

## SESSION « ÉCOLE, FAMILLE »

### • *La collaboration école-famille comme processus émergent: modélisation autour de différentes logiques écosystémiques*

Dany Boulanger (Université de Sherbrooke, CA) Dany.Boulanger@USherbrooke.ca; Serge Larivée (Université de Sherbrooke, CA) serge.larivee@usherbrooke.ca; François Larose ((Université de Sherbrooke, CA) francois.larose@usherbrooke.ca; Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke, CA) frederic.saussez@usherbrooke.ca

Depuis une quinzaine d'années, le discours scientifique sur la collaboration école-famille (ÉF) a progressé en faveur d'une remise en question de son efficacité, des enjeux idéologiques qu'il soulève (Crozier, 2001), puis de ses fondements épistémologiques (Mullen, Bettez et Cooper, 2009). En s'inspirant des critiques d'ordre conceptuel adressées aux modèles et typologies employés dans la lignée des travaux d'Epstein pour définir la collaboration ÉF, certains auteurs ont récemment questionné les fondements écosystémiques de ces typologies (De Gioia, 2009; Price-Mitchell, 2009). D'un côté, celles-ci renvoient à un nombre limité de formes et de domaines de collaboration (Powell, 2005) et, de l'autre, elles ne tiennent généralement pas compte des dimensions processuelle, relationnelle et temporelle (Cairney, 2001). De plus, la collaboration est généralement définie en référence à des activités "discrètes", préétablies et décontextualisées (Christenson, 2004). Bien qu'elles soient fondées sur une approche théorique de type écosystémique, ces typologies comportent peu d'indices se référant au "mésosystème", c'est-à-dire au lien structuré et fonctionnel entre les acteurs de différents systèmes sociaux (Wade, Fauske et Thompson, 2008). Dans les conditions dans lesquelles elle est définie, la collaboration ÉF peut difficilement se traduire par des relations réciproques et prendre ancrage autour des pratiques sociales des acteurs (McGarth, 2007). Nous référons à deux niveaux d'analyse de l'interaction sociale; celui de l'action et celui de l'activité (Leontiev, 1977). Dans la perspective d'Engeström (1987, 2009), le premier niveau renvoie à l'espace dialogique exploité par les acteurs et l'autre aux dynamiques dialectiques permettant la synthèse des objets sociaux véhiculés à la charnière de systèmes comme l'école et la famille et catalysés par et dans l'échange. Pour cet auteur, la construction de pratiques sociales autour de ces deux plans d'organisation de l'interaction nécessite l'inscription d'un processus émergent de l'ordre de la collaboration dans une perspective écosystémique contextuelle et holistique. Or, la "logique écosystémique" de type réductionniste, qui est souvent à la base des typologies employées, explique le caractère conjectural et situationnel de la collaboration et sa faible propension à s'ancrer autour de pratiques sociales (Price-Mitchell, 2009). Par perspective, nous référons à la notion de métathéorie, celle-ci désignant l'orientation méthodologique dont la fonction est d'intégrer les approches, modèles, méthodes et principes retenus avec la position épistémologique du chercheur (Overton, 1998, 2007), ce qui, dans ce cas, renvoie aux lectures de l'écosystème en tant qu'approche, c'est-à-dire à la conception du lien individu-environnement et à la représentation du "mésosystème". En nous appuyant sur des démarches de conceptualisation de la notion de collaboration effectuées en psychologie culturelle (Sawyer, 1998; John-Steiner, 2000) et de travaux réalisés dans le champ des théories de l'activité autour des interactions sociales et de l'écosystème (Engeström, 1987, 2001; Valsiner, 1987, 2003; Holland et Reeves, 1996), nous proposons une typologie de la collaboration ÉF. Notre définition de la collaboration s'appuie sur une lecture intégratrice des relations sociales et de l'interaction entre les systèmes. Dans un premier temps, nous montrons comment la collaboration évolue en fonction du degré de relation, de consensus et d'engagement des acteurs (Larivée, 2003, 2008, 2011). Dans un deuxième temps, nous définissons la collaboration en regard de différentes formes et modalités d'articulation entre les systèmes. Comme Epstein (1995), nous renvoyons à la cohérence des liens ÉF, mais aussi à d'autres modes d'interaction définis autour des notions de hiérarchie, de dialogue et de synthèse. Dans un troisième temps, nous exposons une conception dynamique de l'interaction ÉF en soulevant ses enjeux pour les pratiques collaboratives. Notre communication a pour but de présenter une typologie susceptible de fournir des conditions de structuration des pratiques collaboratives et de contribuer au débat actuel sur les fondements de la collaboration ÉF.

