait à la façon dont les parents évaluent le degré d'attention que les enseignants manifestent à l'égard de leur enfant. Les auteurs ont recouru à cette échelle pour valider l'hypothèse selon laquelle la confiance dans les relations école-famille peut influencer la façon dont les parents envisagent l'attention que l'enseignant peut témoigner à l'égard de leur enfant. Deux autres aspects liés à la façon dont les parents s'engagent, à la maison, dans l'éducation scolaire de leur enfant ont été effectuées auprès des parents. Le premier porte sur la fréquence des discussions menées à la maison en lien avec les devoirs à domicile, des sujets scolaires ou des événements ayant lieu à l'école (échelle de type Likert ; α de .84). Le second a trait à la fréquence selon laquelle les parents limitent l'accès à la télévision et aux jeux à leur enfant et s'assurent que ce dernier passe un temps suffisant à lire et à s'investir dans des activités de littérature, comme partager des discussions avec des adultes ou d'autres hobbies (échelle de type Likert ; α de .83). Ces deux dimensions ont été combinées et utilisées par les auteurs afin de tester l'hypothèse selon laquelle la confiance dans les relations école-famille peut expliquer dans une certaine mesure la façon dont les parents s'engagent à domicile dans l'éducation scolaire de leur enfant en vue de soutenir l'école dans ses efforts éducatifs. Une dernière mesure a enfin été recueillie auprès des enseignants. Il s'agit de la croyance des enseignants à l'égard de la capacité des élèves à réussir. Cette dernière dimension entretient dans la littérature de recherche une relation avec la confiance dans les relations école-famille ; cette hypothèse a également été testée par les auteurs. Une modélisation en pistes causales (Mplus) a été réalisée en vue de tester les différentes hypothèses. Il ressort des analyses que l'ensemble des hypothèses posées ont pu être validées. Ce sont les liens entre la confiance dans les relations école-famille et l'engagement des parents à l'école ($\beta = .77$, $p > .05$) et à la maison ($\beta = .75$, $p > .05$) qui sont les plus forts. Viennent ensuite les liens entre la confiance dans les relations école-famille et la perception des parents à l'égard de l'attention accordée par l'enseignant à leur enfant ($\beta = .48$, $p > .05$) ainsi qu'entre la confiance et les perceptions des enseignants à l'égard des capacités des élèves ($\beta = .46$, $p > .05$).

Depuis septembre 2009, une nouvelle loi scolaire a vu le jour au Grand-Duché de Luxembourg. Ce nouveau texte légal institutionnalise désormais les relations entre l'école et les familles. Elle détermine la place des parents en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et, partant, reconnaît les parents comme partenaires de l'école. Les changements engendrés sur le terrain, au niveau des pratiques concrètes des enseignants, sont importants. Si, avant la rentrée scolaire de septembre, les enseignants pouvaient se satisfaire de l'organisation d'une rencontre annuelle avec les parents, ils doivent désormais se montrer disponibles 40 heures sur l'année pour les contacts avec les familles de leur enfant. Cette disponibilité peut prendre différentes formes mais les entretiens avec les parents sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle. Les parents doivent quant à eux répondre positivement aux convocations de l'école. Les parents ont également le droit de participer à l'élaboration du plan de réussite scolaire et ils peuvent élire des représentants qui se concertent avec le comité d'école.

Les prescriptions légales en matière d'échanges école-famille ayant clairement évolué vers un souci plus grand de communiquer et d'intégrer les parents à la vie de l'école, nous souhaitons par conséquent nous intéresser à la façon dont les étudiants du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg, futurs enseignants de l'école fondamentale, perçoivent ces relations école-famille et surtout connaître leur degré de confiance à l'égard de ces dernières. Le texte officiel, quel que soit son bien-fondé, peut-il en effet remettre à lui seul en question les pratiques classiques d'échanges avec les parents si les enseignants ne développent pas des croyances propices à la mise en place d'une relation de confiance avec les parents ou encore, n'estiment pas nécessaire l'engagement des parents dans l'éducation scolaire des élèves lorsque l'on sait que ces croyances sont à la base de la mise en place des pratiques de terrain comme de la remise en cause de ces pratiques (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010) ?

3. Méthodologie

3.1. La description de l'échantillon

Le Bachelor en Sciences de l'Education (BScE), organisé sur 4 années, accueille les étudiants de première année (120 étudiants maximum) sur la base d'un test d'admission (centré sur la compréhension de textes en quatre langues - l'allemand, le français, l'anglais et le luxembourgeois - ainsi que des épreuves en sciences et en mathématiques). Le diplôme obtenu permet aux étudiants, après réussite du concours organisé par le Ministère de l'Éducation luxembourgeoise, d'enseigner au maternel, au primaire, dans les classes préparatoires ou en éducation différenciée.

Le programme de formation inclut des cours de base en éducation, psychologie de l'éducation, méthodologie générale, didactique (mathématiques, sciences, langues, arts, éducation physique et musique), une approche de la recherche en éducation et en sciences sociales ainsi que des temps de terrain où les étudiants mettent en pratique les savoirs vus théoriquement. Les étudiants doivent également développer au cours des quatre années de leur cursus un portfolio de développement professionnel qui garde des traces réflexives de leur parcours d'apprentissage. Des séminaires réflexifs et de contenus ainsi que des tutorats d'évaluation sont organisés en lien avec le portfolio.

La passation du questionnaire s'est faite in situ durant les mois de février et mars 2014. Ce sont les réponses de 263 étudiants (31% d'hommes pour 69% de femmes) qui seront prises en considération dans nos analyses.

	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	N'ont pas précisé leur année d'étude
N = 263	72	23	88	75	5

Tableau 1. *Echantillon des étudiants, futurs enseignants du fondamental, ayant participé à l'enquête au printemps 2014*

3.2. Le questionnaire

3.2.1. Description générale

Deux dimensions distinctes constituent notre outil d'observation et de mesure de l'engagement parental et de la relation école-famille.

1. La confiance de l'enseignant dans la relation école-famille
2. Le regard de l'enseignant sur l'engagement parental en général incluant trois échelles distinctes :
 - a. Une échelle générale relative à l'engagement parental et aux relations école-famille
 - b. Une échelle relative aux initiatives parentales susceptibles de contribuer à soutenir leur engagement dans la scolarité de leur enfant du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille
 - c. Une échelle relative aux initiatives des enseignants susceptibles de contribuer à soutenir les parents dans leur engagement dans la scolarité de leur enfant du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille

3.2.2. Description des échelles utilisées spécifiquement pour les relations E-F et l'engagement parental

En vue de recueillir les conceptions des futurs enseignants sur l'engagement parental et les relations école-famille, ce sont donc **quatre échelles** qui ont été utilisées.

La confiance de l'enseignant dans la relation école-famille

La mesure de la confiance de l'enseignant à l'égard des relations école-famille a été réalisée par l'intermédiaire de l'échelle d'Adams et Christenson (2000). Cette échelle est constituée de 17 items (voir annexe 1 pour le détail des items) qui ont pour objectif de relever chez les futurs enseignants le degré de confiance qu'ils manifestent à l'égard de la relation école-famille. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certains comportements parentaux qui seront évalués à travers cette échelle. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Plus le score est élevé et plus cela met en évidence la confiance des enseignants à l'égard des relations école-famille. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, s'élève à .90. Une échelle similaire a été également développée par les auteurs pour mesurer le degré de confiance des parents à l'égard de la relation école-famille.

Le regard de l'enseignant sur l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle a été validée par Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed (2002) (voir annexe 1 pour le détail des items). Baptisée « Teacher Beliefs about Parental Involvement Scale » par les auteurs, l'objectif recherché vise la mesure des croyances des enseignants à l'égard de l'importance perçue de l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Il s'agit d'une échelle visant à appréhender le sentiment général des futurs enseignants par rapport au concept d'engagement parental sans encore rentrer dans des actions spécifiques en lien avec le concept. Des items tels que « *L'implication des parents est un critère important pour une bonne école* » ou « *La plupart des parents savent comment soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires* » constituent deux des huit items repris dans cette échelle. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Un score élevé sur l'échelle atteste de croyances positives des enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, va de .65 lors du prétest à .75 lors du post-test de leur étude. Utilisée récemment dans une étude menée au Grand-Duché de Luxembourg auprès d'enseignants du fondamental, l'alpha de Cronbach était de .73.

Le regard de l'enseignant sur les actions parentales menées à domicile susceptibles de renforcer l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle qui demande aux enseignants de se positionner par rapport à ce que devrait être selon eux les « obligations de base parentales » a été conçue par Uludag (2006) (voir annexe 1 pour le détail des items). L'échelle d'origine comprenait 12 items mais l'item « *Superviser les devoirs à domicile* » a été supprimé car il était « hors sujet » pour le cycle 1. Des items tels que « *Faire en sorte que l'enfant arrive à l'école prêt à apprendre* » ou « *Fournir à l'enfant un environnement familial propice à l'apprentissage* » constituent cette échelle. Cette échelle est en lien direct avec le type 2 des formes d'engagement parental possibles suggérées par Epstein. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'importance de type Likert en 6 points allant de 1 (Pas du tout important) à 6 (Tout à fait important). Un score élevé sur l'échelle montre à quel point le futur enseignant accorde de l'importance aux initiatives que les parents mettent en œuvre à la maison en lien avec la scolarité de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par l'auteur à travers un alpha de Cronbach, s'élève à .82.

Le regard de l'enseignant sur les actions enseignantes susceptibles de renforcer l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle concerne les croyances des futurs enseignants à l'égard de pratiques spécifiques qu'ils sont susceptibles de proposer aux parents en vue de soutenir l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant (voir annexe 1 pour le détail des items). Empruntée à Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed (2002), cette échelle, nommée initialement « Teacher Beliefs about Importance of Specific Involvement Practices », comprenait 16 items. Par souci de cibler pleinement les actions susceptibles de se faire au cycle 1, les quatre items de base en lien avec les devoirs à domicile ont été supprimés. Des items du type « *Rencontrer individuellement tous les parents d'élèves au moins une fois par an* » ou « *Donner aux parents des thèmes de discussion à avoir avec l'enfant en rapport avec des émissions télévisées* » constituent cette échelle. Il s'agit pour les enseignants de placer leurs réponses sur une échelle d'importance de type Likert en 6 points allant de 1 (Pas du tout important) à 6 (Tout à fait important). Un score élevé sur l'échelle montre à quel point le futur enseignant est sensibilisé à l'importance de mettre en place des actions en direction des parents susceptibles d'accroître l'engagement de ces derniers dans la scolarité de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculé par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, va de .90 lors du prétest à .94 lors du post-test de leur étude. Utilisée récemment dans une étude menée au Grand-Duché de Luxembourg auprès d'enseignants du fondamental, l'alpha de Cronbach était de .85.

3.2.3. Traduction des échelles de l'anglais vers le français

Les échelles initiales, rédigées en langue anglaise, ont été utilisées en français. En vue de valider l'adaptation française de ces outils, nous avons adopté la méthode de double traduction.

Chacun des items constitutifs des échelles de référence ont été traduits indépendamment par deux chercheurs, dont la langue maternelle est le français mais dont la maîtrise de l'anglais est bonne. Par ailleurs, les chercheurs étaient compétents dans le domaine visé, à savoir l'engagement parental et les relations école-famille.

Le processus a privilégié le sens des items plutôt qu'une traduction simplement littérale des propositions. Un consensus entre les deux chercheurs a permis de valider la version française des trois échelles.

Une fois cette première étape réalisée, il s'agit de procéder à la contre-translation. Une troisième personne, maîtrisant les deux langues-cibles, compétente dans le domaine étudié mais n'ayant pas participé à la première phase de la traduction, a vérifié que le sens des items constitutifs de l'échelle traduite ne trahissait pas le sens de l'échelle originale. S'il avait existé un doute pour un item donné, le processus complet aurait dû être repris pour l'item concerné.

3.3. Les questions de recherche et les analyses y afférentes

Les questions de recherche suivantes vont guider l'analyse des données recueillies via le questionnaire.

1. Quel est le degré général de confiance des futurs enseignants interrogés à l'égard de la relation école-famille au cycle 1 ?
2. La confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille est-elle influencée par l'âge et le sexe de l'étudiant, le fait qu'il soit parent lui-même, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1, l'année d'études fréquentée par l'étudiant et son degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours² ?
3. Quelles sont les opinions générales développées par les futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant au cycle 1 et des relations école-famille ?
4. Le regard porté par le futur enseignant sur l'engagement parental et les relations école-famille est-il influencé par l'âge et le sexe de l'étudiant, le fait qu'il soit parent lui-même, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1, l'année d'études fréquentée par l'étudiant et son degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours ?
5. Le degré de confiance accordé par le futur enseignant dans la relation école-famille peut-il être considéré comme la première étape dans la mise en œuvre de relations collaboratives entre l'école et les familles ? Influence-t-il le sentiment général des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental ? Cette variable générale a-t-elle à son tour une influence sur le regard des futurs enseignants à l'égard des obligations de base parentales et sur les choix posés par les futurs enseignants, in fine, à l'égard d'actions possibles en direction des familles en vue de soutenir les relations école-famille et l'engagement parental ?

Pour chacun des items proposés, les répondants étaient invités à exprimer leur point de vue sur les différentes propositions en se positionnant sur une échelle de type Likert en six positions. Il s'agit d'échelles d'accord (de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») ou d'importance (de « tout à fait important » à « pas du tout important »).

Degré de confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille au cycle 1 en ce qui a trait aux pratiques éducatives et aux relations avec l'école - TRUST	.90
Croyances des futurs enseignants quant à l'impact de l'engagement des parents au cycle 1 (dimension générale) – BELIEFS	.68
Croyances des futurs enseignants quant à l'importance de certaines actions parentales à domicile susceptibles de favoriser les relations E-F et l'engagement parental au cycle 1 – BASIC	.78
Croyances des futurs enseignants quant à l'importance de certaines actions enseignantes susceptibles de favoriser les relations E-F et l'engagement parental au cycle 1 - SPECIFIC	.77

Tableau 2. Les coefficients alpha de Cronbach (α) des variables composites

Nous avons construit nos variables composites en calculant une moyenne des items constituant chacune des échelles présentées ci-avant. Avant de calculer ces construits, le coefficient alpha de Cronbach (α), a permis de mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des items constitutifs des différentes échelles présentées (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être

² Au Grand-Duché du Luxembourg, il est possible d'enseigner dans les classes de l'enseignement fondamental sans avoir obtenu le diplôme délivré par le Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg ou tout autre diplôme équivalent délivré par une institution étrangère. « *L'enseignement fondamental est en principe assuré par des instituteurs-fonctionnaires. Toutefois, pour assurer des remplacements ou pour occuper des postes d'instituteurs-fonctionnaires restés vacants, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse peut aussi recruter des chargés de cours. Les chargés de cours doivent obligatoirement suivre une formation. En cas de réussite, ils sont admis à une réserve de suppléants et affectés aux postes de remplacement d'un instituteur pour une année scolaire dans une commune, une classe ou école de l'État. Pendant les périodes où les membres de la réserve de suppléants n'assurent aucune ou seulement une tâche partielle d'enseignement, ils assurent des tâches administratives ou autres dans l'intérêt de l'enseignement.* » (<http://www.men.public.lu/fr/fondamental/personnel-ecoles/recrutement-charges-cours/index.html>).

corrélées). Sa valeur s'établit entre 0 et 1, étant considérée comme "acceptable" à partir de 0.7. Toutes nos échelles présentent par conséquent une cohérence interne acceptable.

4. Résultats

Pour mettre à l'épreuve nos questions de recherche, nous recourons à deux types principaux d'analyses.

4.1. Les analyses descriptives

Ces analyses descriptives ont été utilisées pour apporter des éléments de compréhension aux quatre premières questions de recherche. Ces dernières ont pour objectif :

- de décrire les conceptions développées par les futurs enseignants en regard des quatre dimensions à l'étude à savoir le degré de confiance à l'égard des relations école-famille (TRUST), l'importance accordée à l'engagement parental (BELIEFS), l'importance portée à certaines pratiques parentales de base en lien avec la scolarité de leur enfant (BASIC) et les pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents pour soutenir les relations école-famille et l'engagement parental (SPECIFIC).
- de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques des futurs enseignants et les variables de contexte inhérentes à la formation telles que le sexe, l'âge, l'année d'étude, le fait qu'ils soient parents eux-mêmes, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1 ou encore leur degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours pourraient nuancer les conceptions de ces jeunes professionnels en devenir sur les quatre concepts à l'étude.

Quelles sont les conceptions principales des futurs enseignants en regard des quatre dimensions à l'étude ?

Pour apporter des éléments de compréhension à cette question, il s'agit avant tout d'observer comment se répartissent les réponses des futurs enseignants sur chacune des dimensions étudiées.

Statistiques simples					
Variable	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
TRUST	256	2.85	0.55	1.06	4.35
BELIEFS	261	3.37	0.53	1.75	4.75
SPECIFIC	261	3.80	0.47	2.40	5.00
BASIC	259	4.18	0.42	2.82	5.00

Tableau 3. Description des variables composites

Le tableau ci-dessus précise que globalement le regard posé par les futurs enseignants sur chacune des dimensions est relativement positif. Pour rappel, les réponses des étudiants étaient codées au départ d'une échelle en six positions (de 0 à 5). Puisque les variables correspondent à des moyennes, plus les scores observés se rapprochent de cinq et plus les futurs enseignants sont en accord avec l'objet étudié (échelle d'accord) ou plus le concept à l'étude représente de l'importance à leurs yeux (échelle d'importance).

Il est important de souligner que nous sommes dans le domaine des croyances. Les conceptions développées par nos étudiants reposent encore peu sur des pratiques de terrain aiguisées et affinées au contact des parents de leurs élèves mais sans doute davantage sur leurs propres expériences d'élèves ainsi que sur les échanges réalisés sur le sujet avec leurs pairs et le formateur dans le cadre de séminaires proposés au sein de leur formation initiale. Ce que nous observons relève donc bien du phénomène mental, qui bien qu'étant un ensemble conscient, organisé et cohérent d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs, appartient à l'univers symbolique. Ces données n'en demeurent pas moins extrêmement importantes lorsque l'on sait que des croyances naissent les théories spontanées, les opinions, les préjugés et même les décisions d'actions.

C'est l'échelle relative à la confiance dans les relations école-famille qui obtient le score moyen le moins élevé ($\mu = 2.85$) ; la moyenne des réponses des étudiants se situant entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord ». Basée théoriquement sur la mesure de la confiance dans le cadre des relations interpersonnelles proches (Holmes & Rempel, 1989 cité dans Adams & Christenson, 2000, p. 484), l'ensemble des items soumis à l'évaluation à travers l'échelle de confiance reflètent une variété de comportements parentaux susceptibles de rencontrer les objectifs poursuivis par la mise en place d'une relation école-famille efficace (notamment, l'amélioration des performances scolaires). Par

leurs réponses, il semble que les étudiants interrogés ne soient pas entièrement convaincus du rôle des parents du cycle 1 en ce qui concerne leur engagement dans l'instruction et l'éducation scolaire de leur enfant comme de leur efficacité en termes d'échanges avec l'enseignant de leur enfant.

Vient ensuite l'échelle relative aux croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental en général. Le score moyen relevé sur cette dimension ($\mu = 3,37$) montre que les réponses des étudiants se situent entre « Plutôt d'accord » et « D'accord ». L'échelle présentée aux étudiants proposait à ces derniers de se positionner par rapport à une série d'items sur les retombées potentielles de l'engagement parental pour l'enfant et sa scolarité mais également pour l'école elle-même. Il ressort de l'analyse des réponses des étudiants un accord peu marqué à l'égard des influences positives que pourrait apporter l'engagement des parents tant pour le cursus scolaire de leur enfant que pour l'école elle-même.

L'échelle relative aux conceptions des étudiants en regard des actions spécifiques qu'ils pourraient proposer aux parents afin de renforcer les relations école-famille et l'engagement parental obtient la troisième moyenne la plus élevée ($\mu = 3,80$) avec des réponses majoritairement observées entre « Plutôt d'accord » et « D'accord ». Cette échelle reprend des actions possibles à mettre concrètement en œuvre en direction des parents. Il peut s'agir de propositions en lien avec la communication en direction des parents (organisation de rencontres individuelles une fois par an ou de remise de documents aux parents en vue de les informer sur les apprentissages des enfants, par exemple), les prises d'informations auprès des parents (au sujet des problèmes ou difficultés des enfants en autres), des suggestions possibles d'actions possible à faire à la maison (notamment, thèmes de discussion en rapport avec des émissions télévisées, propositions d'activités spécifiques ou incitation à discuter sur la journée d'école). Ces différentes propositions semblent réellement revêtir de l'importance pour la pratique future des étudiants puisqu'elles recueillent l'assentiment de ces derniers.

C'est l'échelle ayant trait aux croyances des enseignants en ce qui concerne les initiatives parentales perçues comme importantes pour l'amélioration de l'engagement parental et des relations école-famille qui obtient la meilleure moyenne ($\mu = 4,18$) ; les réponses des étudiants étant situées entre « D'accord » et « Tout à fait d'accord ». Les items soumis, en lien avec la typologie d'Epstein et plus particulièrement le niveau 2 de cette dernière « Basic obligations of parents », rendent compte des responsabilités fondamentales des parents en ce qui concerne la scolarité de leur enfant. Les parents doivent notamment préparer leur enfant pour l'école, leur assurer le matériel nécessaire, les superviser et les guider. Ils ont aussi le devoir d'offrir à la maison un environnement stimulant, calme et propice au travail scolaire. Pour les futurs enseignants, ce que les parents peuvent mettre en place à domicile pour préparer les enfants à mieux appréhender leur scolarité revêt une grande importance. Dans ce cadre, les relations que les futurs enseignants entretiendront avec les parents de leurs élèves auront pour but d'aider les parents à être plus efficaces au niveau du suivi scolaire de leur enfant et à les sensibiliser aux conditions d'apprentissage optimales à instaurer à la maison. Il s'agit également pour l'école et les enseignants d'apprendre à bien connaître les familles des élèves.

Dans quelle mesure les caractéristiques des futurs enseignants et les variables de contexte inhérentes à la formation peuvent-elles nuancer les conceptions des étudiants ?

Pour répondre à cette question, des analyses de comparaisons de moyennes (*One-way analyses of variance* sur SPSS) ont été réalisées afin de mettre en évidence des différences statistiquement significatives de points de vue entre étudiants selon différentes caractéristiques de ces derniers ou des variables de contexte inhérentes à la formation elle-même.

Les analyses statistiques font apparaître une seule différence significative au niveau de la variable rendant compte du degré de confiance dans les relations école-famille (TRUST). Hommes et femmes développeraient des conceptions différentes à l'égard de la conviction qu'ils ont à l'égard des parents en ce qui concerne d'une part, l'engagement de ces derniers dans l'instruction et l'éducation scolaire de leur enfant et d'autre part, leur efficacité à mettre en place des échanges avec l'école ($F_{(1, 250)} = 4.9$, $p = .026$). Les femmes auraient un plus haut degré de confiance dans les relations école-famille que les hommes.

Deux différences significatives apparaissent au niveau de la variable rendant compte des croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (BELIEFS). Une nouvelle fois, hommes et femmes se distingueraient sur le regard qu'ils portent sur la variable évaluée ($F_{(1, 254)} = 5.218$ et $p = .023$). Les femmes semblent avoir une vision plus positive de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant.

La seconde différence significative est relevée au niveau de la variable « *A quel niveau d'enseignement souhaiteriez-vous enseigner après vos études au BScE* » ($F_{(3, 216)} = 3.25$ et $p = .023$). Il semble que les étudiants qui souhaitent enseigner au cycle 1 accordent significativement plus d'importance à l'engagement des parents que ceux qui aimeraient travailler au cycle 4. Le post-test de Tukey confirme en effet cette différence ($p = .02$) entre les deux groupes d'étudiants.

Deux différences significatives sont également relevées au niveau de la variable rendant compte des croyances des enseignants à l'égard des obligations de base de parents (BASIC). D'abord, il

semble que les femmes, de façon significativement différente que les hommes, estiment comme importantes, un nombre plus élevé d'actions à l'initiative des parents qui pourraient contribuer à soutenir leur engagement dans la scolarité de leurs enfants du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille ($F_{(1, 253)} = 16.378$ et $p = .000$). Ensuite, il ressort des analyses statistiques que les étudiants qui se disent tout à fait préparés et ceux qui ne se disent pas préparés du tout à fait préparés aux relations école-famille se distinguent de façon significative sur leurs croyances à l'égard des obligations de base parentales, les premiers ciblant davantage d'actions parentales comme étant importantes que les seconds ($F_{(3, 255)} = 2.854$ et $p = .038$). Le test de Tuckey confirme cette différence ($p = .05$).

Aucune différence significative n'a été mise en évidence pour les croyances des futurs enseignants à l'égard des pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents (SPECIFIC).

4.2. Les analyses en pistes causales

La cinquième et dernière question de recherche porte sur l'étude de l'influence de la confiance dans les relations école-famille sur les différentes variables à l'étude : les croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental en général, des obligations de base des parents et des pratiques particulières que les parents pourraient mettre en place en direction des parents.

Suite à la revue de la littérature sur les relations école-famille, la confiance des enseignants à l'égard de ces relations école-famille et l'engagement parental, nous mettons en évidence les hypothèses de recherche suivantes :

1. Le degré de confiance que les enseignants ont dans les relations école-famille constitue un élément prédominant dans la construction de relations école-famille efficaces. La confiance est même considérée comme un présupposé aux relations école-famille (Adams & Christenson, 2000 ; Bower, Bowen & Powers, 2011 ; Brik & Schneider, 2003 ; Forsyth, Barnes & Adams, 2005 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
2. Il semble par conséquent que les croyances émises par les futurs enseignants en regard de la confiance dans les relations école-famille soit en mesure d'expliquer le sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental. Il faut que les enseignants soient d'abord convaincus que les parents peuvent jouer un rôle actif interne à l'école, que la dynamique de l'organisation scolaire soit prête à s'ouvrir et à se tourner vers des partenaires extérieurs pour estimer que ce que font les parents à domicile peut être valorisé tant pour le fonctionnement de l'école que pour le cursus scolaire de l'élève (Bower, Bowen & Powers, 2011 ; Epstein & Sheldon, 2006).
3. Ce sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental serait susceptible d'expliquer la façon dont les futurs enseignants jugent les actions importantes que les parents devraient mettre en œuvre au sein du contexte familial pour soutenir les efforts d'éducation de l'école. C'est parce que les futurs enseignants accordent du crédit à l'investissement parental pour le cursus scolaire qu'ils vont pouvoir estimer certaines actions parentales comme importantes et significatives pour le cursus scolaire de leur enfant (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).
4. Les conceptions des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions concrètes en direction des parents sont subordonnées à la fois aux croyances que l'engagement parental est important pour l'école comme pour l'enfant et que les actions concrètes mises en œuvre à la maison soutiennent les efforts éducatifs des enseignants (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007).

Pour tester nos hypothèses de recherche, nous avons décidé de recourir à la modélisation des données de départ selon la technique des pistes causales. Le modèle structural d'analyse en pistes causales (path analysis) apparaît intéressant pour l'étude développementale (Tuijnman et Keeves, 1994, pp. 621-633). Les modèles structuraux proposent une formalisation mathématique d'un certain nombre d'hypothèses relatives aux variables et aux relations entre les variables. Les relations existant entre les variables observées peuvent être ensuite confrontées au modèle, qui pourra être modifié progressivement de façon à devenir complètement compatible avec les faits observés. Le modèle en pistes causales (ou encore analyse de parcours) en est un cas particulier, qui permet d'aller au-delà d'une simple description des liaisons entre variables pour envisager le sens de leurs effets et donc, d'approcher les phénomènes d'un point de vue plus causal. Il est basé sur l'analyse de covariations entre variables, à partir desquelles sont formulées et modélisées des hypothèses portant sur le sens de l'effet de certaines variables sur d'autres variables. L'ensemble des variables et de leurs liaisons peut donc être envisagé simultanément de façon structurale par le modèle qui sera confronté aux faits observés.

Au départ de la revue de la littérature sur les concepts de confiance dans les relations école-famille et d'engagement parental et après avoir analysé la matrice de corrélations (voir annexe 2) ainsi que les caractéristiques de nos variables, la mise à l'épreuve du modèle commence par la rédaction des équations des relations causales entre les variables dont on veut tester les relations d'influence.

Ces équations structurales ainsi que les erreurs standards et les *t value* associées aux différents termes de l'équation sont présentées en annexe 3.

En vue d'évaluer notre modèle, nous devons nous référer à la fois aux paramètres estimés et aux critères d'ajustement.

En ce qui concerne les paramètres estimés, il faut que les *t value*, dont le seuil inférieur de signification est de 1.96 ($N = \infty$), soient tous significatifs. Il faut ensuite veiller à ce que les erreurs standard ne soient pas trop proches de 0. Notre modèle répond favorablement à ces premiers critères.

Pour que notre modèle soit acceptable, il faut également que le chi-carré soit non significatif. Dans notre cas, il est de 1.8285 et son *p* est de 0.4008. Cet indice se révèle donc bien non significatif. Il faut cependant souligner que le chi-carré se révèle fort sensible à des différences minimales entre la matrice de covariance des variables observées et celles des variables attendues. Dès lors, on peut, complémentairement au chi-carré, se référer au quotient de la division du chi-carré par le degré de liberté qui doit être idéalement inférieur à 2 mais peut être compris entre 2 et 5. Dans notre cas, nous arrivons à un résultat de 0.91425.

En ce qui concerne les recommandations relatives à la taille de l'échantillon pour la réalisation de modélisation de ce type, il semble que la règle du rapport de la taille de l'échantillon par le nombre de paramètres estimés soit d'application (*N:q rule*). Le rapport généralement accepté est de 10 pour 1 mais pourrait idéalement aller jusqu'à 20 pour 1 (Jackson, 2003). Notre modèle respecte ces conditions d'application.

Pour compléter cette première série d'informations, nous nous basons sur les critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (tableau 4).

Indices d'ajustement	Valeurs obtenues	Critères d'acceptabilité
Khi-2 = 1.4174 (df = 2)	$p = 0.4923$	NS
Indice GFI	0.9972	0.90 (seuil minimal)
GFI ajusté (AGFI)	0.9861	0.90 (seuil minimal)
Estimation RMSEA	0.0000	0.05 (seuil maximal)
Probabilité d'ajustement	0.6736	0.50 (seuil minimal)
Indice CFI de Bentler	1.0000	0.95 (seuil minimal)
NFI de Bentler-Bonett	0.9927	0.90 (seuil minimal)

Tableau 4. Les critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle

Ces indices d'ajustement, auxquels nous nous référons pour déterminer la stabilité de notre modèle, confirment l'ajustement de notre modèle.

Le modèle présenté dans la figure 1 représente graphiquement les liens de causalité testés dans la mise en équation de départ et validés par l'analyse des paramètres ainsi que par l'observation des critères d'ajustement.

Les hypothèses de recherche que nous avons formulées sont validées par le modèle statistique. Toutes les relations sont positives. Ce qui signifie qu'une augmentation de l'ampleur d'une variable donnée entraîne une augmentation de la variable avec laquelle elle est liée.

Nous observons ainsi un effet direct de la variable relative à la confiance dans les relations école-famille sur le sentiment général des enseignants (TRUST) à l'égard de l'engagement parental (BELIEFS) ($\beta = .51$). Ce sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental (BELIEFS) influence la façon dont les futurs enseignants jugent les actions importantes que les parents devraient mettre en œuvre au sein du contexte familial pour soutenir les efforts d'éducation de l'école (BASIC) ($\beta = .26$). Enfin, les conceptions des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions concrètes en direction des parents (SPECIFIC) est subordonnée à la fois aux croyances que l'engagement parental est important pour l'école (BASIC) ($\beta = .16$) comme pour l'enfant et que les croyances à l'égard des actions concrètes mises en œuvre à la maison soutiennent les efforts éducatifs des enseignants ($\beta = .50$).

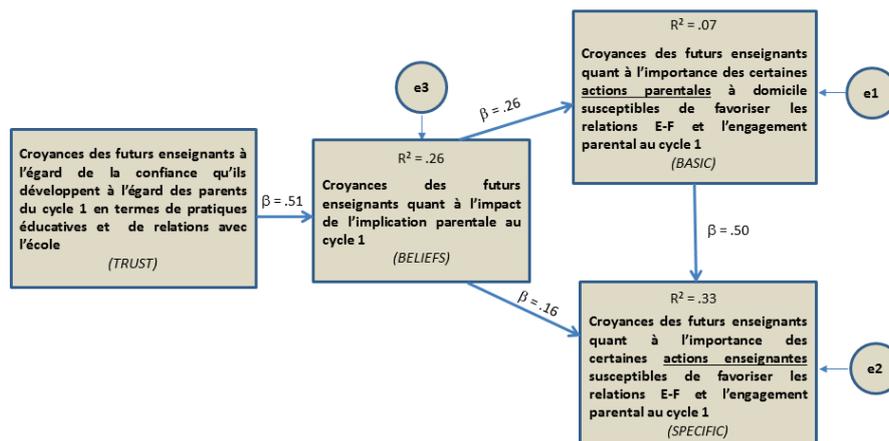


Figure 1 : Représentation des liens en pistes causales

Le tableau 5 présente les r-carré, c'est-à-dire le pourcentage de variance expliquée pour les variables endogènes.

Corrélations multiples au carré			
Variable	Variance de l'erreur	Total de la variance	R-carré
BELIEFS	0.21155	0.28585	0.2599
BASIC	0.16602	0.17771	0.0658
SPECIFIC	0.14533	0.21405	0.3210

Tableau 5. Les R-carré des variables composites introduites dans le modèle

C'est la variance de la variable relative aux croyances des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions enseignantes en vue de favoriser l'engagement parental et les relations école-famille qui est la plus fortement expliquée : plus de 30% de cette variance sont effet directement et indirectement expliqués par les trois autres variables du modèle. Vient ensuite la variance de la variable relative aux croyances des enseignants quant à l'impact de l'engagement parental sur le cursus scolaire des enfants. Ce sont presque 26% de la variance totale qui sont expliqués par la seule variable rendant compte des croyances des futurs enseignants en ce qui concerne la confiance qu'ils développent à l'égard des parents du cycle 1 en termes de pratiques éducatives et de relations école-famille. Enfin, ce sont seulement presque 7% de la variance de la variable relative aux croyances des enseignants quant à l'importance de certaines actions parentales à domicile susceptibles d'influencer le cursus scolaire de leur enfant qui sont expliqués par le modèle : influence directe et indirecte de deux autres variables endogènes.

5. Conclusions

La revue de la littérature a mis en évidence l'importance de l'engagement parental pour l'éducation scolaire des enfants mais également le rôle positif que pouvait avoir les relations école-famille sur le degré et le type d'investissement des parents à l'école comme à la maison (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999 ; Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009). Il ressort de l'analyse théorique que la confiance que chacun des acteurs engagerait dans la relation serait propice à une optimisation de l'organisation scolaire, en ce compris les échanges avec les parents, considérés, le cas échéant, comme de véritables partenaires éducatifs (Adams & Christenson, 2008 ; Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy,

2001). Même si peu d'études ont été menées jusqu'ici pour tester l'effet du degré de confiance école-famille sur les performances scolaires, il semble que cela puisse également avoir un impact significatif et positif sur les outputs scolaires (Adams & Forsyth, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).

Dans le contexte de la nouvelle loi scolaire luxembourgeoise (2009), désormais plus propice à l'ouverture de l'école aux familles, notre objectif était notamment de mesurer le degré de confiance général des futurs enseignants luxembourgeois envers les familles de leurs élèves, de voir en quoi les caractéristiques des étudiants et les éléments de background de la formation pouvaient avoir un effet sur ces croyances et enfin, de vérifier dans quelle mesure ce sentiment de confiance développée à l'égard des familles pouvait être considéré comme la première étape dans la mise en œuvre de relations collaboratives entre l'école et les familles mais aussi comme un élément d'influence du sentiment général des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental (à la maison comme à l'école). Les deux premières questions ont été testées au départ d'analyses descriptives. Quant à la dernière question, nous avons recouru à une modélisation en pistes causales.

Les analyses descriptives mettent en évidence des moyennes relativement bonnes sur les quatre variables observées et permettent la validation des quatre premières hypothèses de recherche.

Variables	Moyennes observées sur les variables
Degré de confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille - TRUST	Plutôt désaccord – Plutôt d'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents (dimension générale) - BELIEFS	Plutôt d'accord – D'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard des obligations de base des parents - BASIC	Plutôt d'accord – D'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard des pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents - SPECIFIC	D'accord - Tout fait d'accord

Tableau 6. Moyennes observées sur les quatre variables

C'est pour la variable relative à la confiance que les résultats sont les moins élevés, ce qui fait apparaître une situation plutôt mitigée par rapport au degré de confiance attribué aux parents avec une moyenne se situant entre plutôt en désaccord et d'accord. A l'opposé, c'est la moyenne rendant compte des croyances des futurs enseignants à l'égard des actions concrètes qu'ils pourraient mettre en œuvre pour faciliter les échanges et améliorer l'engagement des parents qui obtient la meilleure moyenne : entre d'accord et tout à fait d'accord. Les deux dernières dimensions relatives d'une part, aux croyances des futurs enseignants à l'égard de l'influence positive que pourrait avoir l'engagement des parents pour l'école et les enfants et d'autre part, aux croyances des enseignants en ce qui concerne l'importance pour les parents de mener certaines actions en contexte scolaire pour soutenir la scolarité de leur enfant obtiennent des moyennes se situant entre plutôt d'accord et d'accord.

Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de l'étude d'Adams & Christenson (2008). Il semble que les enseignants auraient tendance à développer un degré de confiance moins élevé que les parents. La raison apportée par les auteurs est que les parents, en faisant le choix de l'établissement scolaire que va fréquenter leur enfant, agissent, dès le départ, sur une base de confiance. Les parents placent en effet leurs enfants dans les mains d'étrangers, ce qui témoigne d'emblée d'un certain degré de confiance dans les enseignants ou l'institution qui, à leurs yeux, est susceptible de mener à bien la tâche éducative attendue. Quant aux enseignants, l'enjeu semble moins personnel. En l'absence d'une réelle volonté d'entretenir une relation de confiance avec les parents de leurs élèves, les enseignants sont susceptibles de demeurer à un stade de « prévisibilité » les poussant constamment à chercher des indices, des comportements ou des signes chez les parents prouvant que ces derniers peuvent être dignes de confiance. Par conséquent, il semble que les enseignants soient davantage à la merci de préjugés comportementaux, en particulier lorsque parents et enseignants se rencontrent peu et dans des conditions peu propices à l'expression et à l'intensification d'une confiance mutuelle.

Des comparaisons de moyennes ont en outre été réalisées en vue de mettre en évidence des différences dans les croyances selon différentes caractéristiques inhérentes aux répondants et au contexte de la formation. Des différences significatives sont observées au niveau de la variable « sexe » pour les dimensions « TRUST » et « BELIEFS » ; les femmes obtenant des moyennes significativement plus élevées que les hommes. L'année d'enseignement souhaitée une fois les études terminées met encore en évidence des différences dans la façon d'appréhender l'importance accordée à l'engagement parental (BELIEFS) selon que les étudiants souhaitent travailler au cycle 1 (préscolaire) ou au cycle 4 (fin de l'enseignement primaire) ; ces derniers étudiants se caractérisant par une moyenne significativement plus élevée que les étudiants se destinant au cycle 1. L'importance plus grande accordée aux apprentissages de contenu influencerait-elle les réponses des étudiants qui verraient peut-être plus clairement que l'autre catégorie d'étudiants l'intérêt d'un soutien parental à ce niveau scolaire ?

La dernière hypothèse de recherche a été validée par la modélisation en pistes causales qui met en évidence le rôle préalable de la confiance dans la relation école-famille. Favoriser la confiance entre les principaux éducateurs de l'enfant pourrait avoir comme conséquence, du côté des enseignants, un accroissement des croyances quant à l'importance du rôle des parents pour le fonctionnement de l'école et pour la réussite scolaire de l'enfant. Indirectement, via cette variable d'engagement, la confiance aurait également un impact sur le degré d'importance accordée à certaines activités familiales susceptibles de soutenir l'enfant dans son cursus scolaire ainsi que sur le degré d'importance d'organiser des actions en direction des familles en vue de favoriser leur engagement et d'encourager les relations école-famille.

Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001) concluent de leurs résultats que la confiance fait en sorte de rendre les écoles plus efficaces et de meilleurs endroits d'apprentissage pour les élèves, sans doute en permettant et renforçant les connections constructives et efficaces avec les familles. Pour les auteurs, il existe une réelle influence collective de la confiance. La confiance est en effet réciproque et l'ensemble des acteurs de l'école doit agir pour construire cette confiance si nécessaire au bon fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, une attention particulière doit être accordée aux différentes facettes constitutives de la confiance et de permettre à chacun des acteurs d'explicitier leurs propres points de vue sur le sujet. Par exemple, parents et enseignants ressentent le besoin d'exprimer leurs sentiments respectifs en ce qui concerne leur vision du bien-être de l'enfant, de partager sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de façon à ce que les parents deviennent de véritables partenaires éducatifs.

Comprendre la nature et le rôle de la confiance dans les relations école-famille constitue un élément-clé dans la mise en place de relations école-famille efficace et constructive. Forsyth, Barnes & Adams (2005) insistent sur le fait qu'il est réellement important de combiner l'étude des croyances des parents et des enseignants sur ce concept de confiance. Les auteurs mettent en évidence que la confiance que les parents développent à l'égard des enseignants et de l'institution scolaire peut avoir des retombées positives sur l'efficacité de l'école elle-même. S'interroger sur l'effet des décisions politiques, des structures, des pratiques sur les interactions sociales au niveau des différents acteurs de l'école pourrait améliorer la gestion d'une école (Adams et Forsyth, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).

Plus concrètement, au sein d'une formation initiale comme la nôtre, il serait sans doute utile de favoriser les apprentissages et les expériences des étudiants en ce qui concerne le rapport aux parents des élèves. Peu présents actuellement dans l'offre de cours, une intensification des moments de réflexions, d'analyses et d'échanges sur le sujet pourrait peut-être aider les futurs enseignants à se rendre compte de l'importance d'accorder une place réelle et active aux parents, au sein de leur domicile mais aussi au sein de l'école en vue de les engager de façon plus efficace dans le processus éducatif scolaire. Adams & Christenson (2008) rappellent en effet, au terme de leur recherche, que les enseignants doivent pouvoir réfléchir sur leur propre volonté à faire confiance aux parents de leurs élèves et les implications de la confiance au sein du processus de collaboration école-famille œuvrant à l'éducation de l'enfant. Adams & Forsyth (2013) vont encore plus loin en précisant que des actions politiques au niveau local pourrait constituer un levier positif à la mise en place d'un rapport de confiance entre l'école et les familles : « *From a policy lens, it is necessary to identify policy tools that support the development of trust in schools. Even though education policies are not directly related to collective trust, they shape the formal structures and informal processes that regulate actions and interactions in schools. We envision the purpose of policy in collective trust formation as setting the contextual stage for teachers to develop trusting relationships with students and parents. Rather than seeking to control school outcomes through external interventions, policies can support local capacity-building in urban districts and schools. Policies that target capacity-building do so by enabling school professionals to generate knowledge from practice and to adapt structures, processes, and actions to better meet the needs of students and families (Darling-Hammond, 2005). Such policies would appear on the surface to work through collective trust to improve academic outcomes.* » (pp. 26-27).

Références bibliographiques

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2008). Differences in parent and teacher trust levels. *Special services in the schools, 14*(1-2), 1-22.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. & Mitchell, R. M. (2009). The formation of Parent-School Trust. A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 45*(1), 4-33.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership, 19*, 126-152.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 113*(4), 1-36.
- Anderson, J. A. & Howland, A. (2008). A Review of "Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships". *The School Community Journal, 18*(2), 165-170.

- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). The challenges of Parent Involvement Research. ERIC Digest 134. New-York : Clearinhouse on Urban Education.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.
- Brik, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: a core resource for school reform. *Educational Leadership*, 40-44.
- Bower, H. A., Bowen, N. K. & Powers, J. D. (2011). Family -faculty trust as measured with the ESSP. *Children & Schools*, 33, 158-167.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology review*, 33(1), 83-104.
- Cooper, H, Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement With Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 836-860.
- Downey, D. B. (2002). Parental and Family Involvement in Education. In Molnar, A. (Ed), School reform proposals: The Research Evidence (pp 113-134). Tempe, AZ: Education Policy Unit (EPRU), College of education. Arizona State University. [En ligne]. <http://epicpolicy.org/files/Chapter06-Downey-Final.pdf> (Page consultée en décembre 2009).
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family and community partnerships. In Conrad, C. F. & Serlin, R. (Eds). *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publicaiton, 2006.
- Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis, *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, A. & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B. & Adams, C. M. (2005). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effect of teacher trust in students and parents in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 4-17.
- Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Grayson, N. (2004). The role of Parental Involvement in the Amelioration of the Effects of Low Socio-economic Status on Academic Achievement, Texas A&M University, Thèse de doctorat, Document Non publié, En ligne : <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969/546/etd-tamu-2004A-PSYC-Grayson-1.pdf?sequence=1>.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. & Reynolds, A. J. (2013). Early parent involvement and school achievement: a longitudinal path analysis. *Dialog*, 16(1), 200-204.
- Henderson, A.T., and K.L. Mapp. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R. & Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.
- Hill, N. E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M.T., Jones, K. P. & Reed R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp 843-867.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

- Jackson, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128-141.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement, *Education and Urban Society*, 35(302), 202-218.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *L'Éducateur*, 3, pp. 9-15.
- Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Meirieu, P. (Ed.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire : l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental. Une approche transversale et longitudinale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège, Liège.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hebert, M. & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), pp. 270-286.
- Singh, K., Bikley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of Nels-88 Data, *School Psychology Review*, 24 (2), 299-317.
- Spera, C. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in primary Children's Homework in Hong Kong, *The School Community Journal*, 19(2), 81-98.
- Tan, E. T. & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.

6.2. Les valeurs des corrélations relatives aux variables composites

Coefficients de corrélation de Pearson Proba > r sous H0: Rho=0 Nombre d'observations				
	BELIEFS	TRUST	BASIC	SPECIFIC
BELIEFS	1.00000 261	0.50985 <.0001 256	0.25187 <.0001 259	0.29489 <.0001 259
TRUST	0.50985 <.0001 256	1.00000 256	0.18116 0.0036 256	0.14093 0.0244 255
BASIC	0.25187 <.0001 259	0.18116 0.0036 256	1.00000 259	0.54540 <.0001 258
SPECIFIC	0.29489 <.0001 259	0.14093 0.0244 255	0.54540 <.0001 258	1.00000 259

6.3. Les équations structurelles avec présentation des t value, des erreurs standard et des indices de détermination (βéta)

Résultats normalisés pour les équations linéaires				
BELIEFS	=	0.5098	* x1 +	1.0000 e1
Std Err		0.0464	b1	
t Value		10.9793		
BASIC	=	0.2565	* x2 +	1.0000 e2
Std Err		0.0586	b2	
t Value		4.3755		
SPECIFIC	=	0.1571	* x2 +	0.5056 * x3 + 1.0000 e3
Std Err		0.0531	b3	0.0469 b4
t Value		2.9587		10.7764

Représentations et pratiques de l'aide aux devoirs au cœur d'une alliance éducative entre parents et enseignants

Séraphin Alava

Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR EFTS
Maison de la Recherche
5, Allée Antoine Machado
31058 Toulouse cedex 8
France
Seraphin.alava@gmail.com

RÉSUMÉ. *Les actions de prévention du décrochage ont mis l'accent depuis de nombreuses années sur la nécessité de faire évoluer les rapports aux savoirs et les rapports à l'école (Bautier, 2003). Le lien entre les parents et les enseignants sur le contrat éducatif et sur l'accompagnement scolaire est un des points importants des piliers de réussite d'une politique de réussite éducative (Blaya & Gilles, 2011). Dans le cadre d'une recherche-action conduite depuis deux ans dans le quartier nord de Tarbes (Midi-Pyrénées France) auprès d'un public d'élèves des écoles primaires et du collège, nous avons mis en place des actions de formation recherche visant à faire évoluer les représentations et les pratiques des différents acteurs de l'éducation. Parents, enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, responsables des politiques de l'enfance et de la prévention ont travaillé autour de la difficulté scolaire, de la lutte contre le décrochage dans le cadre d'une aide de la Fondation de France. Notre recherche s'appuyant sur deux enquêtes par questionnaire (Fortin & Royer, 2004) et une série d'entretiens (40) auprès de ces parents vise à montrer comment la vision du rôle de chacun dans l'accompagnement aux devoirs est symptomatique d'une représentation de l'autre en négatif. Nous montrerons ainsi comment s'articulent les horizons d'attentes de chacun et comment à travers la formation recherche et les actions entreprises, nous avons pu faire évoluer les pratiques réelles d'aide à la scolarité. Au cœur des alliances éducatives, il y a la nécessaire articulation des représentations personnelles ou professionnelles des acteurs mais aussi une conception différente du rôle des devoirs et des activités « hors la classe de l'élève ». Les actions entreprises et les résultats obtenus permettent de décrire et d'expliquer l'évolution des représentations des parents et des enseignants et une meilleure alliance des pratiques d'accompagnement aux devoirs.*

MOTS-CLÉS : décrochage – alliance éducative – accompagnement scolaire – représentations – rapports aux savoirs.