### • *Regard croisé sur les représentations sociales et les pratiques : les plans de réussite comme outils de médiation de la collaboration école-famille*

Dany Boulanger (Université de Sherbrooke, CA) Dany.Boulanger@USherbrooke.ca; Serge Larivée (Université de Sherbrooke, CA) serge.larivee@usherbrooke.ca; François Larose ((Université de Sherbrooke, CA) francois.larose@usherbrooke.ca; Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke, CA) frederic.saussez@usherbrooke.ca; Yves Couturier (Université de Sherbrooke, CA) yves.couturier@usherbrooke.ca

Cette communication présente les résultats d'une analyse secondaire de données issues de l'évaluation (FQRSC) du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE) implanté entre 2002 et 2009 dans 24 écoles primaires de milieux socio-économiquement faibles (msef) réparties dans l'ensemble du Québec. Nous analysons les représentations sociales (RS) des enseignants au regard des plans de réussite (PR) et de leur fonction de médiation de la collaboration ÉF. Plus qu'un support à la définition d'objectifs et de moyens d'action, les PR sont considérés, dans FECRE, comme des

étude présentée s'appuie sur la théorie des (RS) et sur les théories de l'activité, qui, lorsqu'utilisées simultanément, fournissent un schéma d'intelligibilité pour l'appréhension de dynamiques et processus propres aux outils de médiation et à la collaboration (John-Steiner, 1995, 2000). La problématique étudiée concerne la discontinuité culturelle, c'est-à-dire l'incompatibilité entre les activités éducatives et les objets sociaux véhiculés à l'enfant dans les différents milieux (école et famille) dans lesquels il réalise des apprentissages (Engeström, 1987; Hedegaard, 2005). Cette dynamique culturelle explique l'échec des pratiques collaboratives à soutenir l'interaction réciproque et stable entre les enseignants et les parents de msef à s'ancrer autour des pratiques sociales des acteurs (Fleer et William-Kennedy, 2001). Les chercheurs ne font généralement que constater la présence d'un écart et d'une diversité de cultures, sans soulever les processus sous-jacents (Hedegaard, 2005, 2009). Ceux-ci, qui relèvent principalement des RS (Jodelet, 1989) des professionnels dont les enseignants, renforcent la discontinuité des apprentissages de l'enfant (Campbell et McClean, 2002). La difficile articulation d'objets sociaux entre l'école et la famille relève aussi du caractère peu structuré des pratiques, celles-ci ne s'appuyant généralement pas sur des outils de médiation (Greenberg, Feinberg, Meyer-Chilenski, Spoth et Redmond, 2007). Pour mieux connaître les conditions de structuration et de médiation de la collaboration ÉF, nous avons procédé à une analyse croisée des PR et des RS qu'en ont les personnels enseignants. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse lexicométrique (Lebart, Salem et Berry, 1998) des PR produits sur une période de sept ans dans le cadre de FECRE. Nous avons appliqué la même démarche aux réponses des enseignants à une enquête par questionnaire (N=294) ainsi qu'à un sous-échantillon d'enseignants ayant participé à une entrevue semi-structurée de relance (N = 32). Les données d'entrevues ainsi que celles issues de l'enquête par questionnaire ont été traitées à l'aide de modèles statistiques complémentaires relevant de l'analyse factorielle des correspondances appliquée selon le cas à des variables nominales de nature distincte (mots/sujets ou variables d'origine), afin d'assurer la comparabilité des résultats. Les polarités des axes définissant les facteurs qui ressortent de ces analyses ont été considérées comme des composantes du champ représentationnel (Jodelet, 1989). Les résultats de l'analyse particulière des PR permettant l'identification d'indices de structuration de pratiques (Bruni, 2007), nous avons pu comparer celles-ci aux RS. Les résultats démontrent que les RS s'organisent autour de quatre profils d'interaction propres aux PR: structuration de pratiques, médiation des liens ÉF, interface entre les systèmes et médiation d'objets. L'analyse des PR fait généralement apparaître les mêmes thématiques que celles structurant le champ représentationnel. L'articulation des profils d'interaction autour de dynamiques dialogiques et dialectiques fait des PR représentés des outils de structuration de pratiques et de médiation de la collaboration (Lee, 2007; Rossett-Ferreiram Amoriet et Silva, 2007).