1. Introduction

Les devoirs à la maison ont une longue histoire au sein du système scolaire. Les premiers textes officiels qui citent ce type d'activités hors école datent de 1912. Déjà, à l'époque, l'inspecteur d'académie de la Haute-Marne décide de supprimer absolument ce type de devoirs. La circulaire de 2008 «relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif» et le rapport Bouysse de l'inspection générale de 2008 portant sur "le travail des élèves en dehors de la classe" rappelle à la fois le caractère particulier de cette activité scolaire mais son indispensable place dans le travail scolaire. Cette activité de l'élève repose donc depuis plus de 100 ans sur un malentendu qui instaure non seulement les parents comme partenaires de l'école mais comme assistants pédagogiques de leurs enfants (Rayou, 2009). L'activité hors temps scolaire des devoirs devient une activité classante socialement où les différences sociales se marquent plus profondément (Glasman, 2004).

Parallèlement à ce phénomène, l'activité scolaire «hors les murs» est devenue dans les 20 dernières années une activité externe à l'école et fortement institutionnalisée. Certes, dès le début du XX^{ème} siècle, des structures extrascolaires vont proposer des répétiteurs, des devoirs à la maison, des cours particuliers. Ce marché selon une récente enquête de l'Unesco représente en France plus de 2,2 milliards d'euros. La France est selon Mark Bray, auteur de l'enquête internationale sur ce sujet, le pays européen le plus consommateur (Bray, 2011). Mais au-delà de cet aspect connu, la mise en place des politiques d'aides aux devoirs au sein du système scolaire (MEN circulaire 2007), des dispositifs de réussite éducative (loi de 2005) et les actions d'accompagnement à la scolarité (IGAENR - IGEN. 2006) construisent une véritable centration de l'attention des partenaires de l'école sur cette activité d'aide aux devoirs qui, comme nous l'avons vu, n'est pas sans conséquence sociale. Les associations périscolaires, les municipalités, les parents se retrouvent tous interrogés sur le rôle qu'ils veulent jouer dans l'accompagnement à la scolarité des enfants.

Dans le cadre d'une recherche-action conduite depuis trois ans dans le quartier nord de Tarbes (Midi-Pyrénées France) auprès d'un public d'élèves des écoles primaires et du collège, nous avons mis en place des actions de formation recherche visant à faire évoluer les représentations et les pratiques des différents acteurs de l'éducation par rapport au travail de l'élève et à son activité au sein de la classe et hors de la classe. Parents, enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, responsables des politiques de l'enfance et de la prévention ont travaillé autour de la difficulté scolaire, de la lutte contre le décrochage dans le cadre d'une aide de la Fondation de France (2012, 2013). Notre recherche s'appuyant sur deux enquêtes par questionnaire (220 parents et 66 enseignants) auprès de ces publics vise à montrer comment la vision du rôle de chacun dans l'accompagnement aux devoirs est symptomatique d'une représentation de l'autre en négatif. Nous montrerons ainsi comment s'articulent les horizons d'attentes de chacun et comment à travers la formation recherche et les actions entreprises, nous avons pu faire évoluer les représentations des acteurs, leurs sentiments d'efficacité et les pratiques réelles d'aide à la scolarité

2. Dispositif d'alliance éducative : formation recherche sur les pratiques parentales

Notre recherche-action développée entre 2011 et 2013 au sein de trois établissements dits Clair puis Eclair de l'académie de Toulouse a centré son action sur trois principes issus des travaux antérieurs sur le décrochage (Blaya, 2009) (Blaya, 2010) (Fortin, 2004) (Bautier, Rayou, 2009) : repérer les types de décrocheurs et agir spécifiquement sur eux, repérer les représentations et attentes différentes des partenaires des collèges (parents, vie scolaire, animateurs, éducateurs, parents) et construire des alliances éducatives et enfin agir auprès des parents pour mieux faire évoluer les pratiques d'accompagnement à la scolarité. Ces actions ont pris des formes diverses dans les trois établissements mais elles ont trois points communs identifiables (formations des acteurs, actions auprès des parents et des enseignants pour faire évoluer les représentations et les connaissances des causes du décrochage et de ses modes de prévention, actions auprès des parents dans le cadre des maisons des parents). Les actions ont été soutenues et financées par la Fondation de France, le rectorat et les municipalités ou conseil généraux.

Notre recherche vise à accroître les alliances famille-école comme moyen susceptible de prévenir l'échec scolaire et de réduire le décrochage scolaire (Deslandes, 2001) (Blaya, Gilles, Plunus, Tièche, 2011) (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, Yergeau, 2004). Cette action parentale est déterminée par des variables représentatives et psychosociales sur lesquelles nous avons choisi de porter notre attention. L'engagement parental dans des alliances éducatives met en jeu le modèle de Hoover-Dempsey et de Sandler (1995) qui postule que l'action parentale et les interactions parents enseignants sont favorisées par la compréhension du rôle parental dans l'accompagnement de la scolarité de son enfant, par l'amélioration de sentiment d'efficacité personnel pour contribuer à la réussite éducative de son enfant et par les opportunités d'actions et d'interactions offertes.

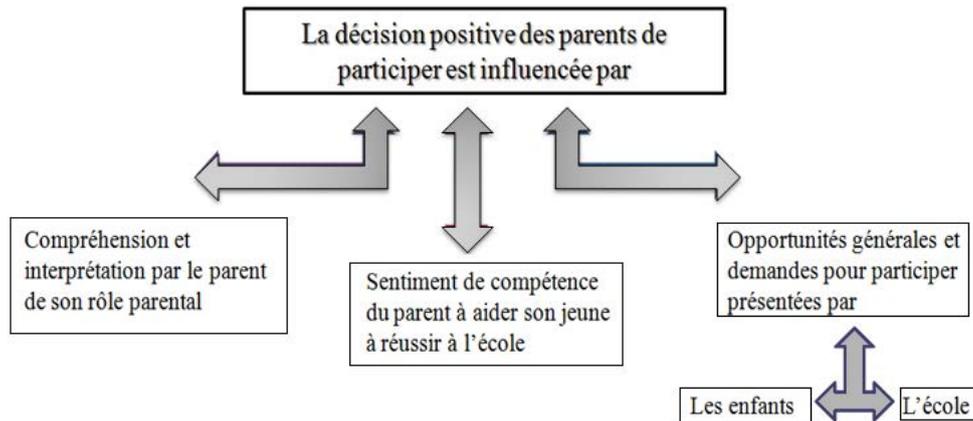


Figure 1 : *Modèle de décision parentale*

Pour agir durant trois ans durablement auprès des parents, enseignants éducateurs de la zone nord de Tarbes nous avons donc construit un dispositif de formation recherche impliquant un groupe de 30 personnes (10 enseignants, 10 éducateurs, 10 parents). Ce groupe a agi comme structure de formation, de production, d'enquête et d'analyse des résultats de ce travail.

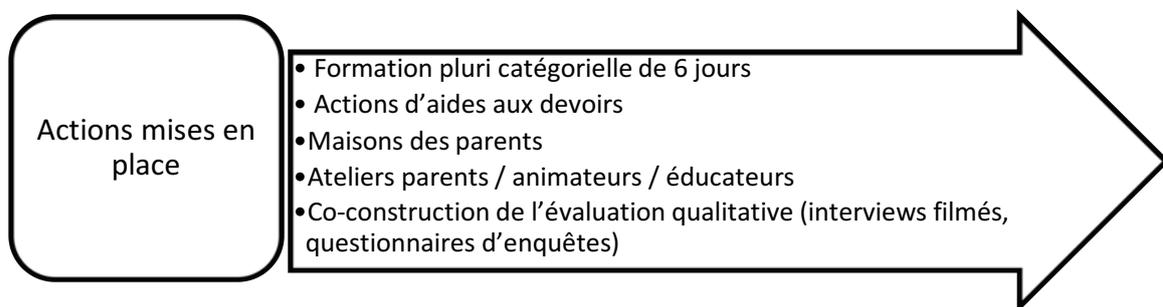


Figure 2 : *Dispositif formation recherche*

Les résultats de recherche portant sur les représentations et les pratiques parentales d'aides aux devoirs sont issus de ce dispositif visant à accroître la participation des parents aux actions éducatives et favoriser les alliances éducatives (Tièche-Christinat, Potvin, Gilles, 2012).

3. L'aide aux devoirs une activité d'attente et de malentendu

Les élèves bénéficient d'aides aux devoirs scolaires de la part de leurs parents, de frères et sœurs, d'amis, de proches. Ils ont recours à des cours de soutien gratuits organisés par les associations périscolaires ou les municipalités. Ils ont recours à des cours particuliers ou collectifs payants. Cette activité de complément scolaire devient une activité centrale dans la démarche d'accompagnement à la scolarité. Cette aide est apportée essentiellement par la mère (95% au primaire, 84% au collège) et par le père (70% au primaire et 58% au collège) (Rosenwald, 2006). L'aide aux devoirs est aussi dans une plus petite mesure apportée par des partenaires de l'école. 7% des élèves suivent des cours de soutien à l'école primaire contre 13% au collège. 2% au primaire et 8,5 % au collège (notons que le pourcentage croît fortement dans la population entre la 6^{ème} 6% et la 3^{ème} 14%) (Rosenwald, 2006). De nombreuses enquêtes ont montré que le niveau d'accompagnement aux devoirs dépend du niveau d'études des parents (Glasman, 2004) (Rayou, 2009) (Rosenwald, 2006). Plus le niveau de la scolarité de l'enfant croît, plus les parents abandonnent l'accompagnement aux devoirs des enfants. En effet, si 90% des mères sans diplômes suivent les devoirs des enfants au primaire, elles ne sont plus que 64% à le faire en collège.

Les activités d'accompagnement scolaire même si elles sont dominantes dans la société ont été longtemps des pratiques invisibles ou usurpées par les chercheurs. Perrenoud (2004) va même jusqu'à considérer que l'aide aux devoirs est « persécutante » et qu'elle repose sur des présupposés erronés. Le parent même s'il est de niveau scolaire élevé n'est pas dans la capacité d'aider pédagogiquement l'enfant. Maulini (2000) explique que loin d'être des activités scolaires utiles les

devoirs à la maison reposent sur un paradoxe d'activités survalorisées mais qui ne portent aucunes difficultés réelles. Trautwein et Koller, 2003 remettent eux en cause l'efficacité scolaire de cette pratique en montrant l'absence de corrélation entre le temps passé à faire des devoirs à la maison et les résultats scolaires. Ces activités parentales portent donc en elles des effets négatifs que Hancock, 2001 dénonce en matière de pressions parentales, fatigues émotionnelles, tricherie, négation des loisirs, etc.

Les devoirs à la maison perdurent pourtant au sein de ces activités, les parents mettant en œuvre des actions qui participent à l'accomplissement des tâches scolaires. Ces « savoirs d'action » mis en œuvre par les parents sont pour la plupart méconnus des enseignants. Miron, (2004) va même jusqu'à parler « d'usurpation de la compétence parentale pour montrer que celle-ci est méconnue des chercheurs et niée par les enseignants. La pratique quotidienne des parents en ce qui concerne la chose scolaire, la participation des parents aux activités scolaires et périscolaires, l'aide concrète et journalière de l'aide aux devoirs construit des savoirs en acte qui dessinent une compétence parentale peu visible et très peu décrite. Miron, (1998) définit la compétence parentale à partir de 4 niveaux :

- a) Prise en compte de la complexité des situations
- b) Adoption de stratégies adaptées aux objectifs
- c) Transfert des savoirs d'autrui dans la tâche à accomplir
- d) Adaptation et analyse des interventions pour construire une expérience pédagogique

Cette compétence parentale n'est pas uniforme et innée chez les parents même si chacun peut développer des pratiques d'accompagnement des devoirs diversifiées. L'activité d'aides aux devoirs repose souvent sur des « savoirs implicites » (Pourtois, Desmet, 2004), sur des représentations scolaires différentes, sur des horizons d'attentes différents suivant les parents (Humbecq, Lahaye, Balsamo, Pourtois, 2006).

La démarche co-éducative mise en place dans notre recherche action a donc visé à décrire et caractériser les pratiques parentales d'aides aux devoirs, à communiquer et à partager ces pratiques, à analyser et diffuser ces pratiques afin d'améliorer la « capacité à agir » des parents pour « requalifier » ces savoirs du quotidien dans un sens « d'empowerment » (Lacharité, 2002)

4. Sentiment d'efficacité de l'action parentale et alliance éducative

Dans leurs travaux, Deslandes et Bertrand, 2004 utilisent le concept issu des travaux de Bateson 1986 et de Hoover-Dempsey, Bassier et Brissie 1987 pour valider l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur le choix des actions parentales et sur leurs efficacités. Le sentiment d'efficacité personnelle avec la motivation entre en jeu dans l'engagement et dans l'action des enseignants comme nous l'avons montré sur d'autres travaux (Safourcade et Alava, 2010a). Pour l'action parentale, Deslandes et Bertrand démontrent que ce sentiment de compétence est un élément déterminant de la décision de l'action. Ils définissent aussi deux effets spécifiques de ce sentiment : il contribue à la décision de participer à des activités communes et aussi à domicile. Dans leurs travaux, ces chercheurs ont spécifiquement défini le sentiment de compétence comme la croyance que leurs actions aient une influence positive sur le résultat scolaire de l'enfant. Dans des recherches antérieures, Safourcade, Alava, 2010 b), nous avons montré que le sentiment d'efficacité participait à trois autres niveaux : la performance de l'action (performance), la capacité à s'auto évaluer (évaluation) et l'adaptation des pratiques au contexte et aux situations (prise de risque). Dans le cas des parents face à la tâche d'accompagnement des devoirs, nous souhaitons approcher des niveaux spécifiques d'efficacité personnelle :

- Efficacité à pouvoir aider son enfant à faire ses devoirs
- Efficacité à comprendre les cours que reçoit l'enfant
- Efficacité à aider son enfant à respecter l'école
- Efficacité à aider son enfant dans la motivation et l'énergie d'apprendre
- Efficacité pour aider son enfant à construire un projet personnel.

Ces cinq niveaux sont mis en relation avec le sentiment d'utilité de l'action du parent et des devoirs eux-mêmes.

	2012	2013
Efficacité dans l'aide aux devoirs	58,7	72,3
Efficacité pour comprendre les cours	55,4	73,3
Efficacité pour faire respecter l'école	82,8	95,8
Efficacité pour la motivation et énergie	80,3	86,3
Efficacité pour la construction d'un projet d'avenir	65,6	84,4

Tableau 1 : *Tableau croisé et graphique entre les années d'évaluation et les taux de satisfaction dans les sentiments d'efficacité personnelle des parents*

Globalement, les parents se perçoivent comme compétents pour suivre la scolarité de leurs enfants. Ils ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans le domaine des éléments de conduite, d'attitude et de projet que dans le suivi pédagogique ou disciplinaire. Dans les deux enquêtes conduites en 2012 et 2013 nous constatons que les parents répondent de façon favorable aux questions portant sur leurs perceptions de leurs actions dans les domaines suivants :

- Faire respecter l'école (2012 – 82,3%, 2013-95,8%)
- Motiver et donner l'énergie pour apprendre (2012 – 80,3%, 2013-86,3%)
- Construire un projet (2012 – 65,6%, 2013-84,4%)

Par contre dans le domaine pédagogique et didactique au début de notre action, seulement 58,7 % des parents se percevaient comme efficaces dans le suivi des devoirs ce qui est très bas. La progression est forte entre 2011 et 2013 avec 33% de progression pour la variable « efficacité à comprendre le cours » qui note un progrès évident des actions entreprises sur le sentiment de compétence des parents.

Les éléments mesurés dans notre recherche sont en corrélation avec un certain nombre de variables sociologiques :

Sexe de l'enfant : les parents de jeunes filles se perçoivent plus compétents à construire un respect de l'école (p-values <0,0001, Ki2 observé 116,465, Ki2 critique 4,416) et un projet personnel (p-values 0,002, Ki2 observé 201,767, Ki2 critique 13,362) que les parents de jeunes garçons.

Niveau d'études des parents : les parents ayant un niveau d'études élevé ont un sentiment d'efficacité dans l'aide aux devoirs (p-values <0,0001, Ki2 observé 104,168 Ki2 critique 4,721) et dans la capacité à comprendre le cours plus élevé (p-values <0,0001, Ki2 observé 103,43 Ki2 critique 4,605).

Les variables psychosociales d'efficacité sont corrélées avec le niveau scolaire de l'élève (p-values <0,0001) et la progression de ces sentiments est plus forte chez les parents d'enfants en échec scolaire.

	2012	2013	2012 décrocheurs	2013 décrocheurs
Efficacité dans l'aide aux devoirs	58,7	72,3	13,9	28,6*
Efficacité pour comprendre les cours	55,4	73,3	19,4	33,3*
Efficacité pour faire respecter l'école	82,8	95,8	41,4	85,7*
Efficacité pour la motivation et énergie	80,3	86,3	37,2	57,1*
Efficacité pour la construction d'un projet d'avenir	65,6	84,4	49,6	70*

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05 (Nous indiquons dans les deux dernières colonnes les résultats obtenus chez des parents ayant des enfants en difficultés. Le tableau montre la aussi une progression et un niveau de signification de cette évolution)

Tableau 2 : *Tableau croisé des sentiments d'efficacité personnelle des parents en regard des années d'évaluation*

Quand nous cherchons à caractériser les éléments qui favorisent cette augmentation du sentiment d'efficacité par une régression statistique, nous pouvons mesurer l'impact des différentes variables que nous avons étudiées précédemment (pratiques effectives, représentations, relation avec l'école).

Actions actives dans l'amélioration du sentiment d'efficacité	%	%
Groupe 1 : Intervention directe des parents :		
Se sentir à l'aise quand on rencontre les enseignants	17	
J'apprends à apprécier les réunions	10	27
Groupe 2 : Gestion de la relation parents Enseignants		
Je vais toujours aux réunions scolaires	9	
Je vais voir les enseignants dès que mon enfant rencontre des difficultés	11	
Je participe à des activités avec l'école	10	30
Groupe 3 : Activités parentales conduites dans le cadre de l'aide aux devoirs		
Durant les devoirs, je discute de l'ambiance de la classe	5	
Durant les devoirs, je dis souvent à mon enfant pourquoi c'est important de suivre la classe	16	
Durant les devoirs, je prépare toujours les évaluations avec mon enfant	12	
Durant les devoirs, je cherche des solutions avec mon enfant	10	43

Tableau 3 : *Tableau des contributions respectives des variables à l'augmentation du sentiment d'efficacité à suivre les devoirs. (Régression multinomiale avec estimation de l'évolution de la variable Sep pour un intervalle de confiance de 95%. Les % indiqués sont les béta de l'analyse de régression)*

Nous constatons que la contribution respective des variables peut se regrouper en 4 groupes. Pour 27 % de la contribution, la relation directe du parent durant la rencontre avec l'enseignant est décisive. Se sentir à l'aise et apprendre à apprécier les réunions sont deux éléments qui ne sont pas dans leurs habitudes de parents n'ayant pas un parcours scolaire important et dont la prise de parole et la structuration d'une séquence dialoguée n'est pas dans ses habitudes. Pour 30 % de la contribution, le mode de gestion de la relation parents/enseignants est en jeu. Participer à toutes les réunions, participer aux activités scolaires proposées, rencontrer systématiquement les enseignants dès qu'il y a un problème sont des attitudes décisives. Pour 43 % de l'effet recherché (renforcement du sentiment d'efficacité) ce sont directement les activités conduites avec les jeunes qui sont essentielles. On retrouve là les pratiques actives de coaching et d'accompagnement que nous avons mises en valeur précédemment.

5. Quelles pratiques parentales d'aides aux devoirs ?

Dans notre enquête portant sur 220 parents issus du quartier nord de Tarbes, nous avons en premier lieu souhaité valider le lien existant entre le sentiment d'utilité, le sentiment d'efficacité des parents. En effet, si les parents interrogés (84% des mères) sont globalement d'accord avec l'utilité des devoirs, les différences s'accroissent fortement dès que l'on regarde si cela entraîne une aide réelle, si le parent se sent utile et efficace. Les deux dernières variables sont significativement corrélées aux variables d'études pour une signification alpha de 0,05. La dernière variable portant sur le sentiment d'efficacité est fortement corrélée avec la réussite globale de l'enfant comme nous le verrons ultérieurement.

	Les devoirs sont utiles.	J'aide mon enfant pour les devoirs	Je me sens utile dans l'aide aux devoirs	Je me sens efficace pour aider aux devoirs.
Ecole primaire	84,6%	53,8%	45,5%*	36,4%*
Cap-Bep	70,4%	77,1%	72,6%*	65,8%*
Bac	87,5%	85,4%	85,4%*	77,1%*
Enseignement supérieur	95,6%	85,3%	94,1%*	89,7%*

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Tableau 4 : Tris croisés entre les variables du niveau d'études et les variables d'accompagnement aux devoirs

Cette différence sociologique est la source d'un malentendu entre les codes scolaires et les représentations parentales de l'apprentissage qui vient handicaper l'enfant (Rayou, 2009). En effet, l'école pose comme acquis des comportements d'apprentissages (autonomie, capacité réflexive, sens de l'organisation) sans jamais les travailler en classe. Les parents pensent que l'élève doit être laissé en autonomie mais constatent que cela n'est pas le cas. Il y a donc à la fois malentendu entre les attentes des parents et des enseignants et malentendu sur l'activité attendue. Pour Kakpo, 2012, ce malentendu porte aussi sur les modes mêmes de l'enseignement et de l'apprentissage. Les parents ont tendance à ne pas comprendre les règles et les logiques didactiques des apprentissages scolaires et reproduisent les modes d'apprentissages qu'ils ont connus.

Il y a donc une différence de conception et d'acquisition pédagogique et didactique entre parents et enseignants sur les contenus. Plus les parents possèdent un niveau scolaire élevé, plus la culture scolaire et la chose scolaire sont proches de leur vécu. Seulement 45,5 % des parents ayant quitté l'école au niveau certificat d'études déclarent être en capacité de comprendre les contenus des cours de leurs enfants. Ils sont 65,8% avec un niveau Cap-Bep, 79,2% avec un niveau Bac et 88,2% avec un niveau Enseignement supérieur.

La relation entre le sentiment d'efficacité des parents à l'activité d'aide aux devoirs est bien sûr corrélée avec le sentiment d'efficacité à comprendre les cours à alpha 0,05

		Vous sentez-vous efficaces pour aider votre enfant à comprendre les cours qu'il reçoit ?	
		Oui	Non
Vous sentez-vous efficaces pour aider votre enfant à faire ses devoirs ?	Oui toujours	100,0%	0,0%
	Oui parfois	91,4%	8,6%
	Non pas toujours	16,3%	83,7%
	Non rarement	25,0%	75,0%

Tableau 5 : Croisement entre la variable efficacité à comprendre les cours et la variable efficacité à aider mon enfant.

Au-delà de cette influence du niveau des études sur l'activité d'accompagnement scolaire, nous devons noter que l'activité familiale d'aides aux devoirs est porteuse d'une série d'attentes de la part des enseignants envers les élèves et les parents qui ne sont pour la plupart jamais formulées mais qui agissent de façon très efficace. Ce sont autant « d'allant de soi » qui sous-tendent l'activité scolaire (Payet, 1995) et qui font de l'activité d'accompagnement aux devoirs une activité où les horizons d'attente des parents, des enseignants sont si différents (Kakpo, Rayou, 2008)

Pour notre recherche, nous avons voulu interroger les enseignants et les parents d'élèves sur les pratiques concrètes d'accompagnement des devoirs. Pour cela, nous avons construit une échelle des pratiques repérées dans nos recherches précédentes après entretien des parents. Au cours des entretiens exploratoires, nous avons recueilli de façon déclarative auprès des parents et des enseignants les énoncés d'actions à la question « que faites-vous quand vous aidez votre enfant à faire ces devoirs ? L'exploitation de ces énoncés a donné lieu à la définition d'une grille de recueil de 14 items que nous avons soumis à l'ensemble des parents (et à l'ensemble des enseignants). Dans le tableau ci-dessous nous indiquons la proportion de parents qui déclare réaliser très fréquemment l'activité indiquée. Il faut donc comprendre ce tableau comme la proportion de parents ayant une pratique très régulière de l'activité visée. Nous avons ensuite réalisé un croisement entre ces réponses et la situation scolaire des enfants des parents interrogés. Dans la population de notre enquête nous avons 17,8% des parents déclarant leur enfant en échec scolaire, 51,4% des parents déclarants que leurs enfants ont une année scolaire moyenne et 30,7% déclarants que leurs enfants sont en réussite.

Pour notre enquête nous avons souhaités mettre en avant deux catégories d'élèves : ceux à forte réussite scolaire et ceux à très faible réussite scolaire. Les niveaux n'ayant pas pu être repères sur les résultats scolaires sont estimés dans un croisement entre l'avis des parents interrogés et des enseignants. Pour cela nous avons interrogés chaque parent pour recueillir son avis à la question « actuellement pensez vous que votre enfant est en réussite scolaire (pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup). Puis nous avons demandé aux enseignants de classer chaque enfant de sa classe sur le même critère. Dans le tableau nous indiquons sur la colonne parents, parents enfants en réussite, parents enfants en échec le pourcentage de parents de la catégorie qui ont indiqué réaliser l'action indiquée.

	Typologie	Ensemble des parents	Parents enfants en réussite	Parents enfants en échec
Vous demandez à votre enfant de se mettre au travail?	Surveillance	47,2	33,6	47,6
Vous le surveillez pour qu'il ne se dissipe pas?	Surveillance	26,4	19,3	28,3
Vous vous asseyez à côté de lui?	Surveillance	16,2	11,8	21,1
Vous le grondez pour qu'il travaille?	Surveillance	17,6	8,4	31,6
Vous regardez le travail qu'il a à faire?	Accompagnement	53,7	53,8	42,1
Vous lisez les cahiers?	Accompagnement	49,1	53	36,8
Vous le faites réciter?	Accompagnement	53,5	56,3	47,4
Vous faites les devoirs avec lui?	Intervention	19,5	13,6	16,3
Vous cherchez des solutions avec lui aux problèmes?	Intervention	32,7	22,9	36,8
Vous préparez les évaluations?	Intervention	40,7	43,2	31,6
Vous discutez avec lui de l'ambiance de la classe?	Coaching	47,4	50	42,1
Vous l'encouragez et le soutenez?	Coaching	81,4	84,2	84,2
Vous lui dites en quoi c'est important de suivre la classe ?	Implication	73,1	74,8	71,2
Vous lui parlez de votre expérience d'élève ?	Implication	30,6	35,2	25,2

Tableau 6 : Croisement entre les types d'activités réalisées souvent auprès des enfants dans l'accompagnement des devoirs et le statut des personnes répondantes

En examinant ce tableau, nous constatons aussi de fortes différences entre les pratiques effectuées par les parents d'enfants en forte réussite et celles effectuées par des parents d'enfants en grande difficulté.

L'activité n'est pas la même dans l'esprit des parents. Nous constatons que pour le parent d'élève en forte réussite la partie d'organisation a disparu mais celle de coaching et de l'implication (soutenir, entraîner, préparer les évaluations) devient dominante. Le parent d'élève en grande difficulté semble plus être un surveillant qui organise mais qui gronde si le travail n'est pas satisfaisant. Ces analyses sont confortées par le test du khi2 (tableau suivant) où nous repérons les trois postures (organisateur, coach, surveillant). Il existe donc bien au sens de Jauss, 2005 des horizons d'attentes différents entre parents et enseignants. Ces horizons provoquent des malentendus scolaires (Rayou, 2009) et cachent des pratiques de renforcement scolaire ou de reproduction socioculturelle dénoncées par Glasman en 2004.

	Typologie	Parents enfants en réussite	Parents enfants en décrochage
Vous le grondez pour qu'il travaille?	Surveillance	-1,969	4,445
Vous regardez le travail qu'il a à faire?	Accompagnement	-1,286	2,220
Vous faites les devoirs avec lui?	Intervention	-2,487	1,080
Vous cherchez des solutions avec lui aux problèmes?	Intervention	2,177	0,114
Vous préparez les évaluations?	Intervention	2,856	-0,083
Vous discutez avec lui de l'ambiance dans la classe?	Coaching	2,450	0,394
Vous l'encouragez et le soutenez?	Coaching	2,916	1,548
Vous lui parlez de votre expérience d'élève ?	Implication	1,394	-0,394

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$ dans le test du Khi2

Tableau 7 : Tableau de contingence et test du Khi2 sur le tableau croisé pratiques : type d'acteurs

L'ensemble des pratiques effectives de suivi de l'activité « devoir à la maison » est alors réparti en 6 domaines d'activités qui caractérisent les potentialités des « savoirs d'actions » mis en œuvre. L'Analyse de Correspondance Principale (ACP) nous permettra de dégager trois grandes typologies de savoirs d'actions.

Typologie 1 : Mise au travail

1. Vous vous asseyez à côté de lui ?
2. Vous regardez le travail qu'il a à faire ?
3. Vous lisez les cahiers ?
4. Vous le faites réciter ?
5. Vous faites les devoirs avec lui ?
6. Vous cherchez des solutions avec lui aux problèmes ?
7. Vous préparez les évaluations ?

Typologie 2 : Accompagnement

1. Vous demandez à votre enfant de se mettre au travail ?
2. Vous le surveillez pour qu'il ne se dissipe pas ?
3. Vous le grondez pour qu'il travaille ?

Typologie 3 : Coaching

1. Vous discutez avec lui de l'ambiance dans la classe ?
2. Vous l'encouragez et le soutenez ?
3. Vous lui dites en quoi c'est important de suivre en classe ?
4. Vous lui parlez de votre expérience d'élève ?

Ces trois composantes des actions parentales d'accompagnement des devoirs sont fortement corrélées (seuil 0,05) avec le sentiment d'utilité des devoirs, les sentiments d'efficacité et la satisfaction de la performance scolaire de l'enfant.

	Mise au travail	Accompagnement	Coaching
Je me sens utile dans l'aide aux devoirs.	30,86%	83,30%	71,11%
<i>Rapport des chances</i>	<i>0,125</i>	<i>7,791</i>	<i>3,101</i>
Je suis efficace dans l'aide aux devoirs.	30,85%	68,30%	68,90%
<i>Rapport des chances</i>	<i>0,204</i>	<i>3,427</i>	<i>3,263</i>
Je suis efficace pour comprendre les cours que reçoit mon enfant.	29,72%	76,70%	62,20%
<i>Rapport des chances</i>	<i>0,177</i>	<i>5,750</i>	<i>2,303</i>
Je suis satisfait des notes de mon enfant.	19,43%	21,70%	57,70%
<i>Rapport des chances</i>	<i>0,578</i>	<i>2,500</i>	<i>3,750</i>

Tableau 8 : Croisement et (odds ratio – rapport des chances) entre la typologie des pratiques et les sentiments personnels des parents.

Dans ce tableau, l'odds ratio ou rapport des chances est une mesure statistique qui exprime le degré de dépendance entre des variables qualitatives. Il est utilisé en régression logistique et permet de mesurer l'effet d'un facteur (ici le placement des parents dans une des typologies de pratiques) sur un autre facteur (les niveaux du sentiment d'efficacité et l'appréciation de la performance de l'enfant). Nous pouvons donc constater que :

Plus le parent développe des pratiques parentales de type « accompagnement », (nous dirions ici que les parents accompagnateurs ont 7,791 fois plus de chances de trouver les devoirs utiles que les autres parents) et « coaching », plus il a une perception positive de l'utilité des devoirs. A l'inverse si les parents sont dans la typologie de pratiques dites « Mise au travail », moins ils auront de chances de se trouver efficaces dans l'aide aux devoirs (0,204), de se sentir efficaces pour comprendre les cours (0,177) et satisfaits des notes de leur enfant (0,578). Il existe donc un effet des pratiques parentales sur les opinions et représentations des parents sur les devoirs.

6. Relation parents / Enseignants au cœur de la lutte contre le décrochage

Le sentiment d'utilité comme le sentiment d'efficacité est un déterminant de la participation parentale et influe fortement sur l'augmentation de la motivation des parents à agir en commun ou en harmonie avec les enseignants (Deslandes, Bertrand, 2004). Mais les attentes réciproques et les représentations de l'autre jouent fortement aussi sur cette participation. Nous avons dans notre enquête, comme dans la recherche formation, voulu mesurer les différentes représentations de la réussite scolaire.

	Enseignants	Parents
Être jeune aujourd'hui est facile	59,6 *	16,1 *
Réussir dans ses études est facile	49,1 *	26,4 *

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

Tableau 9 : Tableau croisé entre les représentations sur la réussite éducative et les statuts des partenaires

Il y a une séparation assez forte entre les parents et les enseignants sur la représentation des études perçues par les uns comme faciles et par les autres comme difficiles. Cette séparation est d'autant plus présente quand on parle de l'adolescence et de la place du jeune dans la cité. Cette différence qui reste présente tout le long de la recherche action s'accroît bien sûr avec les variables sociologiques (niveau d'études des parents et situation professionnelle) et le niveau de confiance envers les enseignants (perception positive de la capacité des enseignants à aider l'élève et confiance dans l'équipe éducative à m'aider) (mesure de la signification $\alpha 0,05$)

Si on examine les résultats de notre recherche portant sur 220 parents et 66 enseignants, on constate que si le niveau d'estimation de l'impact positif des enseignants sur eux-mêmes et des

parents sur les enseignants est globalement stable (il ne baisse significativement que dans le cas des parents d'enfants en grande difficulté), par contre des évolutions sont très fortes et de façon significative dans les cas suivants :

a) l'action des parents : les enseignants reconnaissent un impact plus fort et les parents d'enfants en grande réussite reconnaissent un impact plus fort.

b) L'action du point parents et du DRE (dispositif de réussite éducative) qui obtient une forte progression chez les enseignants de 2011 à 2013, chez les parents de 2011 à 2013 et chez les parents d'enfants en grande difficulté de 2013.

	Enseignants 2011	Enseignants 2013	Parents 2011	Parents 2013	Parents décrocheurs 2013	Parents réussite 2013
Impact positif des enseignants	91,2	92,4	94,2	89,3	73,7*	89,9
Impact positif des parents	66,4*	72,4*	52,4	67,7	64,7	76,8*
Impact positif des accompagnements scolaires	57,8	48,4*	57,8	85,8*	81,3*	87,3*
Impact positif du point parents	32,4	46,8*	32,6	65,5*	71,4*	65,1
Impact positif du DRE	25,6	45,2*	30,6	52,1*	65,4*	42,4

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

Tableau 10 : *Tableau croisé entre les estimations d'impact des acteurs et les statuts des partenaires sur les deux années d'actions*

Pour chaque colonne, nous indiquons le pourcentage de parents ou d'enseignants interrogés qui ont considéré que les structures indiquées avaient un impact positif. Si les enseignants et les parents ont des vues différentes sur l'école, la réussite éducative, l'impact de leurs actions sur l'enfant, la prise en compte de ses différences et la construction d'outils d'actions (fiches outils sur le suivi des devoirs – grille d'évaluation de la prévalence vers le décrochage – guide parental des actions) ont eu un effet notable sur la reconnaissance de l'action des autres et sur la valorisation de leurs impacts. Cet impact est fort chez les parents d'enfants décrocheurs qui évoluent vers une meilleure compréhension des autres acteurs pour améliorer leurs modes d'interaction.

Le croisement des variables de représentations et d'estimation de l'impact de l'action avec les variables de niveau scolaire des enfants est caractéristique. La classification (CAH) effectuée donne trois classes ;

Décomposition de la variance pour la classification optimale	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	0,328	24,74%
Inter-classes	0,996	75,26%
Totale	1,324	100,00%

Classe	1	2	3
Objets	65	120	95
Somme des poids	65	120	95
Variance intra-classe	0,356	0,303	0,339

Classe 1 « Les méfiants » : ces parents ont une méfiance envers l'équipe éducative, ils ne répondent pas ou très peu aux demandes de rendez-vous des enseignants, ils pensent que les enseignants et l'équipe éducative ne les écoutent pas et ils trouvent que c'est compliqué de rencontrer les enseignants. Cette classe est corrélée avec des élèves au niveau scolaire bas et décrocheurs.

Classe 2 « Les inquiets » : ces parents ont très régulièrement des rencontres avec les enseignants. Ils pensent qu'il est facile de les rencontrer. Par contre ils ne sont pas certains que les enseignants soient en capacité d'aider leurs enfants. Leur confiance dans l'équipe éducative est en construction.

Classe 3 « Les confiants » : Ces parents ont entièrement confiance dans l'équipe. Ils savent que les enseignants sont capables de bien guider leurs enfants. Ils se sentent écoutés. Cette classe est corrélée avec des élèves en réussite scolaire.

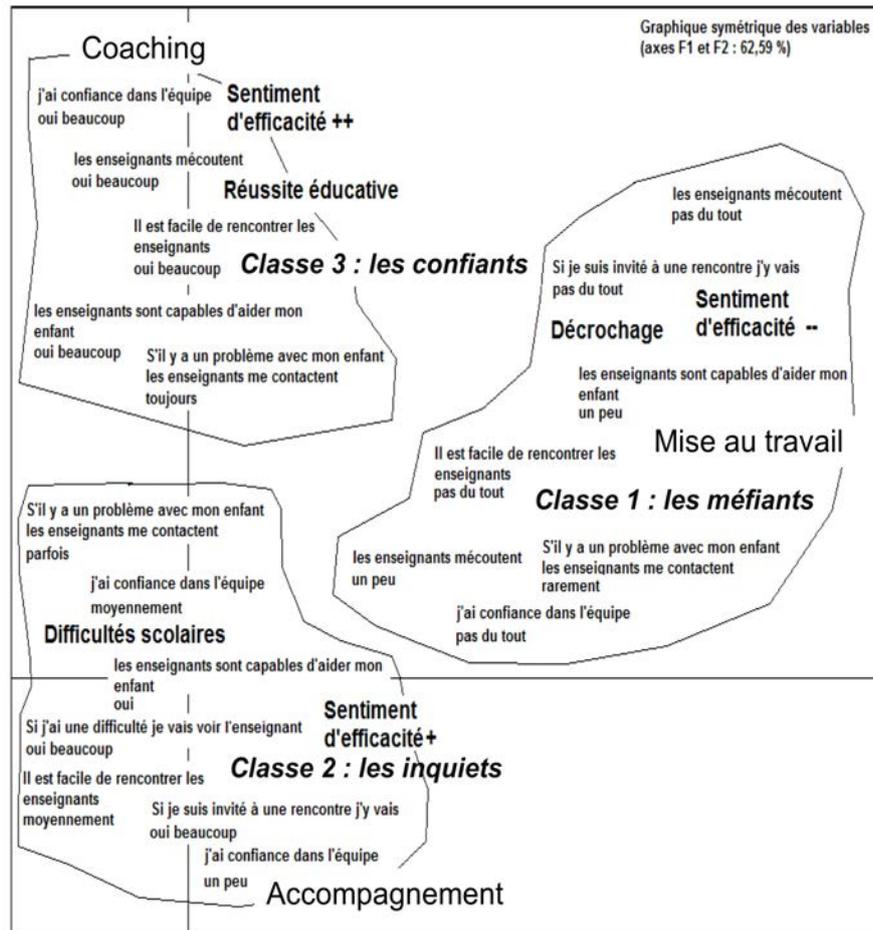


Figure 3 : Analyse des correspondances multiples sur les variables relationnelles entre parents et enseignants, les variables de niveau de l'élève et le sentiment d'efficacité à aider son enfant.

7. Conclusion

L'activité pédagogique dite des devoirs est une activité complexe qui mobilise chez le parent des savoirs-faires implicites et des pratiques d'accompagnement très différenciées. Ces pratiques peuvent aider l'élève à mieux réussir à l'école ou peuvent au contraire renforcer les différences scolaires en miroir avec les différences sociales et culturelles. Agir contre le décrochage passe alors aussi par une prise en compte de cette activité et de l'ensemble des pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité. Nous avons mis en place une série d'actions et de recherche durant la période 2011-2013 auprès de différents collèges en nous appuyant sur un modèle de participation parentale qui proposait d'agir sur trois champs (compréhension du rôle parental, amélioration du sentiment de compétence, création d'opportunité de participation).

Nos travaux ont montré que, durant ces actions favorisant la formation commune inter-catégorielle des parents, enseignants, partenaires, à partir des rencontres communes organisées par la maison des parents, de la formalisation et de l'expérimentation de modalités de suivi des devoirs, nous pouvons constater une évolution des pratiques effectives parentales d'aide aux devoirs, d'une meilleure compréhension des rôles et des impacts de chacun sur la réussite, d'une amélioration des sentiments d'efficacité de l'action parentale. Notre recherche a montré le poids respectif des variables d'actions, de représentations et d'attitudes contribuant à l'amélioration des alliances éducatives notamment entre enseignants et parents. Nos travaux améliorent les approches de Deslandes et Bertrand, (2004) en proposant des variables nouvelles portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des parents à l'aide aux devoirs. Ils listent et modélisent un dictionnaire des pratiques parentales d'accompagnement des devoirs et montrent comment il existe une différenciation sociale des pratiques et une possible évolution de ces pratiques grâce à l'action concertée.

Face à la tâche scolaire spécifique que sont devenue au cours des années les devoirs à la maison, nous constatons que les parents agissent de façon différente. Nous montrons aussi que ces différences peuvent être mises en relation avec le sentiment d'efficacité qu'ont les parents de leurs capacités à comprendre le cours et à anticiper sur les attentes scolaires. Les représentations qu'ils ont

de l'activité demandée construisent un « horizon d'attente » qui va déterminer leurs actions. Le concept « d'horizon d'attente » est connu dans le domaine de la littérature pour désigner l'ensemble des connaissances et des attentes du lecteur (Jauss, 1978). Le futur de la lecture et plus loin encore l'œuvre littéraire sont forgés par deux principes en contradiction et synergie : le champ d'expérience du lecteur dans sa culture et son passé de lecteur et l'horizon d'attente de ce même lecteur. Ce concept qui place l'acte de lire dans une historicité a été à la suite de Claude Lévi-Strauss utilisé en histoire (Koselleck 1979), en philosophie (Dubar 2000) et en sciences sociales pour expliquer la constitution des actions sociales qui se trouvent entre un champ d'expérience construit par le sujet et un horizon d'attente sociale construit dans une dialectique entre les possibles, les rôles et les attentes sociales (Baudoin 2010).

Dans notre cas, les acteurs scolaires (parents) construisent à la fois leurs actions, leurs expériences biographiques de leurs rôles d'accompagnateurs scolaires à partir des espaces d'expériences préalables qui entrent en interaction et croisement avec les attentes de ces acteurs pour produire des comportements observables. Plus je considère que mon action d'aide aux devoirs est utile, plus j'ai un sentiment d'efficacité élevé dans ce domaine et plus mes actions auprès de mes enfants est du niveau du coaching et de l'accompagnement. Les horizons d'attente des parents de leurs rôles scolaires mais aussi du rôle des autres acteurs sont au cœur des futures alliances éducatives, moteur de prévention des décrochages. Qu'on le souhaite ou pas, les devoirs à la maison sont devenus des situations scolaires où les parents participent avec des expériences différentielles et des représentations différentes à l'action pédagogique.

Références bibliographiques

- Barrouillet P., Camos V., Morlaix S., Suchaut B. (2007). Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 162.
- Bassy A. M., Dupuis J. Y., Jammes R., Bérard, J.M., Loarer CH., Menant G. (2006). *L'accompagnement à la scolarité : Pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. Paris : IGEN – IGAENR
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Genève : Peter Lang
- Bautier E. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique de parcours. *VEI enjeux*, N°38.
- Bautier E. et Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF
- Blaya C. (2009). « L'absentéisme des collégiens : Prévalence et caractéristiques ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42 (4)
- Blaya C. (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J.L., Plunus, G. & Tièche, Ch. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires, *Education et francophonie*, 39(2).
- Bray, P. (2011). *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?* Paris : UNESCO – IIEP
- Deslandes R. Rousseau N. Rousseau M. Descôteaux G. Hardy V.. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et Fonction des Caractéristiques familiales et du Rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4)
- Deslandes R., Bertrand R. (2004). Motivation des parents au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2)
- Deslandes, R. (2002). *Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires*. Communication présentée dans le cadre du Symposium UQTR-ULB-UCO sur « La notion de compétence en éducation : Fonctions et enjeux ». Université Catholique de l'Ouest, Angers, 25-28 juin.
- Do Céu Cunha M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : Une si grande attente. *Ville-école-intégration Diversité*, 114.
- Dubar, Cl. (2000). Temporalité, temporalités: philosophie et sciences sociales. *Temporalités*, 8 | 2008, mis en ligne le 09 juillet 2009, consulté le 17 juillet 2015. URL : <http://temporalites.revues.org/137>
- Fortin, L. Royer, É. Potvin, P. Marcotte, D. Yergeau, É. (2004). La prévision du Risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, Familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du Comportement*, 36 (3)
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque place de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF : Paris.
- Glasman D., Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : MEN

- Gouyon M., (2004), l'aide aux devoirs apportée aux parents, *INSEE Première*, n°996, décembre
- Hancock J. (2001). *Homework : a literature review*. Center for Research and Evaluation, Avril 2001
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 95.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education ? *Review of Educational Research*, 67(1).
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). *Le partenariat entre l'école et la famille : un projet de coéducation entre les différents acteurs de l'éducation*. Rapport d'activité. Mons : Université de Mons-Hainaut/ CERIS.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe : Etat des lieux et conditions d'efficacité, rapport à monsieur le ministre de l'Éducation Nationale*, Rapport N°2008-086, Octobre 2008. Paris : MEN : IGEN
- Jauss H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard
- Jauss, H. R. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard
- Kakpo S. (2012). *Les Devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kakpo S., Rayou P. (2008). *Lectures hors la classe : entre pratiques et expériences scolaires et pratiques et expériences familiales* : communication aux journées scientifiques de l'Université de Nantes, décembre 2008.
- Kherroubi M. (sous la direction). (2008). *Des parents dans l'école*. Eres édition
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Francfort : Suhrkamp
- Marchise A., (2010), l'aide individualisée dans collège RAR, *Questions Vives*, 13 (4)
- Maulini O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs ». *Bulletin du Groupement Cantonal genevois des Parents d'élèves des écoles Primaires et enfantines (GAPP)*, 80, 24 – 26
- Miron J.M. (1998). « La compétence parentale : une pratique réflexive ». *Journal of Educational Thought*, 32 (1), 21-42
- Miron J.M. (2004). La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale ». *Recherche et Formation*, 47, 55-68
- Payet Jean-Paul. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Perrenoud P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Educateur*, 10, 6-8.
- Piquée C. (2001), *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- Piquée C., Suchaut B., (2002), Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité : fonctionnement, public, efficacité et équité , *Les Notes de l'Irédu*.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rayou, P. (dir.). (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Rosenwald F., (2006), Les aides aux devoirs en dehors de la classe, *Note d'information Direction de la programmation et du développement*, 4.
- Safourcade, S. & Alava, S. (2010a). S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions vives*, 6 (12), 109-123
- Safourcade, S. Alava, S. (2010b). Les processus subjectifs au cœur de la fabrique de la compétence : le cas du sentiment d'efficacité pédagogique. *Interrogations*, 10
- Suchaut B. (2005). Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. *Regards sur l'Actualité*, 310
- Tieche-Christinat Ch., Potvin P., Gilles J.L., (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang éditeur
- Trautwein, Koller. (2003). « The relationship between homework and achievement ». *Educational psychology review*, 15 (2), 115 – 145

Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs

Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes

Université Toulouse Jean-Jaurès
5 Allée Antonio Machado
31100 Toulouse
France
remi.bonasio@laposte.net
veyrunes@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. *Parmi les pratiques sociales qui lient les parents à l'école, les « devoirs » occupent une place importante (Glasman et Besson, 2004). Ils sont cependant source de difficultés tant pour les enfants, surtout les plus socialement fragiles, que pour les parents (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009). La recherche présentée analyse cette pratique dans le cadre de l'anthropologie cognitive et plus particulièrement à partir du programme du cours d'action (Theureau, 2006). Une situation de réalisation des devoirs par un enfant âgé de 9 ans, aidé par sa mère, est étudiée ainsi qu'un temps de classe se déroulant le même jour avec le même enfant. Dans ces situations qui se déroulent dans des espaces/temps différents, sont analysés les modes d'articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère d'élève en mettant en évidence les liens entre cette dynamique et celle des apprentissages que réalise (ou non) l'enfant. Nous montrons ainsi en quoi ces dimensions collectives de l'activité participent d'une construction des difficultés scolaires chez cet enfant mais également en quoi cette analyse peut revêtir un intérêt en terme de prévention du décrochage scolaire*

MOTS-CLÉS : *devoirs, activité collective, relation parents-enseignants, apprentissages*

1. Introduction

Malgré leur omniprésence dans les pratiques éducatives, les devoirs ont fait l'objet de peu de recherches dans le monde francophone (Bonasio et Veyrunes, 2014 ; Rayou, 2009). Ils sont fréquemment dénoncés comme étant porteurs d'inégalités scolaires. C'est ainsi qu'à l'école primaire française, une loi datant de 1956 interdit aux enseignants de donner du travail écrit à faire à la maison (MEN, 1956). Malgré cette interdiction, les enseignants continuent d'en prescrire aux élèves (Glasman et Besson, 2004) et une majorité des familles les plébiscitent, notamment celles qui seraient les premières victimes de cette pratique. Ces paradoxes apparents font des devoirs un objet privilégié pour étudier les liens complexes qu'entretiennent les espaces scolaires et familiaux ainsi que les apprentissages que réalisent les enfants entre ces deux « mondes ». C'est dans cette optique que la sociologie critique tente de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans cette pratique qui favoriseraient des processus de construction de la difficulté scolaire chez les enfants issus des familles populaires (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009). La recherche présentée ici s'intéresse aux devoirs en les considérant comme une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs, dans une perspective d'anthropologie cognitive. Elle est conduite dans le cadre du programme scientifique et technologique du cours d'action (Theureau, 2006). Elle vise à mettre en évidence, à partir de l'analyse de l'activité située d'un enfant, de sa mère et de son enseignant, les dimensions collectives de cette activité au cours de laquelle cet enfant, ainsi que des objets techniques circulent entre deux espaces/temps : celui de la classe et celui de la famille. L'analyse, en privilégiant le point de vue des acteurs, s'intéresse aux significations qu'ils construisent dans l'activité, et plus particulièrement concernant les objets techniques. Cette analyse vise à identifier, en situation, les dynamiques collectives qui contribuent à la construction des difficultés d'apprentissages des élèves et participent du décrochage scolaire. Elle débouche en outre sur des propositions relatives aux modalités de prises en charge des apprentissages scolaires d'un même enfant par plusieurs intervenants.