#### • *Faciliter l'exercice du rôle parental de familles défavorisées : point de vue des parents*

Catherine Dumoulin (Université du Québec à Chicoutimi, CA) catherine\_dumoulin@uqac.ca; Pascale Thériault (Université du Québec à Chicoutimi, CA) pascale\_theriault@uqac.ca; Joëlle Duval (Université du Québec à Chicoutimi, CA); Isabelle Tremblay (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire)

Problématique: Le décrochage scolaire est une réalité beaucoup plus présente chez les jeunes de familles défavorisées (Blaya, 2010). Comme il découle d'un ensemble de frustrations engendrées par des échecs scolaires et des difficultés comportementales rencontrés tout au long de la scolarité, ce processus s'installerait dès le primaire (Alexander et al., 2001; Blaya, 2010; Potvin et Lapointe, 2010). Ce phénomène s'expliquerait, notamment, par le fait que les familles défavorisées vivent un écart culturel avec l'école, limitant ainsi leurs ressources pour soutenir leur enfant dans sa scolarité. Cela contribuerait à expliquer leur faible engagement dans la scolarité de l'enfant (Poncelet et Francis, 2010). Pour Périer (2007), cet écart se révélerait par une forme de dépendance de certains parents à l'égard de l'école, préférant s'en remettre aux enseignants considérés comme étant plus compétents. Ainsi, une plus grande collaboration entre l'école primaire et la famille serait un moyen à privilégier pour prévenir le décrochage scolaire (Henderson et Mapp, 2002; Potvin et al., 2009). C'est pourquoi la présente étude tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : « Quelles adaptations les enseignants peuvent-ils apporter aux actions menées pour faciliter l'exercice du rôle parental des familles de milieux socioéconomiques favorisé et défavorisé? » Objectif: L'objectif de l'étude visait à connaître l'opinion des parents sur les actions mises en place par l'école primaire pour favoriser leur implication dans la scolarité de leur enfant. Méthode: Cette étude a questionné 379 parents d'élèves de cinq écoles primaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une région du Canada. Parmi ces écoles, trois accueillent une forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées. Le questionnaire « Faciliter l'exercice du rôle parental » extrait du guide « Rapprocher l'école primaire et les familles » du ministère de l'Éducation du Québec (2004) a été utilisé. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Chicago, IL). Un test de distribution du Chi-carré a été réalisé afin d'établir les différences d'opinions des parents selon leur milieu socioéconomique. Résultats: Une grande majorité de parents (96 %) disent participer aux rencontres à l'école, et ce, indépendamment de leur milieu socioéconomique (n.s.). Il semble que leur participation serait accrue (45 %) si l'école offrait des activités à leur enfant pendant les heures de rencontres. Aussi, le travail (52 %) est la raison la plus souvent évoquée pour justifier leur non participation aux rencontres à l'école. Une proportion significativement plus élevée de parents issus de milieu socioéconomique défavorisé croit que l'école les informe sur la relation parent-enfant et sur les services et activités qui pourraient les aider comme parents (91 %), comparativement aux parents de milieu socioéconomique plus favorisé (soit respectivement 82 % et 86%,  $p < 0.05$ ). Aussi, une proportion significativement plus grande de parents issus de milieu socioéconomique défavorisé aimerait discuter avec d'autres parents (38%) contrairement à des parents de milieu socioéconomique plus favorisé (26 %,  $p < 0.05$ ).