2. Les devoirs : une activité collective

Bien que relativement récents, les travaux francophones sur les devoirs tentent d'appréhender cette pratique en tenant compte des différents espaces dans lesquels elle se développe, et donc des différents acteurs qui y sont engagés. La plupart de ces travaux se focalisent sur les relations qu'entretiennent les espaces familiaux et scolaires bien que les espaces péri-scolaires et extra-scolaires (dispositifs d'aide aux devoirs, d'accompagnement à la scolarité, de soutien scolaire) soient également étudiés (Glasman et Besson, 2004 ; Rayou, 2009). Certains travaux en sociologie tentent d'établir des liens entre l'articulation de ces différents espaces et la qualité des apprentissages que les enfants y réalisent. Ils montrent notamment comment la gestion du travail scolaire en dehors de l'école fait l'objet d'une très forte implication des familles populaires et que cela n'est pas sans poser de problème d'apprentissage chez les enfants (Kakpo, 2012 ; Lahire, 1995 ; Rayou, 2009). En effet, l'espace familial et l'école y apparaissent comme étant souvent traversés par des logiques différentes dont sont victimes enfants et parents des milieux populaires, ce qui n'est pas le cas des familles les plus proches de l'univers culturel scolaire. Dans la pratique, cela se traduit par la construction de significations différentes sur des mêmes objets selon les acteurs, ce qui est source de malentendus sociocognitifs propices à la construction de la difficulté et du décrochage scolaire chez les enfants et les jeunes. Dans ces travaux, les devoirs sont considérés comme une pratique à la frontière des espaces éducatifs où circulent des savoirs (Maulini, 2000) ainsi que l'enfant qui devient un *go-between* (Perrenoud, 1997), c'est à dire à la fois message et messenger entre ses parents et enseignants. Cette frontière y est essentiellement perçue comme un lieu de conflits dans lequel la forme scolaire (Vincent, 1994) affirme sa suprématie et aurait tendance à coloniser d'autres espaces éducatifs et notamment l'espace familial. Certains auteurs nomment « externalisation » (Kherroubi, 2009) ce processus qui consiste à renvoyer en dehors de l'école une partie du travail scolaire, que cela se fasse explicitement en donnant des devoirs par exemple ou plus implicitement en renvoyant certains apprentissages à la responsabilité de l'enfant lui-même, dans un « ailleurs indéfini ». Le point de vue historique permet alors de se rendre compte d'un glissement sémantique : le terme de « devoir » est actuellement associé aux « devoirs à la maison », ce qui était peu le cas avant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle (Poucet, 2008). Les devoirs désignaient la part de travail personnel

que les élèves avaient à réaliser au sein même de l'école, en classe ou dans des études encadrées. Cela a incité certains chercheurs à s'intéresser aux devoirs en considérant particulièrement les liens entre le travail personnel que réalisent les élèves en classe et en dehors de la classe. Félix (2002), à partir d'une approche didactique, montre ainsi comment les élèves les plus en difficultés, lorsqu'ils se retrouvent en situation de travail personnel en dehors de l'école, font peu de lien avec le travail réalisé en classe contrairement aux élèves qui réussissent.

La recherche présentée prolonge ces travaux qui se focalisent sur les dimensions collectives de la pratique des devoirs et qui tiennent compte des apprentissages qu'y réalisent (ou non) les élèves. Elle adopte cependant un point de vue relativement différent en procédant d'une analyse de l'activité lors d'une séance de classe et de la réalisation des devoirs dans l'espace familial, en privilégiant le point de vue des acteurs, un enfant, sa mère et son enseignant, et en accordant une place importante à la présence des objets techniques (exercices, leçons, cahier de texte). Elle vise également, à terme, la conception de dispositifs de formation à destination des acteurs éducatifs (parents, enseignants et animateurs périscolaires), prenant appui sur les analyses préalables de l'activité. Des résultats sont ainsi présentés et analysés à travers leurs portées heuristique et transformative. Dans ce cadre, nous nous demandons en quoi la dynamique de l'activité collective des différents protagonistes engagés dans les devoirs (adultes, enfant et objets techniques), est-elle susceptible d'expliquer la construction des difficultés chez l'enfant ?

3. Analyser l'activité lors des devoirs

3.1 Cadre théorique

Le programme scientifique et technologique du cours d'action (Durand, 2008 ; Theureau, 2006) s'intéresse à l'activité située des individus au travail. Il vise la compréhension des situations et conçoit à partir de leur analyse des dispositifs techniques potentiellement porteurs de transformations de ces situations, de manière à les rendre plus viables et efficaces pour les acteurs. Parmi les postulats qui sous-tendent ce programme de recherche, celui de l'énaction (Varela, Thompson et Rosch, 1993) occupe une place particulièrement importante. Selon, ce concept, les individus sont autonomes dans le sens où ils ont la capacité de produire leur propre organisation. Ce processus s'établit en lien avec l'environnement (humain et matériel), mais de manière asymétrique puisque l'individu prend de son environnement ce qui lui paraît pertinent pour agir. Cette dynamique s'accompagne en permanence d'une conscience pré-réflexive (Theureau, 2006) chez l'acteur, à laquelle celui-ci peut avoir directement accès moyennant des conditions favorables. Cette conscience pré-réflexive réfère à tout ce qui est montrable, commentable, racontable et mimable par l'acteur dans la situation, c'est à dire à la construction des significations dans l'action. Le programme de recherche du cours d'action postule également que l'activité est cognitive dans le sens où elle est porteuse à tout instant de construction de significations, et incarnée car elle s'accompagne d'un vécu corporel et émotionnel. Ces deux derniers points, qui réfèrent à l'apprentissage, invitent à donner toute leur place aux dimensions techniques et culturelles de l'activité humaine. Dans cette optique, la notion d'appropriation (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014) des objets techniques est particulièrement importante et vient se substituer à celle d'apprentissage. En effet, il ne s'agit plus d'envisager l'apprentissage comme une intériorisation ou une construction de savoirs abstraits mais comme une intégration des objets (ainsi que des dispositifs et des connaissances) au « monde propre » puis, progressivement, au « corps propre » et à la « culture propre » de l'acteur. Ces conceptions invitent à documenter l'activité individuelle en croisant des données d'observation de l'acteur en situation (« données en 3^{ème} personne ») et des données « en première personne » tout en accordant un primat aux significations que construisent les acteurs eux-mêmes dans l'action. Dans ce cadre, l'activité collective est analysée à partir de « l'articulation collective des cours d'action des acteurs munis de leurs interfaces » (Theureau, 2006). Cette notion d'interface désigne « toutes les médiations spatiales et techniques par lesquelles passent les interactions entre les individus » (Ibid.) : elle implique donc notamment les supports matériels lorsque les acteurs sont en co-présence, mais également lorsque les activités s'inscrivent dans des espaces-temps différenciés mais ayant en commun des objets (par exemple, en ce qui concerne les devoirs, le cahier de texte qui circule entre la classe et l'espace familial). L'articulation des activités individuelles est analysée à partir des

phénomènes de convergence ou de divergence entre les cours d'action des différents acteurs (Veyrunes et Saury, 2009). Ils sont articulés dans la mesure où l'activité d'un acteur est significative pour un autre et modifie son activité. Il y a convergence lorsque l'attitude telle qu'elle est significative pour un acteur correspond à ce qu'il attend et à ses préoccupations du moment ; il y a divergence dans le cas inverse. L'environnement étant porteur de composantes humaines et matérielles, il est important de donner toute leur place aux objets techniques. Cette conception du collectif peut être rapprochée de la « théorie de l'acteur réseau » (Latour, 2006). En effet, cet auteur propose une description du social à partir d'« associations durables », dont la taille est variable et qui lient différents acteurs, qu'ils soient humains ou non humains (selon la terminologie de l'auteur). Il s'agit d'une « chaîne d'actions où chaque participant est traité à tous égards comme un médiateur » (Ibid., p.189). L'action est première puisque chaque individu ne peut y être passif. Chaque maillon de la chaîne agit tout en étant agi par les autres. Analyser ces réseaux implique donc de s'intéresser au cours d'action de chaque acteur, à leur articulation avec les autres acteurs, et de tenter de suivre leur histoire afin de ne pas enfermer l'analyse du collectif ni dans ce qui se donne à voir immédiatement, c'est à dire les interactions locales dans un espace/temps donné, ni dans des conflits de rôles ou de pouvoir entre entités socialement et historiquement construites dont les acteurs ne seraient que des transmetteurs passifs.

3.2 Cadre méthodologique

Les devoirs sont ainsi analysés dans cette étude de cas comme une activité collective se déroulant dans deux espaces/temps différents avec un même enfant (Medhi, âgé de 9 ans et scolarisé en classe de CE2¹), des mêmes objets (notamment une leçon et un exercice) et deux adultes (la mère de l'enfant et l'enseignant). Tout cela se déroulant le même jour. Des observations filmées ont été effectuées selon la temporalité suivante (Tableau 1).

	1. Classe (lundi 10 juin)	2. Espace familial (lundi 10 juin)
Épisodes étudiés	 Séance d'orthographe / écriture des devoirs	 Réalisation des devoirs
Observations	Observation vidéoscopée	Observation vidéoscopée
Séances en autoconfrontation	Enseignant	Mère d'élève et « instruction par l'enfant » avec Medhi
Données recueillies	Enregistrements vidéo en classe Verbatim de l'autoconfrontation	Enregistrements vidéo dans l'espace familial Verbatim de l'autoconfrontation et de l'instruction par l'enfant

Tableau 1. Cadre méthodologique d'étude de l'activité collective dans la pratique des devoirs

Chacun des enregistrements a été immédiatement suivi d'une séance dite en « autoconfrontation » au cours de laquelle l'acteur a été placé face au film de son activité et a été amené à la commenter. Il s'agissait de permettre à l'acteur de se remettre dans la situation et

1 Cours élémentaire 2ème année : dans le système éducatif français, cette classe comprend des élèves âgés de 8 à 9 ans.

d'accéder à sa conscience pré-réflexive. Deux types de données complémentaires ont été exploitées pour documenter l'activité individuelle : 1) les observations filmées des comportements et verbalisations des acteurs en situation ; 2) les verbalisations de l'acteur lors de la séance d'autoconfrontation. L'intégralité de ces séances a été retranscrite. Cela a permis de construire un tableau à deux volets mettant en vis-à-vis ces deux types de données, comme permet de l'illustrer l'exemple suivant (Tableau 2) :

Verbalisations lors de la réalisation des devoirs	Verbalisations lors de la séance en autoconfrontation
<p><i>Mère : Je pense que tu as une petite erreur. Mais on va vérifier le cahier, je suis pas très sûre. (elle cherche le cahier dans le cartable de Medhi).</i></p> <p><i>Medhi : Ben c'est ça mon cahier (désigne le cahier de texte).</i></p> <p><i>Mère : Tu as la leçon ? S'il te plaît je vais regarder. Je suis pas très sûre.</i></p> <p><i>Medhi : Non je l'ai pas. C'était dans le cahier de français que je l'avais fait et je l'ai pas.</i></p>	<p><i>Mère : Je regarde s'il avait sa leçon, parce qu'il m'avait pas dit s'il avait sa leçon. Donc je sors les cahiers, et c'est là qu'il me dit qu'il n'a pas sa leçon.</i></p> <p><i>Chercheur : Qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ?</i></p> <p><i>Mère : C'est que voilà... On est un petit peu (rires) embêtés là. Si j'ai pas les cahiers de leçons, je vais pas... Je vais pas pouvoir résoudre le problème. Le doute que j'ai quoi, parce que ça aurait été plus facile. Et à ce moment-là même lui qu'il puisse revoir un peu la leçon aussi. Ça n'aurait pas été du luxe.</i></p>

Tableau 2. Extrait du tableau à deux volets de l'activité de Medhi et de sa mère à la minute 5'00

Les données ont été traitées par les chercheurs, à un premier niveau, à partir d'une analyse sémiologique qui permet de découper le flux de l'activité en signes (Theureau, 2006) et d'en reconstruire ainsi « l'histoire », c'est à dire le flux du cours d'action individuel. De ce fait, si cette reconstruction est bien l'affaire du chercheur, celui-ci maintient le primat à l'acteur. En effet, la description que fait celui-ci de son activité pré-réflexive est jugée pertinente et fiable pour l'analyste. Chaque signe analysé, dont l'empan temporel peut varier de quelques secondes à quelques minutes, a été documenté de façon à faire apparaître : a) les préoccupations, émotions, attentes de l'acteur ; b) l'élément significatif pour lui dans l'environnement, qui déclenche son action ; c) ce que fait/pense l'acteur et enfin d) les connaissances qu'il mobilise et actualise dans l'action : les connaissances n'étant pas entendues au sens limité du contenu disciplinaire (orthographe grammaticale) lié aux situations investiguées mais, de façon plus large, aux éléments de la culture de l'acteur mobilisée dans l'action.

L'exemple ci-dessous (Tableau 3), illustre la documentation de l'un des signes du cours d'action de la mère de Medhi correspondant au verbatim ci-dessus (Tableau 2) :

Quel est l'élément significatif pour elle qui déclenche son action ?	Les erreurs qu'elle pense voir dans l'exercice réalisé par Medhi.
Que fait la mère de Medhi ?	Elle demande à Medhi de sortir son cahier de leçons.
Quelles sont ses préoccupations, émotions, attentes ?	Se mettre en condition de pouvoir aider Medhi en vérifiant la règle dans le cahier de leçons. Pouvoir corriger le travail de Medhi. Comprendre la règle du choix entre « on » et « ont ». Sentiment de doute relatif aux réponses de Medhi. Faire en sorte que Medhi sorte le cahier de leçons pour pouvoir corriger l'exercice.
Quelles sont les connaissances qu'elle mobilise dans l'action ?	La règle du choix entre « on » et « ont » est difficile à retrouver. La leçon permet d'aider à la correction de l'exercice.

Tableau 3. Exemple de documentation du cours d'action de la mère de Medhi

Les séances en autoconfrontation avec de jeunes enfants posent plusieurs problèmes : 1) leurs capacités langagières, moins développées que celles des adultes, limitent les possibilités d'expression et de description de leur expérience ; 2) leurs capacités sociales et communicationnelles limitent les possibilités de compréhension de la situation de recherche et du statut du chercheur ; 3) les différences de statut entre l'enfant et l'adulte génèrent des phénomènes de domination peu propices à l'expression sincère des enfants (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Une méthode a été élaborée afin de permettre l'accès à la part montrable, commentable et racontable de l'activité. Elle a été appelée méthode d'« instruction par l'enfant ». Elle visait à engager un jeu de rôle avec Medhi tout de suite après qu'il ait réalisé ses devoirs. Au cours de cette situation, le chercheur jouait le rôle d'un camarade de classe fictif, absent ce jour-là. Il a donc été demandé à Medhi d'expliquer au chercheur ce qu'il fallait faire et de l'aider à réaliser les devoirs. Bien qu'en décalage avec la véritable situation de réalisation des devoirs, les ressemblances entre les deux situations ont permis d'accéder à des « données en 1^{ère} personne » de Medhi, et de documenter son activité. Par ce moyen, l'enfant a ainsi pu expliciter la procédure utilisée pour choisir entre les homophones « on » et « ont ». Cette analyse a permis ainsi de dépasser les limites d'une seule analyse des traces écrites.

Enfin, l'activité collective a été documentée dans chacun des espaces, à un deuxième niveau, à partir de l'articulation des cours d'action de Medhi et de l'adulte. Nous avons décrit ce qui, dans les préoccupations et attentes de chacun, divergeait et/ou convergeait lors d'épisodes au cours desquels les deux protagonistes étaient engagés dans des activités faisant intervenir des mêmes objets techniques : la leçon, l'exercice et le cahier de texte.

4. Présentation des résultats et analyse

Les résultats sont présentés selon l'espace dans lequel l'activité se déploie, à savoir : 1) la classe et 2) l'espace familial. Dans chacun de ces espaces, nous nous intéressons tour à tour à l'activité de l'adulte et à celle de l'enfant. Pour finir, l'activité collective est analysée en opérant un changement d'échelle, en envisageant l'articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère de Medhi entre la classe et la maison.

4.1 Dans la classe

4.1.1 L'activité de l'enseignant

La situation investiguée en classe était organisée à partir d'un contenu disciplinaire d'orthographe grammaticale, à savoir la distinction entre les homophones « on » et « ont ». Cette séance s'est déroulée en trois temps : 1) un cours dialogué au cours duquel l'enseignant demande aux élèves de formuler ce qu'ils savent des homophones « on » et « ont », 2) un temps de copie de la leçon et 3) un exercice d'application de la leçon. En fin de journée, l'enseignant est revenu sur cette leçon et un autre exercice d'application lorsqu'il a donné les devoirs à effectuer pour le lendemain. Au cours de ces situations, à deux reprises, l'enseignant a demandé aux élèves de copier ce qu'il écrivait au tableau noir : au moment de la copie de la leçon puis de la prise des devoirs. Lors de ce temps de copie, il a manifesté deux attentes : a) que les élèves copient à l'identique en respectant les consignes de présentation et b) qu'ils restent calmes. Lorsqu'il a estimé que les élèves avaient terminé la copie de la leçon, l'enseignant leur a présenté une fiche sur laquelle figuraient les deux exercices qu'ils allaient avoir à réaliser. Le premier consistait à choisir entre les deux homophones « on » et « ont ». Il attendait pour cela que les élèves mobilisent la procédure écrite dans la leçon, à savoir remplacer « ont » par « avaient » pour savoir s'il s'agissait de l'auxiliaire « avoir ». Le deuxième exercice consistait à compléter les phrases par les homophones « a » ou « à », « son » ou « sont » (étudiés lors de séances antérieures) et « on » ou « ont ». Il a indiqué aux élèves qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient, s'aider du cahier sur lequel ils avaient copié la leçon et se servir des affiches présentes au dessus du tableau, ainsi que de la leçon qui figurait sur la fiche de l'exercice (la fiche contenait en effet une partie leçon qui donnait également des explications sur la manière de choisir entre « on » et

« ont » en introduisant la possibilité de remplacer « on » par le pronom personnel « il »). Il considérait important de laisser les élèves se servir des supports de manière autonome. Pendant la réalisation de l'exercice par les élèves, il a corrigé individuellement le travail des élèves qui venaient le voir ou auprès desquels il s'est rendu. Lors de cet épisode, ses attentes principales étaient de mettre les élèves au travail et de gérer l'ordre dans la classe. Lors de la correction des exercices, il a indiqué d'un trait rouge si les réponses étaient justes ou fausses. Il s'est rendu compte que de nombreux élèves avaient des difficultés pour réaliser l'exercice.

4.1.2 L'activité de Medhi

Voici trois traces de l'activité de Medhi lors de cette séance de travail en classe (Figures 1, 2 et 3).

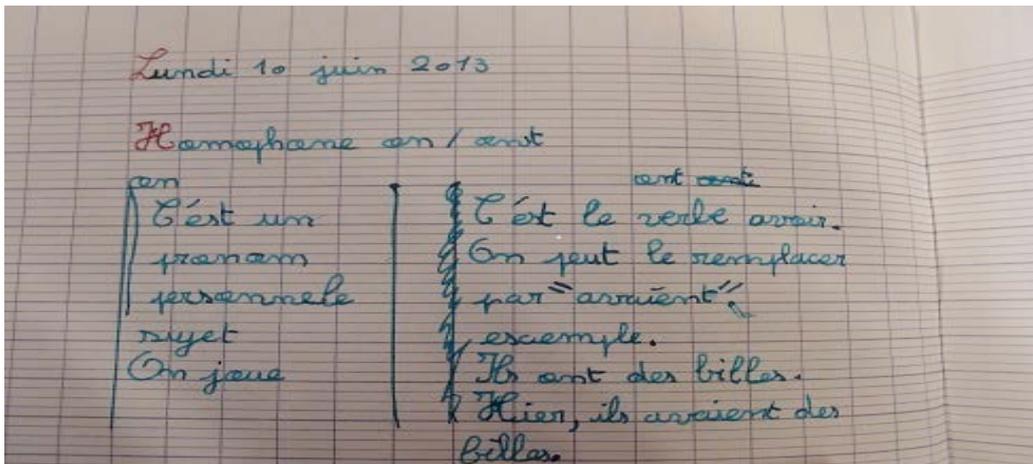


Figure 1. Leçon copiée par Medhi dans son cahier de français

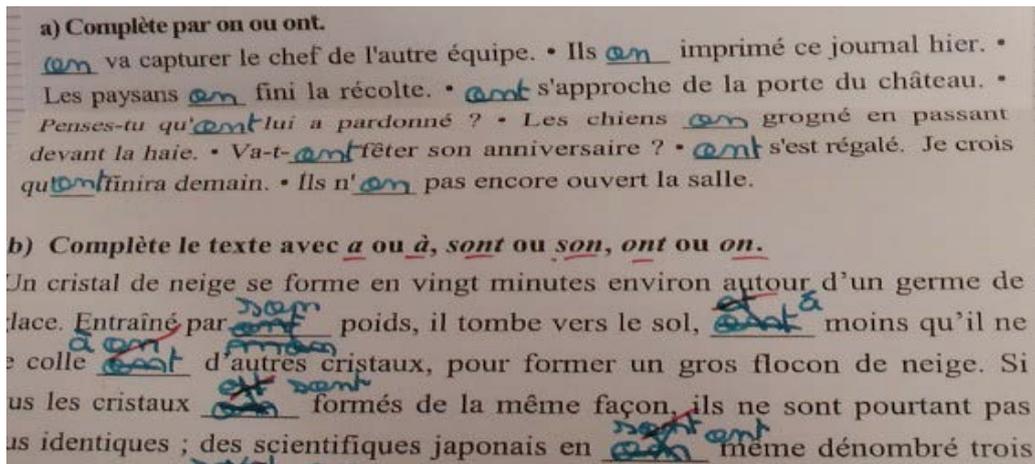


Figure 2. Exercices réalisés par Medhi en classe

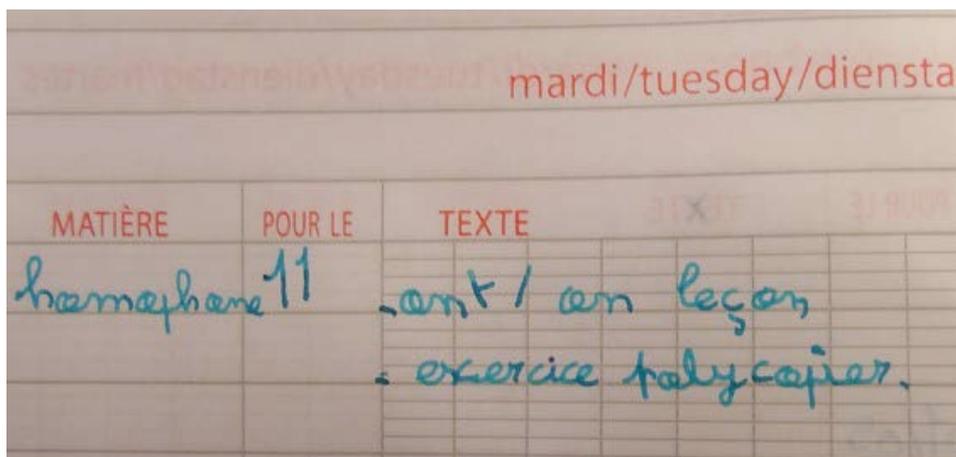


Figure 3. Devoirs copiés par Medhi dans son cahier de texte

Les traces de l'activité en classe de Medhi ont permis de dégager les éléments suivants :

Medhi a recopié quasiment sans erreur ce qui est écrit au tableau, en respectant les consignes de présentation (Figures 1 et 3).

Medhi a respecté les consignes de travail, pour autant, toutes ses réponses sont fausses (Figure 2). Nous avons pu donc conclure à une non appropriation de la leçon, en tout cas concernant ses liens avec la réalisation de l'exercice.

4.1.3 L'activité collective

Il est possible de décrire l'articulation des cours d'action de Medhi et de l'enseignant en termes de divergence et de convergence (Veyrunes, 2012 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2009). Il y a convergence en ce qui concerne les aspects formels du travail lié à la copie de la leçon ou des devoirs : l'enseignant souhaite que les élèves recopient ce qu'il écrit au tableau en respectant les consignes de présentation, ce que fait Medhi. Il y a divergence en ce qui concerne : a) les aspects méthodologiques liés à l'utilisation de la leçon pour réaliser l'exercice : alors que l'enseignant souhaite que les élèves utilisent la leçon pour réaliser l'exercice, Medhi ne le fait pas ; b) la procédure que l'enseignant souhaite que les élèves utilisent pour choisir entre « on » et « ont » : ce n'est pas celle employée par Medhi.

Partant du constat des difficultés rencontrées par Medhi à travers la réalisation de l'exercice, il est possible d'en trouver des éléments explicatifs dans la dynamique de l'articulation entre l'activité de Medhi, celle de l'enseignant et les objets techniques concernés. Nous en repérons trois.

Premièrement, la leçon et l'exercice sont liés par leur contenu (les homophones grammaticaux « on » et « ont ») : la réalisation de l'exercice nécessite une appropriation de la leçon. Pour autant, ces liens sont très peu explicités par l'enseignant, ils semblent transparents. Lorsqu'il présente l'exercice, il reformule certes les éléments de la leçon, mais sans faire explicitement référence à l'objet technique. Nous faisons l'hypothèse que cette absence d'explication a des effets sur l'activité de Medhi qui ne s'est pas approprié ces objets de manière à les lier.

Deuxièmement, la non utilisation du cahier de leçons par Medhi semble résulter de la liberté qu'offre l'enseignant de s'en servir ou pas. Cela est peut-être également accentué par le fait que l'enseignant évoque d'autres ressources disponibles pour réaliser l'exercice (les affiches et la nouvelle leçon sur la fiche photocopiée) qui, outre le fait qu'ils sont de nature et contenu pluriels, auront tendance à faire oublier le cahier de leçons dans cette accumulation de possibilités.

Troisièmement, lors du passage dans les rangs, l'enseignant indique des erreurs sur la fiche d'exercices (fig. 2) concernant uniquement le deuxième exercice, consacré à trois types

d'homophones et non spécifiquement ceux travaillés lors de la leçon. Il laisse ainsi les nombreuses erreurs de Medhi sans retour, ne donnant pas la possibilité à celui-ci de revenir sur ses erreurs à l'aide de la leçon. La dynamique collective de l'activité en classe ne permet pas à Medhi de s'approprier les objets leçons et exercice de manière à établir des liens entre les deux.

4.2 Dans l'espace familial

4.2.1 L'activité de la mère

Au début du temps de réalisation des devoirs, la mère de Medhi a demandé à son fils ce qu'il avait à faire. Lorsqu'il lui a répondu, elle lui a demandé de réaliser l'exercice d'abord tout seul. Sa préoccupation principale était que Medhi se mette au travail. Selon elle, s'il y avait un exercice, c'est qu'il y avait eu une leçon apprise en classe. Lorsque Medhi a terminé, elle a lu ce qu'il avait réalisé. Ses préoccupations principales étaient alors d'aider Medhi et de corriger son travail. Elle exprimait toutes ses difficultés à mobiliser les connaissances nécessaires. Elle a alors demandé à Medhi de sortir le cahier de leçons qui selon elle permettait de corriger l'exercice et d'apprendre ensemble. Medhi ne l'avait pas. Cela a amené sa mère à prendre le cahier de texte qui selon elle lui permettait de vérifier ce qu'il y avait à faire. La mère de Medhi a alors tenté de mobiliser des connaissances qui lui permettaient de corriger le travail : pour savoir si « ont » est l'auxiliaire avoir il est possible d'écrire la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir ».

4.2.2 L'activité de Medhi

Medhi a commencé ses devoirs en lisant ce qui était écrit dans le cahier de texte qui selon lui permettait de savoir ce qu'il y avait à faire et a commencé par la réalisation de l'exercice sur une feuille photocopiée qui se trouvait dans le cahier de texte. Il n'a pas utilisé le cahier de français, qui n'était pas dans son cartable et a réalisé l'exercice (Figure 4).

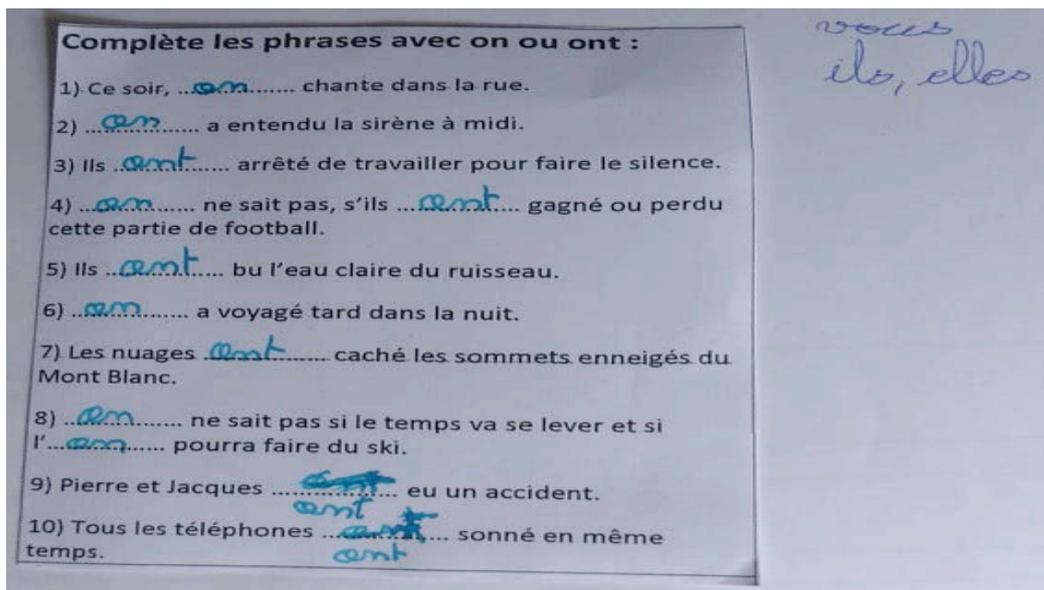


Figure 4. Exercice réalisé par Medhi dans l'espace familial

L'intégralité des réponses étant exactes, cela peut laisser penser que Medhi s'était approprié la leçon travaillée en classe. Pour autant, il a indiqué lors de l'entretien avec le chercheur qu'il avait mobilisé la procédure suivante : le choix entre « on » et « ont » peut se faire en fonction de la présence (ou non) de la lettre S à la fin du mot précédent. Cette règle lui a permis de réussir l'exercice

tel qu'il est construit. Medhi a également écrit (coin supérieur droit de la fiche) des pronoms personnels sujets qui réfèrent à une autre procédure qu'il a mobilisée lors de la réalisation de l'exercice : « utiliser les tables de conjugaisons ». Lors de la vérification de l'exercice par sa mère, sa préoccupation principale était d'obtenir la validation de ses réponses. Selon lui, « les adultes savaient ».

4.2.3 L'activité collective

Tout comme en classe, il est possible de décrire l'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère en termes de convergence et divergence.

Il y a convergence en ce qui concerne la correction du travail : Medhi est en attente d'une validation de son travail par sa mère et sa mère est engagée dans la correction de son travail.

Il y a divergence en ce qui concerne la procédure pour choisir entre « on » et « ont » : Medhi choisit l'homophone en fonction de la présence ou l'absence de la lettre S à la fin du mot précédent alors que sa mère utilise la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir ».

Il est intéressant à ce propos de noter que les interactions entre les deux acteurs amène Medhi à la fois à valider sa procédure (sa mère ne parvient pas à la contester) et à la faire cohabiter avec celle de sa mère qu'il s'approprie partiellement (la table de conjugaison).

Les difficultés de Medhi lors de la réalisation de l'exercice sont donc liées à la dynamique de l'articulation entre son activité, celle de sa mère et les objets techniques concernés. En l'absence du cahier de leçon, et au vu de la volonté de la mère de Medhi de l'aider dans la réalisation de ses devoirs, notamment en corrigeant l'exercice, celle-ci devient l'unique ressource pour Medhi qui cherche perpétuellement à obtenir la validation de son travail par sa mère. C'est ainsi qu'elle va tenter de mobiliser des procédures de choix entre « on » et « ont » que Medhi va s'approprier et mobiliser. C'est par exemple le cas de l'utilisation de la table de conjugaison de l'auxiliaire avoir. L'utilisation qu'en fait Medhi n'est pas adaptée à la réussite de l'exercice.

4.3 Entre la classe et l'espace familial

Dans cette section, l'activité collective est analysée en tenant compte, conjointement, des deux espaces auxquels les sections précédentes se sont intéressées : la classe et l'espace familial. Cette analyse opère donc un changement d'échelle temporelle et spatiale : il s'agit d'analyser l'articulation des cours d'action de l'enseignant et de la mère d'élève qui, même si ces deux acteurs ne se rencontrent pas, possèdent des interfaces communes : a) l'exercice et b) le cahier de texte. Il est bien entendu que l'enfant, c'est à dire ici Medhi, joue un rôle actif dans la circulation de ces objets.

L'exercice, présent dans le cahier de texte de Medhi, significatif pour sa mère, résulte de l'activité en classe à deux niveaux : a) il est distribué en classe par l'enseignant b) il est conçu de la même manière que celui qui a été réalisé en classe et concerne le même contenu scolaire. Dans ce cadre, il est possible d'établir des effets indirects de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère de Medhi : l'organisation du travail des élèves en classe et en-dehors de la classe, telle qu'il la met en œuvre, implique une mise au travail de la mère d'élève. Il est cependant intéressant de noter que l'inverse n'est pas vrai : l'activité de l'enseignant n'est pas contrainte par celle de la mère d'élève. Il est également possible d'identifier des éléments d'une culture partagée entre les deux acteurs concernant l'exercice : le fait que la consigne, qui indique ce qui doit être fait, nécessite une attention particulière et que l'exercice doive être accompagné d'une leçon. Ce qui amène d'ailleurs la mère de Medhi à déplorer le fait de ne pouvoir l'utiliser lorsqu'elle s'est rendue compte que Medhi ne l'avait pas.

Le cahier de texte, également, est significatif pour la mère de Medhi. Il apparaît comme un moyen de savoir ce que Medhi est censé réaliser et par conséquent ce sur quoi doit porter son aide dans la réalisation des devoirs. Or, les traces de l'activité de Medhi dans ce cahier ont bien à voir avec l'activité de l'enseignant. Il y a donc bien, ici encore, effet indirect de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère de Medhi.

5. Discussion : l'activité collective entre la classe et l'espace familial

Afin de formaliser les modes d'articulation entre les espaces scolaire et familial, nous proposons une modélisation de l'activité individuelle et collective lors des devoirs sous la forme d'un réseau (Latour, 2006) (Figure 5) :

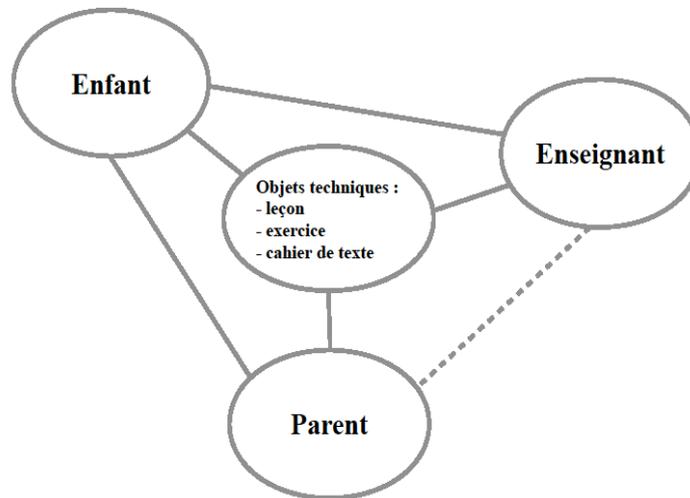


Figure 5. Les devoirs : une activité collective en réseau

Nous illustrons cette schématisation à travers trois exemples qui mettent en évidence l'activité des différents acteurs en direction des autres acteurs, situés ou non dans les mêmes espaces/temps et leur lien avec les apprentissages réalisés (ou non) par l'enfant.

Premièrement, la construction de significations sur la leçon par Medhi est source de difficultés lors de l'effectuation des devoirs dans l'espace familial. Pour le comprendre, il est important d'analyser l'histoire de cette construction en classe : comme nous l'avons souligné, Medhi ne se l'est pas appropriée de façon à la mobiliser lors de la réalisation de l'exercice et cela rend peu probable une mobilisation porteuse de réussite dans l'espace familial. Ces résultats convergent avec ceux de Félix (2002), pour qui les principales difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation de leur travail personnel trouvent leur source dans le travail réalisé en classe. Medhi, en classe, ne fait pas de lien entre la leçon écrite et la réalisation de l'exercice, et la dynamique de l'activité collective ne lui a pas permis de faire évoluer cela. Cette absence de structuration des liens est ainsi transférée dans l'espace familial où la dynamique de l'activité collective n'est pas plus propice aux apprentissages de Medhi.

Deuxièmement, les difficultés que rencontre la mère de Medhi sont aussi liées à la circulation du cahier de leçon entre la classe et la maison. Ce problème trouve sa source dans les activités qui se déroulent dans la classe, notamment lors du temps de copie des devoirs et de préparation du cartable. L'enseignant rappelle aux élèves qu'ils doivent prendre leur cahier de leçons de français mais Medhi ne le prend pas. Les incidences sont importantes pour sa mère qui considère qu'elle a besoin de lire la leçon pour vérifier l'exercice. En l'absence du cahier de leçon, elle ne peut utiliser cette ressource et s'y substitue pour devenir elle-même ressource dans la correction de l'exercice, ce qui n'est pas sans poser problème d'apprentissages pour Medhi dans la mesure où elle ne maîtrise pas le contenu grammatical en jeu.

Troisièmement, l'activité de l'enseignant et celle de la mère d'élève sont reliées indirectement par l'enfant ainsi que par les objets techniques (relation signifiée par la présence des pointillés sur la Figure 5). Cela ne veut pas dire que ces deux adultes ne se rencontrent jamais, mais nous ne l'avons pas observé dans le cadre de notre recherche et les acteurs ne l'ont pas évoqué. Ce résultat complète le concept de *go-between* (Perrenoud, 1997) : les objets techniques deviennent également, en plus de l'enfant, message et messagers. C'est notamment le cas de l'exercice que l'enseignant « envoie » dans la famille (dans le cahier de texte) et à propos duquel la mère de Medhi construit des significations allant dans le sens d'une aide à apporter à Medhi et d'une correction indispensable. Il est donc possible d'identifier des liens indirects entre l'activité de l'enseignant et celle de la mère d'élève. Notons que ces liens échappent à leur conscience pré-réflexive. En effet, chez les adultes, les résultats ne font pas apparaître de construction de significations concernant l'activité de l'autre adulte. Cela peut s'expliquer par le fait que la pratique des devoirs est inscrite dans la culture scolaire et qu'enseignants et parents se sont appropriés ce dispositif de telle sorte qu'il est devenu transparent. Plus généralement, cela renvoie à l'appropriation de la forme scolaire (Vincent, 1994) par les différents acteurs.

6. Conclusion

Les résultats de la recherche ont donc permis d'identifier des dynamiques de l'activité collective qui, en situation, ont contribué à la construction des difficultés d'apprentissage de l'enfant. Ces éléments ont pu être appréhendés dans chacun des espaces/temps pris séparément (classe et espace familial) mais également en rassemblant ces deux espaces à partir des interfaces que constituent les objets techniques ainsi que l'enfant et qui « relie » les deux espaces/temps. Dans l'étude de cas présentée, il apparaît que l'activité collective a) n'est pas favorable à la réussite de l'enfant, à savoir à une appropriation de la leçon et des exercices qui l'accompagnent ; b) génère des difficultés chez la mère d'élève lorsqu'il s'agit d'aider son fils dans la réalisation de ses devoirs ; c) est fortement dépendante, pour ce qui concerne l'activité dans l'espace familial, de l'activité en classe.

Analyser les dimensions collectives de l'activité présente ainsi un intérêt en terme de prévention du décrochage scolaire dans le sens où les causes des difficultés d'apprentissage ne sont pas renvoyées aux individus isolés mais à la dynamique de l'activité collective. De ce fait, il n'est pas possible d'expliquer unilatéralement la construction des difficultés scolaires par l'activité individuelle de l'enfant, ni même uniquement par l'activité qui se déploie dans l'espace familial puisque cela a à voir avec ce qui se déroule en classe. Pour autant, affirmer que cela revêt un intérêt transformatif invite obligatoirement à se poser la question de l'appropriabilité de telles analyses par les acteurs et des conditions de l'accroissement de leur pouvoir d'agir. Partant du constat que les acteurs n'ont pas une claire conscience des dimensions collectives qui sous-tendent la pratique des devoirs et de la dynamique qui conduit à la construction de la difficulté scolaire chez Medhi, nous suivons la proposition formulée par Durand (2008). Cet auteur propose, concernant les enjeux de conception de formation à destination de collectifs d'acteurs, de « favoriser l'émergence d'une culture partagée entre des acteurs n'ayant pas nécessairement le même travail à accomplir mais engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes » (p.112). L'auteur poursuit en assignant à ces dispositifs l'objectif d'aider les acteurs à construire des « configurations de l'activité collective » (Veyrunes, 2011) viables et stables, répondant à la double contrainte d'appropriabilité par les acteurs et d'efficacité, dans le sens d'une meilleure prise en charge de la difficulté d'apprentissage des enfants. Notre intention est donc de concevoir des artefacts vidéo intégrant des éléments de l'analyse de l'activité dans les deux espaces et mettant en avant les articulations à travers la circulation des objets techniques et de l'enfant. Les différents acteurs (enseignants et parents) seraient amenés à les visionner et à construire ainsi des significations à propos de l'activité se déroulant dans l'espace dans lequel ils n'interviennent pas. En référence au réseau décrit (Figure 5), l'artefact viendrait modifier la nature des liens entre parents et enseignants et par là-même la dynamique de l'activité collective.

Sans préjuger de l'activité des acteurs dans un tel dispositif, nous formulons quelques hypothèses concernant : 1) le potentiel transformatif de cette situation pour les enseignants et pour les parents qui y prendraient part ; 2) les effets sur la prise en charge des difficultés d'apprentissage de l'enfant. S'agissant des enseignants, ces dispositifs pourraient les aider à se réapproprier les objets techniques qu'ils font circuler entre la classe et l'espace familial. Mettre en évidence leur place dans le

réseau décrit serait susceptible de rendre ces objets techniques accessibles à leur conscience pré-réflexive et d'en faire l'objet de nouvelles significations, plus propices à la prise en charge de la difficulté des élèves. Faire en sorte que les enseignants identifient la façon dont les enfants s'approprient les objets techniques dans les deux espaces et l'importance que revêt le temps de classe à ce niveau, pourrait être bénéfique pour redonner toute sa place à la question de l'encadrement du travail personnel en classe. Enfin, concernant la question de la relation aux parents, il pourrait s'agir d'aider les enseignants à construire des significations sur les réelles conditions d'appropriation des connaissances et des techniques par les parents et de ce fait encourager de nouvelles actions qui pourraient potentiellement changer la dynamique du réseau. Concernant les parents, leur permettre d'identifier les dimensions collectives de manière à les aider dans la prise en charge de la difficulté de leur enfant semble tout aussi intéressant. Il est en effet important de pouvoir accompagner les parents qui, majoritairement, s'impliquent dans l'aide aux devoirs et plus globalement dans le soutien à la scolarité de leur enfant (Gouyon, 2004) ; d'autant plus que toutes les aides ne se valent pas et conduisent parfois à la construction de difficultés scolaires (Rayou, 2009). Pour autant, envisager leur formation à l'encadrement des devoirs peut poser un problème éthique s'il s'agit de vouloir les préparer à assumer les défaillances d'une école qui externalise le travail scolaire. Ainsi notre option représente une alternative : permettre aux parents d'accéder aux dimensions collectives des devoirs peut les aider à situer leur action propre dans la « chaîne d'apprentissage des élèves » (Ibid.).

Enfin, pourquoi ne pas envisager de faire participer conjointement parents et enseignants à de tels dispositifs ?

Références bibliographiques

- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2014). Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.
- Danic I., Delalande J. et Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Felix, C., 2003, *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire* (thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille, France). Récupérée du site : <http://christine.felix.free.fr>
- Glasman D. et Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le HCE.
- Gouyon, M. (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, *INSEE première*, 996.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. Dans Rayou (dir.) *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp. 17-32). Rennes : PUR.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.
- Latour, B. (2006). *Changer la société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Maulini O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs, *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, 80, 24-26.
- Ministère de l'éducation nationale (1956), Circulaire du 29 décembre 1956 Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison, B.O. n° 42 du 29-11-56.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Perrenoud P. (1997). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp.49-87). Berne : Peter Lang.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. Dans J. Friedrich et J. Pita (Dir.) *Un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Raisons & Passions..
- Poucet B. (2008). Une longue histoire. *Cahiers Pédagogiques*, 468, 11-12.
- Rayou P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2 & 3. *Séminaire ErgoIDF*. Paris : CNAM.

- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse 2, Le Mirail, Toulouse, France). Récupérée du site : <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/PDF/HDR.pdf>
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des Sciences de l'Éducation* (Canada), 38-1, 187-208.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2009). Configurations of activity : From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research Papers in Education*, 24-1, 95-113.
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8-3, 81-94.
- Veyrunes, P., Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

L'internat, un dispositif pour un double raccrochage

Cédric Aït-Ali

Docteur en Sciences de l'éducation
Université Toulouse Le Mirail, ENFA, UMR EFTS
23, allée Eugène Leroy
31 770 Colomiers
France
ait-ali.cedric@orange.fr

RÉSUMÉ. L'enjeu de ce chapitre est de montrer l'articulation, au sein du dispositif de l'internat, des dynamiques éducatives relevant du contexte scolaire et de celle relevant du contexte familial. Les établissements – du secondaire notamment – ont une double fonction, celle d'instruction et celle d'éducation. Le souhait de l'institution scolaire est de partager cette mission avec un acteur éducatif central pour l'élève : la famille. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de décrochage scolaire et notamment des facteurs « environnementaux » et « familiaux » (Blaya, 2010). Par ailleurs, le passage de la situation de décrochage à celle de raccrochage devient possible lorsque l'élève et sa famille (re) donnent du sens à l'école (Poncelet, 2010). Aussi, de nombreux dispositifs ont aujourd'hui comme fonction de mobiliser et d'impliquer les familles dans le parcours scolaire de leur enfant. Or, dans cette perspective, l'internat peut favoriser l'amorce d'un double raccrochage : il peut être à la fois facteur de raccrochage scolaire en permettant à l'élève d'être dans de bonnes conditions d'apprentissage ; il peut représenter un espace intermédiaire entre la famille et l'élève et rendre possible un raccrochage familial. Aussi, nous chercherons à comprendre la place, l'articulation de l'internat dans un triptyque École/Parcours scolaire/Famille (Gilles et coll., 2013). Nous chercherons à comprendre en quoi, ce dispositif peut être un dispositif de prévention du décrochage scolaire.

MOTS-CLÉS : raccrochage scolaire – internat – Enseignement agricole – Dispositifs hors classe – Acteurs éducatifs.

1. Introduction

Le système éducatif en général et les établissements secondaires en particulier se mobilise pour enrayer le phénomène de décrochage scolaire, élaborent des dispositifs — formels ou non formels pour mener à bien leur double mission, celle d’instruction et celle d’éducation. Depuis quelques décennies, cette mobilisation ne concerne pas seulement les acteurs éducatifs – enseignants ou non enseignants. Des études ont montré que l’engagement des parents constitue un facteur important dans la prévention du décrochage scolaire. Comme l’explique Blin, le phénomène de décrochage peut s’expliquer à la fois par des facteurs endogènes à l’établissement, mais aussi par des facteurs exogènes (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004), il ne s’agit pas d’un problème « unidimensionnel, mais d’une conjonction de facteurs de risque personnels, scolaires, environnementaux et familiaux » (Blaya, 2010).

Notre contribution s’attachera à présenter un dispositif non formel qui peut contribuer à plusieurs niveaux à enrayer le décrochage scolaire : l’internat. Mais au-delà de la simple présentation du dispositif, nous observerons aussi en quoi il représente un levier d’un double rattachement, un rattachement scolaire et un rattachement parental. Ce développement s’inscrit dans un contexte spécifique, celui de l’Enseignement agricole. Il s’adosera à une recherche (Aït-Ali, 2014) qui permettra d’extraire certains éléments empiriques qui viendront illustrer nos propositions théoriques.

De nombreuses études ont démontré que le passage de la situation de décrochage à celle de rattachement devient possible lorsque l’élève et sa famille (re) donnent du sens à l’école (Poncelet, 2010). Aussi, de nombreux dispositifs ont aujourd’hui comme fonction de mobiliser et d’impliquer les familles dans le parcours scolaire de leur enfant et ce développement cherche à comprendre si la dimension stratégique de ce dispositif permet d’atteindre à sa manière cet objectif. Pour le dire autrement, nous orienterons notre travail autour de deux questions principales : dans quelle mesure l’inscription dans un dispositif tel que l’internat, synonyme de séparation, peut permettre aux familles de redonner du sens à la scolarité et aux élèves d’amorcer un rattachement scolaire. Dans quelle mesure est-il possible de voir dans ce dispositif, un facteur d’enrayement du décrochage scolaire, et, comment ce dispositif participe à la dynamique de rattachement ?

Aussi, cette contribution définira la place des parents dans le processus de décrochage d’abord et de rattachement ensuite. Elle s’appuiera sur une approche historique pour décrire l’évolution structurelle des internats et sur les données empiriques de notre recherche (Aït-Ali, 2014) et du rapport de l’ONEA (ONEA, 2010) pour analyser les formes de contribution de l’internat au rattachement scolaire. Après avoir présenté les outils méthodologiques déployés pour le recueil des données et les résultats obtenus, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure l’internat peut incarner un tiers espace à la fois entre l’élève et l’école, mais aussi entre l’élève et sa famille.

2. Problématique

Parler de décrochage, c’est désigner un processus plus ou moins long qui n’est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l’institution (Guigue, 1998). En ce sens, il s’oppose à la notion de démission qui désigne un acte volontaire de l’élève et à l’exclusion qui désigne l’acte volontaire de l’institution. Parler de décrochage, c’est s’intéresser à un processus qui permet aussi de comprendre le cheminement et permet d’intervenir à différents moments de la trajectoire de l’élève pour éviter de n’être qu’en mesure de poser un constat : celui de l’échec scolaire. Enfin, parler de décrochage, c’est à la fois s’intéresser à ce qu’il se passe à l’école et qui entraîne le décrochage, mais c’est aussi s’intéresser à ce qu’il se passe à la maison et qui ne permet pas de « livrer un enfant scolarisable » (Glasman, 1992).

Les différentes études qui ont été menées sur la thématique du décrochage scolaire ont mis en évidence que les raisons sont multiples et différentes d’un public à l’autre et que les institutions sont confrontées à un public hétérogène tant au niveau des élèves que des familles (Blaya, 2012)

Pour faire face à cette hétérogénéité, les établissements vont employer une double stratégie. Ils vont être amenés à innover pédagogiquement et à proposer d’autres formes d’apprentissages. Des dispositifs hors classe vont émerger et vont apporter des réponses à un système éducatif défaillant pour une partie de sa population scolaire. Un certain nombre de ces dispositifs – les internats notamment — vont, non seulement, être utilisés pour lutter contre l’échec scolaire, mais ils vont aussi être un moyen pour enrayer l’échec éducatif. Ils vont prendre en charge ces enfants en décrochage qui exprime leurs difficultés en troublant l’ordre de la classe et de l’établissement (Carra & Faggianelli, 2006).

Mais les élèves en difficultés ne sont pas les seules cibles des dispositifs pédagogiques. Aiguillés par des études qui ont mis en évidence la place centrale de l’engagement des parents dans la réussite scolaire des élèves, les établissements ont été amenés à reconsidérer la place et le statut des parents dans l’institution et le législateur a prévu une série de dispositions pour rendre efficient le partenariat entre l’établissement scolaire et les familles.

Cet engagement, défini par Joseph comme une obligation sociale que s'impose une personne dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction à l'emballement selon les autres obligations qui sont les siennes sur d'autres scènes, cet engagement parental donc qui est fonction de la légitimation du sens scolaire, de l'importance des relations que chacun – famille et élèves – va entretenir avec la communauté éducative (Finn, 1989), peut se concrétiser de plusieurs façons. Deslandes et Cloutier précisent à ce sujet que cet engagement repose sur le style parental qui intègre « une constellation d'attitudes communiquées à l'enfant (...) et de pratiques telles que l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie » qu'une inscription en internat peut encourager (Deslandes & Cloutier, 2005).

Cet engagement parental va dépendre de plusieurs facteurs qui vont avoir une incidence sur le degré d'implication. Ces facteurs peuvent être liés à l'enfant, c'est le cas de l'âge, du genre, mais aussi lié aux parents eux-mêmes au travers de leur niveau social et de leur propre histoire scolaire dans un contexte où « l'école a tendance à transformer la mission de coéducation en injonction à la coscolarisation » (Perrenoud, 1994). Pour redonner le goût de l'engagement, la loi de 1989 affirme la nécessaire coéducation par les familles et par l'école. « Cette loi, en instituant la communauté éducative, laisse entendre que l'on peut retrouver un équilibre et, par le dialogue et par la concertation, sortir du rapport de force qui était en train de s'installer pour aller vers une situation plus pacifique et plus sereine » (Meirieu, 2003).

Or, l'internat, en proposant un tiers espace entre la famille et l'école, en s'organisant autour de lieux et de temps spécifiques, en permettant l'accès à des dispositifs hors classe plus ou moins complémentaires de la forme scolaire et en permettant de décentrer les tensions familiales, se pose comme un dispositif favorisant à la fois le rattachement scolaire et indirectement le rattachement familial. En effet, alors que l'internat éloigne l'élève de son milieu familial, diffère l'engagement parental, complète le bagage culturel en proposant des activités qui peuvent venir combler le déficit culturel, peut permettre à l'enfant d'amorcer un double rattachement.

3. Approche historique de l'internat

Ne voir dans l'internat qu'un dispositif de séparation à connotation négative est une approche réductrice. Tout au long de sa construction, l'internat s'est structuré autour de l'idée de séparation de l'enfant avec la famille, mais une étude historique fait apparaître une évolution structurelle qui désigne l'internat tour à tour comme une séparation forcée, comme une séparation choisie et même comme une séparation qui « peut être nécessaire et bénéfique » (Josefsberg, 2007) ; l'étude historique de ce dispositif montre l'évolution des intentions des administrateurs, des concepteurs de l'internat et la place qui est accordée aux parents. Au fil du temps, les parents sont passés d'un statut d'absent à un statut de partenaire éducatif. Le but de cette partie est de comprendre comment au fil du temps, le triptyque Institution/Parent/Enfant s'est structuré.

3.1. L'histoire d'un lieu de séparation et de protection

Étudier l'internat, c'est s'intéresser au concept de séparation, c'est s'intéresser à la dialectique du dedans et du dehors. L'approche historique fait apparaître les différents objectifs qui ont amené la société à éloigner les enfants et les parents.

Dans la première partie de leur mise en œuvre, les internats ont une fonction sociale. Ils ont d'abord eu comme fonction de « dresser » les enfants (Josefsberg, 2007) et de protéger à la fois la famille et la société. L'intention des concepteurs est de sortir l'enfant de son milieu, de créer un milieu sain qui le protégera des influences malsaines que peut représenter la famille, mais aussi de décharger les familles en enfermant des jeunes « qui troublaient la paix par leur dérèglement ou folie » (Josefsberg, 2007).

Par la suite, l'acte de séparation va permettre de former à la citoyenneté, de punir et de redresser. Il s'agit avant tout d'enfermer l'enfant dans un espace clos, de le mettre à l'écart dans le but d'assurer une fonction de protection. Durant cette période, et pour faire du lien avec notre contexte, ouvre la colonie pénitentiaire de Mettray. Fondée en 1830, Mettray devient « l'antichambre du régiment disciplinaire, la propédeutique du bagne ou de la centrale criminogène » (Forlvesi, Pottier, & Chassat, 2005). Les jeunes des villes qui ont des comportements déviants sont envoyés dans ces colonies. Dans cet exemple-là, les vertus du travail et du retour à la terre sont proposées comme thérapies sociales et éducatives.

Finalement, selon Josefsberg, l'étude historique fait ressortir quatre grandes causes qui justifient la séparation et le placement :

- « Les enfants en état de pauvreté. Cette séparation de fait a pour fonction sociale d'offrir la possibilité d'exercer la charité et de gagner son salut ;
- les enfants à conduite répréhensible. La séparation a ici une fonction d'enfermement et de réhabilitation par le travail ;

- les enfants appartenant à une catégorie sociale réprouvée, séparation qui a pour but une conversion idéologique ;
- l'envoi des enfants en internats scolaires dont la vocation est avant tout "formative ou éducative", séparation que l'on pourrait appeler à "visée éducative" (Josefsberg, 2007)

Au cours des premiers siècles, le concept de séparation se construit autour de la notion d'enfermement et d'exclusion des familles qui sont, tout à tour, considérées comme victimes du comportement des enfants et comme causes des déviances. Au nom de l'ordre social ou de la préservation familiale, les enfants sont confiés à un tiers institutionnel.

3.1. Les internats scolaires

Dans le cas des internats scolaires, même si la notion de séparation est toujours présente, les raisons diffèrent. En effet, la séparation organisée dans les années 1842 et ce jusqu'à la fin du siècle, rendait possible à la fois la scolarisation des élèves et à cette époque, l'internat "était la condition sine qua non de la scolarisation" (Glasman, 2012), mais elle proposait aussi aux collégiens un réel espace de travail. Par ailleurs, parce que les internats remplissaient, nous l'avons vu dans la partie précédente, une fonction de protection, ils étaient situés hors des villes porteuses de tentations et de vices. Mayeur parle notamment de protection "contre les émotions du dehors" (Mayeur, 1981). Être interne à cette époque, c'est être soumis à une discipline rigoureuse et c'est être un objet du dressage plus qu'un sujet à éduquer (Glasman, 2012).

La dernière partie de l'évolution des internats est marquée à la fois par la prise en compte de l'individu comme une personne singulière et l'accent sur le bien-être physique et moral. Le temps n'est plus à une séparation longue et une distance importante entre l'internat et le domicile, il y a une volonté de rapprochement et un réinvestissement des familles.

De nos jours, l'internat a vocation à favoriser la scolarisation des élèves en prenant en charge le travail des élèves dans des temps non formels. Pour reprendre les propos de Glasman, il peut "être attendu comme un lieu de protection par certains adolescents et certains parents" (Glasman, 2012).

Aussi, l'évolution de l'internat s'est accompagnée de l'évolution de connaissance dans le domaine de la sociologie, de la psychologie, de l'éducation et une prise de conscience s'est opérée quant à "l'insuffisance de la séparation" pour résoudre les difficultés et quant à "la nocivité de l'éviction des parents" (Oui, 2007) et qui ont amené les concepteurs de ce dispositif à ne plus considérer l'internat comme "une institution totale" (Glasman, 2012), mais comme un lieu ouvert, un lieu de coéducation.

4. Présentation méthodologique : L'étude de l'internat dans les lycées agricoles

Comme nous l'avons précisé en introduction, cet article s'appuie sur une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse qui s'inscrit dans un contexte particulier, celui de l'enseignement agricole.

En utilisant une méthodologie de recherche mixte, c'est à dire convoquant des méthodes quantitatives et qualitatives, nous avons enquêté auprès de sept établissements agricoles publics accueillant des 4^e et 3^e. Au total, notre recherche s'est intéressée à 189 élèves (dont 66,14 % de garçons et 70 % de 3^e), qui ont été confrontés pour une grande majorité à des parcours scolaires difficiles, qui ont pour la plupart redoublé au moins une fois (61,38 %) dans un contexte scolaire dans lequel le redoublement est peu utilisé et pour lesquels l'enseignement agricole revêt un caractère de deuxième chance voire d'Eldorado (Aït-Ali et col, 2014). Le système scolaire agricole se construit autour de trois domaines : un domaine général similaire à celui de l'Éducation nationale, un domaine spécifique à l'enseignement agricole, et un domaine pratique avec des matières agricoles. Les résultats de la recherche montrent que pour le domaine général, si nous ajoutons le nombre d'élèves qui ont de mauvais résultats et des résultats moyens, nous obtenons 77,25 % (19,58 % qui ont de mauvais résultats et 57,67 % qui ont des résultats moyens).

Dans ce contexte-là, l'internat est un dispositif fréquent et même s'il n'est pas une exclusivité de ce système éducatif, il en représente une spécificité. En effet, les données issues de la thèse montrent que plus de la moitié des élèves sont internes (57,75 %) et ce type de régime a rendu accessible un système d'enseignement et un choix plus important de filière. Ce dispositif a permis à ces élèves géographiquement éloignés (47,09 % habitent à plus de trente kilomètres du lycée) de suivre un cursus qui leur convenait.

Pour donner la parole aux jeunes de notre échantillon, nous nous sommes appuyés sur différents outils méthodologiques adaptés à leurs capacités. Nous avons construit des questionnaires, nous avons demandé aux élèves de remplir des agendas, nous avons réalisé des observations et nous avons travaillé avec les jeunes autour de la photographie. Afin d'appréhender les formes de contribution des dispositifs hors classe sur les apprentissages, nous avons construit nos outils méthodologiques afin de mesurer l'engagement, la représentation et le ressenti des élèves dans les dispositifs et nous nous sommes intéressés aux résultats des élèves qui participaient aux dispositifs.

4.1. Des questionnaires

Pour reprendre les propos de Combessie, le questionnaire "a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées" (Combessie, 2010). Mais en contrepartie, cet outil nécessite une solide construction. Le public cible est un public en grande difficulté face à l'écrit aussi, l'ensemble des questionnaires a été élaboré et testé lors de la première phase exploratoire sur un nombre limité d'élèves. Une fois stabilisée, la passation des questionnaires s'est réalisée en "face à face" qui, selon Combessie, "est le mode qui permet les meilleurs ajustements lors de la construction du questionnaire et pendant la passation ; c'est celui aussi dont on peut attendre le plus fort taux de réponses au plus grand nombre de questions" (Combessie, 2010).

Nous avons fait passer les questionnaires sur une année scolaire à chaque fin de trimestre. Chaque questionnaire se composait de plusieurs parties. Une partie consacrée relative à la mesure de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et collective et au sentiment d'appartenance. La répétition de ces mesures a permis de suivre l'évolution des élèves pour les variables psychosociales tout au long de l'année.

Les autres parties du questionnaire, différentes à chaque trimestre, nous ont permis d'interroger les élèves sur les fréquentations et les représentations des élèves vis-à-vis des dispositifs proposés par les établissements et les lieux mis à disposition.

Cet outil méthodologique a permis de recueillir 567 questionnaires que nous avons ensuite analysés et qui nous permettront d'étayer notre partie d'analyse.

4.2. Les photographies et les observations spatiales

Pour compléter le travail des questionnaires, nous avons construit une méthodologie qui nous permettait de contourner une des difficultés des élèves de notre échantillon, le passage par l'écrit.

Hamm & Petitjean (2009) remarquent que "si l'image est omniprésente dans notre environnement, force est de constater qu'elle ne possède pas le même statut que le texte." Or, la photo comme l'écrit est une représentation du réel, même s'il existe une "ambivalence constante de l'image entre représentation et recomposition du réel : ce que l'image nous dit du réel et comment elle nous le dit" (Hamm & Petitjean, 2009). Pourtant, la photographie donne à voir une réalité, une réalité choisie par celui qui photographie. Il est donc nécessaire de "décrypter les raisons qui ont présidé à cette sélection est donc fondamentale" (Hamm & Petitjean, 2009).

Cependant, toutes les images, toutes les photographies ne sont pas scientifiques et pour Lissalde, sont scientifiques les photographies "prises ou dirigées par un scientifique" (Lissalde, 2001).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la photographie à la fois comme un support d'entretien, comme un outil d'entretien comme un outil mieux adapté au public cible, mais aussi comme révélateur de sens pour faire émerger le sens des actions » (Dion & Ladwein, 2005). Nous avons demandé aux élèves de photographier trois lieux qu'ils appréciaient et un lieu qu'ils n'aimaient pas et nous avons établi un classement sur lequel nous reviendrons *infra*.

Enfin, lors des visites des sept lycées agricoles, nous nous sommes attachés à observer l'organisation spatiale des chambres, des études, des lieux de vie collective et de vie quotidienne. La question de l'aménagement est très importante dans la mise en œuvre des dispositifs. Les différentes définitions et les différentes approches de la notion de dispositif permettent de faire ressortir quatre caractéristiques, quatre fonctions : la fonction stratégique qui selon Foucault (1977) est la fonction dominante. Elle s'accompagne d'autres caractéristiques et notamment de la dimension spatiale dans la mesure où l'aménagement dans un dispositif est une rencontre entre une intention et une façon d'agir, entre une intention et la réalité d'une situation. Il est un artefact en mouvement qui vit parce qu'il est habité par des personnes qui vont s'approprier cet espace pour y agir.

4.3. L'étude des résultats scolaires

En ce qui concerne les résultats, nous nous sommes intéressés à la fois aux notes, mais aussi au score pour les variables psychosociales. Nous avons travaillé en lien avec les CPE et nous avons pu récupérer les notes de chaque trimestre. Comme nous l'avons évoqué *supra*, le référentiel des 4^e et 3^e se découpe en trois domaines : le premier domaine comprend les matières générales¹, le deuxième comprend trois matières : l'Éducation socioculturelle, l'Éducation familiale et sociale et l'Éducation physique et sportive et le dernier domaine correspond aux matières spécifiques à l'Enseignement agricole en lien avec les filières proposées dans les établissements. Nous avons donc relevé l'ensemble des notes ainsi que les notes de vie scolaire et les moyennes générales.

¹ Français, Mathématique, Histoire et Géographie, Langue

Là encore, comme nous l'avons présenté dans la partie méthodologique, pour mesurer le score des différentes variables psychosociales, nous avons distribué un questionnaire chaque trimestre. Le questionnaire se découpait en trois parties. La première rassemblait soixante questions et reprenait le travail de l'équipe toulousaine qui a élaboré l'échelle toulousaine de l'estime de soi. Au travers des questions, nous avons pu obtenir des scores pour l'estime de soi générale, mais aussi pour l'estime de soi sociale, scolaire, projective, physique et émotionnelle.

La deuxième série de questions rassemblait deux séries de questions. La première série permettait d'obtenir le score du sentiment d'efficacité personnelle alors que la seconde mesurait le score du sentiment d'efficacité collective.

La dernière série de questions visait à mesurer le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, à une équipe d'enseignants et à l'établissement. Le dernier aspect qui nous intéressera plus spécialement c'est le sentiment d'appartenance à la famille.

Nous utiliserons les résultats significatifs pour illustrer la partie qui va suivre.

5. L'internat comme outil de raccrochage

En nous appuyant sur l'évolution historique des internats et sur la place différente que les parents ont été amenés à jouer, nous chercherons à savoir s'il est possible de considérer l'internat comme le levier d'un double raccrochage : un raccrochage scolaire d'abord et un raccrochage familial ensuite.

Nous adosserons nos propos aux différents cadres théoriques, aux éléments empiriques recueillis par les méthodes que nous venons de présenter issus de la recherche sur les formes de contribution des dispositifs hors classe aux apprentissages et nous compléterons nos propos par des extraits du rapport de l'ONEA.

Cependant, avant d'amorcer notre partie sur le raccrochage, il semble intéressant de revenir sur la notion d'engagement que nous avons évoquée *supra* et d'évacuer le biais que peut représenter le nécessaire engagement des élèves dans les dispositifs. En effet, quel que soit le dispositif, la notion d'engagement est décisive dans la contribution aux apprentissages.

L'analyse des résultats d'engagement relatif aux internats va dans le sens d'un engagement fort. Lorsque nous demandons aux élèves de s'exprimer sur leur ressenti à la fois au travers du questionnaire, mais aussi au travers de la photo, nous obtenons les résultats suivants : 60 % des élèves déclarent apprécier ce lieu et lorsque nous demandons aux élèves de photographier leurs lieux préférés et leurs lieux non appréciés, l'internat arrive en quatrième position, derrière les extérieurs de l'établissement, les halls et les foyers, mais devant les salles de télévision et les lieux sportifs.

Aussi, au vu de ces résultats, nous pouvons évacuer le biais de l'engagement et voir dans l'internat un dispositif utilisé pour amorcer le double raccrochage.

5.1. Le raccrochage scolaire

Il semble que la contribution des internats aux raccrochages scolaires peut revêtir une double forme : une forme directe et une forme indirecte.

Dans la recherche que nous avons menée, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle, la participation des élèves, matérialisée par des parcours, influe sur les apprentissages. Nous avons classé les différents dispositifs hors classe en fonction de la distance qu'ils entretenaient avec les temps de classe. (Aït-Ali, 2014)

À la lecture des résultats, nous avons fait émerger cinq types de parcours, dont deux, le parcours 1 et le parcours 2 qui regroupent majoritairement des internes. Nous avons nommé le premier parcours : une participation répartie, car il regroupe des élèves qui participent à peu de dispositifs, mais à des dispositifs variés. Le deuxième parcours est caractérisé par une participation importante aux différents dispositifs.

Pour les autres parcours, les élèves ne sont pas majoritairement internes et concernent moins nos propos. Il y a un parcours qui se caractérise par une participation ciblée, un parcours caractérisé par l'évitement des dispositifs qui occupent et disciplinent (Aït-Ali, 2014) et un dernier caractérisé par l'absence de participation aux dispositifs.