Discussion: De manière générale, les résultats portent à croire que les actions mises en place par l'école primaire favorisent l'exercice du rôle parental. Des résultats émergent aussi certaines voies d'action prometteuses pouvant mener à une collaboration plus étroite entre l'école et la famille. Selon les parents, il serait intéressant de revoir les heures des rencontres, d'offrir des activités aux enfants lors de ces rencontres, de mettre en place des lieux d'échanges pour les parents des milieux défavorisés, etc. D'éventuelles études pourraient se pencher sur la perception des parents quant à leur rôle dans la scolarité de leur enfant puisque cette perception pourrait avoir une incidence sur leurs attentes face au soutien offert par l'école quant à l'exercice de leur rôle parental.

• *Le manque de formation continue comme obstacle à la collaboration entre l'école primaire et les familles défavorisées.*

Philippe Côté (Université du Québec à Chicoutimi, CA) philippe1cote@gmail.com ; Catherine Dumoulin (Université du Québec à Chicoutimi, CA) catherine\_dumoulin@uqac.ca; Isabelle Tremblay (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire)

Les écrits scientifiques identifient la collaboration école-famille (CEF) comme étant un facteur de protection contre l'échec scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand; 2001; Epstein, 2011). Leuder (2011) mentionne que les activités traditionnelles de CEF réussissent à mobiliser une minorité de parents d'élèves. Le ministère de l'Éducation du Québec croit que l'enseignant a un rôle de leadership dans la CEF (MELS, 2005). Par contre, collaborer avec des familles défavorisées oblige les enseignants à s'adapter aux réalités et aux caractéristiques de ces familles (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006; Saint-Laurent et al. 1994). D'un point de vue général, Moles (1993) et Leuder (2011) identifient quatre catégories d'obstacles à la CEF : 1) le manque d'habiletés ou de formation des parents et des enseignants à bâtir et à maintenir une CEF (manque d'écoute, communication unidirectionnelle, etc.); 2) les barrières psychologiques ou culturelles (attitudes contraires à la collaboration, méfiance mutuelle, etc.); 3) les barrières physiques (manque de temps, l'inaccessibilité de transport, etc.) et 4) le manque d'opportunités pour l'interaction. Quels sont donc les obstacles à la mise en place d'activités de CEF rencontrés par les enseignants du primaire œuvrant dans des écoles d'enfants de familles en milieux défavorisés ? Pour répondre à cette question, nous avons consulté neuf enseignants travaillant dans sept écoles primaires en milieux défavorisés d'une région au nord-est du Québec (Canada). Ces écoles ont en commun d'être de petites écoles situées dans des villages ayant moins de 2000 habitants. La première phase de notre collecte de données visait à administrer un questionnaire qualitatif individuel aux neuf enseignants volontaires (Poupart, 2007). Lors de cette première journée de collecte, nous avons également capté un entretien de groupe semi-dirigé réalisé auprès de ces participants. Contrairement au questionnaire individuel, l'entretien de groupe a permis de favoriser les échanges et les interactions entre les participants (Boutin, 2007). Suite à cette première phase de collecte de données, les réponses au questionnaire individuel ont été compilées et une transcription de l'entretien de groupe a été effectuée (Geoffrion, 2003). Une analyse préliminaire des résultats nous a permis de développer un canevas d'entretien individuel semi-dirigé (Geoffrion, 2003) et de rencontrer individuellement les participants volontaires afin de procéder à un entretien individuel semi-dirigé. Cette deuxième phase nous a permis d'avoir une compréhension plus approfondie des réponses individuelles fournies par les participants lors de la première phase de la collecte de données (Poupart, 2007). Finalement, une analyse thématique (Paillé et Mucchelli, 2003) et une triangulation des résultats (Savoie-Zajc, 2004) nous ont permis d'identifier et de catégoriser les obstacles énumérés par les participants. À la lumière des résultats obtenus, les enseignants identifient facilement les obstacles causés par les familles d'élèves. Toutefois, ils ne semblent pas identifier spontanément les obstacles pouvant être causés par l'école et leurs propres pratiques. Les neuf enseignants ont mentionné n'avoir pas reçu de formation leur permettant de développer des compétences favorisant une collaboration efficace avec les familles défavorisées. En d'autres mots, ce manque de formation ne leur permettrait pas de mettre en place les conditions essentielles à une collaboration efficace avec les familles défavorisées. À l'unanimité, les enseignants ont mentionné qu'une formation concernant la CEF serait pertinente. Pour répondre à leur besoin de formation, le groupe de recherche Formation en enseignement en collaboration avec les milieux à risque (FEMiR) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a élaboré, en collaboration avec ces neuf enseignants, un microprogramme de formation continue. L'expérimentation de ce microprogramme aura lieu en 2012-2013.

• *Le manque de formation continue comme obstacle à la collaboration entre l'école primaire et les familles défavorisées.*

Françoise Robin (CIRCEFT-ESCOL-Paris 8 ; Université Libre de Bruxelles-S.S.Education, BE) frobin@ulb.ac.be

Le contexte de notre recherche est l'échec scolaire important des enfants issus de familles « populaires précarisées », décrit et dénoncé sous différentes formes et à de nombreuses reprises par la littérature tant sociologique que pédagogique. Au point de vue international, des analyses de données issues de l'enquête Pisa tentent d'expliquer cet échec par des variables internes au système scolaire (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004) ou par des variables externes associées à l'origine sociale (Meuret et Morlaix, 2006). À l'instar de Millet et Thin (2005), nous croyons qu'on ne peut réduire l'analyse à des causes externes imputant la responsabilité aux familles, mais que néanmoins pour traiter le problème de l'échec

scolaire il importe « de sortir de l'école pour mieux y revenir, c'est-à-dire y revenir armé de la connaissance de configurations sociales plus larges » (p. 20). Par ailleurs, dans une perspective historique, un haut degré d'interpénétration de la relégation persistante et du désenclavement progressif des classes populaires caractérise ces dernières décennies (Schwartz, 2011). Notre recherche a pour objectif d'investiguer des questions qui nous semblent délaissées dans un champ de la sociologie de l'éducation où des sortes d'homologies se sont installées et ne sont plus remises en question entre socialisation scolaire et scripturalité d'une part et socialisation familiale populaire et oralité d'autre part. Au vu de nos observations, il nous semble que ces deux paires ne sont peut-être pas (plus) si différenciées du fait que la scolarisation massive a introduit l'écrit et des modes de pensée qui y sont associés, même dans les familles populaires défavorisés. Plus spécifiquement, nous nous demandons comment les parents « s'approprient » (de Certeau, 1990), « recontextualisent » (Bernstein, 2007), « traduisent » (Callon, 1986) ou non les tâches scolaires ? Nous avons observé douze familles (belges ou issues de l'immigration) au cours de cette recherche. Sept d'entre elles ont été observées durant une année scolaire (135 observations dont 72 enregistrées et 55 filmées) tandis que cinq familles ont été observées durant une période variant entre un et trois mois (21 observations dont 9 enregistrées et 2 filmées). Les situations ont été observées au moment de l'aide aux devoirs par les parents à leurs enfants âgés de six à sept ans, en première ou deuxième année de l'enseignement primaire. Nous adoptons une posture compréhensive pour analyser les logiques en jeu dans les pratiques d'accompagnement des parents. L'option prise est celle de se centrer sur la cohérence propre qui émerge à l'univers familial (aux univers familiaux), en essayant d'éviter d'injecter des normes scolaires dans cette cohérence. Notre analyse nous amène à dépasser la dichotomie entre les modes scolaire et familial de scolarisation, vers ce qui pourrait se construire en tant que registre intermédiaire. Celui-ci se décline entre « hétéro et auto détermination » à partir de dispositifs et dispositions contraignants, entre « prise en compte des injonctions scolaires et préservation de l'organisation familiale », entre « travail personnel de l'enfant et gestion du temps familial », entre « autonomie de l'enfant et relation d'aide/d'accompagnement du parent », entre « obligation scolaire et responsabilité parentale », etc. Dans cette communication, nous illustrons notre démarche et une partie des résultats par l'analyse des tâches mathématiques. Nous regardons plus spécifiquement quels éléments des tâches sont pris en compte par les parents. De plus, nous montrons en quoi les pratiques des parents sont produites en partie par les savoirs mathématiques sous-jacents aux tâches et en quoi elles se structurent à partir de valeurs construites dans l'expérience familiale et scolaire des parents.

### • *Recherche sur la structure familiale en Syrie à partir des travaux des chercheurs français dans l'éducation familiale*

Hala Zubidah (Université Lyon 2, FR) Hala.Zubidah@univ-lyon2.fr; Marie Anaut (Université Lyon 2, FR) Marie.Anaut@univ-lyon2.fr

L'étude de l'environnement familial et de son influence sur la mise en place des attitudes éducatives fait intervenir de nombreuses variables liées d'une part au milieu familial, aux pratiques parentales d'éducation, et d'autre part au milieu social. En effet, la famille occidentale au cours des siècles, a beaucoup changé et nous sommes maintenant en face d'une pluralité de situations (Anaut, 2005). Ces changements viennent bouleverser les structures familiales et, par conséquent, les relations au sein des familles. En France, ces dernières années, les signes d'un intérêt pour l'éducation familiale se sont multipliés (Boutin et Durning, 1994; Durning, 2000). Des études sur les relations intra-familiales ont porté sur les stratégies éducatives des familles, sur les rapports entre conjugalité et parentalité ou sur les relations fraternelles. D'autres études sur l'environnement familial se sont développées (Allès-Jardel, 1997). Les études françaises ont souligné le rôle du milieu familial dans le développement de l'enfant qui résulte d'une multitude d'interactions avec l'environnement dont il fait partie. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux activités éducatives intra-familiales. Nous voulons nous centrer davantage sur la spécificité des familles syriennes et leurs modalités de transmission des valeurs éducatives en les comparant avec les modèles de familles françaises. Notre objectif est de mettre en évidence et d'analyser les éventuelles particularités et les spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie et en France. Nous prendrons en compte des dimensions multiples : historiques, culturelles, sociales, ainsi que les types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmission éducative. Pour cela nous avons utilisé une méthodologie comprenant des questionnaires et des entretiens afin d'explorer les styles éducatifs des familles syriennes. Pour observer la vie quotidienne d'une famille, le questionnaire sur l'environnement familial QEF a été utilisé par des chercheurs comme Lautrey (1981), Allès-Jardel (1997) et Terrisse (1998). En s'inspirant de leurs travaux, nous avons développé un questionnaire adapté qui se compose de 28 questions. Le questionnaire s'est adressé aux parents de 729 familles syriennes dont les enfants ont de 6 ans à 12 ans. Plusieurs travaux ont montré que le nombre d'enfants dans la famille, leur rang de naissance et leur sexe orientent de manière décisive les pratiques éducatives des parents (Kellerhals, 1991). Par ailleurs, nous avons effectué des entretiens approfondis de type semi-directif portant sur soixante-dix comportements éducatifs de la vie quotidienne auprès de 60 familles. Dans cette recherche, nous nous sommes basés sur les travaux d'étude des structures familiales françaises pour créer un questionnaire adapté à la compréhension du fonctionnement des familles syriennes. Les types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmissions éducatives des parents sont connus et bien analysés en France. Alors que l'approche éducative des familles et les typologies familiales sont des domaines peu explorés en Syrie. Elles sont en émergence et constituent une approche originale dans ce pays.