Au travers de notre recherche, nous avons montré qu'il existe un lien entre la participation aux dispositifs illustrée par les parcours dans lesquels évoluent les internes et les résultats aux apprentissages scolaires et aux scores psychosociaux. Pour le parcours un notamment, les élèves qui suivent ce parcours ont significativement une moyenne bonne moyenne générale ($p=0.03$) et un bon niveau dans le domaine 1 ($p > .0001$). Par ailleurs, les internes qui suivent le parcours 1 ont une

estime de soi basse émotionnelle et générale basse ($p=.04$) et un sentiment d'appartenance à la famille, mais nous y reviendrons plus loin dans le raccrochage familial très bas ($p=.04$).

Pour les élèves qui se retrouvent dans le parcours 2, il n'y a aucune forme de contribution directe et aucun lien entre la participation et les résultats scolaires, mais il y a une relation entre le parcours et le sentiment de soutien très haut de la part des enseignants. Ils se sentent appuyés, valorisés par les enseignants, mais ont, comme pour les élèves du parcours 1, un sentiment d'appartenance à la famille très bas ($p=.04$), mais aussi un sentiment d'efficacité collective bas ($p=.04$).

Pour aller plus loin dans l'analyse de ces résultats, nous proposons dans le développement qui suit plusieurs pistes explicatives.

5.1.1. Un choix plus large de filière

Les élèves que nous avons suivis tout au long de notre étude connaissent un changement radical de trajectoire scolaire. Souvent en échec scolaire, ils cherchent un lieu dans lequel une deuxième chance peut leur être offerte. Pour beaucoup, ce choix est souhaité : 38,61 % des élèves affirment avoir choisi seuls l'orientation, 37,04 % affirment avoir participé au choix et seuls 18 % des élèves disent ne pas avoir eu le choix. Pour des élèves qui habitent parfois loin de l'établissement (47,09 % des élèves habitent à plus de 30 kilomètres du lycée), l'inscription en internat permet de choisir non plus un établissement de secteur, mais une filière mieux adaptée à son parcours scolaire.

L'inscription en internat « s'opère à un moment déterminé d'un parcours scolaire dont la poursuite impose ou rend possible à l'élève de ne plus résider au domicile familial pendant une partie du temps » (Glasman, 2012). Aussi, en permettant à l'élève de faire un choix, de donner un sens à sa scolarité, pour revenir sur les propos de Poncelet (Poncelet, 2010), l'élève est dans une situation qui peut lui permettre d'amorcer un raccrochage scolaire.

5.1.2. Un rythme mieux préservé

La réforme des rythmes scolaires a largement abordé la question des rythmes d'apprentissages, mais n'a fait qu'effleurer (pour ne pas dire occulter) la question des rythmes de l'élève. Les chronobiologistes sont au moins d'accord sur une chose, le rythme de vie des élèves et tout aussi important que le rythme scolaire. Dans l'étude que nous avons menée, nous nous sommes intéressés au nombre d'heures de sommeil des élèves. L'internat permet de trouver un cadre régulier. Les élèves, nous venons de l'évoquer, habitent parfois loin de l'établissement et peuvent avoir un temps de trajet important qui les oblige à se lever tôt. Des études ont démontré que lorsque le jeune dort moins de 10 heures, il est possible d'observer, notamment chez les garçons, une « augmentation significative de violences verbales et des injures » (Valent et col, 2001). Au-delà du comportement, d'autres études ont mis en lumière le « lien entre respect du temps de sommeil nécessaire à chacun et la disponibilité aux apprentissages » (Testu, 2008).

Dans l'étude que nous avons menée, nous avons interrogé les jeunes sur leur nombre d'heures de sommeil en semaine et le weekend. Sur les 189 élèves de notre échantillon, seuls 17,46 % dorment plus de 9 heures en semaine. Ce pourcentage passe à 59,79 % le weekend. Durant la semaine, 70,90 % des élèves dorment entre 7 heures et 9 heures et 4,76 % dorment entre 5 heures et 7 heures. Durant le weekend, le pourcentage d'élèves qui dorment entre 7 et 9 heures est égal à 29,63 % et nous retrouvons quasiment la même proportion d'élèves qui dorment entre 5 et 7 heures. Si nous formulons l'hypothèse qu'il existe un lien entre le régime et le nombre d'heures de sommeil et que nous réalisons un χ^2 , nous pouvons voir que la relation est significative ($p=.05$).

Mais au-delà du nombre d'heures de sommeil, la synchronisation biologique est un facteur important. Les internats, en instaurant des heures de couchers et des heures de levers permettent aux élèves d'avoir une régularité dans leur rythme biologique.

5.1.3. Un cadre de travail mieux adapté

« Il fallait que je sois interne pour être mieux suivi... Vu que j'avais pas la tête dans les bouquins, j'aurais peut-être eu plus de facilité à m'échapper, c'était pour être plus encadré » (JJ)

« À la maison, je bossais pas beaucoup. Ici, le fait d'être en internat ça motive parce que ça nous oblige à bosser et les résultats forcément derrière étaient meilleurs » (M.M)

Ces propos extraits du Rapport de l'ONEA désignent l'internat comme un espace de travail et beaucoup d'élèves reconnaissent qu'être internes, et par conséquent d'être encadrés et soutenus, leur a permis de réussir leur scolarité. Ce cadre que nous pouvons définir comme un « espace physique délimité », distinguant le dedans et le dehors et comme un découpage temporel, « rythmé et scandé selon des régularités » (Glasman, 2010) fournit un cadre de travail propice de façon directe avec l'organisation de l'internat en tant qu'espace, mais aussi de façon indirecte avec la possibilité offerte aux internes de participer à des activités d'ouverture « susceptibles d'avoir des retombées sur le travail scolaire, en leur assurant la présence d'un adulte disposé et apte à les aider en cas de nécessité » (Glasman, 2010).

Pour des jeunes, le décrochage scolaire vient d'un contexte familial peu propice à la mise au travail. L'internat dans sa dimension spatiale qui offre des espaces de travail adapté, et dans sa

dimension temporelle, permet aux élèves de mieux accomplir leur métier d'élèves. Dans les observations que nous avons menées, les élèves pouvaient avoir deux cadres de travail différents. Des salles de classe avec des acteurs éducatifs, des chambres pour un travail plus individuel. Le choix du cadre n'est pas seulement dépendant de la volonté des élèves, mais dépend aussi de leur niveau d'autonomie, de leur niveau de classe.

À propos des dispositifs, Foucault insiste sur l'aménagement du dispositif pour comprendre les intentions stratégiques des concepteurs. En fonction des établissements, deux modèles différents apparaissent : un modèle de travail individuel avec une organisation spatiale qui permet à l'élève d'avoir un espace plus personnel, plus intime ; un modèle de travail coopératif et collectif avec des espaces communs.

Pour conclure ce paragraphe, nous pourrions proposer une illustration : celle des « internats d'excellence ». Ces structures sont destinées à des élèves qui possèdent un potentiel important, mais qui n'ont pas chez eux ou dans leur ancien établissement de bonnes conditions pour réussir. L'étude de Dubet et Martuccelli notamment montre que ces élèves sont souvent « accaparés par des tâches au sein de leur famille, ils sont freinés dans leurs apprentissages par des pairs qui stigmatisent ceux qui, dans les collèges de la périphérie en particulier, choisiraient la réussite dans le système scolaire au détriment de la scolarité juvénile » (Dubet & Martuccelli, 1996). Aussi, pour ces élèves l'internat en les séparant d'un contexte familial peu propice au travail et d'un contexte environnemental compliqué en terme de représentation de soi, pourrait permettre un raccrochage scolaire important.

5.1.4. *Un lieu de construction de soi*

Vivre en internat, c'est vivre des temps différents, seuls ou en groupe, en situation de travail ou de convivialité qui permet à l'enfant de se construire. Si nous nous référons aux réflexions de Makarenko qui parle « d'éducation collective », nous pourrions dire que l'individu en s'impliquant dans une vie collective se construit grâce au feedback du collectif. La théorie de Makarenko prend appui sur deux piliers fondateurs : « Éduquer, c'est faire vivre l'enfant dans une collectivité équitable et efficacement organisée, modèle réduit en quelque sorte de la collectivité socialiste en gestation ; éduquer, c'est reconnaître et mettre en œuvre tout ce qui peut contribuer au développement de la compétence de tous et de chacun, au service de la société » (Makarenko, 1967).

Chaque individu construit son identité en fonction de critères personnels ou extérieurs. Ces critères sont entre autres, l'âge, le statut, le genre, la relation aux autres « qui peuvent amener à un désir d'opposition ou de mimétisme, de ressemblance » (Rauch, 2013). Aussi, il existe une sociabilité quotidienne qui se vit au travers d'espace et de temps communs. L'élève se confronte à la fois à des adultes, à un cadre, un ensemble de règles et aux autres. L'ensemble de ces points de référence lui permet de chercher sa place et de se situer. L'internat permet aux élèves de se défaire d'une emprise parentale et d'apprendre l'autonomie. « Le séjour à l'internat constitue aussi, de fait, une vie à l'écart de la famille et en particulier de ses parents. Et cette mise à l'écart provisoire, voire cet aller-retour entre l'espace domestique et l'espace de l'internat, participe à la construction de l'adolescent » (Glasman, 2012).

Si nous nous intéressons aux résultats de l'estime de soi, nous pouvons observer que 80,42 % des élèves ont un niveau élevé pour l'estime de soi global et même très haut pour le niveau d'estime de soi social pour 12,17 % d'entre eux. Par contre, lorsque nous croisons le niveau d'estime avec le régime, nous pouvons observer qu'il n'y a pas de relation entre le fait d'être interne et le niveau d'estime de soi. Donc l'internat semble contribuer à la construction de soi, sans forcément affecter l'estime que les élèves ont d'eux. Ils ont une estime de soi haute, et ce quel que soit le régime.

5.1.5. *Comblant le capital culturel*

Charlot a travaillé autour du rapport au savoir des jeunes confrontés à l'échec scolaire. Alors qu'une corrélation entre origine sociale, réussite scolaire et pratiques culturelles développées dans le cadre familial a été mise en évidence, il arrive à la conclusion que l'école profite aux dominants et qu'elle contribue aux inégalités sociales (Charlot, 1997). Il reprend les termes de Bourdieu qui parle de capital culturel (Bourdieu, 1966) et lui donne une autre dimension : celle d'un capital à valoriser. Pour lui, le jeune en héritant d'un capital culturel n'hérite pas de la réussite scolaire. Il doit faire fructifier ce capital.

L'inscription en internat ouvre de nombreuses portes aux élèves. En cascade, les jeunes ont accès à un certain nombre de dispositifs hors classe plus ou moins distant de la forme scolaire. Dans les établissements que nous avons pu visiter, les acteurs éducatifs organisent des dispositifs hors classe qui permettent aux élèves de se construire et d'apprendre différemment. La classification que nous avons présentée en préambule de cette partie met en évidence l'engagement et la participation des élèves à des dispositifs complémentaires du bagage culturel. Ces élèves participent souvent à des dispositifs périphériques à l'internat (foyer, CDI, animation, sorties culturelles, étude, activités sportives).

Pour Charlot, l'école ne creuse pas les inégalités. Elle a pour mission de transmettre des connaissances académiques à des élèves qui n'ont pas la même culture scolaire, le même bagage culturel. L'acteur éducatif, le professeur socioculturel qui sont amenés à intervenir sur les temps de

l'internat, en proposant des activités spécifiques, peuvent combler le capital culturel pour certains et faire fructifier pour d'autres.

5.2. Le rattachement familial

Parler de rattachement pour un dispositif qui vise à séparer peut sembler paradoxal. Pourtant, nous pouvons avancer des éléments qui vont étayer notre hypothèse de départ : l'internat permet d'amorcer un rattachement familial. L'internat représente un entre-deux, une interface entre l'école et la famille qui s'appuie sur l'éloignement et la séparation pour reconstruire des liens familiaux. Glasman (2012) va même jusqu'à parler de « vertus réparatrices ». Malgré ces vertus réparatrices, les études quantitatives sur la fréquentation des internats font apparaître une baisse significative du nombre d'internes. L'image dominante de notre société correspond aux parents éducateurs et non pas à la délégation éducative. Aussi, il est intéressant de mettre en avant des leviers de rattachement familial.

5.2.1. L'internat, une séparation pour venir en aide aux parents

L'aide parentale se traduit à plusieurs niveaux. Nous pouvons l'observer sur le plan de la scolarité et sur le plan du contexte familial.

Des dispositifs formels et non formels accompagnent les élèves dans l'accomplissement de leur « métier d'élève ». Mais qu'en est-il de l'accompagnement du métier de parent ? Loin de considérer l'inscription en internat comme l'illustration systématique de la démission parentale, la séparation permet de partager la logique d'échec avec d'autres acteurs qui sont présents, aux côtés des parents. Il représente pour des familles une alternative à la gestion de la difficulté à la gestion de la difficulté scolaire (Glasman, 2012).

Mais cette aide apportée aux parents s'inscrit aussi dans une dimension de protection contre l'environnement familial. L'étude menée par Glasman dans les « quartiers disqualifiés » met en avant la préoccupation des parents « de protéger leurs enfants de tous les dangers qui les guettent, des plus anodins aux plus graves » (Glasman, 2012).

Des études ont montré que selon la famille les stratégies diffèrent, mais que dans chaque cas, l'internat venait pallier une carence. Nous l'avons vu, il peut y avoir une « demande de protection » (Glasman, 2012) pour des familles vivant dans des quartiers disqualifiés ou pour les mères célibataires, mais ce ne sont pas les seules familles à avoir recours à la séparation et à l'éloignement.

Pour d'autres familles, ce qui va prévaloir dans le choix c'est le cadre de vie. Ce qui va importer à ces familles c'est que l'enfant évolue dans un cadre régulier avec des horaires non désynchronisés et des conditions d'hébergement adapté. Glasman parle à ce sujet de « cadre-rythme ».

Enfin, une fonction récolte l'adhésion de tous. Pour beaucoup de familles, la mise au travail des élèves au domicile familial présente des difficultés. Aussi, l'ensemble des familles cherche dans l'internat un cadre de travail plus efficace qu'à la maison.

Aussi, en fonction des familles, en fonction du contexte familial les attentes ne sont pas les mêmes et les leviers de rattachement sont différents. Dans tous les cas, l'internat est un moyen pour les parents d'être soutenu et accompagné dans leur rôle, mais c'est aussi un moyen pour éloigner les enfants d'un contexte compliqué.

5.2.2. L'internat, un éloignement pour apaiser les tensions

Lorsque nous abordons le thème de tensions, nous l'envisageons selon plusieurs acceptions. Les tensions en jeu dans notre développement se jouent entre les parents et les enfants d'abord, mais aussi entre les familles et l'école. Ces deux types de tensions si elles ne sont pas investies peuvent être facteur de décrochage.

Tout d'abord, l'accompagnement du « métier d'élèves » par les parents peut être source de tensions familiales. Le travail scolaire génère des « conflits au sein du foyer » (Francis, Milova, & Join, 2011). Des études ont montré que les parents sont conscients des risques potentiels liés à « cette petite guerre qui se crée entre parents et enfants » (Francis, Milova, & Join, 2011). Dans ce contexte-là, l'augmentation des conflits et des tensions est souvent corrélée avec la baisse des résultats et la relation enfants/parents entre dans une dynamique qui peut être destructive. L'internat, en proposant des activités périphériques tournées vers l'aide scolaire, permet aux élèves de faire les devoirs et d'être accompagnés par un tiers extérieur à la famille pour lequel les enjeux ne sont pas identiques. Il représente un espace potentiel de soutien à la scolarité. Il est une façon d'appréhender la difficulté scolaire, de « régler des difficultés de relations entre parents et enfants, d'inscrire le jeune dans une autre cadre de sociabilité et de socialisation » (Glasman, 2010), il est de ce fait un espace potentiel de rattachement familial.

L'autre niveau de tension concerne les tensions que peuvent entretenir les familles avec l'école. Dans l'étude menée par Blaya le sentiment qui ressort est celui de la « méfiance à l'égard de l'institution scolaire » et cette méfiance « prend racine dans le sentiment d'abandon par l'école » (Blaya, 2010). Certains parents qui ont eu des parcours scolaires chaotiques ont du mal à cerner les rouages et le fonctionnement des établissements. Ils ont une représentation négative de l'école, car

« basée sur une expérience personnelle douloureuse » que Blaya (2010), illustre en proposant les propos d'une mère qui écrit : « *J'ai une mauvaise représentation de l'école, car j'étais au fond de la classe avec une ardoise et jamais on m'a demandé d'aller au tableau, on met toujours les meilleurs devant, mais eux ils n'ont pas besoin d'aide. [...] Quand nous nous rendons aux réunions, nous ne comprenons rien, je pense que les enseignants le font exprès* ». Souvent, les relations qu'ils entretiennent avec le personnel se matérialisent par des rencontres conflictuelles au cours desquelles le corps enseignant renvoie une image négative à la fois de l'élève et par effet de miroir à la famille défaillante. Pour les enseignants, les parents peuvent être perçus comme démissionnaire dans l'éducation de leurs enfants et pour les parents « les enseignants sont perçus comme défaillant dans leur fonction pédagogique » (Blaya, 2010).

En valorisant, parfois de façon officielle au travers des livrets de compétence, le comportement de l'enfant dans un lieu certes scolaire, mais dégagé de savoirs académiques, les parents entrent dans l'établissement par une autre porte. L'internat en donnant une autre image de l'établissement, en impliquant les parents non pas sur le volet scolaire, mais plus sur le volet vie quotidienne, permettent aux parents de trouver une place, de les rendre co-acteurs et donc pour en revenir à nos propos introductifs de leur permettre de se réengager dans la scolarité de leurs enfants et donc de contribuer à leur rattachement scolaire.

Le dernier levier évoqué renforce le lien école/famille qui est au carrefour entre le rattachement scolaire et le rattachement familial. La loi de 2009 en renforçant le partenariat entre l'école et la famille, réaffirme l'importance de la notion de coéducation dans un premier temps et d'engagement parental dans un second temps. Cette loi, en reconnaissant le rôle des parents dans l'institution, renforce le lien éducatif et permet aux familles de comprendre les intentions éducatives des établissements et de redonner du sens à l'action scolaire.

Pour conclure notre développement sur le rattachement familial, nous pouvons observer les résultats obtenus pour le sentiment d'appartenance à la famille. Nous aurions pu faire l'hypothèse que le processus de séparation pouvait délier les relations familiales. Un tri à plat nous permet d'obtenir les résultats suivants : pour l'ensemble des élèves, le niveau du sentiment d'appartenance à une famille est haut pour 38,1 % des élèves et même très haut pour 48,68 %. Si nous réalisons un tri croisé, il est intéressant de voir qu'il n'y a pas de relation entre le régime et le sentiment d'appartenance à la famille. Aussi, le demi-pensionnaire comme l'interne a un niveau de sentiment d'appartenance équivalent et la séparation ne semble pas jouer sur cette variable.

6. Conclusion

L'internat regroupe plusieurs « leviers » de rattachement. Il permet au jeune de choisir un enseignement mieux adapté à son parcours scolaire, mais aussi de changer de cadre de travail et de trouver une structure éducative, un dispositif hors classe complémentaire à l'éducation formelle. Par ailleurs, les études sur le décrochage scolaire montrent les variables familiales « soit comme facteurs de risque, soit comme facteurs de protection » (Blaya, 2010) et le niveau d'éducation, le niveau culturel des familles influent sur la réussite des enfants. Pour les parents en difficultés, l'internat est un moyen de déléguer une part de leur mission d'éducation et d'instruction à des acteurs éducatifs.

L'internat dans ce sens peut constituer un tiers espace réel que représente l'ensemble des espaces d'échange dans lesquels, les élèves, les familles et les acteurs éducatifs peuvent se rencontrer, mais aussi symbolique avec un sentiment d'appartenance à un projet défini. Ce tiers espace pourrait permettre de créer les conditions d'une interconnaissance, les conditions de la construction d'une culture commune. Ce tiers espace, espace de rencontre entre les acteurs éducatifs au sens large, peut être l'occasion d'échanger sur les pratiques, les expériences et les attentes réciproques.

Pour le dire autrement, l'internat en tant que tiers espace pourrait devenir un lieu où s'invente une autre façon de faire de l'éducation, sans renier la place des parents dans l'action éducative, mais en atténuant le choc de plusieurs cultures éducatives parfois très différentes.

La classification que nous avons présentée fait apparaître que les élèves qui fréquentent l'internat et les parcours associés ont un sentiment d'appartenance à une famille bas. Aussi, nous pouvons envisager, dans ce contexte-là, le dispositif comme un outil de séparation qui pourrait permettre aux familles de trouver des espaces d'échange et de rencontre avec des pairs et d'autres acteurs éducatifs.

Mais les résultats que nous proposons montrent aussi un lien entre les parcours et les résultats scolaires. Ainsi, même si différents facteurs, liés au régime des élèves peuvent être avancés, l'internat semble contribuer aux apprentissages scolaires.

Aussi, notre contribution défend le trait d'union possible entre éloignement familial et engagement parental. Le public que nous avons ciblé pour illustrer notre thématique est un public qui a rencontré des difficultés scolaires dans leur début de parcours scolaire ce qui peut rendre les partenariats avec les familles plus « lacunaires » (Périer, 2007).

Dans ce contexte-là, une des solutions aux problèmes scolaires rencontrés semble devoir passer par un lien plus grand de l'école vers les familles, mais aussi des familles vers l'école ainsi qu'un plus grand engagement des parents dans la scolarité des enfants.

L'internat, en permettant une séparation choisie et construite, apporte donc à la fois un apaisement familial et un cadre de travail et qui permet à l'élève d'amorcer un rattachement scolaire dans un premier temps et un rattachement familial dans un second temps.

Références bibliographiques

- Aït-Ali, C. (2014). *Contribution des dispositifs hors classe : Le cas des 4e et 3e de l'Enseignement agricole*. UMR EFTS. Toulouse : Thèse, Université Jean Jaurès, Toulouse.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, N° 161, pp. 46-54.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 69-80.
- Blin, J., & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Toulouse : Delgrave Pédagogie et Formation.
- Bourdieu. (1966). *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie n° 3.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2006). *École et violences* (Vol. 923). Paris : La documentation française.
- Charlot. (1997). *Du rapport au savoir : Élément pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Combessie, J. (2010). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Dion, D., & Ladwein, R. (2004). La photographie comme matériel de recherche. *Journée*.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Édition du Seuil.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 — 142.
- Forlivesi, L., Pottier, G., & Chassat, S. (2005). *Éduquer et punir. La Colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1937)*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits 1976-1988* (Vol. II). Paris : Quarto Gallimard.
- Francis, V., Milova, H., & Join, L. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychologie*, 113-127.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école*. Paris : ESF.
- Glasman, D. (2010). L'internat dans l'expérience scolaire. *Agora*.
- Glasman, D. (2012). *L'internat scolaire : travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. Dans M. d. nationale, *les lycées décrocheurs*. Paris : La documentation française.
- Hamm, M., & Petitjean, N. (2009). La Documentation géographique. Des images pour enseigner la géographie. *EchoGéo*.
- Josefsberg, R. (2007). *Internat et séparations : des outils éducatifs ?* Ramonville-Saint-Agne : ERES.
- Lissalde, C. (2001). L'image scientifique. *BBF*, 26 — 33.
- Makarenko, A. (1967). *Poèmes pédagogiques, Œuvres complètes*. Moscou : Édition du Progrès.
- Mayeur, F. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France* (Vol. Tomme III). Paris : Nouvelle librairie de France.
- Meirieu, P. (2003). De la rivalité au partage. *Enfance & Psy*, 23-32.
- ONEA. (2010). *Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole*. Toulouse.
- Oui, A. (2007). La prise en compte des parents dans le placement de l'enfant. *Informations sociales*, 32-33.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. *Tisser des liens pour apprendre*, 90-107.
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 49-87). Berne : Lang.
- Poncelet, D. (2010). L'engagement parental dans la société des enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale* N° 28

- Rauch, F. (2013). *L'intimité des élèves à l'internat dans les lycées agricoles*. Mémoire de Master. Toulouse : École Nationale de Formation agronomique.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiste et chronopsychologique*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Valent, F., Brusafiero, S., & Barbone, F. (2001). A case-crossover study of sleep and childhood injury. *Pediatrics*.

© Revue Education & Formation, e-304-01, Mars - 2016

ISSN 2032-8184

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique