

109

**La collaboration
de l'école, de la famille
et de la communauté
à l'apprentissage**

Sous la direction de
Rollande Deslandes



Cahiers scientifiques

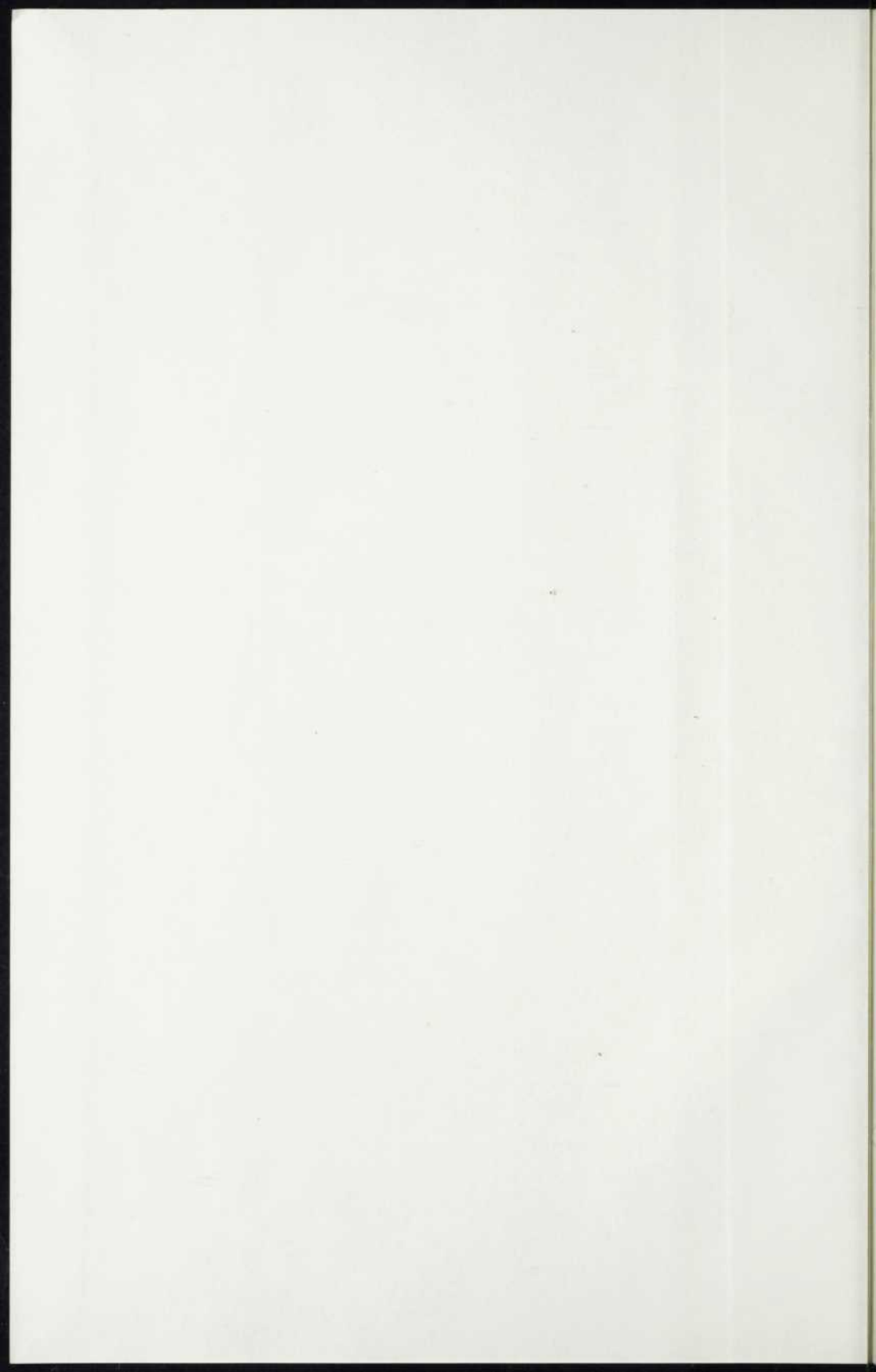


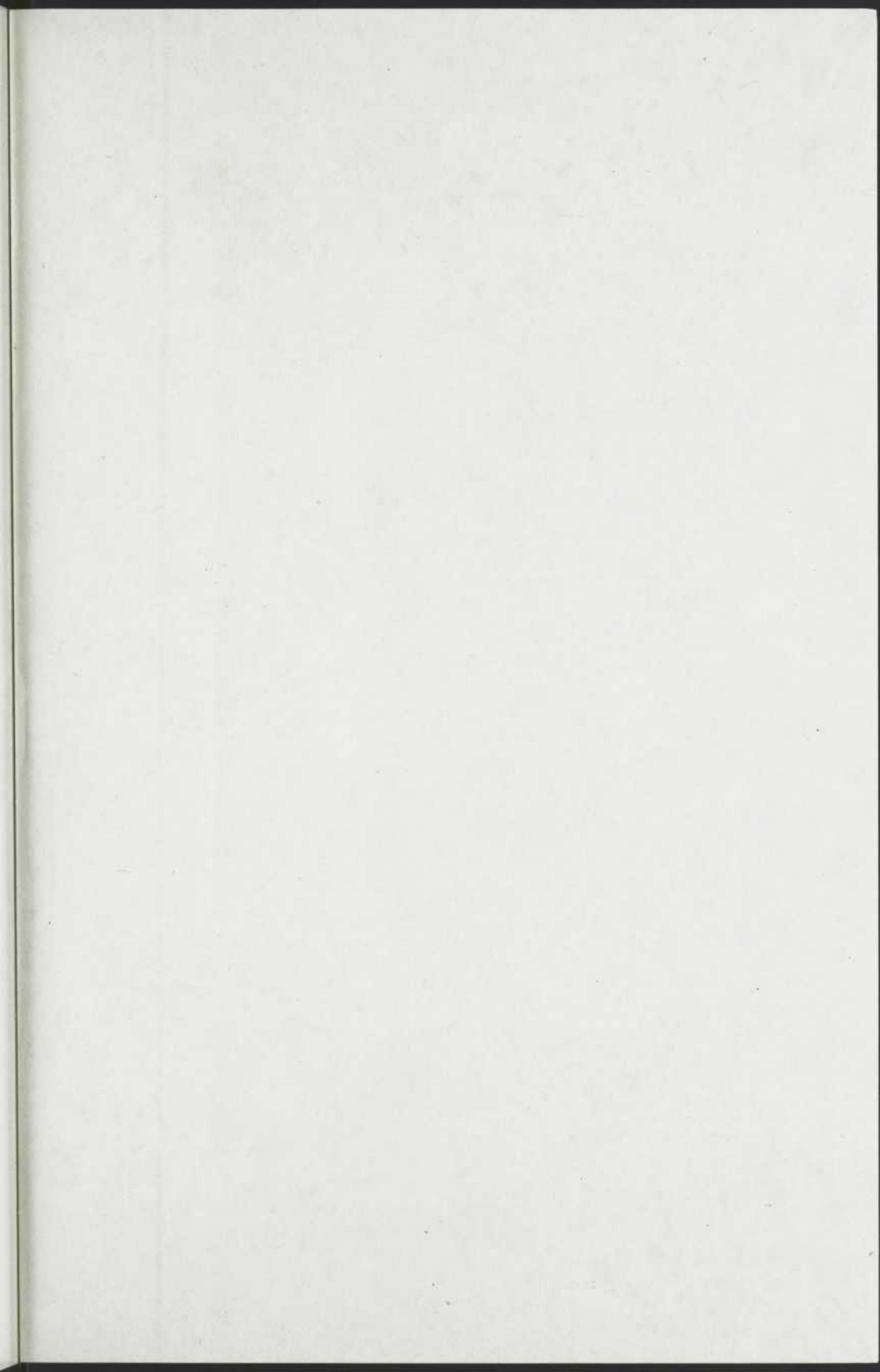
Bibliothèque
et Archives
nationales

Québec



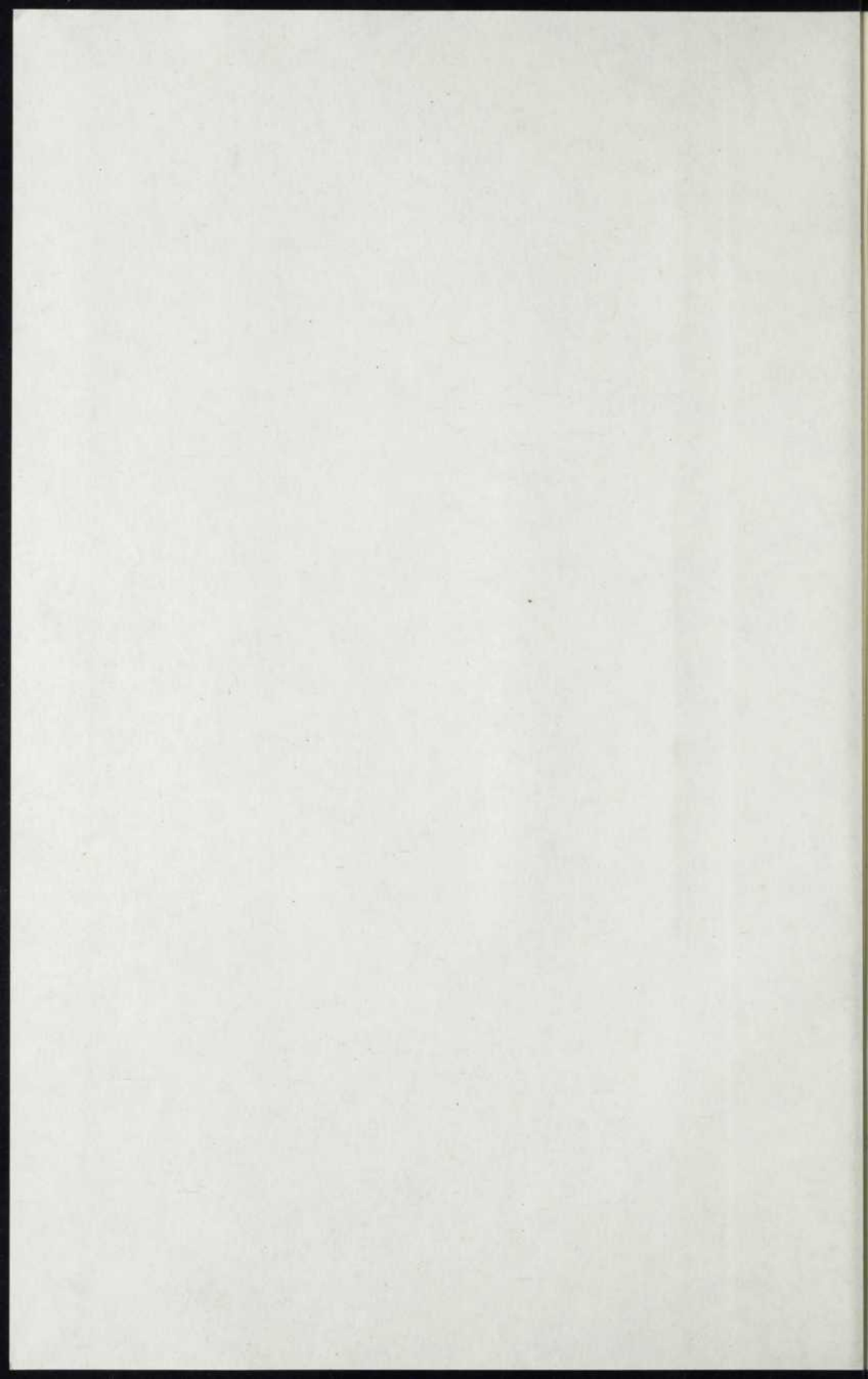






Cet ouvrage est imprimé sur du papier sans chlore,
100% postconsommation.

**La collaboration
de l'école, de la famille
et de la communauté
à l'apprentissage**



**La collaboration
de l'école, de la famille
et de la communauté
à l'apprentissage**

Sous la direction de
Rollande Deslandes

avec la collaboration de
Marie-Claude Rivard, Sylvie Ouellet
et France Joyal

du Laboratoire de recherche
Famille-école-communauté
et Compétences transversales (FECCT)

Parrainé par
Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire (CRIRES)

Actes du colloque
*Collaboration école-famille-communauté
liée aux apprentissages*

Présenté dans le cadre du 75^e Congrès de l'Acfas,
à l'Université du Québec à Trois-Rivières,
les 8 et 9 mai 2007

La collection des Cahiers scientifiques de l'Acfas est constituée d'actes
de colloques présentés dans le cadre du congrès annuel
de l'Association francophone pour le savoir - Acfas.

Direction de la collection : Johanne Lebel
Couverture : Dominique Pissard
Pages intérieures : Jocelyne Thibault
Révision : Pierrette Tostivint

Disponible en librairie
Distribution : Socadis

© Acfas, 2008
ISBN 978-2-89245-134-4
Acfas
425, rue de la Gauchetière Est
Montréal (Québec)
H2L 2M7
acfas@acfas.ca
www.acfas.ca

L'Acfas remercie le ministère du Développement économique, de l'Innovation
et de l'Exportation pour son soutien financier à la collection.

371.192
C7141
2007

Table des matières

Comité d'organisation et de rédaction des actes du colloque.....	1
Liste des auteurs.....	3
Introduction	
<i>Rollande Deslandes</i>	5
Stratégies des parents français lors de l'aide aux devoirs	
<i>Nathalie Oubrayrie-Roussel et Claire Safont-Mottay</i>	11
Les devoirs et leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances de la dyade parent-enfant au primaire	
<i>Geneviève Descôteaux, Michel Rousseau et Rollande Deslandes</i>	31
Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves	
<i>Michel Rousseau, Lucie DeBlois et Claire Lapointe</i>	45
Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune	
<i>Rollande Deslandes, Sylvie Ouellet et Marie-Claude Rivard</i>	65
Les futurs enseignants provenant de la « Génération Y » : incidence pour les administrateurs scolaires	
<i>Ghyslaine Parent, Charles Paré et France Beaumier</i>	83
Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe	
<i>Lucie Paratte, Rollande Deslandes et Carol Landry</i>	99

**Concertation enseignants-parents et
formation continue des enseignants**

Denise Normand-Guérette 117

**Pour une culture scolaire de l'engagement
communautaire et citoyen**

Judith Horman, Barbara Bader et Claire Lapointe 135

**Le projet Axé, une pratique d'éducation
   la citoyenneté qui transforme la communauté**

Céleste Fabricio, Dominic Labrie et Claire Lapointe 151

**L'  cole éloignée en réseau (   R) : pratiques de
collaboration sur Internet pour l'apprentissage**

*Thérèse Laferrière, Christine Hamel, Stéphane Allaire,
Alain Breuleux et Sandrine Turcotte* 169

**  tablir et maintenir une collaboration   cole-famille-communauté
dans un milieu à risque :
l'éclairage apporté par une étude de cas**

Monique L'Hostie et Denise Doyon 187

**Analyse d'une recherche action sur la collaboration
  cole-famille-communauté**

Rollande Deslandes 209

**Le développement des compétences transversales :
le point de vue de membres de l'  cole,
de la famille et de la communauté**

*Paul Boudreault, Rollande Deslandes, Marie-Claude
Rivard, Sylvie Ouellet et France Joyal
avec la collaboration de : Johanne Pharand,
Denise Normand Guérette, Monique l'Hostie,
Denise Doyon, Diane Miron et Lise Gagnon* 225

Comité d'organisation et de rédaction des actes du colloque

**Ce colloque a été parrainé par le Centre de recherche et
d'intervention sur la réussite scolaire
(CRIRES)**

**Ont également collaboré les membres du
Laboratoire de recherche Famille-école-communauté et
Compétences transversales (FECCT)
de l'Université du Québec à Trois-Rivières**

Rollande DESLANDES

*Responsable du Laboratoire de recherche FECCT
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières*

Marie-Claude RIVARD

*Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières*

Sylvie OUELLET

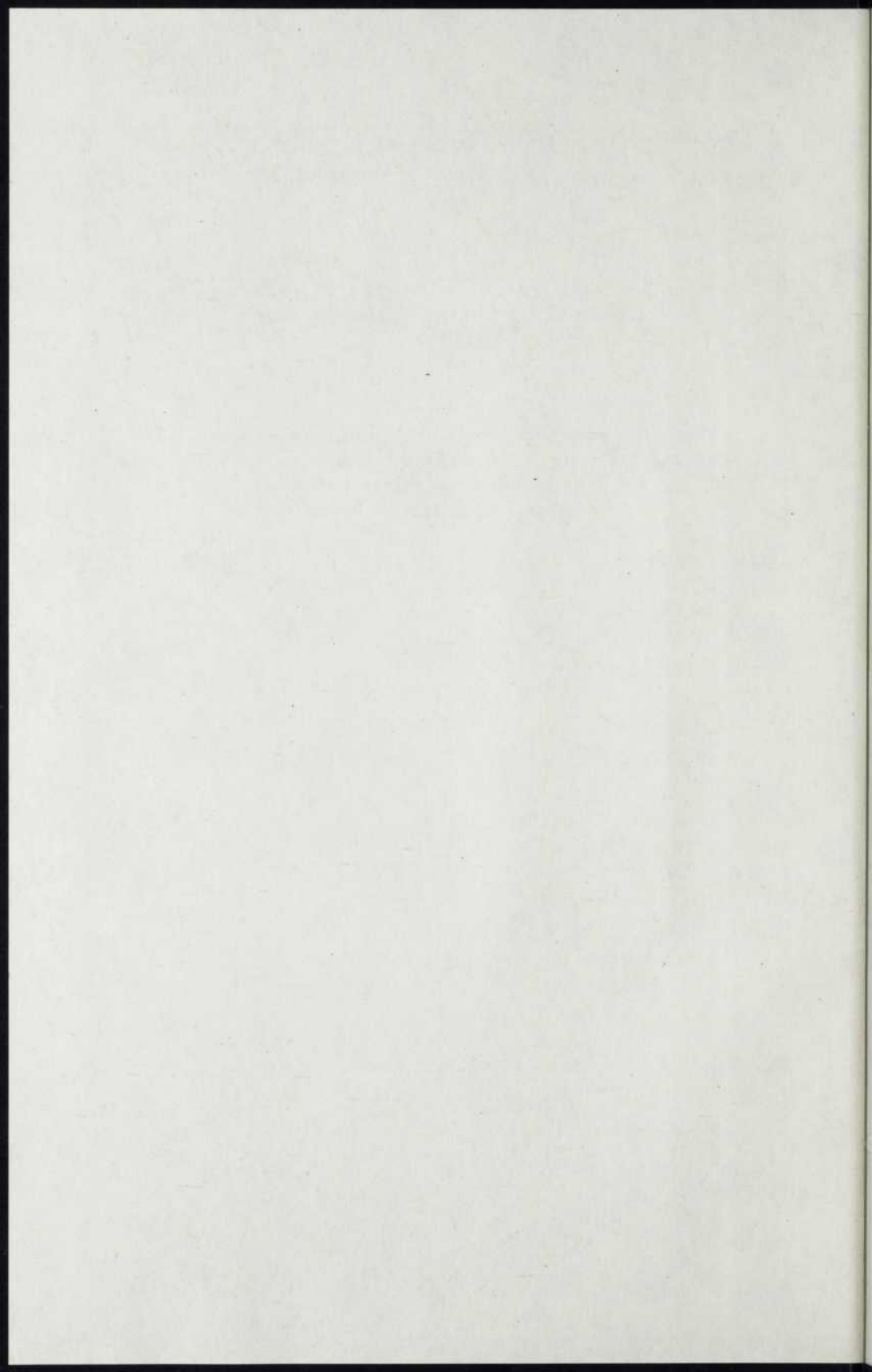
*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières*

France JOYAL

*Département des arts
Université du Québec à Trois-Rivières*

Soutien à l'organisation du colloque et à la révision des textes :

*Thierry NADEAU
Marie-Hélène BERGERON*



Liste des auteurs

Stéphane ALLAIRE
Université du Québec à Chicoutimi

Barbara BADER
Université Laval

France BEAUMIER
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul BOUDREAULT
Université du Québec en Outaouais

Alain BREULEUX
Université McGill

Lucie DEBLOIS
Université Laval

Geneviève DESCÔTEAUX
Université du Québec à Trois-Rivières

Rollande DESLANDES
Université du Québec à Trois-Rivières

Denise DOYON
Université du Québec à Chicoutimi

Céleste FABRICIO
Université Laval

Christine HAMEL
Université Laval

Judith HORMAN
Université Laval

France JOYAL
Université du Québec à Trois-Rivières

Dominic LABRIE
Université Laval

Monique L'HOSTIE
Université du Québec à Chicoutimi

Thérèse LAFERRIÈRE
Université Laval

Carol LANDRY
Université Laval

Claire LAPOINTE

Université Laval

Denise NORMAND GUÉRETTE

Université du Québec à Montréal

Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL

Université Toulouse-Le Mirail

Sylvie OUELLET

Université du Québec à Trois-Rivières

Lucie PARATTE

Université du Québec à Rimouski

Charles PARÉ

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Ghyslain PARENT

Université du Québec à Trois-Rivières

Johanne PHARAND

Université du Québec en Outaouais

Marie-Claude RIVARD

Université du Québec à Trois-Rivières

Michel ROUSSEAU

Université d'Ottawa

Sandrine TURCOTTE

Université McGill

Introduction

Rollande Deslandes

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux, recensions des écrits, synthèses de recherche et méta-analyses mettent en évidence la collaboration entre l'école, les familles et la communauté comme moyen de favoriser les apprentissages des jeunes. D'ailleurs, les orientations retenues dans *Le Renouveau pédagogique* au Québec témoignent d'une volonté de développement dans ce sens (MEQ, 2001; MEQ, 2004).

La littérature montre sans équivoque l'importance de la participation des parents à la maison lorsque l'objectif est l'amélioration des apprentissages et des résultats scolaires. Cette participation se définit en termes d'interactions entre parents et enfants relativement à des activités d'apprentissage ou à des discussions et des échanges. La participation parentale favorise la collaboration école-famille. Des interactions positives entre les familles et les enseignants contribuent également à soutenir les parents dans leur rôle parental et à assurer une continuité entre l'école et les familles. Des liens étroits entre l'école et la communauté permettent d'exposer les jeunes à des valeurs communes favorisant ainsi leur développement ainsi que leurs apprentissages. Une bonne collaboration, notamment entre l'école et les organismes communautaires, les municipalités et d'autres organismes gouvernementaux, permet d'offrir des services coordonnés qui répondent de façon continue aux besoins particuliers des jeunes enfants et des adolescents, et ce, à chacun des stades de développement. Les recherches portant sur la résilience soulignent le rôle des liens avec des membres de la communauté sur le développement des jeunes et leur engagement académique.

C'est dans cet esprit que nous avons organisé, dans le cadre du Congrès de l'Acfas 2007, le colloque intitulé « Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages ». Nous avons voulu examiner la collaboration école-famille-communauté sous l'angle des interactions entre les individus et les systèmes ou organisations que représentent l'école, la famille et la communauté. La démarche a pris appui sur le modèle de l'influence partagée (Epstein, 2001) qui s'inspire à son tour du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) et d'une perspective sociale et organisationnelle. Le colloque s'adressait aux chercheurs, enseignants, administrateurs, intervenants, parents et étudiants. Il a d'ailleurs réuni au-delà de quatre-vingts personnes provenant de différentes régions du Québec et du monde, comme la France et le Brésil, par exemple. En plus

de permettre la présentation de nouveaux savoirs, il a aussi été l'occasion d'échanges sur les défis rencontrés et les conditions facilitantes susceptibles d'être transférés dans d'autres cultures, d'autres contextes. Il importe de souligner le climat de convivialité et de collégialité, ingrédient essentiel à des relations école-famille-communauté harmonieuses, dans lequel se sont déroulées ces deux journées.

Afin de structurer et de stimuler le débat, nous avons demandé aux participants de traiter l'une ou l'autre des questions suivantes : (1) Quelles sont les interactions parents-enfants et parents-adolescents les plus efficaces pour favoriser les apprentissages des jeunes ? (2) Comment les enseignants et les directions d'école peuvent-ils favoriser une plus grande continuité entre l'école et les familles lors de leurs interactions avec les jeunes ? (3) Quels sont les motifs des enseignants et les stratégies qu'ils utilisent pour développer une plus grande collaboration entre l'école et les familles ? (4) Dans quelle mesure la communauté peut-elle contribuer aux apprentissages des jeunes et, ainsi, soutenir la mission de l'école ? (5) Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs dans le cadre d'une démarche d'implantation de programme de collaboration école-famille-communauté ?

Mis à part les conférences et un groupe de réflexion, le colloque a aussi donné lieu au lancement officiel du thème « Collaboration école-famille-communauté » de l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) (www.crires-oirs.ulaval.ca), sous la responsabilité de Rollande Deslandes, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

Cet ouvrage collectif adopte la structure du colloque dans le sens qu'il présente d'abord les textes portant sur la famille, les liens école-famille, l'école, et les liens école-communauté et école-famille-communauté. Dans la conférence introductive, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Claire Safont-Mottay, maîtres de conférences de l'UFR de psychologie de l'Université Toulouse-Le Mirail, s'intéressent au rôle de la famille autour de l'aide aux devoirs auprès d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire en France. Il semble que l'aide des parents aux devoirs et leçons ait fortement augmenté ces dix dernières années quels que soient le milieu social et le niveau scolaire de l'élève français. Au cours des premières années de la scolarité allant jusqu'aux quatre premières années du secondaire, cette aide concerne toutes les familles; l'enfant est presque toujours aidé par ses parents. Il reçoit de l'aide en moyenne près de vingt heures chaque mois de la part de ses parents. Les chercheuses discutent des résultats d'une étude réalisée, d'un côté, par questionnaire auprès de 600 parents d'élèves d'écoles

primaires et de collègues et, d'un autre, par entretiens individuels auprès de 15 parents. Les parents ayant participé à leur étude ont souligné la nécessité d'avoir des informations sur les approches et méthodes de l'école afin de les prolonger à la maison. Les auteures mentionnent la nécessité d'insister sur le lien école-famille comme condition de la réussite scolaire de l'élève : « Le lien famille-école repose sur une coopération mutuelle permettant aux parents d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives, leur redonnant le sentiment d'être qualifiés. Réciproquement, cette coopération doit amener également l'école à intégrer les savoirs des familles dans un processus global d'apprentissage. »

Geneviève Descôteaux, étudiante à la maîtrise et Rollande Deslandes, de l'UQTR, ainsi que Michel Rousseau, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR, enchaînent dans la même direction et examinent les dyades parent-enfant sous l'angle des similitudes et des différences reliées aux attitudes, aux croyances et aux perceptions des caractéristiques des devoirs et leçons. Les auteurs font ressortir quelques résultats divergents entre les parents et leurs enfants et incitent les enseignants à la réflexion quant à l'impact potentiel des devoirs et leçons sur les relations parent-enfant et famille-école.

Poursuivant dans la même veine, Michel Rousseau de l'UQAR, Lucie DeBlois, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, et Claire Lapointe, professeure au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, s'attardent aux relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. Le but de leur recherche était d'approfondir l'apport de différents aspects de la composante sociale, soit la communication culturelle, la communication sociale, et l'aide aux devoirs, au rendement scolaire des filles et des garçons au Québec et au Canada. Leurs résultats indiquent que la communication culturelle est la variable ayant les relations les plus élevées avec le rendement scolaire du Québec et du Canada. De plus, les communications sociale et culturelle seraient relativement indépendantes du niveau socio-économique familial. Enfin, il existerait des différences entre les filles et les garçons mais ces différences varieraient selon les contextes sociaux et culturels.

De leur côté, des membres de l'équipe du Laboratoire de recherche Famille-école-communauté et Compétences transversales (FECCT), en l'occurrence, Rollande Deslandes et Sylvie Ouellet du Département des sciences de l'éducation et Marie-Claude Rivard du Département des sciences de l'activité physique, ainsi que France Joyal, du Département des arts de l'UQTR, montrent l'importance du rôle des interactions

parents-adolescents dans le développement de l'identité de l'adolescent tout au long du secondaire. Les chercheuses suggèrent de réunir des représentants des divers milieux de vie des jeunes, soit de l'école, des familles et de la communauté afin d'assurer une plus grande synergie dans les interventions auprès des jeunes.

Ghyslain Parent, Charles Paré et France Beaumier, professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, amorcent une réflexion sur le rôle de l'école en tentant de cerner les incidences sur les pratiques des administrateurs scolaires, des valeurs et des opinions des futurs enseignants provenant de la « Génération Y ». Ils y voient la nécessité, entre autres, de la part des directions d'école, de sensibiliser les enseignants aux nouvelles compositions familiales, d'encourager des projets visant à réduire l'écart entre les riches et les pauvres et de favoriser chez eux un engagement solidaire entre pairs.

Tout comme les auteurs précédents, Lucie Paratte, MA, du Département des sciences de l'éducation de l'UQAR et enseignante au préscolaire-primaire, Rollande Deslandes de l'UQTR et Carol Landry, de la Direction générale de la formation continue de l'Université Laval, posent un regard sur l'école et essaient d'expliquer ce qui incite les enseignants à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe. Ils conviennent que les transformations actuelles dans le milieu de l'éducation exigent que les enseignants deviennent capables de voir le mode d'enseignement différemment. Ils se questionnent sur les façons d'actualiser des relations durables entre les enseignants et les parents.

Dans la poursuite des travaux, Denise Normand-Guérrette, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, nous incite à une réflexion plus en profondeur quant aux défis associés à la création de liens entre l'école et les familles. Elle présente le résumé d'une recherche-action portant sur le partenariat enseignants-parents et la prévention primaire. Elle poursuit en décrivant le contenu et l'évaluation du programme de concertation qu'elle a élaboré pour ensuite traiter des retombées de ses différentes études sur la formation des enseignants en exercice.

Quant à Judith Horman, doctorante en technologie de l'éducation, ainsi que Barbara Bader et Claire Lapointe, professeures à l'Université Laval, elles ont privilégié l'étude des liens école-communauté dans le contexte des projets Démocratie - Citoyenneté - Engagement Communautaire (DCEC). Selon les auteures, ce type de projet s'apparente aux caractéristiques d'une pédagogie critique de par les prises de conscience et les transformations sociales auxquelles il peut conduire. Les analyses des

entretiens tenus auprès d'élèves impliqués dans un projet DCEC suggèrent qu'une culture scolaire favorisant l'engagement démocratique et tissant des liens étroits entre l'école, la famille et le quartier offre des conditions favorables à l'atteinte des visées de tels projets.

Comme autre illustration de création de liens école-communauté, Céleste Fabricio et Dominic Labrie, respectivement étudiant et étudiante à la Faculté des sciences sociales et à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et Claire Lapointe de l'Université Laval, décrivent le Projet Axé réalisé à Salvador de Bahia au Brésil. Par le biais d'une observation participante d'une durée de près de deux mois, les auteurs ont pu documenter et analyser la perspective adoptée par les éducateurs et les éducatrices du Projet Axé en ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté, reconnaître les événements clés qui ont mené à l'adoption d'une approche pédagogique originale et identifier les caractéristiques du leadership éducationnel pratiqué par le personnel du projet.

Dans la même foulée, Thérèse Laferrière, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage et Christine Hamel, professionnelle de recherche à l'Université Laval, Stéphane Allaire, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, de même que Alain Breuleux, professeur et Sandrine Turcotte, doctorante à l'Université McGill, abordent les liens école-communauté sous l'angle de l'école éloignée en réseau (ÉÉR). Ce concept a été mis de l'avant pour enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves fréquentant de très petites écoles. Il est ancré dans une conception synergique du développement de l'école de village et de sa communauté locale. Les intervenants impliqués mettent de l'avant des pratiques de collaboration interinstitutionnelles rendues possibles avec le déploiement de la large bande passante (Internet à haute vitesse). Il résulte de cette mise en réseau de nouvelles pratiques interclasses et interécoles dont les retombées comme les défis sont nombreux.

Monique l'Hostie et Denise Doyon, professeures au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC, présentent une étude de cas entreprise à propos de deux Centres de soir-Enfants établis dans des quartiers défavorisés d'une même ville au Saguenay. Ces centres sont nés d'une collaboration école-communauté. À travers leur action quotidienne auprès de nombreux individus et organismes du milieu, les centres agissent comme catalyseurs permettant de mettre à profit le meilleur des familles, le meilleur de l'école et le meilleur de la communauté. Malgré le rôle capital qu'ils jouent, leur pérennité est loin d'être assurée compte tenu des problèmes de financement récurrents.

Enfin, Rollande Deslandes de l'UQTR présente les résultats reliés aux processus d'élaboration et d'implantation d'un programme de partenariat école-famille-communauté dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires du Québec. Le programme était basé sur la typologie des activités de partenariat développée par Epstein (2001) : *parenting*, communication, volontariat, apprentissage à la maison, prise de décision et collaboration avec la communauté. Les données recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées menées auprès des participants concernent surtout les obstacles et les éléments facilitateurs entourant la recherche-action décrite.

Au terme des présentations, un groupe de réflexion, initié par les chercheuses du Laboratoire de recherche Famille-école-communauté et Compétences transversales de l'UQTR, et dirigé par Paul Boudreault, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'UQO, s'est penché sur la compréhension des compétences transversales et des besoins psychosociaux. Se sont également jointes au groupe, Johanne Pharand, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'UQO, Denise Normand Guérette, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, Monique l'Hostie et Denise Doyon de l'UQAC, Diane Miron, alors présidente de la Fédération des comités de parents du Québec, et Lise Gagnon, ex-enseignante et ex-directrice d'école et présentement chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

Les contributions des participants lors de cette démarche laissent transparaître une plus grande préoccupation pour les compétences transversales d'ordre personnel et social et de la communication. Associées par ailleurs au paradigme des besoins psychosociaux de Pourtois et Desmet (2004), ces contributions traduisent aussi des préoccupations relatives à des besoins idéologiques qui réfèrent surtout au rôle d'agent de socialisation du personnel enseignant, à des besoins sociaux qui se rapportent d'abord aux pratiques éducatives et aux compétences liées à la communication, puis à des besoins affectifs associés aux liens d'attachement maître-élève. Il ressort somme toute un intérêt pour pousser plus loin la réflexion en impliquant davantage les parents en tant qu'acteurs de premier plan dans le développement de toutes ces compétences.

Stratégie des parents français lors de l'aide aux devoirs

*Nathalie Oubrayrie-Roussel
et Claire Safont-Mottay*

Introduction

L'école favorise chez l'enfant et l'adolescent l'actualisation de compétences et d'un savoir-être à travers l'acquisition de connaissances. Cependant, la famille joue un rôle déterminant dans le rapport de l'enfant et de l'adolescent au savoir et aux connaissances socioculturelles, notamment au travers de pratiques éducatives plus ou moins favorables à la réussite scolaire (Lescarret, 2000; Oubrayrie et Lescarret, 1997; Oubrayrie et Safont-Mottay, 1996). De nombreux travaux ont souligné l'importance de l'engagement parental dans le suivi de la scolarité de l'enfant (Beliveau, 2004; Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Glasman, 2001; Caille, 1993). La participation parentale au suivi scolaire constitue en soi une pratique parentale visant la réussite scolaire comme enjeu de socialisation (Darling et Steinberg, 1993). Cette pratique traduit la mise en œuvre de stratégies éducatives familiales. Ces dernières concernent toutes les interactions entre les parents et leur enfant, ceci au niveau des attitudes, des comportements, des objectifs d'apprentissage et des transmissions de valeurs. La famille, à travers ses stratégies éducatives, a pour objectif de former la personnalité de l'enfant, de le préparer à acquérir une position sociale, un statut professionnel, et de construire ses références et ses valeurs morales (Kellerhals et Montandon, 1991).

Dans ce cadre, nous proposons d'examiner les attitudes et pratiques parentales dans le suivi des devoirs et leçons. L'étude réalisée en France porte sur l'aide aux devoirs dispensée par les parents d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Elle apporte ainsi une contribution au questionnement sur les interactions parents-enfants et parents-adolescents favorisant les apprentissages scolaires. Elle apporte aussi un éclairage sur les relations école-famille.

Contexte scientifique et social de l'étude

Les « devoirs et leçons » correspondent aux tâches demandées par les enseignants et réalisées par les élèves en dehors de l'école (cf. définition de Cooper, 1989; Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998; Cooper, 2001). En France, comme dans beaucoup d'autres pays, ce travail de l'élève suscite de nombreux débats. Qui plus est, pour le niveau

primaire, la prescription de devoirs et leçons est limitée par des textes¹. En effet les maîtres sont censés ne prescrire aucun travail écrit à la maison aux élèves du primaire. Seules des leçons peuvent être données à apprendre. Cette interdiction des devoirs écrits, bien que rappelée régulièrement par les inspecteurs de l'éducation nationale, est très diversement interprétée. Dans les faits, 80 % à 90 % des établissements primaires n'appliquent pas les textes officiels et prescrivent régulièrement des devoirs. À la controverse récurrente sur les effets bénéfiques et négatifs du travail à la maison sur la réussite scolaire de l'élève s'ajoute ainsi une incertitude quant à la légitimité de ce travail hors de l'école pour le primaire. Cette suspicion et les ambiguïtés dans le discours tenu à l'égard des devoirs et leçons nuisent au dialogue entre les familles et les enseignants. Les devoirs et leçons sont à la fois critiqués, demandés et pratiqués, jugés nécessaires et inutiles. Le sens des devoirs à la maison n'en est que plus difficile à percevoir par les enfants et parfois par leurs parents. Les textes officiels de l'Éducation nationale ne lèvent pas les ambiguïtés. Ils rappellent les valeurs positives supposées et attendues de ces travaux mais sans fournir suffisamment d'indications aux enseignants sur la nature et les modalités du travail qui peut être donné à la maison. Par ailleurs, aucune réflexion véritable sur la charge de travail, le contenu des devoirs à la maison ou encore les conditions pour faire les devoirs à la maison, ne semble être menée dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres).

Au niveau de l'enseignement secondaire, les devoirs et leçons à la maison souffrent aux yeux des élèves d'une vision plutôt négative. Cela tient d'abord au temps de travail qu'ils ajoutent à leur journée ainsi qu'à la mauvaise répartition de la charge quotidienne, faute d'une véritable coordination entre les enseignants d'une même classe (Glasman et Besson, 2004).

Malgré les enjeux importants qui s'y attachent, notamment en termes d'équité du système éducatif, le travail hors de la classe reste un domaine encore mal connu en France (Avis du HCÉE n°15, mai 2005). On peut parler d'une réelle absence de politique cohérente sur les devoirs à la maison visant à réduire les incompréhensions entre enseignants, élèves et parents (Glasman et Besson, 2004) et à faciliter l'interaction entre les familles et les enseignants. Pourtant, le travail à la maison prescrit par l'école constitue un enjeu central du suivi parental scolaire qui focalise le regard des parents. Cet enjeu peut être mis en lumière par le besoin croissant d'une « aide aux devoirs » au sein de la famille ou à l'extérieur

1. « Les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou à des leçons à apprendre. » (Circulaire du 6 septembre 1994)

(INSEE, 2006). Cette aide a fortement augmenté en France ces dix dernières années quels que soient le milieu social et le niveau scolaire de l'élève. La cartographie du soutien scolaire, faite à partir des données réunies par l'INSEE pour le ministère de l'Éducation nationale entre 2003 et 2006, le montre bien. On y apprend que l'aide aux devoirs concerne toutes les familles² dans les premières années de la scolarité (école primaire) et les quatre premières années du secondaire (collège). Elle est avant tout apportée par les parents. Ce sont les mères qui apportent le plus d'aide, persévérant aussi loin qu'elles le peuvent dans la scolarité de leurs enfants (95 % des mères aident au niveau de l'école primaire, 84 % continuent au collège). L'aide du père est moins importante (de 70 % au primaire à 58 % au collège) et vient le plus souvent en complément de l'aide maternelle; rares sont les enfants auxquels seul le père apporte son appui. L'aide parentale se chiffre en moyenne à 15 heures par mois et décroît avec l'âge de l'enfant (19 heures au primaire, 14 heures au collège) (Gouyon, 2004). Les élèves peuvent aussi recevoir de l'aide aux devoirs scolaires de la part de proches (de 16 % au primaire à 47 % au collège) ou bien suivre des cours de soutien gratuits (7 % au primaire, 13 % au collège) ou des cours payants (2 % au primaire, 8,5 % au collège).

C'est donc dans ce contexte particulier de mobilisation des familles en matière scolaire que nous nous intéressons aux représentations et attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons. D'une part, nous supposons que les représentations interagissent avec les pratiques effectives et dans une certaine mesure contribuent à les orienter. D'autre part, nous faisons l'hypothèse que l'éducation familiale exerce une influence décisive sur le développement du rapport au savoir et à l'école et sur l'investissement de la scolarité par l'enfant.

Méthode

Instruments de recueil des données et populations d'enquête

La perspective d'étude privilégiée est à la fois quantitative et qualitative. La méthodologie de l'étude quantitative est commune à celle de chercheurs québécois (Pr. R. Deslandes, FECCT-CRIRES). À cet effet, une adaptation transculturelle des questionnaires québécois déjà validés a été effectuée lors d'une pré-enquête menée en France auprès d'élèves, de parents et d'enseignants (Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, Lescarret, et Larroze-Marracq, 2007). Les données ont ensuite été recueillies au cours des premier et second trimestres de l'année scolaire 2006-2007 dans

2. La part des enfants qui ne reçoivent aucune aide aux devoirs est très faible dans le premier degré (1 % au primaire), elle s'élève aux niveaux supérieurs (7 % au collège).

5 écoles primaires et 4 collèges de l'Académie de la Haute-Garonne (Sud-Ouest de la France).

Des chargés de recherche en psychologie ont soumis les questionnaires aux élèves pour lesquels les consentements parentaux avaient été obtenus préalablement. Les questionnaires parents et enseignants ont été acheminés par courrier porté avec un codage spécifique garantissant l'anonymat. La présente étude porte sur 421 questionnaires d'enquête de parents d'élèves du primaire³ et 229 questionnaires de parents d'élèves du secondaire⁴. Dix entrevues ont été réalisées auprès de parents d'élèves du primaire et secondaire.

Mesures quantitatives

Dans un premier temps, en référence au modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Hoover-Dempsey et autres, 2001) et aux travaux de Cooper (Cooper et autres, 1998, 2000), la mesure des croyances et attitudes des parents à l'égard des leçons et devoirs est opérée à partir des questionnaires.

Sont ainsi extraits de l'étude par questionnaires quelques éléments descriptifs permettant d'apprécier chez les parents leurs sentiments à l'égard du travail scolaire de l'élève à la maison, leurs croyances quant à l'utilité des devoirs et leçons et enfin leurs sentiments de responsabilité et de compétence à aider l'enfant.

- **Le regard parental sur la charge de travail de l'élève :** sont pris en compte ici l'évaluation par les parents du temps consacré aux devoirs et leçons ainsi que la proportion de devoirs et leçons complétés. Le temps consacré aux devoirs et leçons, en moyenne par soir, est évalué à partir d'une échelle en 5 points variant de 0 mn (aucun devoir) à plus d'une heure. Quant à la proportion de devoirs et leçons habituellement effectués, la mesure provient du HPI (Homework Process Inventory de Cooper et autres, 1998) dans sa version francophone validée au Québec par Deslandes et Rousseau (2004).
- **Les croyances et les attitudes à l'égard des devoirs et leçons** sont mesurées à l'aide du HPI (cf. Deslandes et Rousseau, 2004) où 5 énoncés mesurent l'attitude, la perception des fonctions des devoirs et leçons, leur utilité et leurs effets. Les réponses sont

3. 82,7 % de mères et 16,6 % de pères d'élèves du primaire.

4. 78,3 % de mères et 18,6 % de pères d'élèves du secondaire.

données sur une échelle de Likert en 4 points allant de « beaucoup » à « pas du tout ». (Exemple d'énoncé : « Je pense que les devoirs et leçons : Aident mon jeune à apprendre. »)

- **Le sentiment de compétence parentale** à aider l'enfant lors des devoirs et leçons est mesuré à partir d'une échelle à 4 énoncés (adaptée de Hoover-Dempsey, Bassler et Burow, 1995 par Deslandes et Bertrand, 2004; 2005). (Exemple d'énoncé : « De façon générale : Je sais comment aider mon jeune dans ses devoirs et leçons à la maison. »)
- **Le sentiment de responsabilité parentale** correspond à une mesure des différentes tâches parentales renvoyant à la définition du rôle parental dans l'aide aux devoirs et leçons sur une échelle à 4 énoncés (Deslandes et Bertrand, 2004; 2005 adaptée de Reed, Jones, Walker et Hoover-Dempsey, 2000). (Exemple d'énoncé : « Selon moi il est de ma responsabilité de : Expliquer à mon jeune les devoirs et leçons à réaliser à la maison. »)

Pour les deux dernières mesures, le parent devait choisir comme réponse entre : (1) fortement en désaccord, (2) en désaccord, (3) en accord, et (4) fortement en accord.

Mesures qualitatives

Dans un deuxième temps, des entretiens individuels viennent illustrer le regard porté par les parents sur les devoirs et leçons effectués à la maison. L'analyse s'intéresse aux pratiques parentales d'aide aux devoirs et aux stratégies éducatives sous-jacentes. Elle est utile pour l'identification ultérieure de facteurs pouvant influencer la participation parentale.

Nous avons retenu dix entretiens semi-directifs réalisés auprès de 5 parents d'élèves du primaire et 5 parents de collégiens, chacun d'une durée de 40 à 45 minutes environ. La grille d'entretien élaborée reprend la structure du questionnaire de façon à approfondir et illustrer les attitudes et croyances des parents à l'égard des devoirs et leçons. Elle le complète avec des questions plus larges sur les sentiments des parents vis-à-vis des devoirs et leçons et sur leurs pratiques familiales effectives de suivi des devoirs et leçons. La grille d'entretien comporte les thèmes suivants : I. Sentiments des parents vis-à-vis des devoirs et des leçons; II. Les pratiques familiales du suivi des devoirs et leçons. III La justification des pratiques par l'élaboration d'un projet éducatif familial.

Résultats

Analyse quantitative des questionnaires

Le premier temps d'analyse est centré sur les représentations des parents d'élèves de primaire et de collège qui sont présentées en fonction des quatre sections préalablement mentionnées : regard parental, croyances et attitudes parentales à propos du travail de l'élève à la maison, sentiment de compétence parentale et sentiment de responsabilité des parents. Ces représentations sont distinguées selon la structure familiale, le niveau d'étude des parents et la perception du rendement scolaire de l'élève (« difficultés importantes », « quelques petites difficultés », « réussit bien », « réussit très bien »).

Tableau 1 Caractéristiques des parents

	Structure familiale	Niveau d'études des parents	Perception du rendement scolaire de leur enfant
Parents d'élèves du primaire (n = 421)	Familles traditionnelles 80 %	Niveau d'études secondaires non terminées 38 %	En difficulté 34 %
	Familles non traditionnelles 20 %	Niveau d'études supérieures 62 %	En réussite 66 %
Parents d'élèves du secondaire (n = 229)	Familles traditionnelles 73 %	Niveau d'études secondaires 41 %	En difficulté 45 %
	Familles non traditionnelles 37 %	Niveau d'études supérieures 59 %	En réussite 55 %

Regard parental sur la charge de travail de l'élève

Les parents ont été invités à décrire le temps consacré par leurs enfants aux devoirs et leçons ainsi que la proportion de devoirs et leçons habituellement complétés. Pour apprécier la charge de travail des élèves, le temps des devoirs doit être rapporté au contexte éducatif et au temps scolaire. Rappelons qu'en France l'année scolaire comporte 36 semaines, ce qui équivaut, compte tenu des jours fériés, à environ 175 à 180 jours de classe par an. Le temps scolaire des élèves du primaire s'élève ainsi à 936 heures annuelles réparties en 26 heures hebdomadaires. La durée journalière de classe est de 3 heures le matin, 3 heures l'après-midi sur 4 journées et demi. Au secondaire, les collégiens ont entre 25 et 28 heures de cours hebdomadaires⁵.

Selon les parents d'élèves du primaire (6 à 10 ans) que nous avons interrogés, leurs enfants ont régulièrement des devoirs à faire à la maison tout au long de la semaine. La durée de ce travail est de 15 à 30 mn en moyenne. Les élèves présentés par leurs parents comme en difficulté scolaire consacrent plus de temps aux devoirs et leçons (de 30 mn à 1 heure). Tous les devoirs demandés par les enseignants sont effectués et les parents manifestent une réaction affective plutôt positive à l'égard de ce travail à la maison de l'enfant.

La charge de travail décrite pour les élèves du secondaire (11 à 14 ans) est plus élevée. Les élèves ont des devoirs tous les soirs de la semaine auxquels ils consacrent en moyenne 30 à 60 mn par soir. La réaction affective des parents est positive mais plus modérée que pour les parents d'élèves du primaire. Le temps consacré n'est pas significativement différent selon que l'élève est en difficulté ou non, mais la proportion des devoirs et leçons habituellement complétés par l'élève est moins importante qu'au primaire, comme cela a déjà pu être constaté dans différentes recherches (Epstein, 1988; Van Voorhis, 2001). Au primaire, les élèves moins performants consacrent plus de temps aux devoirs et leçons alors qu'au secondaire ceux-ci font leurs devoirs et leçons d'une façon expéditive ou ne les font pas du tout.

Croyances parentales quant à l'utilité des devoirs

Un classement par ordre d'importance des arguments privilégiés par les parents d'élèves du primaire comme du secondaire positionne tout d'abord le travail à la maison comme un moyen de contact avec ce qu'il se passe à l'école. Le travail à faire à la maison devient un lieu de

5. Les élèves français sont habituellement présents dans leur établissement scolaire de 8 heures 30 à 16 heures 30, leurs journées sont bien remplies par le temps scolaire.

rencontre entre l'école, la famille et l'enfant. Ensuite, l'utilité des devoirs et leçons dans les apprentissages est mise en avant. Les parents pensent que les devoirs et leçons aident l'enfant à apprendre, sont utiles à l'intégration des connaissances et encouragent le travail autonome.

Dès le primaire, les parents d'élèves en difficulté ont une perception de l'utilité des devoirs et leçons semblable à celle des autres parents, mis à part pour l'apprentissage par l'enfant de la gestion du temps ($t = 3,60$, $p < ,001$). Pour leurs enfants, la surcharge de travail peut devenir rapidement contre-productive. Le risque est, en effet, pour les élèves en difficulté scolaire, de percevoir ce travail comme une succession d'activités disjointes, inscrites dans l'immédiateté plutôt que la régularité. Les différences au niveau des croyances à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons s'accroissent au secondaire avec les difficultés des enfants. Les familles d'enfants en difficulté attribuent un moins grand nombre de fonctions aux devoirs et leçons. En particulier, ces parents croient moins fortement que les devoirs et leçons aident leur jeune à gérer son temps ($t = 4,84$, $p < ,001$), à développer son autonomie ($t = 4,27$, $p < ,001$), à apprendre ($t = 3,46$, $p < ,001$), à développer ses habiletés de travail ($t = 3,61$, $p < ,001$), augmentent son intérêt pour l'école ($t = 3,25$, $p < ,001$), favorisent la réussite scolaire ($t = 2,68$, $p < ,01$).

Par ailleurs, un clivage apparaît entre les parents selon leur propre niveau d'étude. Les parents ayant un faible niveau d'étude doutent plus fortement de l'utilité des devoirs et leçons en matière d'aide à apprendre ($t = 3,49$, $p < ,001$) et d'aide à gérer son temps ($t = 2,76$, $p < ,01$). Enfin, les familles monoparentales croient moins que les familles traditionnelles que les devoirs et leçons peuvent « aider les enfants à apprendre » ($t = 2,23$, $p < ,03$).

Éléments les plus fréquemment identifiés comme relevant de la responsabilité des parents

Chez les parents d'élèves du primaire, les responsabilités suivantes font partie du rôle parental : le suivi des progrès de l'enfant, la vérification des devoirs et enfin l'organisation d'un cadre de vie et de travail. Ce dernier aspect du rôle correspond précisément à celui que les enseignants et les guides édités par l'Éducation nationale assignent aux parents⁶. Nous n'observons pas de différence selon la structure familiale, le niveau d'étude des parents ou encore le rendement scolaire de l'élève.

6. Guide d'accompagnement à la scolarité, 1992.

Au secondaire, la compréhension du rôle parental est plus affinée. La communication avec l'enfant, l'encouragement, le développement de stratégies de travail (aider à identifier les objectifs visés) sont évoqués en plus du cadre de travail. Cela renvoie à des pratiques de soutien parental plus axées sur l'encouragement à l'autonomie. L'étude qualitative que nous allons évoquer plus loin apportera d'autres éléments d'appréciation relatifs à ces pratiques parentales axées notamment sur l'acquisition d'une méthodologie de travail et sur la gestion du temps.

Nous observons que le sentiment de responsabilité est plus marqué dans les familles traditionnelles qui insistent davantage sur leurs responsabilités en matière de suivi des progrès ($t = 3,30, p < ,001$), d'apport d'explication ($t = 2,65, p < ,01$), de vérification ($t = 2,16, p < ,03$) et d'aide à la gestion du temps ($t = 2,13, p < ,03$). Ce constat est fait également chez les parents à fort niveau d'étude qui mettent en avant le souci de s'assurer que l'enfant a bien compris et identifié ce qu'il avait à faire ($t = 2,75, p < ,01$; $t = 2,59, p < ,01$). En revanche, il n'y a pas de différence selon la perception du niveau de réussite de l'enfant. Les familles traditionnelles de notre échantillon apparaissent ici comme plus impliquées dans le suivi parental des devoirs et leçons à la maison. Elles rejoignent en cela les réponses des familles qui ont un haut niveau d'étude. Cela met l'accent sur les ressources des parents : disponibilité, compétences personnelles à assurer le suivi.

Le sentiment de compétence

Les parents ont été questionnés à propos de leur sentiment de compétence à aider lors des devoirs et leçons. Que ce soit au niveau du primaire ou du secondaire, ils déclarent savoir comment aider et ils ne trouvent pas cela difficile. Mais certains ont tendance à se percevoir plus facilement « dépassés » par les contenus scolaires. Ce facteur opère un clivage très sensible entre les parents selon leur propre niveau d'étude ($t = 7,02, p < ,001$), souvent lui-même corrélé au profil socio-économique de la famille. Les parents d'enfants en difficulté se sentent eux aussi moins compétents ($t = 5,03, p < ,001$), les compétences nécessaires étant plus difficiles à réunir pour ces parents. Enfin, au niveau du primaire, les familles monoparentales ont moins confiance en leurs capacités à aider ($t = 11,73, p < ,001$) et s'avouent plus souvent en difficulté pour apporter une aide ($t = 4,80, p < ,03$) que les familles traditionnelles. Cela rejoint les résultats d'études qui soulignent combien le manque de confiance des parents en leurs compétences limite leur implication lors des devoirs et leçons (Hoover-Dempsey et autres, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; 2005).

Nous pouvons retenir de cette première étape de la description que le travail de l'élève à la maison matérialise une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue par les parents. Malgré un sentiment plutôt positif à l'égard des devoirs et leçons, les représentations et les attitudes des parents sont multiples. Nous pouvons supposer que les pratiques parentales qui en découlent sont elles aussi très diverses. Se pose également la question de leur inscription dans des stratégies parentales. Nous allons nous efforcer d'amener des éléments de réponse en poursuivant avec les résultats de l'analyse qualitative.

Analyse qualitative des entretiens

Afin d'explorer au mieux la diversité des pratiques de suivi des devoirs et leçons et d'apporter des éléments sur le sens que les parents accordent aux devoirs à la maison, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel de données lexicales Alceste⁷, à partir du corpus des dix entretiens semi-directifs. Alceste est un outil d'aide à l'interprétation des données textuelles qui emploie la méthode d'analyse thématique (Blanchet et Gotman, 1992) et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère aux mêmes thèmes. Une analyse par Classification hiérarchique descendante (CHD) permet d'obtenir un classement des énoncés du corpus étudié en fonction des ressemblances ou dissemblances statistiques de leur vocabulaire (mots) et en fonction de la distribution des mots dans les phrases. La CHD offre la possibilité de décrire ces classes (mondes lexicaux) à partir du relevé du vocabulaire spécifique et de la sélection des unités de contexte les plus représentatives (en gras dans les extraits d'entretiens). La classification hiérarchique descendante (CHD) réalisée sur l'ensemble du corpus propose une répartition en 4 classes, de classe 1 à classe 4. Elles représentent 55 % des UCE (Unités de contexte élémentaires) ordonnées en fonction du Khi carré d'association. L'extraction des UCE les plus représentatives permet d'appréhender le sens des classes à l'aide de phrases réelles extraites du corpus. Chaque UCE est précédée de son numéro d'ordre dans le corpus et du Khi carré d'association à la classe (1dl). Le choix est effectué par ordre décroissant du Khi carré. Pour chaque UCE, le Khi carré⁸ indique la force de son lien avec le champ contextuel considéré (Reinert, 1990).

- **La classe 1** représente 40 % du discours classé, provenant principalement du discours des parents d'élèves au début du collège (5^e, 6^e) et de parents d'élèves en fin de primaire (en cours moyen) (voir tableau 2). Elle évoque *l'organisation du travail en dehors de*

7. Analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de texte (Reinert, 2001).

8. Pour chaque UCE, le Khi carré calculé est significatif à $p < ,000$.

l'école (structuration du temps consacré à la réalisation des devoirs et leçons, du lieu de travail) avec un vocabulaire spécifique comme : *soir, heure, semaine, goûter, dimanche, table, cuisine, devoir, week-end*.

Tableau 2 Caractéristiques de la classe 1
Organisation du travail

Valeur du Khi carré	Degré de signification	Exemples d'unités les plus significatives
23	$p < ,000$	« le vendredi soir, donc il commence une partie de ses devoirs, le lendemain matin il reprend ses devoirs et puis on lui laisse un temps de repos jusqu'au samedi soir et puis le dimanche après-midi, c'est les révisions... »
23	$p < ,000$	« des fois, il passe trois-quarts d'heure, une heure le soir, des fois deux heures aux devoirs, c'est suivant ce qu'il a. Disons que le week-end, ça se fait en trois fois... »
19	$p < ,000$	« je passe environ une demi-heure avec lui tous les soirs. Admettons si le lundi, il a pas trop de devoirs, donc s'il a des devoirs, donc il les fait, et après il prend de l'avance pour les jours de la semaine qui arrivent... »
19	$p < ,000$	« c'est vrai que l'année dernière, c'était tous les soirs. On s'asseyait à la table de la cuisine pour travailler. Cette année comme il n'y a pas de devoirs ou il y en a une fois tous les... et puis après, il faut que ce soit de mon fait... »

Il apparaît nécessaire pour les parents d'élèves de collège de se tenir informés du travail de leur enfant, voire d'organiser son travail à la maison grâce à l'établissement de règles familiales. Ils s'assurent de pouvoir superviser le travail réalisé par l'enfant, vérifier où il en est de sa réalisation tout en étant peu interventionnistes et laissant plus de possibilités au jeune d'être autonome dans son travail, dans ses capacités de raisonnement.

- La classe 2 représente 11 % du discours provenant principalement de parents d'élèves du primaire (cours préparatoire et cours moyen première année) (voir tableau 3). Les parents évoquent *leurs interrogations sur les méthodes de travail* à adopter à la maison. Ils s'interrogent sur celles pratiquées à l'école et s'inquiètent de leur accord avec celles pratiquées à la maison. Le vocabulaire spécifique comporte les termes : *mot, appliquer, cahier, méthode, maîtresse, apprendre*. De fait, les parents reconsidèrent leurs propres compétences permettant la réalisation des devoirs et leçons et l'acquisition d'une méthode de travail utile dans la suite de la scolarité. Cette classe présente toutefois un pourcentage relativement faible dans l'arbre de la CHD. Elle renvoie à la controverse à propos des méthodes

Tableau 3 Caractéristiques de la classe 2
Méthode ou stratégies

Valeur du Khi carré	Degré de signification	Exemples d'unités les plus significatives
60	$p < ,000$	« donc j'essaie de comprendre comment lui apprendre actuellement et je m'adapte à sa méthode. C'était la méthode syllabique, donc on associait des lettres pour former une syllabe, tandis qu'eux c'est la méthode globale, ils photographient des mots et ils associent un mot par rapport à une photo de mots, donc pour moi personnellement... »
51	$p < ,000$	« des sciences et tout pour bien vous remémorer et puis apprendre les mots pour la dictée de vendredi. Ils vont nous dire ah non, la maîtresse l'a pas dit. Alors, on a dit à la maîtresse il faut leur inculquer un petit peu de méthodologie pour le passage en 6e parce qu'ils vont se retrouver en 6e avec différents professeurs qui eux vont dire bon voilà, prenez votre cahier de texte et ta ta ta... »
47	$p < ,000$	« enfin, elle est pas adaptée pour la relation parent élève, quoi. Non, j'en ai jamais discuté avec lui, mais lorsque l'on fait les devoirs ensemble, il y a des mots qu'il n'arrive pas, dont il ne se souvient plus, à ce moment là j'applique la méthode syllabique, pour qu'il retrouve lui-même le mot... »

d'apprentissage de la lecture largement médiatisée en France en 2006 (lors de la passation des entretiens). En 2006, le ministre de l'Éducation a imposé à tous les enseignants un retour à des méthodes d'apprentissage de la lecture dite « syllabique » au détriment des méthodes plus globales suspectées d'engendrer une non-maîtrise de la lecture et de l'orthographe. Cela a suscité de nombreux débats fortement médiatisés. Angoissés par les risques d'échec scolaire de leurs enfants, les parents ont été très attentifs à cette querelle des méthodes qui pose en outre la question de la complémentarité école-famille au moment du suivi des devoirs et leçons. Ils se sont eux aussi positionnés dans cette controverse pour mieux s'approprier ces méthodes. La méthode syllabique présente la particularité d'être bien identifiable et utilisable par les parents y compris sans concertation avec les enseignants. Il leur est plus facile de contrôler les apprentissages de l'enfant, voire d'apprendre à lire eux-mêmes à leurs enfants devant l'apprentissage par l'enseignant.

- **La classe 3** représente 23 % du discours, principalement de parents d'élèves du primaire centrés sur l'importance de *l'ajustement des parents à l'école* (voir tableau 4). Ils évoquent à ce titre le *rôle complémentaire* qu'ils estiment jouer par rapport à l'école et notamment en termes de possibilité d'ouverture de l'enfant au monde extérieur. Ils insistent sur le rôle qu'ils ont à tenir en proposant à l'enfant des activités extra-scolaires, mais ils estiment qu'ils doivent limiter leur implication dans les devoirs et leçons, et laisser plus d'autonomie à l'enfant. Les parents interviewés mesurent également combien l'absence de soutien parental peut être source de difficultés scolaires pour l'enfant. Il est important de fait d'ajuster le soutien parental à celui apporté par l'école. Les devoirs apparaissent dans ce discours comme un moyen de connaître ce qui se passe à l'école notamment au niveau des apprentissages, les devoirs sont donc pris comme un éclairage de ce qui s'y passe. En référence à Todesco (1985), les devoirs apparaissent comme étant le seul contact possible avec l'école, ils sont aussi un moyen d'imposer une discipline de travail à l'enfant, notamment à travers l'application d'une méthode.

Le vocabulaire spécifique retenu est : *justement, apporter, façon, enseigner, parent, parler, impliquer, connaître, chose, ensemble, extérieur, intéresser.*

Tableau 4 Caractéristiques de la classe 3
Aide complémentaire

Valeur du Khi carré	Degré de signification	Exemples d'unités les plus significatives
23	$p < ,000$	« moi tout ce que j'aime, mon fil s n'aime pas mais bon ça c'est par opposition. Par contre, je partage la passion des chevaux avec ma fil le. Bon ben voilà ; nous parents on apporte autre chose . Si on envoie nos enfants à l' é cole, c'est bien pour une raison, j' imagine. »
20	$p < ,000$	« le métier que j'ai, devrait ouvrir mes enfants sur le monde extérieur , sur avoir la curiosité pour regarder une carte. moi, quand je suis partie au Pérou, l' instit m'a dit ramenez-nous des choses , le Pérou certains n'y vont jamais. Mes enfants étaient petits à ce moment-là mais j'en ai plus parlé aux enseignants. »
15	$p < ,000$	« ma fil le, en cours moyen 2 , on a toujours fait les devoirs ensemble et je suis peut-être alors ce que me dit la maîtresse maintenant, elle me dit vous êtes trop impliquée , il faut la laisser plus autonome... »
14	$p < ,000$	« l' enseignant nous a parlé d'une classe en difficulté qui n'est pas celle de mon fil s, mais de certaines classes en difficulté et où les parents étaient absents, justement et où les enfants étaient le plus en difficulté. »

- **La classe 4** représente 26 % du discours, principalement de parents de collégiens de 13-14 ans. Les parents interrogés insistent sur la nécessité d'un *ajustement parent/enfant* en cherchant à connaître et en valorisant le travail que l'enfant a fait en classe, renforcer ses compétences, l'encourager, superviser son travail (voir tableau 5). Les pratiques parentales visent à promouvoir le rapport au savoir. Les parents insistent aussi sur la nécessité de s'intéresser à l'enfant et de l'encourager tout en soulignant leurs propres limites. Ils évoquent notamment leur difficulté à être eux-mêmes disponibles au moment de la réalisation des devoirs et leçons. Au collège, les parents déclarent avoir besoin de savoir ce que fait l'enfant à l'école au niveau de ses apprentissages. Ils estiment qu'il est important que le jeune

sache restituer ce qu'il a appris. Les devoirs apparaissent clairement ici comme un moyen de s'informer des apprentissages réalisés et par là-même de s'intéresser à l'enfant. Les parents prennent en compte également son statut d'adolescent(e), son besoin d'indépendance et son individualité. Ainsi, ils déclarent être attentifs à ses capacités à apprendre seul, à gérer son temps et à être autonome dans la réalisation de ses devoirs et leçons. Ils portent un intérêt manifeste au développement de leur enfant et lui témoignent de la confiance.

Le vocabulaire spécifique employé dans cette dernière classe est : *âge, classe, enfant, maison, trouver, professeur, dépendre, aider, rôle, étude, gérer, contrôler, accord, voir.*

Tableau 5 Caractéristiques de la classe 4
Ajustement

Valeur du Khi carré	Degré de signification	Exemples d'unités les plus significatives
22	$p < ,000$	« oui, je suis tout à fait d'accord parce que je trouve que l'enfant, heu, est capable de nous faire voir ce qu'il a vu en classe et de nous expliquer le cheminement de ce qu'il a appris et je n'aurais pas forcément la même approche si mon enfant n'avait pas vu ça d'abord en classe et ensuite à la maison. »
17	$p < ,000$	« alors quand il arrive à la maison, si un enfant sent qu'il est encouragé déjà, aussi, même si ça dure pas longtemps, parce que moi je ne dis pas que les parents doivent être sur l'enfant constamment, alors pas du tout... »
16	$p < ,000$	« si on est d'accord pour qu'on leur donne des devoirs ? Oui, moi je suis d'accord mais pas trop, pas trop de devoirs, non ! Jusqu'à quel âge on devrait aider son enfant à faire ses devoirs ? Déjà ça dépend de l'enfant, ça dépend de l'enfant au départ, s'il va loin dans en études, s'il a des problèmes des facilités... »
13	$p < ,000$	« ça vaut le coup mais je veux dire j'aurai plus de temps, ça me poserait aucun souci, quoi. En travaillant, c'est difficile de gérer tout. Par rapport à ce qu'on me dit, ils y arrivent mieux. »
10	$p < ,000$	« il faut qu'il soit autonome maintenant et qu'il se gère tout seul quand même... »

En résumé, l'analyse des classes fait apparaître un questionnement très fort des parents quant à la finalité du travail à la maison. Ils insistent bien sur l'utilité des devoirs et leçons. Ceux-ci sont perçus comme nécessaires, aidant les jeunes à apprendre, augmentant leur intérêt pour l'école et les aidant à développer leur autonomie. Quelques différences sont notables entre les représentations des parents d'élèves du primaire et les parents de collégiens. Les parents d'élèves du primaire insistent sur les compétences parentales nécessaires pour aider l'enfant, lui apprendre à être méthodique et organisé face au travail à réaliser. Ils recherchent la communication avec l'enseignant pour connaître ses méthodes de travail et ajuster leur soutien parental en conséquence (classes 2 et 3). Les préoccupations des parents se traduisent par des interventions pratiques dans le guidage scolaire et l'investissement des activités parascolaires. Ils se positionnent donc comme chargés d'instruction (Goupil, Comeau et Doré, 1997). Les parents de collégiens cernant mieux leur rôle parental sont plus organisés dans la planification de la réalisation des devoirs (week-end, la semaine) (classes 1 et 4). Les parents ont encore besoin de connaître et de contrôler les apprentissages et les connaissances. Toutefois, ils cherchent plus à développer des attitudes favorables à la réussite et à ouvrir l'horizon de leur enfant qu'à jouer le rôle d'instructeur.

Conclusion

Les familles donnent une place de plus en plus importante au suivi des devoirs et leçons dans leur responsabilité éducative. Les parents les plus impliqués apparaissent comme plus sensibles à une représentation positive de l'école, milieu éducatif où l'enfant est socialisé en complémentarité avec la famille. Si les parents n'aident pas l'enfant, ce n'est pas pour autant qu'ils ont abandonné, mais que certaines circonstances empêchent ces adultes de participer réellement au suivi scolaire. Les parents interrogés soulignent ainsi la nécessité pour eux d'avoir des informations sur les approches et méthodes de l'école pour les prolonger à la maison. Cependant, la nature de leur participation aux devoirs et leçons ne s'inscrit pas nécessairement dans le même registre que celle d'un enseignant. Ce qu'un parent peut mettre en jeu dans la relation d'aide se situe en deçà et au-delà du savoir académique. Nous ne pouvons que souligner dès lors la nécessité d'insister sur le lien école-famille⁹ comme condition de la réussite scolaire de l'élève. Des programmes et formations parentales sont organisés dans de nombreux pays visant ainsi à améliorer la collaboration école-famille reposant sur une articulation des

9. Cf. en France la loi sur l'Éducation du 10 juillet 1989, décrets de juillet 2006.

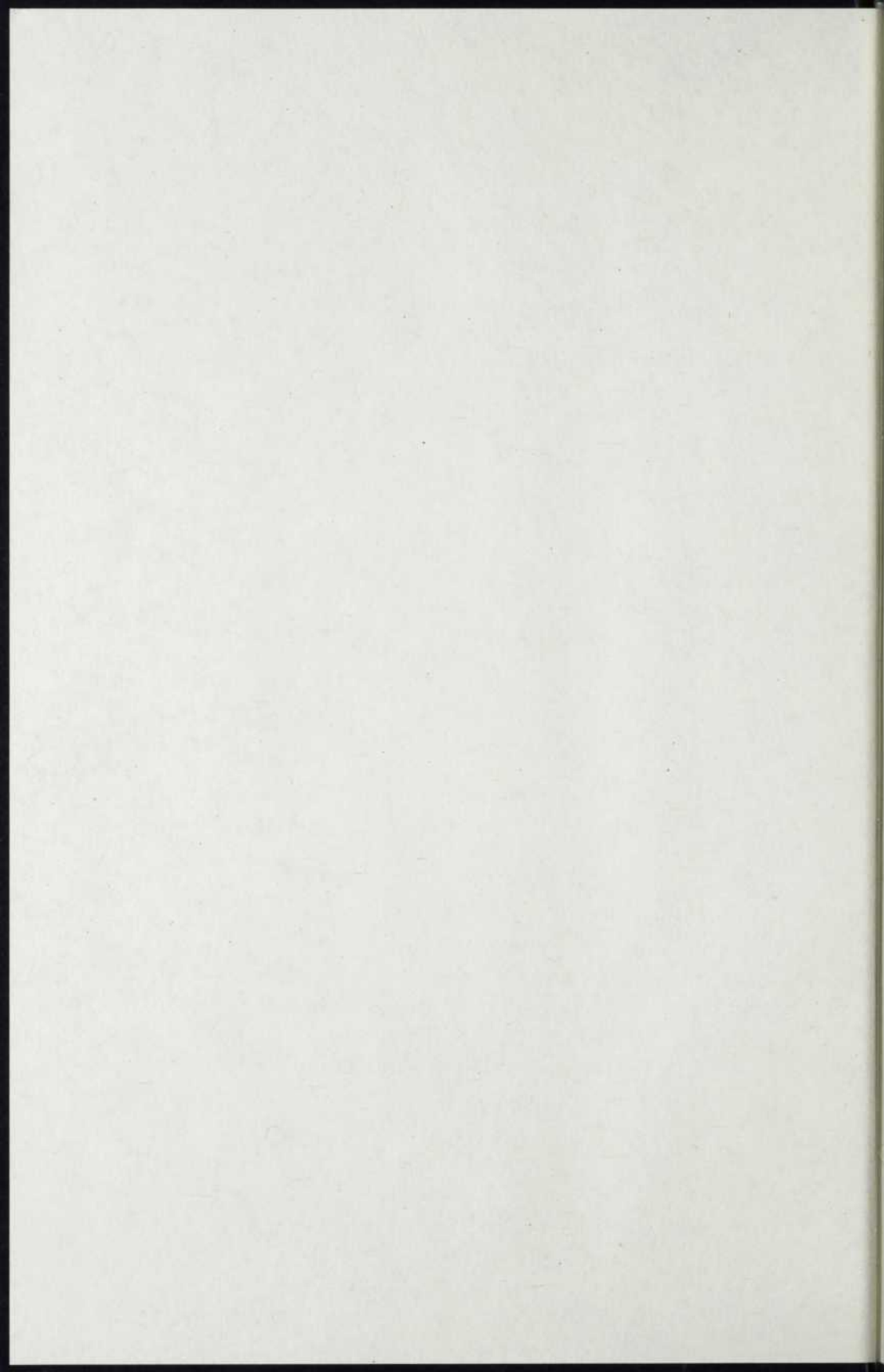
valeurs de ces agents appartenant à différents contextes éducatifs. Le lien famille-école repose sur une coopération mutuelle permettant aux parents d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives, leur redonnant le sentiment d'être qualifiés. Réciproquement, cette coopération doit amener également l'école à intégrer les savoirs des familles dans un processus global d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Avis n° 15 du HCcé (2005). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, *Avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, n° 15, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Beliveau, M.C. (2004). *Retour de l'école... La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Caille, J.-P. (1993). Forme d'implication parentale et difficultés scolaires au collège. *Éducation et formation*, n°36, MEN-DEP.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. Lindsay J.J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H. Lindsay, J.J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Deslandes, R. et Rousseau, N. (2004). *Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire. Projet de recherche CRSH 2004-2007*.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-434.
- Epstein, J.L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Goupil, G., Comeau, M. et Doré, C. (1997). Les devoirs et leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques, *Éducation et Francophonie, Revue scientifique virtuelle*, 25 (2).
- Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée aux parents. *INSEE première*, n° 996.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. et Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1995). «Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ?», *Teachers College Record*, 95 (5), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. et Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- INSEE (2006). Aides aux devoirs en dehors de la classe. *Les notes d'information de la DEP*, n°06.04.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lescarret, O. (2000). Désir d'apprendre et dynamique éducative familiale, *Psychologie et Éducation*, 43, 103-118.
- Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O. et Larroze-Marracq, H. (2007). *Rapport intermédiaire du projet financé par la fondation Wyeth*, Février 2007.
- Oubrayrie, N. et Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives et compétences cognitives. Étude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, Lille, 20, 7-25.
- Oubrayrie, N. et Safont-Mottay, C. (1996). Style éducatif parental et développement socio-personnel : Étude de la réussite et de l'échec scolaire des adolescents. In *Actes du Colloque international GROFRED « Milieux, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant »*. Éditions EUS, 95-100.
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M. et Hoover-Dempsey, K.V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. Paper presented at the symposium, *Parental involvement in homework: What do we know and how do we really know it?*, AERA, New Orleans, LA, April 27.

- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse de données textuelles et une application : *Aurélia* de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux *Rêveries du promeneur solitaire*. *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 5 (49), 32-36.
- Todesco, E. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. INRP.
- Van Voerhis, F.L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *Bulletin* 85 (627), 1-10.



Les devoirs et leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances de la dyade parent-enfant au primaire

*Geneviève Descôteaux,
Michel Rousseau
et Rolande Deslandes*

Contexte

Les devoirs et leçons semblent une source de friction entre les familles et l'école (Cooper, 2001; Gill et Schlossman, 2003; Xu et Corno, 2003). Souvent peu intéressés à les compléter, les élèves les font rapidement ou par obligation (Perrenoud, 2004). Certains parents semblent douter de leur pertinence, éprouver des difficultés de conciliation avec les autres activités quotidiennes (Archambault et Chouinard, 2006) ou manquer de ressources pour aider adéquatement (Deslandes et autres, 2006). Soucieux de favoriser une collaboration entre les milieux scolaires et les familles, le MEQ a mis en place, en 2003, des mesures d'aide aux devoirs et leçons dans les écoles primaires du Québec (MEQ, 2003). Malgré tout, la majorité des élèves semble toujours manquer d'intérêt pour la réalisation de leurs devoirs et leçons et certains élèves ne les font pas. Les parents, quant à eux, apparaissent douter encore de leur pertinence dans l'apprentissage et la réussite scolaire.

Problématique

Les devoirs et leçons constituent pour les parents la partie émergente du travail scolaire. Ces activités peuvent constituer un moment privilégié d'échanges sur les apprentissages scolaires et, selon plusieurs auteurs (p. ex., Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Hoover-Dempsey et autres, 2001), les parents ont indéniablement un rôle à jouer. Cependant, le contexte des familles favorise de moins en moins cet engagement. Les devoirs et leçons interfèrent avec les autres activités et obligations familiales (Xu et Corno, 1998). De plus, la question de l'utilité des devoirs et leçons au primaire s'inscrit dans une longue tradition de remises en cause et de réflexions. Ce contexte offre un terrain fertile à l'anxiété ainsi qu'à l'entretien d'attitudes négatives (Hoover-Dempsey et autres, 1995; Levin et autres, 1997; Xu et Corno, 1998).

Selon Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse (1998), les attitudes et les croyances des parents à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons auraient un impact sur leur engagement dans la réalisation de ces tâches

scolaires à domicile. Les parents qui croient en l'utilité des devoirs et leçons seraient plus portés à leur accorder de l'importance, à adopter des attitudes positives et à aider leurs enfants à les compléter. De plus, les attitudes et les croyances des parents auraient un impact sur celles de leurs enfants (Cooper et autres, 1998). En effet, des parents adoptant des comportements rébarbatifs envers les devoirs et leçons et doutant de leur pertinence entraîneraient des attitudes plus négatives chez leurs enfants et le développement d'une perception négative face à leur utilité. Ne croyant plus en l'utilité des devoirs et leçons, les élèves auraient tendance à les négliger davantage (Cooper et autres, 1998). Or, selon certains auteurs (Cooper, et autres, 1998; Cooper, Jackson, Nye et Lindsay, 2001), les élèves qui effectuent leurs devoirs et leçons ont un meilleur rendement scolaire.

D'après l'étude de Cooper et autres (1998) menée du côté américain, l'attitude des parents à l'égard des devoirs et leçons aurait une influence directe sur celles de leurs enfants. Qu'en est-il lorsqu'il s'agit des parents et de leurs enfants au Québec ? L'ordre scolaire correspondant à la quatrième année du primaire a été privilégié puisqu'un changement majeur s'opère vers cette période, les parents ayant tendance à diminuer significativement leur soutien et laissant davantage place à l'autonomie et à la responsabilité de l'enfant (Pelco et Ries, 1999).

Définition de concepts

Les devoirs et leçons font référence à l'ensemble des tâches demandées par les enseignants accomplies en dehors des heures de classe (Cooper, 2001). Les attitudes, quant à elles, sont des réponses émotionnelles positives ou négatives (Staats, 1986). Le concept de croyances est davantage abordé dans cette étude sous l'angle de la perception des élèves et des parents concernant l'utilité des devoirs et leçons (Blowers et O'Connor, 1996). Les attitudes à l'égard des devoirs et leçons et les croyances par rapport à l'utilité des devoirs et leçons constituent des concepts importants puisque les décisions d'engagement et d'efforts dans les devoirs et leçons sont prises si l'enfant trouve les tâches utiles pour sa réussite (Eagly et Chaiken, 1993; Rokeach, 1986) et s'il aime les faire (Morissette et Gingras, 1989). Dans la même veine, les parents ayant des attitudes positives à l'égard des devoirs et leçons auront tendance à s'impliquer davantage auprès de leurs jeunes (Cooper et autres, 1998).

Attitudes et croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons

Dans leur enquête par questionnaire, Cooper et ses collègues (1998) ont examiné les attitudes et les croyances des élèves, et celles de leurs parents et de leurs enseignants à l'égard des devoirs et leçons ainsi que la relation entre la proportion de devoirs et leçons habituellement complétés et le rendement scolaire. Les résultats de leur étude, menée auprès de 709 élèves du primaire et du secondaire, 82 parents et 82 enseignants, tous ordres d'enseignement confondus, montrent que les élèves et leurs parents ont des attitudes positives face aux devoirs et leçons. Chez les parents, les attitudes sont cependant plus positives que chez leur enfant. Il ressort également que les élèves croient en l'utilité des devoirs et leçons; ils entretiennent notamment la croyance que les devoirs et leçons les aident un peu ou vraiment beaucoup à apprendre, mais de façon moins évidente que leurs parents. Comme l'équipe de recherche a utilisé un score composé, il n'était pas possible de distinguer les attitudes et les croyances des participants.

En revanche, la littérature est peu loquace quant à la convergence dans la dyade parent-enfant concernant les caractéristiques des devoirs et leçons, soit la durée, la proportion complétée et la fréquence des devoirs et leçons. Considérant la nature réciproque des influences à l'intérieur de la dyade parent-enfant (Belsky, 1981; Grolnick et Slowiaczek, 1994), il est tout à fait justifié d'examiner les attitudes et les perceptions de chacun des acteurs, car toute divergence pourrait s'avérer révélatrice quant au suivi ou non des parents et quant à la qualité de la relation entre le parent et son enfant. Ainsi, le premier objectif consiste à vérifier dans quelle mesure les attitudes et les croyances des parents sont similaires ou différentes de celles de leurs enfants. Le second objectif vise à identifier jusqu'à quel point les caractéristiques des devoirs et leçons (c'est-à-dire durée, proportion complétée, fréquence) rapportées par les élèves sont similaires à celles présentées par leurs parents.

Méthode

Participants

Cette enquête par questionnaires a été réalisée entre février et juin 2005 auprès de 241 élèves de quatrième année et de 257 parents. Pour les fins de la présente étude, les 234 dyades parent-enfant de quatrième année du primaire ont été conservées. Ces élèves fréquentent 16 écoles de quatre régions du Québec (Mauricie, Centre-du-Québec, Saguenay et Québec). Après avoir obtenu l'autorisation du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (N° certificat : CER-04-91-08.02),

celle des directions d'école ainsi que les consentements des enseignants et des parents, des assistants de recherche formés à cet effet ont administré les questionnaires aux élèves.

Instruments de mesure

Deux questionnaires ont été conçus, l'un pour les élèves, et l'autre pour les parents. Dans le questionnaire remis aux élèves de quatrième année, les élèves étaient d'abord appelés à répondre à deux questions générales qui traitaient de leur sexe et de leur rendement scolaire. Ensuite, d'autres questions abordaient certaines caractéristiques des devoirs et leçons comme leur durée, la proportion complétée et leur fréquence par semaine (tirées de Cooper et autres, 1998). De plus, une question (inspirée de Cooper et autres, 1998) amenait les élèves à positionner leurs attitudes envers les devoirs et leçons sur une échelle à quatre niveaux allant de « j'aime beaucoup » à « je n'aime pas du tout ». Finalement, des questions comportaient une échelle des croyances à six énoncés inspirée de Cooper et ses collègues (1998) et de Epstein et Van Voorhis (2001). Les élèves devaient indiquer leur degré d'accord avec chacun des énoncés (six énoncés, Cronbach = 0,82; exemple de question : « Je pense que les devoirs et leçons sont importants pour m'aider à réussir. »). Concernant le questionnaire destiné aux parents, des questions traitant de leur sexe, de leur structure familiale et de leur niveau de scolarité étaient d'abord présentées. Puis, certaines questions se concentraient davantage sur les caractéristiques de leur enfant, soit son sexe et son rendement scolaire. Le questionnaire des parents aborde également certaines caractéristiques des devoirs et leçons comme leur durée, leur proportion complétée et leur fréquence (tirées de Cooper et autres, 1998). Ensuite, une question (inspirée de Cooper et autres, 1998) demandait aux parents de situer leurs attitudes face aux devoirs et leçons sur une échelle à quatre niveaux allant de « j'aime beaucoup » à « je n'aime pas du tout ». Finalement, une échelle de 11 énoncés mesurant les croyances des parents par rapport à l'utilité des devoirs et leçons (basée sur les travaux de Cooper et autres, 1998 et de Epstein et Van Voorhis, 2001) a permis de répertorier le degré d'accord ou de désaccord face à différents aspects de l'utilité des devoirs et leçons (11 énoncés, Alpha de Cronbach = 0,91; exemple de question : « Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à apprendre. »).

Analyses

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel S.P.S.S., version 13.0. D'abord, des analyses descriptives ont été menées. Les données rapportées sont basées sur les pourcentages valides. Puis, pour vérifier le

degré de similitude ou de différence dans la dyade parent-enfant relativement à leurs attitudes, croyances et perception des caractéristiques des devoirs et leçons, des analyses de corrélation intra-classe ont été effectuées. Plus cette corrélation est élevée (près de 1) et plus la perception du parent est similaire à celle de son enfant. Ce type d'analyse a l'avantage de cerner les résultats à l'intérieur d'une même dyade parent-enfant. Autrement dit, il permet de vérifier si le parent et l'enfant d'une même dyade donnent des réponses similaires (Kenny, Kashy, et Cook, 2006).

Résultats et Discussion

Caractéristiques sociodémographiques des échantillons de participants

Les parents participant à l'étude sont en majorité (85,5 %) des femmes. Seulement 14,5 % sont de sexe masculin. Au total, 61,5 % des répondants mentionnent que leur famille est de type traditionnel (c'est-à-dire, présence des deux parents biologiques) tandis que 38,5 % affirment appartenir à des familles non traditionnelles. En ce qui concerne le niveau de scolarité du parent, alors que 36,6 % d'entre eux indiquent avoir complété des études primaires, secondaires générales ou professionnelles, 33,2 % des répondants affirment, quant à eux, détenir un diplôme collégial. Pour 30,2 % des personnes interrogées, ils ont poursuivi des études universitaires. Près de 66,8 % des parents affirment que leur enfant réussit bien ou très bien à l'école, contre 28,9 % qui soutiennent que leur enfant éprouve des petites ou grosses difficultés. L'échantillon des élèves compte 44,4 % de filles et 55,6 % de garçons.

Attitudes envers les devoirs et leçons

Les statistiques descriptives montrent qu'une proportion plus importante de parents semble avoir une attitude plus positive envers les devoirs. De fait, plus de 80 % des parents ont répondu aimer un peu ou beaucoup les devoirs et leçons alors que cette proportion chute à près de 60 % chez les élèves.

Pour l'accord entre l'attitude du parent et de son enfant à l'égard des devoirs et leçons, les résultats affichent une valeur du coefficient de corrélation intra-classe égale à 0,320 ($p < 0,002$). Bien que la corrélation soit statistiquement significative, sa faible valeur suggère que l'attitude du parent n'est pas très similaire à celle de son enfant concernant les devoirs et leçons.

Tableau 1 Attitudes des parents et des enfants à l'égard des devoirs et leçons

En général, quelle est votre appréciation des devoirs et leçons à la maison ?	Parents (<i>n</i> = 229)		Élèves (<i>n</i> = 234)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
J'aime beaucoup	92	40,2 %	31	13,2 %
J'aime un peu	97	42,4 %	106	45,3 %
Ça me laisse indifférent	14	6,1 %	24	10,3 %
Je n'aime pas du tout	26	11,4 %	73	31,2 %

Croyances à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons

Selon les statistiques descriptives, les enfants présentent une moyenne légèrement supérieure à celle de leur parent (voir tableau 2).

En ce qui concerne l'accord entre les croyances en l'utilité des devoirs et leçons du parent et celles de son enfant, les données montrent une valeur du coefficient de corrélation intra-classe équivalente à 0,280 ($p < 0,006$). Quoique la corrélation soit statistiquement significative, sa valeur peu élevée suggère que la perception du parent n'est pas très similaire à celle de son enfant concernant l'utilité des devoirs et leçons.

Tableau 2 Moyennes et écarts-type à l'échelle des croyances envers l'utilité des devoirs des parents et des élèves

Variable	Parents		Élèves	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Échelle des croyances envers l'utilité des devoirs et leçons	2,0466	0,5485	2,1441	0,62021

Caractéristiques des devoirs et leçons

Durée des devoirs et leçons

Les résultats indiquent que, comparés aux enfants, davantage de parents croient que les devoirs et leçons durent plus de 30 minutes (37,1 % vs 29,8 %). En effet, 80,2 % des enfants disent que les devoirs durent moins de 30 minutes alors que cette proportion est de 62,9 % chez leurs parents.

Tableau 3 Durée des devoirs et leçons
selon les parents et les élèves

Quelle est la durée des devoirs et leçons à la maison en moyenne par soir ?	Parents (n = 232)		Élèves (n = 232)	
	n	%	n	%
Nulle	0	0 %	2	0,9 %
5-15 min	32	13,8 %	72	31 %
15-30 min	114	49,1 %	112	48,3 %
30-60 min	75	32,3 %	40	17,2 %
Plus d'une heure	11	4,7 %	6	2,6 %

En ce qui a trait à l'accord entre le parent et son enfant, la valeur du coefficient de corrélation intra-classe correspond à 0,585 ($p < 0,000$). Bien que la corrélation soit statistiquement significative, sa valeur tend à démontrer que la perception du parent n'est pas très similaire à celle de son enfant concernant la durée des devoirs et leçons. Toutefois, il importe de mentionner que c'est en regard de la durée des devoirs et leçons que les perceptions du parent et de son enfant se rejoignent le plus à l'intérieur d'une même dyade.

Proportion des devoirs et leçons complétée

Au sujet de la proportion des devoirs et leçons complétée, la distribution des réponses des parents apparaît similaire à celle des élèves.

Tableau 4 Proportion des devoirs et leçons complétée selon les parents et les élèves

En moyenne, quelle quantité de devoirs et leçons est complétée à la maison ?	Parents (n = 233)		Élèves (n = 233)	
	n	%	n	%
Tous ses devoirs et leçons	166	71,2 %	161	69,1 %
La plupart de ses devoirs et leçons	42	18 %	36	15,5 %
Une partie de ses devoirs et leçons	24	10,3 %	34	14,6 %
Aucun de ses devoirs et leçons	1	0,4 %	2	0,9 %

Bien que l'on soit porté à croire que les parents et leurs enfants répondent dans le même sens, la valeur du coefficient de corrélation intra-classe, qui est 0,227 ($p < 0,026$), démontre le contraire. Certes, la corrélation est statistiquement significative. Néanmoins, sa valeur peu élevée tend à suggérer qu'à l'intérieur d'une même dyade parent-enfant, les perceptions relatives à la proportion des devoirs et leçons complétée est différente.

Fréquence des devoirs et leçons

Tel que montré dans le tableau 5, une proportion plus élevée d'enfants affirme faire des devoirs et leçons tous les soirs comparative-ment à la perception de leurs parents.

En ce qui a trait à la fréquence des devoirs et leçons, la valeur du coefficient de corrélation intra-classe est 0,264 ($p < 0,010$). Encore une fois, même si la corrélation est statistiquement significative, sa valeur peu élevée permet de conclure que la perception du parent n'est pas très similaire à celle de son enfant.

Tableau 5 Fréquence des devoirs et leçons
selon les parents et les élèves

Quand les devoirs et leçons à la maison sont-ils faits ?	Parents (<i>n</i> = 234)		Élèves (<i>n</i> = 232)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tous les soirs	51	21,8 %	79	34,1 %
4 soirs/sem	152	65,0 %	117	50,4 %
3 soirs/sem	14	6,0 %	16	6,9 %
2 soirs/sem	10	4,3 %	8	3,4 %
1 soir/ sem	7	3,0 %	11	4,7 %
Jamais	0	0 %	1	0,4 %

Discussion

Attitudes à l'égard des devoirs et leçons

Pour les dyades parent-enfant retenues dans cette étude, les résultats amènent à considérer que les enfants éprouvent des attitudes moins positives à l'égard des devoirs et leçons que celles de leurs parents. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans l'étude de Cooper et ses collègues (1998) à l'effet que les attitudes des parents soient plus positives que celles de leur enfant. Ils convergent dans le même sens que les commentaires émis par certains des 15 enfants de quatrième année qui ont participé à des entrevues de groupe organisées dans le cadre de la même étude. Tel que rapporté par Descôteaux (2007), la majorité des participants avaient déclaré ne pas aimer faire leurs devoirs et leçons. Parmi les raisons évoquées pour leur manque de motivation figurent le désir de jouer, d'aller rejoindre les amis pour jouer dehors, le goût d'écouter la télévision, la fatigue et les difficultés habituellement rencontrées lors de la réalisation des devoirs et leçons et provoquant de la frustration.

Croyances en l'utilité des devoirs et leçons

Pour ce qui est de leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons, les enfants semblent croire davantage aux bénéfices des devoirs et leçons que leurs parents. Le constat que les enfants croient à l'utilité des devoirs et leçons avait aussi été mis en évidence dans les entrevues de groupes (Descôteaux, 2007). Les élèves interrogés ont été unanimes à dire

que les devoirs et leçons les aident à réussir davantage à l'école et à mieux apprendre. Ils ont aussi évoqué l'importance des devoirs et leçons pour la poursuite des études et l'obtention d'un diplôme et d'un emploi. Par ailleurs, les huit parents qui avaient participé à une entrevue de groupe dans le cadre de la même étude avaient également exprimé leur accord avec l'utilité des devoirs et leçons. La majorité considérait les devoirs et leçons utiles pour aider l'enfant à réussir, à apprendre, à réviser les notions abordées en classe, à développer ses habiletés de travail, à acquérir de l'autonomie et à gérer son temps (Descôteaux, 2007). Comment alors expliquer que les enfants, comparés à leurs parents issus de la même dyade, croient plus aux avantages des devoirs et leçons ? Est-ce une manifestation de désirabilité sociale ? Ou est-ce parce que les enseignants leur répètent constamment que les devoirs et leçons sont importants et qu'ils doivent les faire ? Est-il possible que ce soit une croyance transmise ou inculquée par les enseignants qui, de leur côté, sont très favorables aux devoirs et leçons ? (Archambault et Chouinard, 2006). Par ailleurs, nos résultats sont en opposition avec ceux obtenus dans l'étude de cas (Xu et Corno, 1998) auprès de six familles ayant un enfant inscrit en troisième année du primaire où l'on rapportait que les enfants interrogés semblaient être beaucoup moins conscients des bénéfices associés aux devoirs et leçons que leurs parents et leurs enseignants.

Caractéristiques des devoirs et leçons

Durée des devoirs et leçons

Au regard des caractéristiques des devoirs et leçons et plus particulièrement de leur durée, les parents, comparés à leur enfant, estiment qu'ils durent plus longtemps. Ces résultats ne sont pas concordants avec ceux de Cooper et son équipe (1998), et ce, à deux niveaux : (1) Selon ces derniers, les enfants disaient consacrer plus de temps à leurs devoirs et leçons que leurs parents ne semblaient l'alléguer; (2) la perception des parents face au temps consacré aux devoirs et leçons (en moyenne 40 minutes) est de beaucoup supérieure à celle des parents dans l'étude de Cooper et son équipe (1998) (environ 29 minutes). Quelles pourraient être les raisons qui incitent les parents à surestimer le temps consacré aux devoirs et leçons ? Est-il possible que, se sentant débordés par leurs nombreuses obligations, ou éprouvant de la difficulté concernant l'aide à apporter, ils perçoivent la durée des devoirs et leçons plus longue qu'elle ne l'est réellement ? Ou encore, est-ce possible que les enfants tout simplement sous-estiment la durée de leurs devoirs et leçons ?

Proportion des devoirs et leçons complétée

À première vue, l'ensemble des parents, tout comme l'ensemble des enfants, sont en accord pour affirmer (autour de 70 % d'entre eux) que tous les travaux sont complétés. Cependant, les analyses mettent en évidence le manque d'accord entre le parent et l'enfant d'une même dyade. Selon les données descriptives (Descôteaux, 2007), une plus grande proportion d'enfants que de parents déclarent faire une partie seulement de leurs devoirs et leçons. Il est possible que les élèves, sachant ce qu'ils doivent faire, soient davantage conscients du travail non complété. De plus, comme les parents accordent habituellement plus d'autonomie aux enfants lorsqu'ils atteignent leur quatrième année, il est également envisageable qu'ils ne soient pas au courant des exigences de l'enseignant.

Fréquence des devoirs et leçons

Les parents croient moins que leurs enfants qu'ils ont des devoirs et leçons tous les soirs. À leurs yeux, leur enfant a surtout des devoirs et leçons quatre soirs par semaine scolaire alors que ce dernier considère qu'il en a tous les soirs. Cette différence dans la perception de la fréquence des devoirs et leçons peut trouver des explications dans le fait que certains enfants font leurs devoirs et leçons à l'école ou après l'école lorsqu'il y a un service d'aide aux devoirs. Il se peut que certains parents, qui pour différentes raisons (par exemple, manque de disponibilité, d'énergie et de flexibilité dans les horaires de travail) ne peuvent exercer un suivi quotidien, ne soient pas au courant de la fréquence exacte des devoirs et leçons.

Conclusion

En résumé, une différence se remarque entre les attitudes des enfants de quatrième année et celles de leurs parents face aux devoirs et leçons. Les enfants manifestent des attitudes moins positives que leurs parents bien qu'ils croient davantage aux bénéfices des devoirs et leçons. Concernant les caractéristiques des devoirs et leçons, les réponses des membres de la même dyade parent-enfant diffèrent au regard de leur durée, de la proportion complétée et de la fréquence à laquelle ils sont donnés. Dans une même dyade, le parent estime la durée des devoirs et leçons plus longue que son enfant alors que ce dernier considère plus souvent qu'il a des devoirs et leçons tous les soirs et qu'il ne les complète qu'en partie. Quelques limites sont associées à cette étude. Les analyses reposent sur les perceptions des membres de la dyade parent-enfant, et non sur des observations directes.

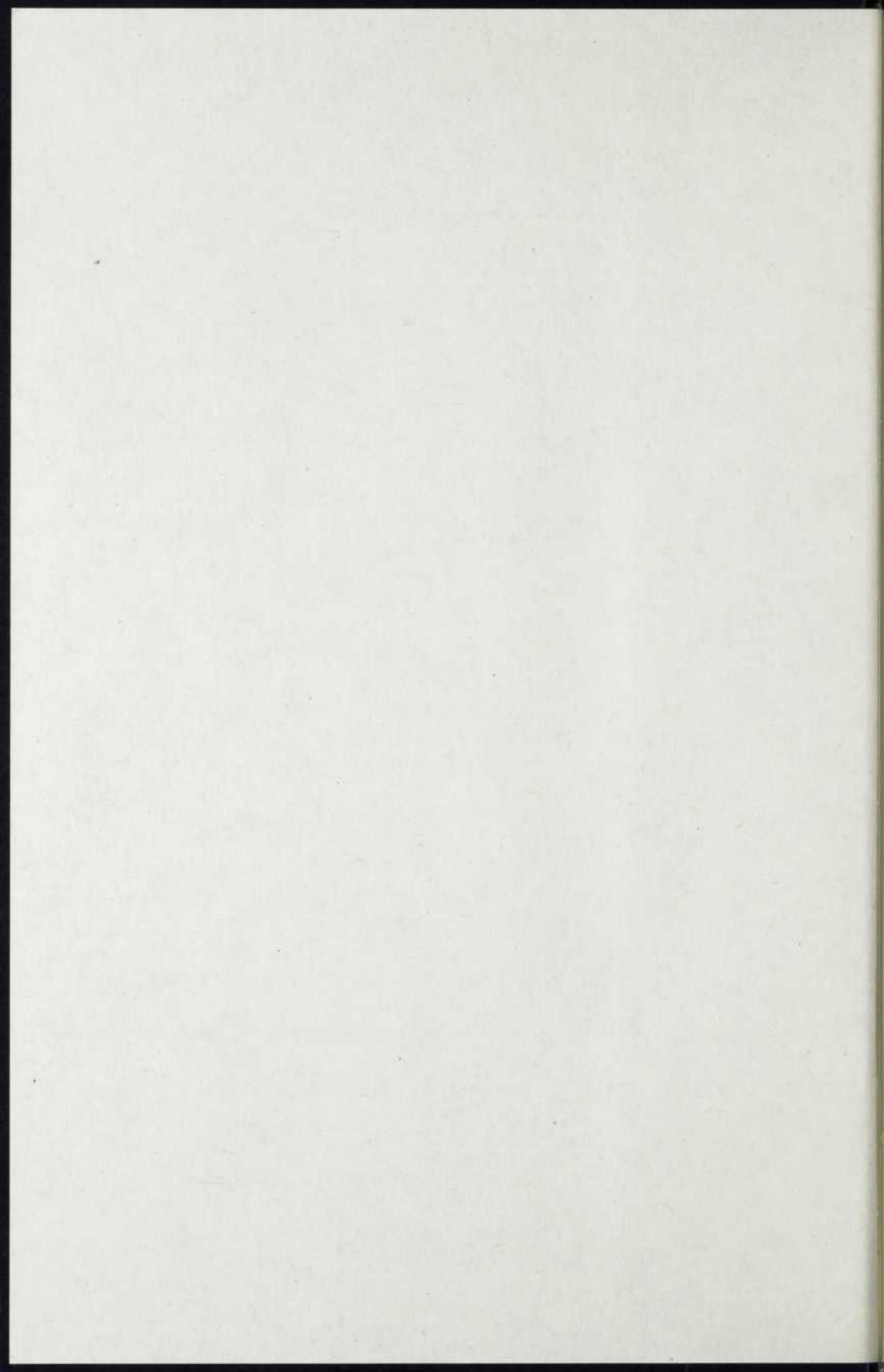
À titre de pistes d'intervention, les résultats de cette étude commandent une réflexion de la part des enseignants sur les types de devoirs et leçons à donner qui pourraient intéresser les élèves. Ces derniers ne semblent pas toujours aimer faire ces tâches, même s'ils conçoivent leur utilité dans leur cheminement scolaire. Il serait souhaitable que les enseignants soient sensibilisés à l'importance de réunir toutes les conditions pour que les devoirs et leçons soient des activités de soutien à l'apprentissage motivantes et utiles. Les enseignants tireraient sûrement avantage à être mieux formés à collaborer avec les parents pour que les devoirs et leçons deviennent un moment révélateur des progrès et des difficultés des enfants.

Comme pistes de recherche, il serait important que dans les prochaines études le point de vue des enseignants soit exploré. Ils sont des pivots importants, étant les instigateurs des devoirs et leçons et les intervenants de première ligne. Il serait également intéressant d'approfondir l'impact des programmes d'aide aux devoirs et leçons sur l'apprentissage, le rendement scolaire et la collaboration avec les parents.

Références bibliographiques

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Les devoirs à la maison : en donner ou pas ? *Vivre le primaire (Magazine de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire AQEP)*. 19, 34-36.
- Belsky, J. (1981). Early human experience : A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 2-23.
- Blowers, G.H. et O'Connor, K.P. (1996). *Les construits personnels. De la théorie à l'application clinique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press (Second Edition).
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. et Lindsay, J.J. (2001). A model of homework influence on the performance. *Journal of Experimental Education*, 69, 1-19.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25, 464-487.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Descôteaux, G. (2007). *Croyances et attitudes des élèves de quatrième année du primaire et de leurs parents en lien avec la réalisation des devoirs et leçons*. Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Deslandes, R. Rousseau, N., Descôteaux, G., Hardy, V., Paul, M., Pelletier, K., Nadeau, T. et Bergeron, L. (2006). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. Article soumis à la *Revue canadienne de l'Éducation*.
- Eagly, A.H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Epstein, J.L. et Van Voorhis, F.L. (2001). More Than Minutes: Teacher's Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Gill, B.P. et Schlossman, S.L. (2003). Parents and the Politics of Homework: Some Historical Perspectives. *Teachers College Record*, 105, 846-871.
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development* 65, 237-252.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. et Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in students's homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. et Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist* 36 (3), 195-209.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A. et Cook, W.L. (2006). *Dyadic data analysis*. New-York : Guilford Press.
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-222.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme d'aide aux devoirs*. Récupéré le 13 novembre 2005 de http://mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_devoirs_ecoles/feuille_aideauxdevoirs_fpdf.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pelco, L.-E. et Ries R.-R. (1999). Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships: What school psychologist need to know. *School Psychology International*, 20, 265-277.
- Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Staats, A.W. (1986). *Behaviorisme social*. Brossard, Québec : Behaviora.
- Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Xu, J. et Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103, 503-536.



Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves

*Michel Rousseau,
Lucie DeBlois
et Claire Lapointe*

Problématique et cadre théorique

La notion de capital humain est un concept introduit par l'économiste Theodore W. Schultz au début des années 1960 et développé par la suite par son étudiant Gary. S. Becker (1962). Selon Becker, l'investissement d'un individu dans son éducation et sa formation constitue pour lui, et pour la société, un capital tout aussi important que ne l'est le fait d'investir dans des équipements nouveaux pour une entreprise. Ce capital est composé de connaissances, d'expérience et de savoir-faire, ainsi que de la probabilité d'une meilleure santé physique et mentale. Le capital humain acquis grâce à l'éducation contribue au développement économique d'une société. Étant donné son lien fondamental avec l'éducation, le niveau de capital humain d'une société est, entre autres, évalué par rapport à des compétences cognitives ou des savoirs précis (Organisation de coopération et de développement économiques, 2002).

En raison de son importance économique, une société doit évaluer sa capacité à développer le capital humain chez ses élèves. En ce sens, plusieurs indicateurs de développement peuvent être utilisés. Le taux de diplomation au secondaire, considéré comme le niveau minimum de scolarité dans le monde occidental, est un indicateur souvent retenu. Par ailleurs, en plus du taux de diplomation, des évaluations à grande échelle du rendement des élèves dans des matières clés fournissent une meilleure idée des acquis des élèves d'un système éducatif. Pour cette raison, des programmes internationaux d'évaluation ont été entrepris depuis plus d'une vingtaine d'années. Parmi ces programmes, le Québec et le Canada participent à la Troisième enquête internationale en mathématiques et en sciences (TEIMS) ainsi qu'au Programme international de suivi des acquis (PISA) des élèves. Le but premier de ces programmes d'évaluation est de fournir un portrait du niveau de développement du capital humain des élèves ainsi que des pistes d'intervention politique pour influencer ce développement.

Plusieurs facteurs peuvent influencer le niveau de développement du capital humain des élèves d'un système éducatif particulier. Parmi tous ces facteurs, l'influence du capital familial sur le développement du capital humain d'un élève est reconnue depuis de nombreuses années (Marjoribanks, 2005). Selon Coleman (1990), l'influence de la famille peut être sous-divisée en trois composantes, soit les composantes humaine, économique et sociale. La composante humaine correspond au potentiel familial de construire un environnement cognitif riche qui appuie les apprentissages d'un enfant. Cette composante se mesure généralement à l'aide du niveau d'éducation du père ou des deux parents (Wong, 2006). La composante économique représente les ressources matérielles qui aident au développement scolaire des élèves. Le niveau de revenu familial se veut l'indicateur privilégié de cette composante (Wong, 2006). Enfin, la composante sociale se définit comme étant la quantité et la qualité d'interactions entre un enfant et ses parents qui sont orientées vers le domaine scolaire (Marjoribanks, 2005). Cette composante peut être évaluée à partir de l'intérêt, du support et des encouragements manifestés par tous les membres de la famille.

La composante sociale occupe une place importante dans le capital familial puisque lorsque les composantes humaines et financières ne sont pas appuyées par de fortes relations sociales dans la famille, elles n'ont plus d'effet sur le développement du capital humain de l'élève (Coleman, 1997). La composante sociale joue donc un rôle de médiateur entre les ressources humaines et financières de la famille et le développement du capital humain d'un élève, mais pourrait aussi compenser pour un plus faible niveau de capital financier de la famille (DeBlois, Rousseau et Zhu, 2006), jouant aussi un rôle de modérateur. L'accompagnement parental apparaît être une composante importante du capital social familial.

Des travaux antérieurs menés auprès d'adolescents ont conduit à l'identification de cinq dimensions associées à l'accompagnement parental : (1) le soutien affectif (p. ex., les encouragements, les compliments, les discussions sur les choix d'options à faire, l'aide dans les devoirs quand l'adolescent le demande, etc.); (2) la communication avec les enseignants (p. ex., les appels téléphoniques ou les rencontres); (3) les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (p. ex., les questions sur l'école et sur les travaux scolaires); (4) la communication parents-école (p. ex., la présence aux réunions de parents); (5) la communication parents-adolescents (p. ex., les discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir) (Deslandes, 1996). Dans ces travaux, le soutien affectif des parents est apparu comme la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire (Deslandes, 1996, 2005, 2006).

La composante sociale du capital ne constitue pas l'unique source de développement du capital humain. Nombreux sont les travaux indiquant que les caractéristiques familiales, en l'occurrence le niveau de scolarité et le statut d'emploi élevés des parents, et des revenus familiaux importants, exercent une influence positive sur le rendement scolaire des jeunes (Hauser et Featherman, 1976; Milne, Myers, Rosenthal et Ginsburg, 1986; Sewell et Hauser, 1975; Sui-Chu et Willms, 1996; Teachman, Paasch, et Carver, 1997). Les parents ayant un statut socio-économique élevé semblent plus en mesure d'offrir à leurs enfants les ressources et un environnement de qualité propice à l'augmentation de leurs chances d'employabilité sur le marché du travail et au développement d'une carrière professionnelle prometteuse (Caspi, Moffit, Wright et Silva, 1998). Ces parents investissent suffisamment de ressources financières et matérielles pour permettre à leurs enfants d'avoir une bonne santé physique et d'acquérir des savoirs et des savoir-faire essentiels à leur réussite scolaire et sociale, voire au développement de leur capital humain (Bacon et Deslandes, 2004; Becker et Tomes, 1986, cités dans Gouvernement du Canada, 2000). Les effets d'un capital familial financier plus faible se font sentir très tôt dans le parcours scolaire d'un élève. Selon Willms (2003), dès l'entrée à l'école, l'impact du niveau socio-économique sur les compétences cognitives et le comportement serait déjà manifeste. De plus, les effets continuent de se faire sentir tout au long de ce parcours puisque, au secondaire, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont moins susceptibles d'avoir un parcours scolaire réussi ou de s'investir dans leurs études.

Toutefois, bon nombre de recherches soulignent que les caractéristiques familiales ont un impact moindre sur les résultats scolaires que les variables du processus familial (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2005; Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, 1999; Potvin et autres, 1999; Teachman et autres, 1997). En d'autres mots, l'importance de la qualité des interactions familiales en relation avec la réussite scolaire surpasserait celle des variables liées au statut socio-économique (Deslandes et autres, 1999; Dornbush et Wood, 1989; Hickman, Greenwood et Miller, 1995). Ces travaux, qui se sont attardés surtout à l'étude du style parental et de l'accompagnement parental dans le suivi scolaire, ont mis en évidence certains éléments du processus familial susceptibles d'agir comme facteurs de protection auprès des enfants à risque d'échecs scolaires, ce qui constitue un effet modérateur du capital social.

Capital humain, capital social familial et réussite scolaire selon le sexe des élèves

La question des expériences scolaires distinctes des filles et des garçons est étudiée depuis plus de trente ans, ce qui a permis de la documenter à partir de perspectives diverses telles que la socialisation scolaire (Bouchard et St-Amand, 1996; Mosconi, 1999), les pratiques enseignantes (Baudoux et Noircent, 1995; Solar, 1998), les styles d'apprentissage (Belenky, Blythe, Goldberger, Tarule, 1986; Secada, 1989; Gaudet, 1998) ou l'environnement éducatif (Caleb, 2000; Mujawamariya, 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2002; Sadker, 2000; Tracy et Lane, 1999). Les conclusions de ces recherches soulignent l'existence de différences liées au sexe en ce qui a trait aux intérêts des filles et des garçons envers les matières scolaires, à leurs manières d'apprendre, au type d'interactions qu'ils développent avec les enseignants et à leur rapport au savoir et à l'école. Des études réalisées au niveau international indiquent également des différences statistiquement significatives entre les résultats des filles et ceux des garçons aux tests en sciences, mathématiques et langue d'apprentissage (Manning, 1998; Sammons, 1995).

Considérant le lien qui existe entre le capital social familial et le rendement scolaire, il apparaît important de vérifier si les facteurs de protection inhérents à certaines pratiques parentales agissent de la même manière sur les filles et sur les garçons.

But de la recherche

Le but de la présente recherche est d'approfondir l'apport de certaines variables reliées au capital social familial, soit la communication culturelle, la communication sociale et l'aide aux devoirs, au rendement scolaire des élèves en général, et plus particulièrement au rendement des filles et des garçons. Plus spécifiquement, nous cherchons à répondre aux quatre questions suivantes :

1. Quelle est l'importance de la relation entre ces variables du capital social et le capital humain mesuré par le rendement en lecture de l'ensemble des élèves québécois et canadiens ?
2. Quelles sont les interactions entre le niveau socio-économique familial et les variables du capital social dans leur prédiction du rendement en lecture des élèves québécois et canadiens ?
3. Ces variables du capital social permettent-elles de modérer la relation entre le niveau socio-économique familial et le rendement en lecture des élèves ?
4. L'effet modérateur des variables du capital social est-il le même pour les garçons et pour les filles ?

Méthodologie

Données

Les données utilisées pour répondre aux questions de recherche sont tirées de la base de données du Programme international de suivi des acquis (PISA) des élèves. Le PISA constitue une évaluation à grande échelle du rendement des élèves conduit par l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). Ce programme, qui a débuté en 2000, est une évaluation cyclique qui revient tous les trois ans. Le rendement des élèves est évalué dans trois grands domaines, jugés cruciaux dans la société actuelle, soit la compréhension en lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Les élèves sont évalués sur ces trois grands domaines à chacun des cycles mais, un domaine particulier, appelé composante majeure, est évalué plus en profondeur par rapport aux deux autres domaines, appelés composantes mineures. Lors du premier cycle de 2000, la compréhension en lecture constituait la composante majeure du PISA, en 2003, ce fut la culture mathématique et, en 2006, la culture scientifique.

Plus de 40 pays ont participé à chacun des cycles d'évaluation du PISA, soit les 32 pays membres de l'OCDE ainsi que certains autres pays ayant désiré y participer. L'échantillon du PISA comprend des élèves de 15 ans, peu importe leur niveau de scolarité. Pour la plupart des pays participants, la fin de la scolarité secondaire normale se situe autour de cet âge (OCDE, 2001). Le but du programme est d'évaluer les compétences des élèves en fin de secondaire pour vérifier à quel point les élèves des différents pays sont préparés pour faire face aux défis de la société actuelle et de participer au développement du capital humain du pays (OCDE, 2001). Le fait de comparer les résultats de différents systèmes éducatifs permet de situer les résultats locaux dans un contexte plus large et de favoriser l'étude de l'impact du système éducatif sur le rendement des élèves.

Les élèves qui ont participé aux différents cycles du PISA sont sélectionnés de manière aléatoire. L'échantillonnage se fait en deux étapes. À la première étape, des écoles sont sélectionnées au hasard en fonction de variables de stratification déterminées. Par la suite, selon la taille de l'école, des élèves de 15 ans sont sélectionnés de manière aléatoire pour effectuer l'évaluation. Un échantillon aléatoire de remplacement est prévu si un élève ne peut participer au programme lors de l'administration de l'épreuve d'évaluation. Un taux minimum de participation par école est requis pour que l'administration soit jugée fiable. Si le taux n'est pas atteint, les pays vont être exclus des rapports effectués par l'OCDE. Ce fut le cas en 2000 pour les Pays-Bas et en 2003 pour l'Angleterre.

L'échantillon mondial compte plus de 225 000 élèves répartis dans 8526 écoles. Pour le Canada, 29 687 élèves répartis dans 1117 écoles ont participé, dont 50,5 % de filles et 49,5 % de garçons. Pour le Québec, l'échantillon est de 4497 élèves provenant de 165 écoles, dont 50,8 % de filles et 49,2 % de garçons. Les analyses ont été effectuées uniquement sur l'échantillon d'élèves canadiens et québécois.

Mesures

Variable dépendante

• *Rendement en compréhension en lecture*

L'évaluation du PISA 2000 est composée de 129 items qui évaluent la compréhension de texte. Ces items se présentent sous forme de choix multiples, de réponse courte ou de réponse construite. Les 129 items sont répartis dans 9 cahiers assignés de manière aléatoire aux élèves évalués. Chaque cahier compte environ une vingtaine d'items. Certains items, dit items ancrés, se retrouvent dans plus d'un cahier, permettant de situer les résultats des élèves sur une échelle commune. Les données ont été analysées à l'aide d'un modèle de la Théorie de la réponse aux items (TRI). L'échelle de mesure des résultats des élèves a été transformée à partir de la distribution des scores des 32 pays membres de l'OCDE. La moyenne mondiale de ces pays est de 500 points et l'écart-type est de 100 points.

Variables indépendantes

En plus de l'évaluation du rendement académique, un questionnaire contextuel a été administré aux élèves. Ce questionnaire porte sur des aspects familiaux, personnels et scolaires en relation avec le vécu éducationnel des élèves. Les données pour les variables indépendantes sont tirées de ce questionnaire. Les variables indépendantes correspondent à la communication sociale, la communication culturelle, l'aide aux devoirs et le niveau socio-économique familial.

• *Communication sociale*

L'indice PISA de la communication sociale est obtenu à partir des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence à laquelle leurs parents (ou tuteurs) : (1) discutent de leurs résultats scolaire avec eux, (2) prennent le repas principal avec eux autour d'une table et (3) consacrent du temps à parler avec eux. Les données ont été analysées à l'aide d'un modèle de la Théorie des réponses aux items (TRI). L'échelle de mesure des résultats des élèves a été transformée à partir de la distribution des scores des 32 pays membres de l'OCDE. La moyenne mondiale de ces pays est de 0 point et l'écart-type est de 1 point. Ainsi, pour un

pays dont la moyenne présente une valeur négative, cela signifie que la communication sociale dans ce pays est inférieure au niveau moyen de communication sociale dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

• *Communication culturelle*

L'indice PISA de la communication culturelle est obtenu à partir des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence à laquelle leurs parents (ou tuteurs) : (1) discutent de l'actualité politique ou sociale avec eux, (2) discutent de livres avec eux, (3) discutent de films ou d'émissions de télévision avec eux et (4) écoutent de la musique classique avec eux. Les données ont été analysées de la même manière que l'indice de communication sociale et l'échelle de mesure des résultats est la même.

• *Aide aux devoirs*

L'indice PISA de l'aide aux devoirs est obtenu à partir des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence à laquelle les personnes suivantes les ont aidés dans leur travail scolaire : (1) la mère, (2) le père, (3) la fratrie, (4) les grands-parents, (5) d'autres connaissances et (6) des amis des parents. Les données ont été analysées de la même manière que l'indice de communication sociale et l'échelle de mesure des résultats est la même.

• *Niveau socio-économique familial*

Le niveau socio-économique familial est basé sur l'Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) qui est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la profession des parents. Cet indice est calculé sur la base d'une hiérarchisation optimale des groupes de profession (Ganzeboom et autres, 1992). Il est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui présente le statut le plus élevé. Les résultats sont présentés sur une échelle de valeurs allant de 0 à 100, une valeur plus élevée représentant un niveau socio-économique familial supérieur.

Analyses statistiques

Afin de répondre aux diverses questions de recherche, les données ont été analysées à partir de corrélations ou de régression multiple. Plus précisément, l'effet modérateur des variables reliées à l'accompagnement parental a été testé par l'introduction d'un effet d'interaction entre le niveau socio-économique et chaque variable de l'accompagnement parental. Cette façon de procéder a été suggérée par Baron et Kenny (1987). Les analyses ont été réalisées de manière indépendante pour le Québec et pour le Canada.

Résultats

• Résultats descriptifs

Le tableau 1 présente les résultats descriptifs pour les différentes variables considérées dans notre recherche. Certaines différences entre les résultats québécois et canadiens sont observées. Ainsi, les élèves québécois présentent une moyenne plus élevée que les élèves canadiens sur l'échelle de compétence en lecture. Pour les autres variables, les différences entre les deux groupes sont peu importantes.

Tableau 1 Moyennes et écart-types des variables à l'étude

	Québec	Canada
Compétence en lecture	536,54 (89,03)	524,10 (92,91)
Niveau socio-économique familial	52,47 (15,99)	51,18 (16,38)
Communication sociale	-0,19 (0,91)	-0,24 (0,97)
Communication culturelle	0,11 (0,93)	0,02 (0,97)
Aide aux devoirs	-0,10 (0,92)	-0,09 (0,91)

• Influence de l'accompagnement parental sur le rendement en lecture

L'influence des trois variables reliées à l'accompagnement parental sur le rendement en lecture est d'abord étudiée de manière indépendante pour chacune des variables. Des corrélations de Pearson sont donc calculées entre les variables de communication sociale, de communication culturelle, d'aide aux devoirs et le rendement en lecture. Ces corrélations sont présentées au tableau 2. Notons premièrement que toutes les corrélations sont statistiquement significatives, ce qui n'est pas étonnant vu le nombre élevé de sujets dans les banques de données utilisées. Ce nombre élevé rend les tests de signification statistique trop puissants dans cette situation (Glass et Hopkins, 1996). Dans cette situation, il est préférable d'utiliser la taille de l'effet pour qualifier l'importance de la relation entre les variables. L'ensemble des corrélations observées présentent des tailles d'effet peu élevées, notamment en ce qui concerne la communication sociale pour les élèves québécois et l'aide aux devoirs pour les élèves canadiens. La communication culturelle représente la variable présentant les relations les plus élevées, et ce, pour les deux échantillons.

Tableau 2 Corrélations entre le rendement en lecture et chacune des trois variables de l'accompagnement parental*

	Québec	Canada
Communication sociale	0,093	0,161
Communication culturelle	0,181	0,239
Aide aux devoirs	-0,136	-0,091

*Tous les coefficients sont statistiquement significatifs à $p < ,000$

Certaines différences sont observées entre les élèves québécois et canadiens. Au Québec, la communication culturelle et l'aide aux devoirs présentent des relations plus élevées que la communication sociale alors qu'au Canada, ce sont la communication culturelle et la communication sociale qui présentent des relations plus élevées. Enfin, il est à souligner que l'aide aux devoirs présente une relation négative avec le rendement en lecture. C'est-à-dire que chez les élèves qui ont un rendement élevé, l'aide aux devoirs est inférieure à celle donnée aux élèves qui ont un rendement plus faible en lecture.

Bien que le coefficient de corrélation de Pearson fournisse des informations sur l'influence des variables de l'accompagnement parental sur le rendement en lecture, cet indice ne fournit pas un portrait complet de la situation. En effet, les trois modes d'accompagnement parental étant reliés entre eux, il s'avère intéressant d'étudier leur influence conjointe sur le rendement en lecture. L'analyse de régression multiple permet de procéder à ce type d'analyse. Les coefficients de régression standardisés de cette analyse sont présentés au tableau 3.

Tableau 3 Coefficients de régression standardisés de chacune des trois variables de l'accompagnement parental*

	Québec	Canada
Communication sociale	0,088	0,127
Communication culturelle	0,203	0,237
Aide aux devoirs	-0,218	-0,199

*Tous les coefficients sont statistiquement significatifs à $p < ,000$

L'effet conjoint de ces trois variables permet d'expliquer 7,4 % de la variance du rendement en lecture alors qu'au Canada, cette proportion de variance expliquée est légèrement plus élevée, soit de 9,5 %. Au niveau de l'influence des trois modes d'accompagnement parental sur le rendement en lecture, une différence notable se retrouve au niveau de l'influence de l'aide aux devoirs. L'importance de cette variable est plus élevée lorsque nous contrôlons l'effet de la communication culturelle et de la communication sociale. Enfin, notons que les valeurs des coefficients de régression standardisés se rapprochent de celles des corrélations de Pearson pour la communication sociale et la communication culturelle. Ce résultat suggère que l'effet de la communication sociale et de la communication culturelle sur le rendement en lecture est peu influencé par les autres variables indépendantes considérées dans l'analyse.

• *Effet modérateur de l'accompagnement parental sur la relation entre le niveau socio-économique familial et le rendement en lecture*

Afin de vérifier l'effet modérateur des trois variables reliées à l'accompagnement parental sur la relation entre le niveau socio-économique familial et le rendement en lecture, une première série de trois régressions multiples est effectuée en utilisant comme variable indépendante le niveau socio-économique familial et chacun des modes d'accompagnement parental. Les coefficients standardisés de régression pour chacun des modes d'accompagnement parental représentent donc l'influence de ces variables une fois contrôlé l'effet des différences socio-économiques familiales qui existent. Ces coefficients de régression obtenus pour ces analyses sont présentés au tableau 4.

Tableau 4 Coefficients de régression standardisés de chacune des trois variables de l'accompagnement parental en contrôlant l'effet du niveau socio-économique familial*

	Québec	Canada
Communication sociale	0,056	0,130
Communication culturelle	0,134	0,198
Aide aux devoirs	-0,153	-0,111

*Tous les coefficients sont statistiquement significatifs à $p < ,000$

Il importe de rappeler que ces coefficients sont obtenus de manière indépendante pour chacune des trois variables. Ainsi, il est possible de comparer les valeurs de ces coefficients avec les valeurs de coefficients de corrélation de Pearson pour vérifier l'influence du niveau socio-économique sur la relation entre chacun des modes d'accompagnement parental et le rendement en lecture. En d'autres termes, cette analyse permet d'évaluer l'importance de l'influence de chacun des trois modes d'accompagnement parental, peu importe le niveau socio-économique familial. Pour la communication sociale et la communication culturelle, la valeur du coefficient de régression standardisé étant inférieure à celle du coefficient de corrélation de Pearson, cela suggère que l'effet de ces deux variables peut être en partie expliqué par des différences du niveau socio-économique de la famille.

La situation est différente pour l'aide aux devoirs car une fois les différences socio-économiques familiales contrôlées, la relation entre l'aide aux devoirs et le rendement en lecture est légèrement plus élevée. Il importe de souligner que les différences observées pour les trois variables sont relativement peu importantes.

Finalement, l'introduction d'un terme d'interaction entre le niveau socio-économique familial et chacun des modes d'accompagnement parental dans les équations de régression permet de vérifier l'effet modérateur de ces modes d'accompagnement sur la relation entre le niveau socio-économique familial et le rendement en lecture. Un coefficient de régression standardisé relié à cet effet d'interaction qui est statistiquement significatif indique que le mode d'accompagnement parental a un effet modérateur. Les coefficients de régression standardisés pour les effets d'interaction sont présentés au tableau 5.

Tableau 5 Coefficients de régression standardisés de chacun des effets d'interaction entre les modes d'accompagnement parental et le niveau socio-économique familial

	Québec		Canada	
	coefficient	p	coefficient	p
Communication sociale X NSEF	,049	,002	,013	,024
Communication culturelle X NSEF	,042	,004	,045	,000
Aide aux devoirs X NSEF	,050	,001	,010	,067

NSEF = Niveau socio-économique familial

Pour le Québec, les effets d'interaction sont statistiquement significatifs pour les trois modes d'accompagnement parental alors que, pour le Canada, ils sont statistiquement significatifs uniquement pour la communication sociale et la communication culturelle. Il importe de souligner que les valeurs de coefficients de régression standardisés de ces effets d'interaction sont très petites, ce qui suggère des effets modérateurs faibles des trois modes d'accompagnement parental. Il importe aussi de rappeler que la taille des échantillons utilisés rend trop puissant les tests de signification statistique, ce qui nous amène plus souvent à considérer comme étant significatif des effets très faibles.

Tableau 6 Coefficients de régression standardisés de chacun des effets d'interaction entre les modes d'accompagnement parental et le niveau socio-économique familial selon le sexe de l'élève

x	Québec				Canada			
	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	coefficient	p	coefficient	p	coefficient	p	coefficient	p
Communication sociale X NSEF	,021	,346	,068	,002	,009	,256	,018	,027
Communication culturelle X NSEF	,020	,346	,064	,002	,040	,000	,055	,000
Aide aux devoirs X NSEF	,021	,346	,066	,002	,015	,064	,007	,421

NSEF = Niveau socio-économique familial

Enfin, nous remarquons que l'effet modérateur des variables de l'accompagnement parental varie en fonction du sexe de l'élève, et ce, particulièrement au Québec. En effet, alors que pour les filles, les trois variables retenues ne semblent pas avoir d'effet modérateur, il en va autrement pour les garçons. Pour ce qui est de l'ensemble des élèves canadiens, les garçons se distinguent des filles au niveau de l'effet modérateur de la communication sociale. Il est à remarquer qu'aucune variable ne présente d'effet modérateur pour les filles vivant au Québec alors que pour l'ensemble des filles canadiennes, la communication culturelle présente un effet modérateur. Enfin, l'aide aux devoirs présente un effet modérateur chez les garçons québécois alors que pour l'ensemble des garçons canadiens, cette variable ne présente pas d'effet modérateur.

Discussion

Le but de cette étude était d'approfondir l'apport de certaines variables reliées au capital social familial et, plus précisément, au niveau de l'accompagnement parental, au rendement des élèves en général et à leur rendement selon leur sexe. Trois modes d'accompagnement parental ont été étudiés, soit la communication sociale, la communication culturelle et l'aide aux devoirs. L'influence unique et conjointe de ces trois variables a d'abord été étudiée pour ensuite s'attarder à l'influence du niveau socio-économique et des modes d'accompagnement parental sur le rendement en lecture en fonction du sexe de l'élève au Québec et au Canada. Les données tirées du PISA 2000 constituent une occasion unique pour procéder à une telle étude étant donné les qualités de l'échantillon constitué.

Les résultats obtenus pour la première question confirment bien que les modes d'accompagnement parental peuvent avoir une influence sur les résultats des élèves en lecture, et ce, plus spécifiquement pour ce qui est de la communication culturelle. Cette relation, plus importante que pour les deux autres variables, peut être expliquée par la nature de la variable dépendante. En effet, pour le cycle 2000 du PISA, la compréhension en lecture constituait la composante majeure de l'évaluation et cette variable a servi d'indicateur de rendement académique. Il importe de se demander si les valeurs des relations pour chacun des trois modes d'accompagnement parental auraient été les mêmes si la culture mathématique ou la culture scientifique avait constitué la variable de rendement académique. De futures études se penchant sur cette question sont nécessaires.

La relation entre l'aide aux devoirs et le rendement en lecture ne présente pas la même direction que les deux autres modes d'accompagnement parental. En effet, cette relation étant négative, cela signifie que plus un élève présente un rendement élevé en lecture, moins la fréquence d'aide aux devoirs sera élevée. À l'inverse, moins un élève présente un rendement élevé en lecture, plus la fréquence d'aide aux devoirs sera élevée. Il importe de souligner que cette relation ne doit surtout pas être interprétée de manière causale et qu'il serait très inadéquat d'affirmer que cette relation négative signifie que plus un élève reçoit de l'aide pour ses travaux scolaires, moins il obtiendra des résultats élevés en lecture, cela sous-entendant que l'aide aux devoirs est nocive pour le rendement d'un élève. Cette corrélation ne permet pas de constater une telle relation de cause à effet. La relation négative pourrait être expliquée par l'âge des élèves de l'échantillon. En effet, il semble que les élèves plus âgés, comme ceux qui composent l'échantillon de cette étude, présentent un niveau d'autonomie et de sens des responsabilités

plus élevé les amenant à compléter plus souvent leurs devoirs par eux-mêmes (Deslandes, 2003). Nous pouvons aussi suggérer qu'à l'adolescence, les parents offrent plus d'aide aux devoirs lorsque leur enfant présente de plus grandes difficultés scolaires.

En ce qui a trait au niveau socio-économique familial, les résultats de la présente étude suggèrent que l'effet de la communication sociale et de la communication culturelle est peu influencé par ce dernier. Dans le débat concernant la prépondérance du niveau socio-économique familial ou du processus familial sur la réussite scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2005), la présente étude apporte un éclairage particulier. En effet, les communications sociale et culturelle seraient relativement indépendantes du niveau socio-économique familial. En termes d'équité, ce constat est intéressant puisqu'il semblerait qu'au Québec et au Canada, ces deux modes d'accompagnement parental sont présents de manière égale dans toutes les couches socio-économiques de la société.

Par ailleurs, l'aide aux devoirs présente des résultats divergents par rapport aux deux autres modes d'accompagnement, étant, semble-t-il, plus influencée par le niveau socio-économique familial. La relation entre ces deux variables revêt donc un caractère particulier comparativement aux relations du niveau socio-économique avec les communications sociale et culturelle. L'aide aux devoirs peut être considérée comme un enjeu en ce qui a trait à la réussite scolaire car elle est moins fréquente chez les élèves provenant de milieux socio-économiques plus défavorisés. Étant donné l'explication fournie plus haut sur la relation entre la fréquence plus élevée de l'aide aux devoirs et les résultats moins élevés en lecture, il est inquiétant de constater qu'en milieu plus défavorisé, les élèves reçoivent moins d'aide aux devoirs de la part de leurs parents.

Enfin, en ce qui concerne les effets modérateurs de l'accompagnement parental sur la relation entre le niveau socio-économique et le rendement en lecture, soulignons que ces trois modes d'accompagnement présentent un effet modérateur statistiquement significatif, à l'exception de l'aide aux devoirs pour l'ensemble des élèves canadiens. Ces résultats suggèrent que l'accompagnement parental peut aider à diminuer l'influence du niveau socio-économique sur le rendement scolaire, ce qui constitue une piste d'exploration pour favoriser la réussite scolaire des élèves vivant en milieu socio-économique défavorisé. Ces résultats confirment ceux déjà obtenus dans des travaux de recherches antérieurs, notamment dans les travaux de Coleman sur le développement du capital social (Coleman, 1988).

Finalement, en ce qui a trait à notre quatrième question, problématique plus spécifique de notre étude, il ressort de nos résultats qu'il existe bien des différences entre les filles et les garçons et que ces différences semblent plus importantes au Québec que pour l'ensemble des élèves canadiens. Les résultats semblent indiquer que les différences notées dans les recherches quant aux profils d'apprenants différenciés selon le sexe varient selon les contextes sociaux et culturels. Ces constats soulignent l'importance d'éviter de généraliser des différences observées entre les filles et les garçons dans un contexte social donné à d'autres contextes sociaux. Il importe plutôt d'étudier cette question par contexte socioculturel spécifique. Ces résultats nous amènent à poser les deux questions suivantes :

- Quelles caractéristiques particulières aux dynamiques familiales du Québec expliqueraient les différences observées quant à l'effet modérateur des trois variables étudiées sur l'origine socio-économique des garçons en lien avec leurs résultats scolaires ?
- Pour quels groupes plus spécifiques de garçons et de filles canadiens la variable communication culturelle a-t-elle l'effet modérateur observé sur l'origine socio-économique en lien avec les résultats scolaires ?

Conclusion

À partir des résultats obtenus dans cette étude, certaines recommandations peuvent être faites aux milieux scolaires pour favoriser l'accompagnement des parents envers leurs adolescents.

Premièrement, au niveau de la communication culturelle, un enseignant pourrait demander à l'adolescent, à titre de devoir, de visionner un film ou de regarder une émission de télévision avec un adulte de sa famille et de rédiger ensuite un court rapport sur les échanges effectués et sur ce qu'il en a retiré. Il pourrait aussi être demandé à l'adolescent et à un autre membre de sa famille de lire le même livre et de réaliser par la suite un court travail interactif. On pourrait aussi demander à un membre de la famille d'entamer une conversation avec l'adolescent sur ce qu'il vient de lire.

En ce qui a trait aux élèves issus de milieux défavorisés, il importe de se questionner sur le rôle de l'école pour l'aide aux devoirs. Comment l'école peut-elle favoriser l'aide aux devoirs dans les familles plus défavorisées qui présentent plus souvent un niveau de scolarité plus faible ? Particulièrement en ce qui a trait à la scolarité des adolescents de 15 ans, il est probable que, ne comprenant pas la matière que l'élève doit étudier, les parents se sentent peu compétents pour l'aider. Il importe

donc d'identifier, avec ces parents, le type d'encadrement ou d'aide aux devoirs qu'ils sont en mesure de fournir à leur enfant. L'école pourrait aussi fournir des services d'aide aux devoirs pour ces élèves particuliers.

Il importe de souligner certaines limites méthodologiques relatives à cette étude. Notons premièrement que les mesures d'accompagnement parental sont restreintes au regard de la variété des modes d'accompagnement parental investigués. En effet, uniquement trois modes ont été utilisés. D'autres modes tels que l'engagement parental, l'encouragement à l'autonomie ou la supervision des allées et venues du jeune auraient pu apporter un éclairage différent. Ces mesures sont aussi restreintes en termes d'indicateurs utilisés pour dériver des scores d'échelle. Dans certaines situations, seulement trois ou quatre questions sont utilisées pour obtenir une mesure des variables de l'accompagnement parental. De plus, certains indicateurs utilisés, plus particulièrement « l'écoute de musique classique », semblent peu adaptés à la diversité de la réalité canadienne contemporaine. La précision et la validité des mesures gagneraient en ajoutant des questions supplémentaires.

Ces limites sont souvent relevées par les chercheurs qui utilisent les banques de données des enquêtes à grande échelle telles que le PISA. Bien que ces données soient intéressantes en termes d'échantillonnage, le chercheur n'a pas de contrôle sur les indicateurs et les variables mesurées dans le questionnaire contextuel. De plus, le temps d'administration étant limité, soit environ 30 minutes pour le questionnaire contextuel, le nombre de questions utilisées pour mesurer une variable est souvent limité. Il faut donc garder à l'esprit qu'en réalisant une étude à partir de telles données, cette limite peut avoir une influence sur les résultats obtenus, comme c'est le cas dans cette étude.

Deuxièmement, les liens établis entre les modes d'accompagnement parental et la réussite en lecture, une fois les différences liées au niveau socio-économique de la famille contrôlés, pourraient être attribuables à d'autres facteurs qui n'ont pas été pris en compte dans cette étude. L'ajout de variables contextuelles supplémentaires pourrait expliquer l'effet du mode d'accompagnement parental sur le rendement en lecture. L'ajout de nouvelles variables, dans des recherches futures, permettra d'avoir un portrait plus précis de l'effet de l'accompagnement parental.

Enfin, les analyses ont été effectuées en ne considérant que la réussite en compréhension en lecture comme variable dépendante. Des relations différentes auraient pu être observées si nous avions considéré la culture mathématique ou scientifique comme variable dépendante.

En conclusion, malgré ces limites méthodologiques, cette étude permet de suggérer des pistes d'intervention intéressantes pour favoriser le développement de l'accompagnement parental, ce qui permettrait d'améliorer la réussite scolaire des élèves au Québec et au Canada. Certains résultats sont particulièrement intéressants, notamment en ce qui touche l'aide aux devoirs. Ainsi, il semble qu'un effort doit être fait afin d'augmenter la fréquence de l'aide aux devoirs pour les élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Enfin, l'accompagnement parental ayant un effet modérateur sur la relation entre le niveau socio-économique familial et le rendement en lecture, cet aspect peut constituer un point d'intervention pour favoriser la réussite chez les élèves issus de milieux plus défavorisés sur le plan socio-économique. De futures recherches sont nécessaires pour approfondir le rôle de l'accompagnement parental en fonction du niveau socio-économique familial.

Références bibliographiques

- Bacon, A. et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 2 (2), 181-201.
- Baudoux, C. et Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégie des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110.
- Becker, G.S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Belenky, M., Blythe, C., Goldberger, N. et Tarule, J. (1986) *Women's Ways of Knowing*. New York. Basic Books.
- Bouchard, P. et St-Amand, J.-C. (1996). Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Caleb, L. (2000). Design technology: Learning how girls learn best. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 22-25.
- Caspi, A., Wright, B.R.E., Moffitt, T. E. et Silva, P.A. (1998). Reconnecting young people with school and work. A review of research on youth non-participation in school, work and training - reasons, results and remedies. [En ligne]. <http://www.msd.govt.nz/documents/events/strategic-social-policy/conference-03/4.18-paper.doc>
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and institutions: Social and economic to the analysis of social structure), S95-S120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Coleman, J.S. (1997). Family, school, and social capital. In L.J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (p. 623-625). Oxford, UK : Pergamon.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- DeBlois, L., Rousseau, M. et Zhu, L. (2006). Developing human capital in 15-years-olds from low SES background. Présenté au Symposium CESC-CRSH, Vancouver.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite. Département de psychoéducation, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (2003). Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span. In S. Castelli, M. Mendel et B. Ravns (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships in a world of differences and change* (p. 89-104), Université de Gdansk, Pologne.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiseleur, L. Lafortune et N. Rousseau (Éds.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (p. 183-205). Québec : Presses de l'Université du Québec, Volet Intervention.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Dornbush, S. M. et Wood, K. (1989). Family processes and educational achievement. Dans W.J. Weston (Ed.), *Education and the american family: A research synthesis*. New York: University Press.
- Gaudet, J.d'A. (1998). Un modèle de design pédagogique innovateur. *Recherches féministes*, 11(1), 187-210.
- Gouvernement du Canada (2000). Impact des ressources économiques sur l'état de santé des enfants et leur succès scolaire. [En ligne]. <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche>. Consulté le 20 septembre 2006.
- Hauser, R.M. et Featherman, D.L. (1976). Equality of schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education*, 49(2), 99-120.
- Hickman, C.W., Greenwood, G. et Miller, M.D. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28 (3), 125-134.

- Manning, M.L. (1998). Gender Differences in Young Adolescents' Mathematics and Science Achievement. *Childhood Education*, 74.
- Marjoribanks, K., (2005). Family environments and children's outcomes. *Educational psychology*, 25, 647-657.
- Milne, A.M., Myers, D.E., Rosenthal, A. et Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59(3), 125-139.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Lemel Y., Roudet B (Dir). Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles. Paris : L'Harmattan.
- Mujawamariya, D. (2005). Partenaires en sciences pour l'égalité des sexes : de la théorie à la pratique. Dans Gervais, C. et Portelance, L. (Dir.). Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contexte de construction et modalités de partage, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, 171-186.
- Mujawamariya, D. et Guilbert, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2001). Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2002). L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale, Paris, OCDE.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Sadker, D. (2000). Gender Equity: Still Knocking at the Classroom Door. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 80-83.
- Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, 21(4), 465-485.
- Secada, W.G. (1989). *Equity in Education*. New York : The Falmer Press.
- Sewell, W.H. et Hauser, R.M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tracy, D.M. et Lane, M.B. (1999). Gender-equitable teaching behaviours: preservice teachers' awareness and implementation. *Equity & Excellence in Education*, 32(3), 93-104.
- Sui-Chu, E.H. et Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.

- Teachman, J.D., Paasch, K. et Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- Willms J.D. (2003). Ten Hypotheses about Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes. Final Report. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- Wong, R.S.-K. (2006). Multidimensional influences of family environment in education: The case of socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 71, 1-22.

Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune

Rollande Deslandes,
Sylvie Ouellet
et Marie-Claude Rivard

Introduction

Parmi les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise au 1^{er} cycle du secondaire* figure « actualiser son potentiel ». La famille, l'école et la communauté ont un rôle à jouer pour aider l'adolescent à découvrir ses forces et ses limites, apprendre à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres, etc. (MEQ, 2004). Cet article porte sur les résultats d'une étude menée auprès de 542 adolescents et reliée à l'apport des interactions parents-adolescents (c.-à.-d. mère et père) dans la construction de l'identité du jeune. Nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes : Existe-t-il plus d'une composante à la mesure de l'identité de l'adolescent ? Dans quelle mesure les interactions parents-adolescents (c.-à.-d. mère et père) sont-elles associées à l'identité du jeune de 2^e secondaire à 4^e secondaire ?

Problématique

L'adolescence est caractérisée par des changements profonds tant sur le plan biologique, que cognitif, émotionnel et social (Cloutier, 1996). C'est au cours de cette période de la vie que les jeunes sont amenés à s'interroger sur leur cheminement personnel et professionnel. Pour être en mesure de faire des choix judicieux quant à leur avenir, ils doivent apprendre à reconnaître leurs intérêts, leurs limites et leurs forces et mettre à profit ces dernières. Ils doivent aussi être en mesure d'identifier leurs valeurs (Rivard, Deslandes, Lebel et Ouellet, 2007) et leurs sources d'influence.

Bien qu'il soit possible de développer son plein potentiel dans le cadre de situations d'apprentissage disciplinaires ou interdisciplinaires, les écrits ministériels spécifient que c'est surtout à travers la quotidienneté dans la famille, à l'école et dans la communauté que s'effectue le développement de l'identité des jeunes. Dans la même foulée, Adams et Palijan (2004) soutiennent que l'on peut difficilement discuter de la nature de l'identité des adolescents sans faire référence aux multiples contextes

associés au développement des adolescents, en l'occurrence, la culture, l'école, le travail, les associations religieuses et la famille (Adams et Palijan, 2004; Pugh et Hart, 1999).

L'évolution dans la prise de conscience du pouvoir dont il dispose pour actualiser son potentiel permet à l'adolescent de développer son autonomie (MEQ, 2004; Santrock, 2007). Selon certains auteurs (Meeus, ledeman et Vollebergh, 1999), la formation de l'identité du jeune est progressive et s'effectue à un rythme régulier pendant l'adolescence. Toutefois, d'autres chercheurs mettent en évidence l'absence de consensus à ce sujet. À titre d'illustration, Waterman (1999) affirme que les plus importants changements relatifs à l'identité se produisent au début de l'âge adulte plutôt qu'à l'adolescence. Jusqu'à quel point l'identité du jeune évolue-t-elle au cours de son adolescence ? Dans quelle mesure peut-il être aidé dans cette démarche ? Quelle est l'influence des parents à court et à moyen termes ? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

L'identité comme composante de l'autonomie

Différentes perspectives sont utilisées par les chercheurs pour examiner l'identité du jeune. Par exemple, Erickson (1968, cité dans Santrock, 2007) y réfère comme étant le 5^e stade développemental correspondant à plusieurs domaines tels l'identité intellectuelle, physique, relationnelle. Selon Erikson, le 5^e stade amène l'adolescent à se développer en tant que personne autonome, active et compétente dans un monde relativement sécuritaire (Erikson 1968, cité dans Moshman, 2005) [Traduction libre]. Marcia (1994) de son côté, parle plutôt de statuts de l'identité allant de la diffusion à l'accomplissement ou à la réalisation. Ainsi, l'identité se développe par des changements dans la conception de soi et dans la fonction de la structure du moi. Afin que ces changements se produisent, il faut que les valeurs, les objectifs et les attentes de l'individu soient intériorisés. La conception personnelle de sa propre uniformité pourra alors émerger (Adams, Côté et Marshall, 2001). Par ailleurs, Greenberger (1982, 1984) propose une vision de l'identité comme composante de l'autonomie vue sous l'angle de la maturité psychosociale. L'autonomie ou la capacité à fonctionner d'une façon autonome représente une composante du concept de la maturité psychosociale, au même titre que la capacité à interagir efficacement avec les autres, et la capacité à contribuer à la cohésion sociale (Greenberger, 1982, 1984; Greenberger, Josselson, Knerr, et Knerr, 1975; Greenberger et Sorensen, 1974). D'après les travaux de Greenberger, l'autonomie est à son tour composée de trois dimensions : indépendance ou initiative, orientation vers le travail ou sens des responsabilités et identité. Cette dernière dimension fait référence

à la clarté du concept de soi, l'internalisation de valeurs, la considération des buts dans la vie et l'estime de soi. Le rationnel qui sert de base à la décision de tenir compte de ces attributs peut s'expliquer de la façon suivante : les individus qui savent qui ils sont, ce en quoi ils croient, ce qu'ils désirent et qui ont un sens de leur valeur personnelle sont davantage en mesure de promouvoir et de sauvegarder leurs intérêts que les individus qui n'affichent pas ces caractéristiques (Greenberger, 1982). Le développement de l'identité permet aussi à l'être humain de diminuer son insécurité, c'est-à-dire de lui donner la force d'affronter la réalité. L'individu sera plus confiant dans ses choix et décisions (Guitouni et Normand-Guérrette, 1993). L'estime de soi qui réfère à l'image de soi est en fait l'évaluation globale de soi. Le concept de soi correspond à des évaluations dans un domaine spécifique. La distinction entre les deux termes n'est cependant pas toujours claire (Harter, 2006).

Changements dans le développement de l'identité

D'après Marcia (1994, 1996 citée dans Santrock, 2007), au moins trois aspects du développement des adolescents sont importants pour le développement de leur identité : assurance d'avoir le soutien parental, sentiment de compétence et capacité à adopter une position autoréflexive en regard de l'avenir. Tel que mentionné antérieurement, il ne semble pas y avoir consensus quant à l'identification de la période au cours de laquelle l'identité évolue le plus. Ainsi, Waterman (1999) a observé que l'identité dans le domaine de la performance s'accroît du niveau secondaire au niveau collégial. Par ailleurs, plusieurs adolescents ont une identité diffuse, surtout sur le plan vocationnel ou professionnel. Pour Harter (1990), la période du développement de l'identité varie en fonction du domaine professionnel tel que l'idéologie politique, les croyances spirituelles, les choix de carrière.

Certaines études montrent que l'estime de soi, composante de l'identité, diminue souvent lors de la transition du primaire au secondaire (p. ex., Twenge et Campbell, 2001). D'après Harter (2002, citée dans Santrock, 2007), bien que plusieurs chercheurs aient montré une diminution de l'estime de soi au début de l'adolescence, tout spécialement chez les filles, il est trop tôt pour tirer des conclusions univoques. Une explication possible à la plus faible estime de soi des filles pourrait être associée au fait qu'elles mettent davantage l'accent sur des images négatives de leur corps (Harter, 2006). Les corrélations entre l'estime de soi et la performance scolaire sont plutôt faibles et ne semblent pas suggérer qu'une plus haute estime de soi conduit nécessairement à une meilleure performance ou vice versa (Baumeister, Campbell, Krueger, et Vohs, 2003).

Dans les deux études de Greenberger (1982) menées en 1974 auprès de 40 000 adolescents américains inscrits en 7^e, 9^e et 11^e années (1^{re}, 3^e et 5^e secondaires). Les résultats indiquent que les filles obtiennent des scores plus élevés sur l'identité que les garçons. L'auteure a alors suggéré que le développement de l'identité apparaissait moins complexe chez les filles et que les mères étaient davantage des modèles que les pères. Greenberger et ses collègues (Greenberger et autres, 1974) ont aussi observé que les scores sur l'identité augmentaient de façon progressive de la 1^{re} secondaire à la 3^e secondaire pour se stabiliser par la suite.

Au Québec, l'étude de Deslandes (2003), basée sur la mesure de l'identité de Greenberger (1982), menée auprès de 542 adolescentes et adolescents, n'a révélé aucune variation en regard de l'identité sur une période de 3 années, soit de 2^e à 4^e secondaires. Par ailleurs, aucune différence n'a été observée en fonction du sexe de l'adolescent. Il y a donc lieu de regarder de plus près la composition de la mesure de l'identité. Est-il possible que cette mesure de l'identité comporte plus d'une composante ? Si tel est le cas, il serait pertinent d'examiner plus en profondeur ces composantes sur une période longitudinale.

Interactions parents-adolescents sous l'angle du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire

Le développement de l'identité est souvent associé au style parental et à certaines pratiques éducatives. Des études américaines ont montré que les parents démocratiques qui impliquent leurs jeunes dans le processus de prise de décision favorisent ainsi le développement de l'identité de leurs adolescents. Adams, Côté et Marshall (2001) encouragent le style parental démocratique car il implique une plus grande mutualité entre les parents et l'adolescent, un sentiment de compassion, ainsi que le partage de l'autorité. Pour leur part, les parents permissifs qui orientent peu leur enfant contribuent à une identité diffuse. L'adolescent dont l'identité est diffuse est plus influencé par les pairs et donc plus susceptible de participer à des comportements risqués pour sa santé (Adams et autres, 2001). Une communication déficiente mère-adolescent apparaît liée à un développement de l'identité moins positif (Reis et Youniss, 2004). Selon une étude québécoise réalisée auprès de 872 élèves de 2^e secondaire (âge moyen = 14,5 ans), les parents québécois favorisent le développement de l'identité de leur adolescent par leur engagement parental, leur encouragement à l'autonomie psychologique, leur soutien affectif (encouragements, compliments, participation à l'école comme audience) et par une communication parent-adolescent positive (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). Cependant, les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (interactions plutôt contrôlantes) sont associées à

une identité plus diffuse. Selon les termes de Marcia (1994), l'identité de l'adolescent est diffuse lorsque ce dernier évite les engagements et demeure indécis par rapport à ses choix de carrière ou ses choix idéologiques.

Lorsque ces interactions parents-adolescents sont examinées sur une base longitudinale et en fonction du sexe du parent, il ressort que l'engagement et le soutien affectif maternel et paternel ainsi que les interactions axées sur le quotidien scolaire diminuent généralement lorsque l'adolescent passe de 2^e secondaire à 4^e secondaire (Deslandes, 2003). Par contre, l'encouragement à l'autonomie psychologique de la mère et du père augmente pendant cette même période de temps alors que la communication mère-adolescent reste stable et que la communication père-adolescent s'accroît légèrement. Il importe de préciser que la mère, comparée au père, obtient des scores plus élevés aux trois temps de l'étude en ce qui concerne l'engagement parental, le soutien affectif et les interactions axées sur le quotidien scolaire. Par ailleurs, le niveau de communication père-adolescent rejoint celui de la mère en conclusion de cette étude (Deslandes, 2003).

Objectifs de l'étude

Le premier objectif de la présente recherche vise à examiner la structure factorielle de la mesure de l'identité de l'adolescent afin de vérifier s'il existe plus d'une composante à cette mesure. Si tel est le cas, jusqu'à quel point ces composantes évoluent-elles dans le temps ? Le deuxième objectif consiste à étudier la contribution des parents au développement de l'identité tout au long de l'adolescence, et ce, en prenant compte du sexe du parent et du sexe de l'adolescent. En fait, il s'agit de vérifier si les parents contribuent toujours à l'identité de l'adolescent lorsqu'il atteint l'âge moyen de 16,5 ans (4^e secondaire).

Cette étude se veut originale car elle prend en considération les pratiques des pères, en plus de celles des mères dans l'examen des interactions avec les filles et les garçons. De plus, elle met à profit des mesures qui ont été éprouvées dans des travaux antérieurs et permettent d'assurer la comparabilité des résultats (Deslandes et Cloutier, 2005). Il importe de préciser que les données utilisées correspondent à la perception des adolescents participant à l'étude, ces derniers étant considérés comme des informateurs fiables en regard du comportement de leurs parents (Deslandes, 1996). Finalement, les données analysées sont de nature longitudinale, une lacune souvent relevée dans la littérature, tout spécialement en regard des élèves du secondaire (Meeus, Iedeman, Helsen et Vollebergh, 1999).

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de 542 adolescents, dont 293 filles (54 %) et 249 garçons (46 %) fréquentant cinq écoles secondaires des régions de la Mauricie et Centre-du-Québec et de la Montérégie. Les données ont été recueillies auprès de ces mêmes adolescents en 2^e secondaire (âge moyen = 14,5 ans), puis en 3^e secondaire et, finalement, en 4^e secondaire. La présente étude s'intéresse plus particulièrement aux Temps 1 et 3 de l'étude. Au Temps 1 de l'étude, 76 % de ces adolescents vivaient dans des familles traditionnelles tandis que 24 % d'entre eux provenaient de familles non traditionnelles. Près de 19 % des mères et 24 % des pères ont fait des études primaires ou quelques années du secondaire. Une plus grande proportion des mères (45 %) et des pères (41 %) ont complété des études secondaires dans les secteurs régulier ou professionnel. Finalement, 36% des mères et 35% des pères ont effectué des études collégiales ou universitaires.

Instruments

Les sections du questionnaire retenues pour la présente étude incluent deux mesures sociodémographiques, en l'occurrence, la structure familiale et la scolarité des parents, et les mesures de l'identité de l'adolescent et des 5 types d'interactions parents-adolescents aux Temps 1 et 3 de l'étude, soit à l'âge moyen de 14,5 et 16,5 ans.

Structure familiale

L'élève devait indiquer avec qui il demeurerait : (1) deux parents; (2) mère seule, père seul (famille monoparentale); (3) mère et beau-père ou père et belle-mère (famille reconstituée); (4) garde partagée et (5) famille d'accueil ou autre. La mesure a été recodée (1) traditionnelle (pour l'item 1) et (2) non traditionnelle (regroupant les items 2 à 5).

Scolarité des parents

L'élève devait indiquer le plus haut niveau d'études complétées de sa mère et de son père en choisissant parmi les possibilités suivantes : (1) Études primaires; (2) Quelques années du secondaire; (3) Études secondaires au complet; (4) Études professionnelles au secondaire; (5) Études collégiales ou universitaires. Pour les fins de la présente étude, les choix de réponses ont été recodés de la façon suivante : (1) Études primaires et quelques années du secondaire; (2) Études secondaires complétées ou professionnelles au secondaire; (3) Études collégiales ou universitaires.

Identité de l'adolescent

L'instrument de mesure de l'identité est une version traduite et validée en contexte québécois (Deslandes, Potvin, et Leclerc, 1999) du Identity Measure incluse dans The Psychosocial Maturity Inventory (forme courte D) (Greenberger, Josselson, Knerr et Knerr, 1975). L'identité mesure l'estime de soi de l'adolescent, ses préoccupations par rapport aux buts dans la vie, l'intériorisation de ses valeurs et la clarté du concept de soi (10 items, $\alpha = 0,83$) (voir tableau 1).

Tableau 1 Moyennes et écarts-types de la sous-échelle de l'identité

Énoncés	Temps 1	Temps 3
24. Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien.	3,62 (0,599)	3,71 (0,541)
25. Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse.	3,35 (0,784)	3,38 (0,741)
26. Je ne peux penser à aucun travail que j'aimerais beaucoup faire.	3,46 (0,770)	3,50 (0,762)
27. Ma vie est ennuyante	3,33 (0,898)	3,31 (0,840)
28. Je ne semble pas être capable de garder mes amis très longtemps.	3,60 (0,689)	3,73 (0,540)
29. J'agis souvent comme quelqu'un que je ne suis pas.	3,21 (0,833)	3,29 (0,803)
30. Je ne sais jamais ce que je vais faire d'avance	2,76 (0,940)	2,63 (0,913)
31. Je change tellement ma façon d'agir et de penser que je me demande parfois qui je suis réellement.	3,27 (0,896)	3,38 (0,821)
32. Personne ne sait qui je suis réellement.	3,17 (0,986)	3,06 (0,985)
33. Je ne me sens pas réellement aimé et accepté.	3,25 (0,912)	3,35 (0,787)

Les participants devaient répondre à chacun des items à partir d'une échelle de Likert à quatre niveaux, variant de 1 (tout à fait d'accord) à 4 (tout à fait en désaccord). Plus le score est élevé, plus l'adolescent a développé son identité.

Interactions parents-adolescents.

L'engagement parental et l'encouragement psychologique à l'autonomie sont deux sous-échelles du style parental préalablement identifiées par Steinberg et autres (1989, 1992), puis traduites et validées dans leur version française (Deslandes, 1996; Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995; Deslandes, Royer, Turcotte, et Bertrand, 1997). L'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensibles et impliqués (ex. : « Je peux compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel »; 10 items, $\alpha = 0,86$). Par ailleurs, l'encouragement à l'autonomie évalue jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille (ex. d'énoncé négatif : « Lorsque j'argumente (« m'obstine ») avec mes parents, ils me disent : « Quand tu seras adulte, tu vas comprendre »; 8 items, $\alpha = 0,80$). Les trois autres types d'interactions parents-adolescents proviennent de la mesure de la *participation parentale au suivi scolaire* conçue par Epstein, Connors et Salinas (1993). Une mesure multidimensionnelle de la participation parentale a ainsi été créée (voir Deslandes, 1996; Deslandes et autres, 1995). Pour les fins de la présente étude, trois dimensions ont été retenues (voir tableau 4) : soutien affectif (ex. : « Un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires »; 6 items, $\alpha = 0,82$); interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire (ex. : « Un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires »; 4 items, $\alpha = 0,80$) et communication parent-adolescent (ex. : « Un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir »; 3 items; $\alpha = 0,65$).

Résultats

Composantes de l'identité et évolution dans le temps

Des analyses factorielles exploratoires en composantes principales avec rotation Varimax ont été effectuées afin d'examiner la structure factorielle de la mesure de l'identité (Borg et Gall, 1989). Deux critères ont été retenus pour déterminer le nombre de facteurs : la valeur propre égale ou plus grande que l'unité et le test des éboulis (Tatsuoka, 1988). Les résultats ont mis en évidence deux facteurs, soit la perception de soi au travers de l'autre et par l'action et le regard de soi réflexif et intériorisé

dont les valeurs propres sont supérieures à 1. La variance totale (51,86 %) se répartit comme suit : 28,54 % au premier facteur et 23,32 % au deuxième facteur. Le tableau 2 rapporte les coefficients de saturation des sous-échelles pour chacun des facteurs extraits avec des saturations allant de 0,807 à 0,513 pour le premier facteur et de 0,751 à 0,443 pour le deuxième facteur. Le premier facteur correspond à la perception de soi au travers des autres et de l'action (ex. : « Je ne sais jamais ce que je vais faire d'avance »). Le deuxième facteur est lié à des énoncés qui portent sur un regard de soi réflexif et intériorisé (ex. : « Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse »). La corrélation entre les deux facteurs est 0,59 $p < 0,000$ signifiant qu'ils sont intercorrélés tout en étant différents (voir tableau 2).

Tableau 2 Analyse factorielle de la mesure de l'identité*

Item	Dimensions de l'identité	
	1 ^{er} facteur Perception de soi au travers de l'autre et par l'action	2 ^e facteur Regard de soi réflexif et intériorisé
Q31	0,807	
Q32	0,747	
Q29	0,732	
Q33	0,604	
Q30	0,513	
Q26		0,751
Q25		0,741
Q24		0,657
Q27		0,544
Q28		0,443

* Méthode d'extraction : analyse en composantes principales; méthode de rotation : Varimax avec Normalisation de Kaiser; la rotation a convergé 3 itérations et tous les items présentent un coefficient supérieur à 0,400

Des tests *t* ont été effectués pour vérifier l'évolution de l'identité dans le temps. Les scores totaux obtenus aux deux temps (T1 et T3) sont illustrés au tableau 3. Les résultats révèlent des différences significatives en regard du deuxième facteur, les adolescents rapportant un regard de soi réflexif et intériorisé plus important au Temps 3 (âge moyen = 16,5 ans) qu'au Temps 1 de l'étude (âge moyen = 14,5 ans). Aucune différence entre les deux temps de l'étude ne marque la perception de soi de l'adolescent au travers de l'autre et par l'action. De même, les résultats ne montrent aucune différence entre les filles et les garçons, tant au Temps 1 (filles, $M = 3,50$; garçons, $M = 3,44$) qu'au Temps 2 (filles, $M = 3,55$; garçons, $M = 3,50$) de l'étude.

Tableau 3 Comparaison de moyennes sur les facteurs de l'identité aux deux temps (T1 et T3) à l'étude

Facteurs	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Tests <i>t</i>	<i>p</i>
	T1		T3			
Regard de soi réflexif et intériorisé	3,47	0,52	3,53	0,49	-2,34	0,02
Perception de soi au travers de l'autre et par l'action	3,13	0,66	3,14	0,59	-0,31	ns

Contribution des interactions parents-adolescents au développement de l'identité

Ce volet de l'étude consistait à vérifier la continuité dans l'influence familiale en regard du développement de l'identité de l'adolescent de 2^e (T1 de l'étude) à 4^e secondaire (T3 de l'étude). Les moyennes et les écarts-types des interactions mère-adolescent et père-adolescent en fonction de l'ensemble de l'échantillon, tous sexes confondus et en fonction des filles et des garçons séparément, sont présentés au tableau 4.

Tableau 4 Moyennes, écarts-types des 5 types d'interactions parents-adolescents à l'étude

Variables	Mère						Père					
	Sexes confondus		Filles		Garçons		Sexes confondus		Filles		Garçons	
	T1	T3	T1	T3	T1	T3	T1	T3				
	M		M		M		M					
Engagement	3,27 (0,47)	3,19 (0,47)	3,30 (0,47)	3,26 (0,48)	3,23 (0,48)	3,11 (0,45)	3,14 (0,57)	3,04 (0,54)	3,14 (0,57)	3,06 (0,56)	3,15 (0,56)	3,01 (0,52)
Encouragement à l'autonomie	2,53 (0,62)	2,73 (0,57)	2,57 (0,59)	2,77 (0,56)	2,48 (0,64)	2,68 (0,58)	2,61 (0,68)	2,75 (0,67)	2,64 (0,69)	2,76 (0,69)	2,59 (0,67)	2,74 (0,65)
Soutien affectif	2,76 (0,63)	2,63 (0,64)	2,79 (0,63)	2,71 (0,66)	2,72 (0,63)	2,54 (0,61)	2,52 (0,73)	2,37 (0,76)	2,55 (0,74)	2,42 (0,77)	2,48 (0,73)	2,29 (0,73)
Interactions axées sur le quotidien scolaire	3,09 (0,63)	2,95 (0,69)	3,09 (0,65)	2,94 (0,73)	3,09 (0,60)	2,96 (0,64)	2,64 (0,77)	2,57 (0,77)	2,67 (0,76)	2,63 (0,77)	2,61 (0,79)	2,50 (0,76)
Communication parent-adolescent	2,08 (0,59)	2,12 (0,56)	2,11 (0,62)	2,21 (0,58)	2,05 (0,55)	2,01 (0,52)	1,99 (0,68)	2,08 (0,65)	1,96 (0,69)	2,06 (0,64)	2,04 (0,66)	2,12 (0,65)
<i>n</i>	513		282			231			231			

Des analyses de régression hiérarchiques ont été réalisées pour prédire l'identité de l'adolescent au Temps 3 de l'étude (âge moyen = 16,5 ans) (voir tableau 5). Les variables contrôles correspondant à la structure familiale, à la scolarité de la mère et du père ont été introduites dans la première équation. Puis, la mesure de l'identité au Temps 1 a été ajoutée à titre de variable contrôle dans une deuxième équation. Ensuite, les cinq types d'interactions mère-adolescent et père-adolescent correspondant aux Temps 1 et 3 de l'étude ont été introduites simultanément dans une troisième équation. Les trois mêmes équations ont été reprises séparément pour les filles, puis pour les garçons. Les résultats de ces analyses sont illustrés au Tableau 5. Pour l'ensemble des adolescents, la première équation de régression montre que les variables contrôles reliées à la structure familiale et à la scolarité du père et de la mère ne contribuent

Tableau 5 Analyses de régression multiple prédisant l'identité au Temps 3 de l'étude*

	Sexes confondus		Filles		Garçons	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Équation 1 Variables de contrôle - Structure familiale - Scolarité de la mère - Scolarité du père	0,01 ns		0,006 ns		0,025 ns	
Équation 2 Variable contrôle - Identité Temps 1	0,208	0,456***	0,186	0,433***	0,225	0,479***
Équation 3	0,091		0,132		0,089	
Engagement de la mère T3		0,243 ***		0,263**		0,260**
Communication père-adolescent		0,174 **		0,287***		
Encouragement à l'autonomie de la mère T3		0,122*				
R^2 total	0,309		0,324		0,339	
n	513		282		231	

* Seules les variables significatives sont rapportées afin de ne pas alourdir le texte

pas significativement à la prédiction de l'identité au Temps 3 [$R^2 = 0,010$; $F(3, 509) = 1,753$; $p < 0,155$]. La deuxième équation révèle que l'identité au Temps 1 contribue à prédire l'identité au Temps 3 [$R^2 = 0,208$; $F(4, 508) = 35,360$; $p < 0,000$; $Beta = 0,456$, $p < 0,000$]. Enfin, la troisième équation montre que les interactions parents-adolescents au Temps 3 prédisent l'identité de l'adolescent [$R^2 = 0,091$; $F(24, 488) = 9,063$; $p < 0,000$] avec des contributions spécifiques pour l'engagement maternel T3 ($Beta = 0,243$, $p < 0,000$), la communication père-adolescent T3 ($Beta = 0,174$, $p < 0,01$) et l'encouragement à l'autonomie psychologique maternel T3 ($Beta = 0,122$, $p < 0,05$).

Pour les filles, une première équation incluant la structure familiale et la scolarité de la mère et du père ne s'avère pas significative dans la prédiction de l'identité T3 [$R^2 = 0,006$; $F(3, 278) = 0,530$; $p < 0,662$]. Une deuxième équation montre l'apport de la mesure de l'identité au Temps 1 à la prédiction de l'identité au Temps 3 [$R^2 = 0,186$; $F(4, 277) = 16,474$; $p < 0,000$; $Beta = 0,433$, $p < 0,000$]. En dernier lieu, la troisième équation de régression fait ressortir l'apport des interactions parents-adolescents à la prédiction de l'identité au Temps 3 [$R^2 = 0,132$; $F(24, 257) = 5,131$; $p < 0,000$]. Deux interactions parents-adolescents fournissent des contributions spécifiques, soit l'engagement maternel T3 ($Beta = 0,263$, $p < 0,01$), et la communication père-fille T3 ($Beta = 0,287$, $p < 0,001$).

Dans le cas des garçons, à l'instar des filles, une première équation comprenant les variables contrôles associées aux caractéristiques familiales s'avère non significative dans la prédiction de l'identité au Temps 3. Une deuxième équation de régression met en évidence la contribution de l'identité au T1 à prédire l'identité au Temps 3 [$R^2 = 0,225$; $F(4, 226) = 18,888$; $p < 0,000$; $Beta = 0,479$, $p < 0,000$]. Finalement, les analyses de régression montrent que l'identité des garçons au Temps 3 (âge moyen = 16,5 ans) est prédite par l'engagement maternel T3 [$R^2 = 0,089$; $F(24, 206) = 4,408$; $p < 0,000$; $Beta = 0,260$, $p < 0,01$]. L'identité des garçons en 4^e secondaire n'est prédite par aucune autre variable familiale.

Discussion

Composantes de l'identité et évolution dans le temps

Les résultats obtenus confirment l'existence de deux composantes dans la mesure de l'identité, un premier facteur ayant trait à la perception de soi au travers de l'autre et par l'action et un deuxième relié au regard de soi réflexif et intériorisé. Seul le deuxième facteur évolue de

2^e secondaire à 4^e secondaire. En d'autres termes, le regard de soi réflexif et intériorisé des adolescents est significativement plus développé en 4^e secondaire qu'en 2^e secondaire. Plus spécifiquement, les adolescents croient davantage qu'ils peuvent faire quelque chose de bien et qu'ils sont capables de garder leurs amis. Par contre, le facteur correspondant à leur perception de soi au travers de l'autre et par l'action demeure plus faible dans le temps et n'évolue pas, certains énoncés affichant des scores significativement plus élevés au Temps 3, et d'autres, des scores significativement moins élevés. Pour illustrer ces résultats, les jeunes de 16,5 ans disent qu'ils ne savent pas ce qu'ils vont faire d'avance de façon plus fréquente que lorsqu'ils étaient âgés de 14,5 ans ($p < 0,004$). Par ailleurs, ils se sentent davantage aimés et acceptés ($p < 0,009$). Aucune différence n'est observée en relation avec le sexe de l'adolescent.

Tel que rapporté dans des études antérieures (p. ex., Deslandes, 2003; Deslandes et autres, 1999; Meeus et autres 1999; Waterman, 1999) et contrairement aux résultats de Greenberger (1982), aucune différence dans l'identité des adolescents n'a été observée entre les filles et les garçons. En d'autres mots, les filles et les garçons québécois semblent construire leur identité à un rythme similaire au cours de leur adolescence. Le fait qu'ils se sentent plus capables de garder leurs amis lorsqu'ils atteignent l'âge moyen de 16,5 ans corrobore les études ayant souligné le rôle crucial des relations avec les pairs dans le cadre du développement de l'identité.

Que le regard de soi réflexif et intériorisé de l'adolescent de 4^e secondaire soit fortement associé à celui de 2^e secondaire n'est guère étonnant compte tenu que la construction de l'identité s'opère de façon progressive (Meeus et autres, 1999). Par ailleurs, nos résultats montrent que le regard de soi réflexif et intériorisé ou l'intériorisation d'un savoir sur soi-même se construit à un rythme plus rapide que l'identité reliée à la perception de soi à travers les autres et à travers l'action. Comment expliquer une telle observation? Se peut-il que la stabilité dans le temps de la perception de soi à travers les autres et à travers l'action provienne du fait que la « socialisation » semble se cristalliser plus tardivement dans le développement du jeune? On peut aussi penser que d'autres institutions associées au développement des adolescents, comme l'école et la communauté, mériteraient d'être mises davantage à contribution pour mieux développer la perception de soi au travers de l'autre et par l'action dans le processus de la construction de leur identité.

La construction de l'identité est influencée par les multiples individus et les multiples contextes que le jeune fréquente (Adams et Pajares, 2004; Boissou, 1996). Nos résultats montrent de façon univoque que ni la

structure familiale, ni la scolarité des parents n'influencent le développement de l'identité et, plus spécifiquement, le regard de soi réflexif et intériorisé. Par ailleurs, les données indiquent clairement que le père et tout particulièrement la mère continuent d'influencer la croissance du regard de soi réflexif et intériorisé du jeune tout au long du secondaire. En effet, qu'il soit question de la valeur intériorisée de la fille ou du garçon de 4^e secondaire, la mère continue d'y contribuer, soit par l'expression de son affection, la connaissance de ses amis, son encouragement à faire mieux et à faire plus d'efforts, son aide dans les travaux scolaires, son temps consacré à des échanges et à des activités réalisées avec l'adolescent. Autrement dit, lorsque la mère a des relations positives avec sa fille ou son garçon de 4^e secondaire, elle favorise l'intériorisation de leur valeur. Il faut toutefois réaliser que dans l'étude présente, le volet de l'identité examiné apparaît correspondre davantage au concept de soi dans le domaine scolaire si l'on considère la nature des interventions des parents (Harter, 2006). Fait intéressant, la communication père-fille sous l'angle de discussions de projets d'avenir (travail, études), ou de discussions à propos de sujets tels l'actualité ou une émission de télévision ou d'aide dans la planification de son temps influence le développement du regard de soi réflexif et intériorisé de celle-ci. Le fait d'avoir accès à un modèle masculin apparaît contribuer à la construction de l'identité de la fille. En clair, les résultats mettent en évidence le sentiment de valeur personnelle réflexif et intériorisé comme étant au cœur de la dynamique affective dans la famille et tout particulièrement avec la mère.

Conclusion

Les résultats de cette étude confirment l'importance du rôle de la famille dans le développement du regard de soi réflexif et intériorisé du jeune tout au long du secondaire. Nos résultats soulignent également l'importance de distinguer les sexes dans l'étude portant sur le développement de l'intériorisation de sa valeur personnelle même si le rythme de développement apparaît similaire entre les filles et les garçons. En effet, le père et la mère semblent y contribuer différemment. Deux résultats nous interpellent toutefois : comment expliquer que la communication père-adolescent soit associée avec le regard de soi réflexif et intériorisé de la fille et non avec celui du garçon ? Et comment favoriser un meilleur développement de l'identité sous l'angle de la perception de soi à travers les autres et par l'action ? Des recherches ultérieures devront approfondir ces deux sujets. S'appuyant sur des conclusions de recherches révélant que la communication père-adolescent s'accroît légèrement tout au long du secondaire, ne serait-il pas pertinent de documenter ces interactions à la croisée de l'âge adulte ? On pourrait penser, par exemple, à des entretiens de groupe avec des parents reliés aux allants-de-soi utilisés comme

pratiques éducatives parentales pour accompagner l'adolescent dans la construction de son identité. Il serait tout à fait pertinent de cibler des compétences transversales, comme à titre d'illustration, « actualiser son potentiel » et « coopérer », qui sont toutes des compétences associées au développement personnel et social du jeune. Dans le contexte d'une meilleure collaboration entre l'école, les familles et la communauté, il serait intéressant de réunir ensemble des représentants de ces divers milieux afin de permettre la mise en commun de connaissances et de savoirs d'expérience dans le but d'assurer une plus grande synergie dans les interventions auprès des jeunes. Toutefois, comme le souligne un récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2007), « actualiser son potentiel » est-il de l'ordre d'une compétence transversale ou davantage d'une finalité en éducation ? Un nouveau débat est amorcé !

Références bibliographiques

- Adams, G.R., Côté, J. et Marshall, S. (2001). *Les relations parents-adolescents et le développement de l'identité : Analyse documentaire et énoncé politique*. Ottawa : Santé Canada.
- Adams, G.R. et Palijan, S. (2004). The « identity-education » link. Six themes in an educational setting that influence adolescent identity development and well-being. In T. Urdan et F. Pajares (Eds), *Educating adolescents. Challenges and strategies* (p. 237-253), Connecticut: IAP.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.L. et Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles ? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Boissou, C. (1996). *Influence des pratiques éducatives parentales sur l'internalité et l'estime de soi de l'enfant*. Cédex, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Borg, W.R. et Gall, M. (1989). *Educational Research. An introduction*. New York: Longman.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Gaëtan Morin, 2^e édition.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec.
- Deslandes, R. (2003). Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span. In S. Castelli, M. Mendel and B. Ravns (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships in a world of differences and change* (p. 89-104), Université de Gdansk, Pologne.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval : Psychopédagogie.

- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, 18(2), 63-80.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32, 4-10.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et Comportement*, 27(1), 37-51.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie (INRP)*, 151, 61-74.
- Epstein, J.L., Connors, L.J. et Salinas, K.C. (1993). *High School and Family Partnerships: Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. In D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (p. 155-189). New York: Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. In P. Karoly et J.J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (p. 1-54). Lexington, MA: D.C. Heath.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C. et Knerr, B. (1975) The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4(2), 127-143.
- Greenberger, E. et Sorensen, A.B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(4), 329-358
- Guitouni, M. et Normand-Guérrette, D. (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S.S. Feldman et G.R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, (p. 509-627). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon et R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, (6^eéd.), (p. 505-570). New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1994). The empirical study of ego identity. In H.A. Bosma, T.L.G. Graafsma, H.D. Grotevant et D.J. De Levita (Eds.), *Identity and development*, (p. 67-80). Newbury Park, CA: Sage.
- Meeus, W., Iedeman, J. et Vollebereggh, W. (1999). Identity formation re-revisited: A rejoinder to Waterman on Developmental and cross-cultural issues. *Developmental Review*, 19, 480-496.

- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity* (2^e édition). New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pugh, M.J.V. et Hart, D. (1999). Identity development and peer group participation. In J. A. McLellan et M.J.V. Pugh (Eds.), *The role of peer groups in adolescent social identity: Exploring the importance of stability and change*, (p. 55-70). CA: Jossey-Bass publishers.
- Reis, O. et Youniss, J. (2004). Patterns of identity change and development in relationships with mothers and friends. *Journal of Adolescence Research*, 19, 31-44.
- Rivard, M.-C., Deslandes, R., Lebel, C. et Ouellet, S. (2007). La représentation des valeurs des adolescents en relation avec les compétences transversales du renouveau pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 67-88.
- Santrock, J.W. (2007). *Adolescence*. N.Y.: McGraw Hill, 7e éd.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. et Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Tatsuoka, M.M. (1988). *Multivariate Analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Twenge, J.M., et Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 321-344.
- Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.

Les futurs enseignants provenant de la « génération Y » : incidence pour les administrateurs scolaires

*Ghyslaine Parent,
Charles Paré
et France Beaumier*

Le but de ce chapitre est de cerner les incidences des valeurs et des opinions des futurs enseignants provenant de la « Génération Y » sur les pratiques des administrateurs scolaires. Pour ce faire, nous nous inspirerons des résultats les plus probants mis en évidence dans le cadre de l'enquête réalisée par Parent, Paré et Deslandes (2006). Cette étude a été menée auprès de 244 étudiants inscrits dans une formation en enseignement dans une université francophone du Québec. Le questionnaire qui leur a été administré comportait 83 énoncés visant à cerner leur opinion quant aux valeurs qui appartiennent à cinq domaines importants de leur vie : (1) la famille ; (2) le travail ; (3) les amis ; (4) la politique et (5) la religion.

La « Génération Y » se compose des enfants des « *baby-boomers* » qui, selon Tapscott (1995, 1997), sont nés entre janvier 1977 et décembre 1997. Ils sont presque six millions au Canada et représentent l'augmentation la plus importante des naissances depuis le baby-boom. Une génération représente une communauté « spirituelle » qui regroupe des personnes qui ont un partage commun d'expériences, d'idées, de mentalités, de certaines visions du monde et de la société. Une génération se réfère à la fois à une tranche d'histoire sociale et à des modes de pensée et elle est dissociée de la notion d'âge. Selon Assogba (2004), les buts qu'entendent poursuivre les membres d'une société sont déterminés et définis à partir de la représentation qu'ils ont de ce qui est désirable et de ce qu'ils puissent dans les idéaux collectifs. Les valeurs sont transmises, apprises, intériorisées et partagées par les individus d'un groupe social ou d'une société grâce, entre autres, au processus de socialisation. Ainsi, les valeurs d'une personne sont les principes, les règles de vie qui influent directement sur ses choix, ses décisions et ses comportements. Puisque les jeunes enseignants entreront sur le marché du travail avec un bagage de vie différent de la génération de leurs parents, il devient alors important d'analyser leurs valeurs et opinions parce qu'elles teinteront leurs décisions et leur mode de vie, leur agir professionnel et la culture organisationnelle lorsqu'ils auront à enseigner eux-mêmes à des enfants. Pour Margaret

Mead (1971), qui avait étudié la culture hippie, chaque nouvelle génération doit créer sa propre culture et l'imposer à l'ensemble de la société sous le mode de la transmission culturelle entre les générations. Il est donc clair que les jeunes d'aujourd'hui forment une génération puisqu'ils partagent communément des expériences, des idées, des mentalités et certaines visions du monde et de la société (Hamel, 2006).

Au cours des trente dernières années, il y a eu une nette évolution dans le domaine des valeurs des Québécois. En effet, les travaux de Parent, Paré et Deslandes (2006) ainsi que Deslandes, Paré et Parent (2006) indiquent que les enseignants provenant de la « Génération Y » arriveront sur le marché du travail d'une manière fort différente des générations précédentes. Parmi les caractéristiques les plus évidentes de cette nouvelle génération d'enseignants figure le fait qu'il s'agit d'une cohorte fortement féminine. Ils ont, pour une bonne majorité, occupé un emploi rémunéré à temps partiel au cours de leur formation universitaire. De plus, ils proviennent, plus que toute autre génération précédente, de familles recomposées suite au divorce des parents. Aussi, ces jeunes ont été habitués à négocier avec leurs parents et le monde des adultes. Leur vie amoureuse est novatrice. Ils ont baigné pendant de nombreuses années dans un univers multimédia qui les a blasés. Fait important, la religion catholique, dite traditionnelle, ne fait plus partie de leurs priorités et ils ont jeté par dessus bord une bonne partie des dogmes religieux qui étaient communiqués depuis des siècles par les enseignants des autres générations. Ces caractéristiques sont susceptibles d'influer sur la dimension pédagogique de ces enseignants (Bergeron, 1979; Checkland, 2005).

Il semble difficile de bien cerner la génération actuelle des jeunes puisque, pour la première fois, elle représente un « fait social instable », et il est difficile de borner la jeunesse en termes d'âge (Hamel, 2006). Les jeunes vivent les étapes d'émancipation dans un véritable fouillis. Le sociologue français Galland (1996) proposait de déterminer la fin de la jeunesse par l'entrée dans la vie adulte, c'est-à-dire que la jeunesse cessait quand les individus franchissaient quatre étapes très standardisées et ces individus pouvaient, dès lors, être considérés adultes. Ces étapes, que les individus passaient traditionnellement dans l'ordre, étaient : (1) la fin des études, (2) l'intégration au marché du travail, (3) le départ du domicile familial et (4) la formation d'un couple suffisamment stable pour la venue d'un enfant. Il y a donc lieu de croire que les jeunes de la « Génération Y » ont réussi à briser ce cycle habituel puisqu'ils sont de plus en plus rares à franchir ces quatre étapes dans l'ordre.

En effet, les jeunes s'attardent à chacune des quatre phases : (1) ils tendent à prolonger leurs études ou mettent plus de temps à compléter un cycle d'études; (2) ils travaillent en parallèle à leurs études et

font des allers-retours entre l'école et le marché du travail; (3) ils vivent chez leurs parents jusqu'à un âge avancé et il est possible de voir apparaître de nouveaux phénomènes, comme des jeunes qui vivent chez leurs parents tout en menant une vie autonome et indépendante et des jeunes qui vivent en couple chez leurs parents; (4) ils tendent à reporter à plus tard la vie en couple et la venue d'un enfant même si, ici, des nuances sont de mise et (5) ils ont de la difficulté à s'intégrer au marché du travail sous une forme « régulière » ou plus ou moins stable (Hamel, 2006). Selon divers auteurs (Hamel, 2006; McLaren, 2006; Sormany, 2006), la « Génération Y » est très sensible aux technologies : (1) publications personnalisées, (2) utilisation de portails web personnalisés et (3) utilisation des technologies telles que Skype, MSN, webcam, télémessagerie, visites virtuelles, blogues, etc. Pour Sormany (2006), les jeunes veulent pousser le perfectionnement professionnel afin de demeurer à la fine pointe de leur secteur d'activité et les technologies prennent une grande part dans ces compétences. En effet, ces jeunes forment la première cohorte démographique qui a gravité dans l'orbite de l'informatique, des jeux vidéo, des progiciels et des technologies liées à Internet (Hamel, 2006). La rapidité est aussi à sa façon le mode de vie de la « Génération Y » : restauration rapide, repas-minute, rapidité de communication, rapidité d'accès à l'information, etc. Les jeunes ont tous pour idéal un monde meilleur et ils souhaitent, eux aussi, avoir des moyens pour consommer les produits les plus performants. Ils ont vu plus de choses et à un plus jeune âge que les générations précédentes. Exposés à des événements malheureux, comme la tragédie du 11 septembre relayée par les postes de nouvelles en continu, le monde a fait irruption dans leur vie, un monde qu'ils jugent dangereux. Pourtant, parce que cette génération calée en technologie a « vu » le monde, elle possède une vision plus globale et une définition plus large de la diversité que les générations précédentes.

Les jeunes, le travail et les études

Beaucoup de difficultés rencontrées par les jeunes se manifestent au moment de leur passage du réseau scolaire au marché du travail. Ils ont des obstacles à franchir pour obtenir un emploi réellement stable. D'après Bernier, Manawi et Paquette (2006), les revenus d'intérêts reliés aux REER sont peu élevés depuis quelques années et cette situation fait que les personnes âgées ont des revenus de retraite qui sont moins importants. Les personnes âgées désirant garder les emplois attrayants et rémunérateurs de plus en plus longtemps, les jeunes se sentent souvent relégués à attendre que ces beaux emplois se libèrent et plusieurs travaillent à temps partiel en attendant. Ils sont touchés par la précarité en emploi, mais face à une génération vieillissante dont le poids du nombre est beaucoup plus important, les jeunes travailleurs se démobilisent, renoncent à

leur citoyenneté politique et ne croient plus aux syndicats. Hamel (2006) souligne que les jeunes disent qu'ils ont horreur de l'incompétence et qu'ils vont la dénoncer. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux croient que les syndicats protègent les incompetents. C'est pour cette raison qu'ils disent qu'ils « adhèrent » peu aux syndicats, groupes de pression, programmes d'aide publics, etc. Toujours selon Hamel (2006), les jeunes ne faisant plus confiance à une délégation syndicale disent préférer négocier leur salaire et leurs conditions de travail directement avec leur employeur tout en ayant l'impression d'être sur un pied d'égalité, et cela, souvent à leur détriment. Ils préfèrent le « chacun pour soi » ou encore le soutien aux « amis-jeunes ». En effet, les mouvements communautaires commencent à être de plus en plus populaires dans ce domaine, surtout si ce sont des instances animées par des pairs en qui ils ont confiance, telles que « Forum-Jeunesse », « Force-Jeunesse », « Carrefour-Jeunesse-Emploi », etc.

De nos jours, plusieurs jeunes diplômés ayant des qualifications professionnelles se font offrir des emplois avant même d'avoir terminé leurs études. En ce qui a trait aux études, Hamel (2006) soutient que les jeunes : (1) sont nettement plus scolarisés que leurs aînés; (2) ont tendance à pousser leurs études aux cycles supérieurs bien qu'ils aient tendance à changer à quelques reprises de cycle d'études, de filières et de programmes de formation; (3) ne poursuivent pas leurs études sous le mode de la continuité et ne respectent pas les délais prescrits; (4) prennent une « année sabbatique » afin de faire le point avant d'entreprendre un autre cycle d'étude ou de s'orienter vers d'autres programmes de formation et (5) partagent leurs études avec le travail puisqu'il y a 39,7 % des étudiants à plein temps qui avaient, en 1998, un emploi salarié par rapport à 18 %, en 1976. Le partage « études-travail » contribue ainsi à l'effritement de la « culture étudiante » et semble être responsable de la cohabitation des enfants avec les parents à un âge nettement plus avancé qu'auparavant et ainsi renforcer la valeur de la famille dans l'esprit des jeunes. La réalité du partage des études et du travail à cette échelle a pour répercussion d'allonger la période des études de manière significative et de créer une dissociation marquée entre le temps consacré aux études et au travail, et cela, à un âge de plus en plus précoce. Aussi, il y a cette même dissociation entre le temps passé dans l'établissement scolaire et la vie privée axée principalement sur l'emploi parallèle aux études. Les étudiants reportent leurs intérêts personnels dans leur vie privée. Souvent, le jeune étudiant travaille pour se « payer un char », la voiture étant vue comme le véritable gage d'une liberté nouvelle et il s'agit là d'un rite initiatique chargé d'une forte valeur symbolique (Simplicio, 2004).

D'après Hamel (2006), les jeunes arrivent sur le marché du travail à un âge relativement précoce. Ils se trouvent très jeunes une petite « jobine » et ils ne tardent pas à découvrir différents aspects du marché du travail. Celui-ci est loin d'être la communauté de pairs où il suffit de discuter pour tirer son épingle du jeu. Bien au contraire, le monde du travail est un univers très compétitif. Il n'est pas rare que les jeunes doivent jouer du coude pour monter dans l'échelle du monde du travail (Connely et Kelloway, 2003). Dans certains milieux et dans certaines professions, ce comportement « agressif » est vu comme du dynamisme et est encouragé autant par la société que par l'employeur. D'autres jeunes, moins revendicateurs, préfèrent quitter l'organisation et trouver un employeur qui convient mieux à leur tempérament. Ces deux comportements tout à fait contradictoires, le « *fight or flight* », peuvent cependant avoir le même effet et provoquer l'exode de certains jeunes.

Plusieurs directeurs d'entreprise ont une vision négative de la jeunesse. Ils ont tendance à penser que leur propre jeunesse représente le « bon vieux temps ». « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était », voilà la formule qu'ils répètent inlassablement, surtout s'ils sont eux-mêmes les parents d'un jeune. Les employeurs devront s'adapter aux besoins particuliers de la « Génération Y » puisque ces jeunes : (1) magasinent leurs emplois comme leurs aînés magasinent les voitures; (2) ont grandi avec beaucoup d'autonomie et avec l'habitude de ne pas se faire dire non; (3) sont à la recherche de leur développement et de leur épanouissement personnel et professionnel; (4) sont loyaux envers ceux qui sont compétents et respectueux et (5) sont à l'aise avec les nouvelles technologies (Hamel, 2006). Devant ces changements sociaux, les employeurs devront donc surtout apprendre comment mobiliser les jeunes. Ils devront aussi prendre et respecter des engagements envers eux tout en étant transparents et francs. Les organisations devront passer aux actes puisque les jeunes ne se contenteront pas que de belles paroles. Ces jeunes n'auront pas peur de parler ouvertement de leur rémunération entre les amis et collègues. Ils voudront des horaires de travail souples, plus de vacances et ils n'auront pas peur de quitter leur emploi pour aller voir ailleurs s'ils se sentent sous-payés. Ces jeunes voudront avoir accès à tous les équipements de pointe et ils n'auront pas peur de développer des compétences et des habiletés. De plus, ils seront stimulés par des projets spéciaux pleins de défis.

Les employeurs seront invités à trouver de nouvelles pratiques pour négocier avec les jeunes (Dansereau, 2005). Il faudra penser à leur offrir des promotions associées à des défis et des avantages. Les horaires de travail souples seront nécessaires surtout pour les jeunes femmes qui auront des enfants. Les années sabbatiques seront de plus en plus à la

mode. Afin d'attirer les jeunes dans l'entreprise, l'employeur peut utiliser les bourses d'excellence, assorties ou non de stages. Elles permettent à l'employeur d'avoir accès à une banque de candidats et de faire connaissance avec les gagnants. Le stage est aussi un outil de présélection à utiliser. Aujourd'hui, il doit être rémunéré, car il est en concurrence avec les emplois d'été qui peuvent s'éterniser. Si l'employeur en a les moyens, le concours est un autre outil de choix. Il est important, pour l'entreprise de se faire connaître et de faire parler d'elle. Chose certaine, les employeurs auront à faire mousser leur notoriété et à soigner leur image afin d'améliorer leurs chances de recrutement (Dansereau, 2005). Toute mention positive dans les médias, qu'elle soit liée ou non au recrutement, a un effet bénéfique. Il est très important que l'employeur ait un site internet, car le jeune va aller le consulter. La commandite d'événements, comme des 5 à 7 chez les étudiants et des conférences thématiques, sera très bien vue. Les employeurs peuvent aussi aller dans les écoles et dans les classes. Une entreprise peut même suggérer de faire l'objet d'une étude dans le cadre d'un cours. Elle doit ouvrir ses portes aux chercheurs des universités et aux étudiants diplômés. Les employeurs peuvent rémunérer le membre du personnel qui déniché un bon candidat. Il est même probable que le jeune employé fouille dans son carnet de courriels pour recommander un membre de son réseau. Quelques heures plus tard, le candidat sera convoqué. Cela dit, selon Dansereau (2005), il est clair que certains types d'entreprises hiérarchiques, bureaucratiques et traditionnelles, tels que des employeurs provenant des secteurs primaires, secondaires et manufacturiers, auront plus de difficulté à recruter des jeunes employés qualifiés de la « Génération Y ». En effet, selon Hébert (2005), ces jeunes travailleurs n'aiment ni la routine, ni la hiérarchie. Les jeunes travailleurs seront donc très exigeants vis-à-vis de leurs employeurs, et le fait que des employés demandent autant ne s'est jamais vu. Les employeurs devront donc planifier ces changements et prévoir de nouvelles stratégies de négociation des conditions de travail qui tiennent compte de ces réalités. Ils savent qu'ils seront fortement en demande et se « vendront » au plus offrant. La bonne ambiance au travail figure parmi les avantages que les jeunes attribuent au travail et elle peut les aider à opter pour un employeur plutôt qu'un autre (Gendron et Hamel, 2004). Ils rêvent tous d'un travail où ils seront bien, où ils auront du plaisir à travailler et où ils pourront se réaliser (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004).

En effet, Lachance (1997) a demandé aux jeunes membres de la CEQ ce qui comptait le plus pour eux. Les réponses les plus nombreuses concernent le bonheur. En d'autres mots, « être heureux », « avoir un travail satisfaisant », « être bien dans ce qu'on fait et dans ce qu'on est ». Parmi les autres valeurs privilégiées dans les groupes de discussion viennent prioritairement la famille, la santé, l'amour et la sécurité sur le plan

professionnel. La conciliation travail-famille, soit cette quête de l'équilibre entre vie professionnelle et vie familiale, fait également partie de l'éventail des réponses.

Nous avons vu dans les pages précédentes que les jeunes travailleurs avaient des attitudes très différentes de celles des travailleurs de la génération précédente. Il est maintenant important de mettre en lien ces éléments avec les jeunes enseignants pour suggérer quelques pratiques novatrices, dans le domaine de la gestion scolaire, et permettre aux directions d'école de tirer profit de l'arrivée nouvelle des jeunes enseignants. En effet, Harvey et Drolet (1994) parlent de l'importance d'exploiter pleinement l'énergie, l'enthousiasme, la motivation et la passion des jeunes. Pour ce faire, il est intéressant de revenir aux conclusions retrouvées dans l'enquête de Parent, Paré et Deslandes (2006) portant sur la perception de futurs enseignants quant à leurs valeurs personnelles.

La priorité à la FAMILLE : une question de valeur

L'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006) s'est intéressée à cerner les valeurs et les opinions de 244 futurs enseignants qui suivent les programmes en formation des maîtres à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une question visait à ordonner les cinq domaines des valeurs des futurs enseignants.

Les résultats indiquent que les jeunes considèrent la valeur FAMILLE comme étant la plus importante. Ces résultats corroborent ceux trouvés dans d'autres études portant sur les valeurs (Pronovost et Royer, 2004). La famille est donc vue comme une valeur sûre, et ce, malgré le fait que les jeunes de la « Génération Y » aient été touchés, plus que tout autres, par le divorce et la séparation de leurs parents (Hamel, 2006). Il y a fort à parier que plusieurs jeunes lui accordent cette importance en se projetant dans leur future famille et que cela fait donc partie avant tout de la désirabilité. Malheureusement, les données sociodémographiques des participants à l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006) ne permettent pas d'établir ce constat.

La deuxième valeur qui est importante est l'AMITIÉ. Il est donc clair que le choix de ces deux premières valeurs montre que les jeunes accordent une place prépondérante à la dimension affective puisque les parents et les amis sont les personnes qui permettent de tisser un réseau social sécurisant. Ces résultats sont confirmés par ceux d'une étude réalisée par la Fondation du maire de Montréal pour la jeunesse (2006) qui indique que les valeurs les plus importantes sont l'amitié et la famille et que 67 % des répondants à leur étude nomment cette valeur parmi les cinq valeurs prioritaires qui influent sur leur vie.

La valeur TRAVAIL arrive à la troisième position. Il est à noter que personne n'a placé cette valeur à la première place. Ceci s'explique probablement par le fait que les participants sont encore aux études et que celles-ci occupent, comparativement au travail, une place majeure dans leurs pensées. Plusieurs étudiants occupent un emploi, à temps partiel pour la plupart, mais cet emploi n'est probablement pas dans un domaine qui se rapproche de celui pour lequel ils étudient actuellement. En effet, la profession enseignante nécessite habituellement l'obtention du diplôme pour sa pratique et, de ce fait, il n'y a probablement que peu d'étudiants qui œuvrent comme enseignant, surtout qu'ils étaient en début de formation universitaire au moment de l'enquête.

Arrive à la quatrième place la valeur POLITIQUE. Ces résultats indiquent que les futurs enseignants n'accordent pas une grande place à la politique. Probablement que tous les scandales financiers qui ont entaché le monde de la politique au cours des récentes années viennent ternir l'attrait pour cette valeur. Les futurs enseignants, étant instruits et sensibilisés aux faits socio-économiques, devraient avoir un désir d'engagement politique observable, mais tel ne semble pas être le cas ici. Ces résultats confortent les propos de Hamel (2006) lorsqu'il indique que les jeunes d'aujourd'hui semblent réfractaires à la politique et aux affaires publiques par rapport à leurs parents et leurs grands-parents.

En dernier lieu arrive la valeur RELIGION. Tout comme le mentionnent l'Association internationale des études québécoises (2003) et Carballo (2006), la population québécoise a fui les églises et a rejeté le fait de s'identifier à une religion. Les jeunes qui veulent devenir enseignants ne font pas exception et ils estiment que la religion a une place peu importante dans leur vie. Traditionnellement, les enseignants du Québec ont eu une influence marquante sur les jeunes enfants puisque le régime pédagogique les invitait fortement à agir comme modèle pour transmettre les héritages religieux catholiques. Devant le non-engagement manifeste des jeunes à l'égard de cet héritage, il est réconfortant de savoir que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006) ait opté pour un enseignement non confessionnel qui encourage la mise en place d'une éducation à l'histoire des cultures religieuses. Comme le propose Baril (2005), dans le contexte social actuel, le rôle primordial de l'école est de former la pensée critique. En effet, face aux fondamentalismes qui surgissent de toute part et qui, pour l'un, veut instaurer la charia et, pour l'autre, enseigner le créationnisme, l'école ne peut, pour Baril (2005), demeurer complaisante devant ces forces qui menacent les valeurs démocratiques des Québécois et les acquis scientifiques. En ce sens, l'école peut encore moins servir de courroie de transmission de ces forces. Fait surprenant, dans la présente étude, les résultats montrent qu'il y

a, encore de nos jours, environ un jeune sur dix qui place la religion au premier rang parmi les cinq valeurs qui leur étaient proposées.

Les valeurs des futurs enseignants

Il est pertinent de faire ressortir les résultats les plus intéressants de l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006). Ces résultats montrent que les répondants considèrent la famille comme étant la plus importante des valeurs, suivie par l'amitié, le travail, la politique et la religion. Voici les résultats les plus probants dans chacun des domaines de valeurs, c'est-à-dire les énoncés avec lesquels les répondants étaient le plus en *désaccord* et ceux avec lesquels ils étaient le plus en *accord*.

Domaine de la famille

Les participants sont en très grande proportion en accord avec l'idée d'avoir des enfants, de pouvoir divorcer, de donner le droit aux gais et lesbiennes de se marier et de donner priorité à la famille comme valeur. Ils croient aussi à l'importance d'être fidèles dans le couple et de communiquer avec son conjoint. Par ailleurs, ils sont en désaccord avec le fait qu'il revient à la mère de prendre soin des jeunes enfants, qu'une femme et un homme devraient se marier vierge et puceau, qu'il faut être marié pour avoir un enfant, qu'une femme doit obéir à son conjoint, qu'un mari et son épouse doivent voter pour le même parti politique et que l'on doit être prêt à voler pour subvenir à un membre de sa famille dans le besoin.

Domaine du travail et de l'école

Les futurs enseignants croient qu'un travail doit permettre de se développer et de se réaliser même s'il n'est pas payant, qu'il faut être heureux dans son travail ou le quitter si on ne l'est pas, qu'il faut avoir du temps pour soi pour des activités personnelles et que les loisirs sont très importants. À l'inverse, ils ne croient pas qu'un mari devrait faire vivre sa femme et que celle-ci doive rester à la maison, qu'ils seraient capables de travailler longtemps dans un emploi qu'ils n'aiment pas, que les patrons sont nécessairement plus intelligents que les employés, que plus un travail est difficile, plus il est payant. De même, ils ne pensent pas que l'on doive abolir le BES (Bien-Être social, terme populaire pour prestations de revenu garanti) et l'assurance-emploi, que le travail est un moyen qui sert uniquement à apporter des moyens matériels pour bien vivre, qu'il faut empêcher les travailleurs de faire du temps supplémentaire, et que les personnes qui sont riches ont travaillé fort pour l'être. Finalement, ils n'ont ni l'intention de travailler jusqu'à leur mort ni de travailler à temps partiel toute leur vie.

Domaine de l'amitié

Les répondants affirment avoir des amis et qu'ils sont importants pour eux. Ils sont d'accord pour leur raconter leurs rêves, leurs idéaux. Ils ne croient pas pouvoir vivre heureux sans avoir d'ami.

Domaine de la politique

Les participants sont en faveur de plus longues années d'emprisonnement pour les criminels et de l'abolition des dictatures. Par contre, ils ne font pas confiance aux politiciens; ils ne croient pas que les politiciens prennent de bonnes décisions, que les députés, ministres et premiers ministres devraient avoir des augmentations de salaire, que la guerre devrait être permise même si elle peut apporter la paix dans un pays, qu'il faille légaliser la prostitution, qu'il faille augmenter les frais de scolarité dans les universités et baisser les taxes, quitte à couper dans les services.

Domaine de la religion

Les futurs enseignants croient que tous les gens sont égaux. Ils se disent non pratiquants. Ils ne pensent pas que Dieu récompense les bons et punit les méchants, qu'il y aura la résurrection des morts un jour; que l'enfer existe, que les gens qui ont mené une mauvaise vie iront en enfer, que les religions devraient être soutenues à partir des taxes et non des quêtes, que les lois votées par les gouvernements doivent respecter les prescriptions des religions, que la foi est quelque chose de personnel et qu'il ne faut jamais en parler, que les gens de leur race sont supérieurs aux autres races, que si les parents le demandent, on devrait euthanasier un bébé qui naît lourdement handicapé et que les femmes islamiques devraient porter le voile.

En somme, les résultats de l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006) montrent la nécessité d'examiner la similitude et la continuité dans les valeurs entre deux générations en fonction des grands domaines de valeurs. En effet, il ne faut pas oublier que ces jeunes enseigneront eux-mêmes à des jeunes de leur génération : Quel beau défi pour eux !...

Il sera intéressant de regarder le phénomène qui se dessine et d'observer les incidences de leurs valeurs sur les pratiques des administrateurs scolaires qui auront à accueillir ces jeunes dans leurs écoles. Nous concluons donc en émettant une prospective et des réflexions qui mériteraient d'être analysées plus en profondeur par des études sur le terrain.

Discussion

En ce qui a trait à la dimension FAMILLE, les résultats de l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006) incitent les administrations scolaires à prendre en compte la conciliation travail-famille; à prévoir des postes à temps partiel; à créer des cours dans le cadre d'une formation continue pour former les enseignants quant aux différentes religions ainsi qu'aux tenants et aboutissants reliés aux familles nouvelles comme celles constituées de parents homosexuels. Les directions auront ainsi à reconsidérer les rapports d'autorité qu'elles exerceront auprès des nouveaux enseignants.

Par ailleurs, les valeurs du domaine POLITIQUE retenues par la « Génération Y » portent à croire que les nouveaux enseignants auront tendance à exprimer allègrement leur insatisfaction face aux décisions des élus, et ce, par manque de confiance en ces derniers. Malgré le désintéressement certain d'un grand nombre de jeunes, il est souhaitable que les enseignants forment leurs élèves à avoir une pensée critique bien articulée. C'est en encourageant le débat et la défense des opinions basées sur une solide réflexion que les étudiants seront d'habiles défenseurs de la démocratie. En étant contre la guerre, les nouveaux enseignants encourageront certainement l'éducation à la paix dans leur enseignement de tous les jours. Par ailleurs, les différentes approches de gestion de conflit « sans perdant » seront privilégiées lorsque des conflits entre les élèves surviendront. Puisque les enseignants sont d'avis que la lutte à la pauvreté est essentielle, il y a donc lieu de croire que ceux-ci pourront être sensibles à dispenser une éducation qui encourage certains projets éducatifs visant le partage de la richesse.

En ce qui concerne le domaine de la RELIGION, les enseignants n'ont pas tous été formés à l'enseignement aux différentes cultures religieuses. Aussi, il sera souhaitable d'organiser des activités de formation continue pour qu'ils soient mieux sensibilisés aux différences religieuses qui s'installent suite à l'arrivée massive d'immigrants. En effet, il y a lieu de prévoir que dans les prochaines années le Québec accueillera plusieurs milliers d'immigrants pour compenser la dénatalité et le vieillissement de la population. Devant cette variété de coutumes, d'us et de mentalités, les futurs enseignants auront à utiliser beaucoup d'adresse pour faire de la microsociété qu'est l'école un monde inclusif et accueillant. La Charte des droits et libertés du Québec devra avoir préséance sur toutes les prescriptions et formes religieuses. Les futurs enseignants auront à jouer un rôle majeur auprès de la jeunesse afin que les valeurs québécoises, reliées notamment à l'égalité, soient préservées.

Les résultats de l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006) montrent que les jeunes enseignants sont très partagés face au principe de l'euthanasie, à la demande des parents, d'un enfant qui naîtrait lourdement handicapé. Malheureusement, il n'y a aucune indication sur les motifs qui expliquent leur opinion. Il est clair que ces résultats indiquent un véritable malaise sur cette question. Devrons-nous anticiper, de la part des jeunes enseignants, des difficultés relatives à l'inclusion, dans leur classe, d'élèves lourdement handicapés ? Il faut souhaiter que les directions soient attentives aux besoins de formation des jeunes enseignants dans le domaine de l'adaptation scolaire.

Par ailleurs, dans le domaine du TRAVAIL, les futurs enseignants veulent occuper un poste le plus rapidement possible. Les directions d'école peuvent considérer cet engagement comme un atout pour le renouvellement de la profession enseignante. Cependant, les futurs enseignants désirent un travail très rémunérateur. Tous savent que les partis politiques disent valoriser l'éducation au Québec. Il est clair que cette valorisation ne peut passer que par des considérations financières et salariales. En ce sens, les directions d'école ne pourront faire la sourde oreille aux demandes des syndicats qui exigeront le réajustement des échelles salariales.

De plus, les résultats de l'étude ont montré que plusieurs enseignants, au moment de leur formation initiale, savaient déjà qu'ils ne consacraient pas toute leur vie professionnelle à la carrière enseignante. Les directions d'école doivent être vigilantes dans l'encadrement de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, être proactives en termes de rétention du personnel et efficaces en trouvant des moyens pour pallier au roulement de personnel qui se produira dans leurs écoles.

Toujours d'après les résultats de l'étude, près de 30 % des futurs enseignants croient qu'il n'est pas nécessaire qu'une personne ait fréquenté l'école pour réussir dans la vie. Est-il possible que certains enseignants ne croient pas aux vertus de l'école ? Les directions d'école seront donc attentives à tout signe annonciateur d'un désengagement affectif des élèves vis-à-vis de leur cheminement scolaire.

Les futurs enseignants indiquent que les loisirs sont très importants pour eux. Il n'est donc pas surprenant que les résultats indiquent aussi que ceux-ci veulent une réduction de la semaine de travail pour tous les travailleurs du Québec. Cependant, il y a, actuellement, une pression de plus en plus vive, dans le monde politique québécois, pour que les heures de fréquentation scolaire soient allongées. Ceci entre en contradiction avec le désir de loisirs des futurs enseignants. Si jamais les heures de travail sont significativement augmentées, les nouveaux enseignants

n'hésiteront pas à demander des portions de tâche. Dans une telle éventualité, il faudra que les directions regardent avec minutie les éléments de la tâche que leurs employés voudront sacrifier et reléguer à d'autres travailleurs. Ceci apportera une lourdeur excessive à la gestion des employés.

Les futurs enseignants voient dans le travail l'occasion d'un développement personnel. En effet, d'après l'étude de Parent, Paré et Deslandes (2006), il n'y a que près de 20 % des futurs enseignants qui voient le travail comme une simple occasion de répondre à leurs besoins alimentaires. Les directions pourront donc compter sur un vaste échantillon de personnes qui s'engageront avec intérêt dans la fonction enseignante. Par ailleurs, il est clair que le sentiment d'être heureux doit être bien présent chez les travailleurs de l'enseignement puisqu'ils indiquent qu'ils n'hésiteront pas à quitter le travail s'ils sont malheureux. Les directions vivront donc d'énormes pressions pour garantir la satisfaction au travail.

Les futurs enseignants se partagent en deux groupes distincts quant au désir d'occuper un rôle comportant des responsabilités dans l'organisation. Il est clair que l'obtention d'un poste de direction d'école est probablement la seule possibilité d'avancement dans la carrière. Tous savent qu'il y a moins de 10 % de postes cadres dans les commissions scolaires. À l'heure actuelle, certaines commissions scolaires éprouvent de la difficulté à combler leurs effectifs administratifs. La nature même du travail de direction ainsi que le nombre de semaines de vacances considérablement réduit n'invite pas les enseignants de carrière à solliciter ces emplois. De plus, il y a lieu de considérer que la direction a un rôle de pédagogue à jouer lorsqu'elle interagit avec ses enseignants (Moisset, 2003). Il ne reste qu'à souhaiter que les gens qui voudront obtenir un poste de direction possèdent cette compétence pédagogique. En effet, trop souvent, de futurs enseignants nous disent qu'ils aimeraient occuper un poste de direction d'école parce qu'ils n'aiment pas enseigner à un groupe. Ainsi, il est primordial que les structures du personnel envoient un message clair quant au profil désiré pour occuper un poste de direction dans l'organisation.

Par ailleurs, les futurs enseignants semblent avoir de la difficulté avec l'adhésion syndicale, et ce, malgré le fait qu'ils ne connaissent pas les tenants et aboutissants des luttes syndicales antérieures menées par les générations précédentes. Ils semblent ainsi peu enclins à un engagement solidaire entre pairs. Cette caractéristique témoigne d'un individualisme qui peut avoir des conséquences sur l'organisation du travail. Les directions pourraient voir cela comme un atout facilitant leur gestion, mais, pour nous, il y a lieu de voir un réel danger dans ces attitudes quelque peu égocentriques qui seront très difficiles à gérer. En effet, les directions

d'écoles peuvent être décontenancées en tentant de répondre à des exigences personnelles qui risquent d'être contradictoires d'un employé à l'autre.

Conclusion

Somme toute, les administrateurs scolaires devront tenir compte des valeurs et opinions des jeunes enseignants dans leur gestion, s'ils veulent obtenir une certaine stabilité de leur personnel dans leurs écoles. Ils devront être empathiques, souples et vigilants afin de favoriser la rétention des enseignants dans leur profession. Il en va du bien-être et de la qualité de l'instruction des futures générations.

En effet, les administrateurs scolaires auront à être attentifs aux besoins des enseignants, car les jeunes ne voient plus le monde du travail tel qu'il était vu par les personnes qui enseignent depuis plusieurs lustres. Il apparaît fort pertinent de croire que la « conciliation famille-travail » sera l'élément majeur qui colorera les nouvelles pratiques administratives à adopter pour s'adapter aux réalités des nouveaux travailleurs. Certes, toute la dimension des nouvelles technologies n'a pas fini d'avoir des répercussions sur la pratique enseignante et ce fait doit être considéré dans la réorganisation du monde scolaire. Il y a aussi fort à parier que les jeunes enseignants verront les relations « patron-employés » avec un regard nouveau. Les relations humaines, la convivialité, l'affirmation de soi et le respect des différences seront au rendez-vous.

Références bibliographiques

- Association internationale des études québécoises (2003). Ce que des jeunes Québécois ont à dire sur... l'identité, la langue, les autres cultures et la spiritualité, *Panorama sur le Québec*. Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse <http://panorama-quebec.com/cgi-cs/cs.waframe.content?topic=27163&lang=1>
- Assogba, Y. (2004). État de la question sur l'étude des valeurs. Dans Pronovost, G. et Royer, C. (dir.), *Les valeurs des jeunes*, (p.12-29). Québec : PUQ.
- Baril, D. (2005). Pourquoi un cours de culture religieuse ?. Cité *laïque*, *Revue humaniste du Mouvement Laïque Québécois*, 4, 5-6.
- Bergeron, J.L. (1979). Les valeurs et les attitudes. Dans Bergeron J.L. et autres (Dir.), *Les aspects humains de l'organisation*, (p. 79-101). Chicoutimi : Gaétan Morin.
- Bernier, G., Manawi, A. et Paquette, S. (2006). Mythe ou réalité : les choix des contribuables québécois en matière de REER. *Question retraite*. Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse http://www.questionretraite.com/imprimer_section.php?id=94

- Carballo, M. (2006). L'écart grandissant entre les sociétés religieuses et laïques. Dans Léger Marketing (Dir.), *L'opinion du monde 2006. La population mondiale se prononce sur les grands enjeux de l'heure*, (p.67-83). Montréal : Éditions Transcontinental.
- Checkland, P. (2005). *Systems Thinking, Systems Practice*. West Sussex: Wiley.
- Connely, C. et Kelloway, E.K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5-6), 294-301.
- Dansereau, S. (2005). Comment attirer les jeunes de la génération Y. *Les affaires.com*. Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse http://www.lesaffaires.com/fr/Carrieres/detail.asp?id=208073etid_section=487
- Deslandes, R., Paré, C. et Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la « Génération Y », et celles de leurs parents. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 593-621.
- Fondation du maire de Montréal pour la jeunesse (2006). *Faits saillants du sondage réalisé auprès des boursiers de la Fondation du maire de Montréal pour la jeunesse*. Montréal : Ville de Montréal.
- Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 37-46.
- Gendron, B. et Hamel, J. (2004). État de la question sur l'étude des valeurs. Dans Pronovost, G. et Royer, C. (Dir.), *Les valeurs des jeunes*, (p.12-29). Québec : PUQ.
- Hamel, J. (2006). *La génération des jeunes d'aujourd'hui vit-elle dans l'ombre des jeunes d'hier ?*, Communication présentée au Colloque Forum-Jeunesse tenu à la Polyvalente de Saint-Léonard-d'Aston en avril 2006.
- Harvey, T.R. et Drolet, B. (1994). *Building Teams, Building People*. Lancaster: Technomic Pub. Co.
- Hébert, N. (2005). Y : portrait d'une génération. *La toile des recruteurs*. Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse <http://www.latoiledesrecruteurs.com/newsletter/imprimer-y-portrait-d-une-generation-i-396.html>
- Lachance, E. (1997). Les jeunes et le syndicalisme. *Revue Options*, automne 1997, 16, 11-33. Note de recherche n°36 disponible au Centre de documentation de la CEQ, D-10368. Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse <http://www.csq.qc.net/fiche34/fiche149.html>
- McLaren, L. (2006). Tasse-toi, Mon oncle! *Sélection du Reader's Digest* (Juillet 2006), 76-81.
- Mead, M. (1971). *Le fossé des générations*. Paris : Denoël.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Échelles des niveaux de compétences*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisset, J.J. (2003). Aperçu historique et contexte actuel. Dans Moisset, J.J., Plante, J. et Toussaint, P. (Dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, (p. 7-38). Sainte-Foy : PUQ.

- Parent, G., Paré, C. et Deslandes, R. (2006). *Opinions et valeurs de futurs enseignants provenant de la génération Y*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pronovost, G. et Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Québec : PUQ.
- Royer, C., Pronovost, G. et Charbonneau, S. (2004). Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois, Ce qui compte pour eux. Dans Pronovost, G. et Royer, C. (Dir.), *Les valeurs des jeunes*, (p.49-69). Québec : PUQ.
- Simplicio, J.S.C. (2004). Today's Teachers Struggle to Educate a Generation of Students unlike any that has ever been seen before. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 71-76.
- Sormany, C. (2006). *Recruter la Génération Y (15-25 ans)*. Québec : Kheops développement intégré, Document accessible par téléchargement via Internet à l'adresse http://www.conseil-cpiq.qc.ca/pdf/jpnfp_GenY.pdf
- Tapscott, D. (1997). *Growing up Digital*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (1995). *Digital Economy Competing in the New Networked Economy*. New York: McGraw-Hill.

Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe

Lucie Paratte,
Rollande Deslandes
et Carol Landry

Contexte et problématique

Multiples formes d'engagement parental

Plusieurs pays industrialisés prennent de plus en plus conscience de l'importance du partenariat école-famille-communauté¹ et adoptent des mesures favorisant davantage la participation des parents (OCDE, 1997). De nombreuses études, recensions des écrits et méta-analyses démontrent l'importance de l'engagement parental dans la réussite éducative; cet engagement étant reconnu comme une des caractéristiques ayant le plus d'impact sur le rendement scolaire, l'adaptation de l'élève et la poursuite des études (Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Jordan, Orozco et Averett, 2001). Selon Brooks (2004), l'engagement parental fait partie des caractéristiques des écoles à succès (*success school*).

L'engagement parental correspond à un concept multidimensionnel. Autrement dit, les parents participent au suivi scolaire de leur enfant de différentes façons. Epstein (2001), chef de file incontesté dans le domaine de la collaboration école-famille, a élaboré six catégories d'activités de participation où les parents et l'école peuvent exercer leurs responsabilités respectives concernant la réussite et le développement des jeunes : (1) *La fonction parentale* (responsabilités fondamentales concernant le bien-être, la santé et la sécurité, préparation de l'enfant à l'école, fourniture du matériel requis); (2) *La communication entre l'école et la maison* (devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille : renseignements donnés par l'école aux parents et vice versa); (3) *Le volontariat* (bénévolat et présence des parents à différentes activités régulières ou

1. Plusieurs études traitent de la collaboration école-famille-communauté. Pour les besoins de cette recherche, nous privilégions le concept de la collaboration école-famille.

spéciales à l'école, accompagnement aux sorties); (4) *L'apprentissage à domicile* (aide aux devoirs, mise en place d'un environnement adéquat pour apprendre, intérêt pour ce que l'enfant fait à l'école, discussions reliées au vécu scolaire, encouragements); (5) *La participation aux prises de décisions des instances éducatives* (comités de parents, conseils d'établissement); (6) *La collaboration avec la communauté* (incluant les échanges avec les autres parents de la communauté). Ces catégories d'activités ont pour objectif d'aider l'école et les familles à assumer leurs responsabilités vis-à-vis de la réussite et du développement des jeunes. L'objet de la présente recherche porte sur le type 3 de la typologie d'Epstein, soit le volontariat en classe.

Volontariat en classe

La participation dans la classe peut prendre plusieurs formes. Les enseignants qui reconnaissent l'importance de favoriser la participation parentale ont souvent développé des stratégies créatrices remarquables pour inviter et encourager les parents à s'impliquer directement dans leur classe. Bastiani (1989) ainsi que Barbour et Barbour (2001) fournissent plusieurs exemples où la participation parentale est sollicitée dans la classe : les parents peuvent apporter de l'aide individuelle aux élèves, prendre en charge des tâches routinières afin de libérer l'enseignante ou mettre à profit leurs connaissances et leurs habiletés spécifiques afin d'animer des ateliers ou des conférences. Pourtois et Desmet (1997) précisent que, en plus d'accompagner les enfants dans la réalisation d'un travail personnel, les parents peuvent constituer une ressource importante pour faire pénétrer le monde du travail dans la classe et permettre ainsi aux enfants d'avoir une meilleure représentation de ce qu'est la vie professionnelle. De plus, les parents sont vus comme des partenaires avec leurs propres compétences. Il s'agit donc d'un partenariat où figurent la confiance mutuelle et le respect des habiletés et connaissances de chacun, éléments jugés essentiels à la collaboration (Deslandes, 2001a, 2001 b; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004).

Bénéfices du volontariat des parents en classe

Les enseignants et les parents développant ensemble des pratiques collaboratives dans la classe y voient des bénéfices indéniables : les parents collaborateurs adoptent une attitude plus positive envers les enseignants et l'école, perfectionnent leurs habiletés à intervenir auprès de leur enfant et deviennent plus aptes à s'impliquer au niveau décisionnel (Epstein, 2001). Les parents dont les enfants éprouvent des difficultés peuvent profiter d'un modèle adéquat d'intervention et s'approprier ainsi différentes façons d'apprendre qui accroissent leurs sentiments de

compétence et leurs capacités à soutenir leurs enfants (Comeau et Salomon, 1994; Epstein, 2001; Pallascio, Julien et Gosselin, 1998). Dans les milieux défavorisés, la présence des parents dans la classe apporte des bénéfices importants pour les enfants dont les parents ne profitent pas d'un travail rémunéré (Pourtois et Desmet, 1997). Des parents dans la classe peuvent représenter une ressource non négligeable durant les premières années de scolarisation où les enseignants sont constamment sollicités par les innombrables besoins des tout-petits et où l'implication parentale peut être déterminante sur l'adaptation de l'élève (Deslandes et Jacques 2004).

Comme l'enseignant prend une part importante dans ce processus de participation parentale, il paraît adéquat de mieux comprendre comment cela se vit dans les classes. Au Québec, environ 10 % des enseignants invitent les parents à participer dans la classe, ces enseignants œuvrant principalement au préscolaire ou en adaptation scolaire, dans des écoles spécialisées ou des écoles de milieu rural (Comeau et Salomon, 1994). Comment expliquer que ces enseignants soient favorables à la participation des parents ? Qu'est-ce qui les motive à aller dans ce sens ? À notre connaissance, aucune étude d'importance n'a encore examiné de façon approfondie les motifs des enseignants invitant les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe. Pourquoi certains enseignants invitent-ils les parents à participer à des activités éducatives dans la classe ? Voilà la question générale à laquelle nous avons tenté de répondre dans la présente étude.

Cadre théorique et objectif de l'étude

Différents modèles théoriques nous ont inspirés dans le cadre de la démarche de recherche. Pour les fins du présent article, un seul de ces modèles sera décrit, notamment le modèle théorique du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler² (1997) qui a été adapté à la clientèle enseignante par Pelco et Ries (1999). Selon Pelco et Ries, (1999, inspirés de Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), les enseignants feront des efforts pour susciter la collaboration parentale s'ils croient que la collaboration avec les familles fait partie de leur rôle professionnel; s'ils se sentent compétents à favoriser la participation parentale, et s'ils perçoivent des demandes du milieu concernant la participation parentale.

2. Voir aussi Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-434.

Le présent article portera uniquement sur le premier objectif de l'étude³ qui consiste à identifier les motifs qui incitent les enseignants à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe.

Méthodologie

La recherche effectuée est de type qualitatif. L'objectif de l'étude vise à la fois les représentations et les pratiques. La recherche qualitative avec une approche phénoménologique paraît indiquée car elle permet de saisir des aspects particuliers d'un phénomène et de les situer dans une compréhension plus générale (Deslauriers, 1991).

Participants

Afin de constituer l'échantillon, des démarches ont été entreprises auprès de 10 directions d'écoles primaires pour identifier des enseignants qui encouragent les parents à participer dans leur classe depuis un certain temps et qui sont reconnus par leurs pairs comme exemplaires à ce sujet. Huit enseignants ont finalement accepté de participer à la recherche et ont complété un formulaire de consentement. Les huit sujets retenus dans le processus de sélection représentent les niveaux d'enseignement suivants : 1 au préscolaire quatre et cinq ans ; 4 au préscolaire cinq ans ; 1 au premier cycle ; 2 au troisième cycle. Les participants travaillent dans diverses localités du Bas-Saint-Laurent et de Laval-Laurentides-Lanaudière dont 4 en milieu urbain, 3 en milieu rural et 1 en milieu semi-rural. Leur expérience dans l'enseignement varie de 4 à 35 ans et leurs années de scolarité se situent entre 17 et 19 ans. Même si le critère basé sur le sexe ne prévalait pas dans le choix des informateurs, un seul intervenant masculin a manifesté son intérêt à participer à la recherche.

Procédures

Deux entrevues semi-dirigées à questions ouvertes ont été menées auprès de chaque participant. Afin d'établir un contrat de confiance, la possibilité de lire préalablement le canevas d'entrevue était offerte; ce dont se sont prévaluées deux participantes. Les thèmes constituant le schéma d'entrevue, placé en appendice A, sont issus du cadre de référence de Seidman (1998), et ce, dans le but de circonscrire le discours tout en laissant une marge de manœuvre pour permettre l'émergence des idées et l'approfondissement de points imprévus. Les entrevues ont duré entre

3. Nous invitons les lecteurs désireux d'en savoir davantage à consulter le mémoire suivant : Paratte, L. (2006). La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.

45 et 75 minutes et elles se sont échelonnées sur une période de deux à trois semaines. Dans tous les cas, l'enregistrement de la première entrevue était écouté avant de procéder à la deuxième. Par souci d'objectivité et de rigueur, et pour garantir la validité phénoménologique de l'information (Van der Maren, 1999), les participants ont été invités à donner leur accord au contenu et à la forme de leurs propos.

Traitement et analyse

Une fois tous les verbatim retranscrits, ceux-ci ont été analysés selon la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1991) à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives *N Vivo*. La codification définitive a été faite en tenant compte des catégories qui avaient préalablement été déterminées à partir des principaux éléments du cadre théorique (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997) tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories.

Résultats

Les résultats présentés traitent des motifs, croyances et perceptions des enseignants invitant les parents à participer dans leur classe. Quelques exemples de pratiques des enseignants seront aussi illustrés.

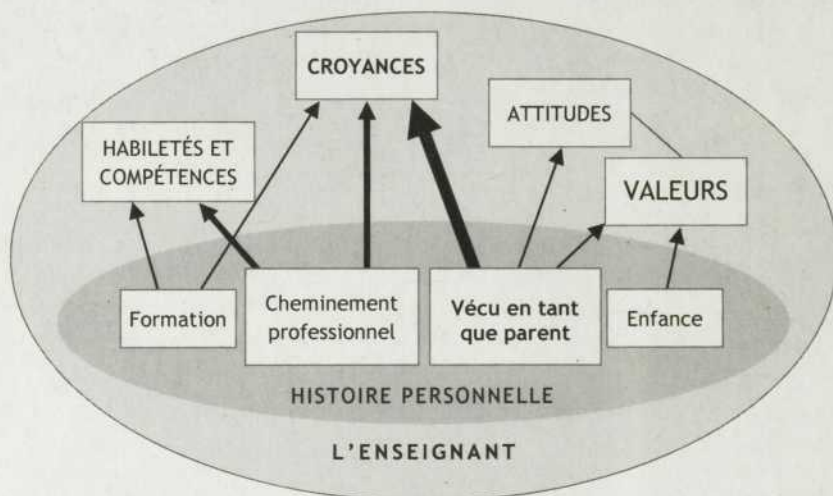
Pourquoi : les motifs

Selon les commentaires des enseignants, les motifs qui les incitent à inviter les parents sont reliés soit à leur personne et/ou au contexte éducatif.

Motifs associés à la personne de l'enseignant

Sur le plan de l'enseignant comme individu, les propos des participants concernent leur enfance, leurs formations initiale et continue, leur vécu en tant que parent et leur cheminement professionnel. D'autres propos relèvent autant des valeurs que des caractéristiques et habiletés personnelles tandis que d'autres font appel à leurs croyances relatives à la participation parentale et à leur sentiment de compétence (voir figure 1).

Figure 1 Motifs reliés à la personne de l'enseignant



Enfance, formations initiale et continue. Lorsqu'il est question de l'enfance, une participante mentionne la participation de ses propres parents pendant sa scolarité en disant que cela a eu une influence sur sa pratique. [...] *Je me souviens que j'étais tellement fière quand mon père ou ma mère venait à l'école [...].* Pour ce qui est de leurs formations initiale et continue sur leur pratique auprès des parents, une seule participante se rappelle d'un cours, dans lequel elle a pu réfléchir sur la participation parentale. [...] *Je me souviens d'avoir fait un projet dans un cours à l'université relié à l'implication des parents à l'école [...].*

Vécu comme parent et cheminement professionnel. En ce qui concerne leur vécu comme parent, les huit enseignants ont déclaré être parents eux-mêmes. Tous disent que cela change leur façon de percevoir les parents, d'intervenir auprès d'eux et/ou de les inviter à participer. Une participante déclare : [...] *La relation que j'ai avec les parents change beaucoup depuis que je suis mère, déjà je me dis : « Mon dieu, j'exigeais ça des parents... ça n'a pas de bon sens ce que j'exigeais là » (rire).* Une autre mentionne : [...] *Lorsqu'on est parent, on est peut-être plus sensible à cette réalité-là et quand on a le double mandat d'être parent et d'être enseignant, ça peut influencer énormément.* Par rapport à leur cheminement professionnel, six participants se remémorent, entre autres, des situations vécues qui ont pu être des éléments déclencheurs, ou, à tout le moins, qui les ont amenés à réfléchir sur la participation parentale ou incités à intégrer les parents à leur pratique. Par exemple, un participant raconte une discussion avec un parent qui l'a amené « à se questionner sur le rôle qu'il accordait aux parents ». D'autres font allusion à l'influence de leurs collègues sur leur

pratique : [...] *Je pense que c'est surtout lorsqu'un professeur disait : « Mais moi j'ai fait venir des parents pour telle affaire ». Enfin, trois participantes considèrent que le fait d'avoir vécu des expériences positives avec leurs parents en classe les ont incitées à continuer de les inviter : [...] J'ai vécu de belles expériences avec mes parents donc ça a comme imprimé que c'est possible [...].*

Valeurs, attitudes personnelles et croyances relatives à la participation parentale. En ce qui a trait à la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes, les propos émis mettent en évidence l'importance de l'ouverture et l'importance accordée aux relations humaines : [...] *J'ai quand même de la facilité à parler de mes choses alors eux autres sont capables de s'ouvrir aussi.* Aimer le contact des parents, vouloir créer des liens et avoir du plaisir avec eux sont des éléments maintes fois exprimés par plusieurs participants. S'ajoutent des valeurs spirituelles, des valeurs d'équité et de justice, de transparence et d'authenticité : [...] *C'est important pour moi, ne pas avoir un milieu fermé, que le monde sache ce que je fais, la transparence.* Ne pas être traditionnel, savoir oser, posséder une intelligence pratique, une compétence de médiation, faire preuve d'accessibilité et de délicatesse, être capable d'analyse réflexive, avoir une bonne capacité d'adaptation et aimer son métier, font aussi partie des caractéristiques personnelles mentionnées par les enseignants.

Les participants ont également parlé de leurs convictions personnelles et du sens qu'ils donnent à la participation en précisant comment ils voient la participation des parents et ce qui, selon eux, fait partie de leur rôle d'enseignant. Tous les répondants ont affirmé accorder de l'importance à la participation parentale en général. Le parent est considéré comme un complice, un partenaire, etc. Un participant déclare : [...] *Pour moi le parent est à la base même du succès de l'enfant [...].* Un autre avance : [...] *Moi je crois à la participation du parent dans l'école mais j'y crois encore plus dans la classe tandis qu'un dernier ajoute : [...] Je crois beaucoup, beaucoup à ce que j'appelle le triangle de la réussite : parent-enfant-prof. Je mets beaucoup de temps sur cet aspect-là.*

Plusieurs participants croient que leur rôle ne se limite pas à éduquer l'enfant. Donner l'occasion aux parents de voir comment ça se passe en classe, créer un lien avec eux, les informer, leur donner des trucs pour aider leur enfant, favoriser l'échange avec leur enfant, etc., font aussi partie de leurs responsabilités comme enseignant. L'un d'entre eux précise : [...] *Pour venir en aide aux enfants, il faut mettre tous les gens qui sont proches d'eux dans le coup parce que nous, les enfants, on les a seulement quelques heures sur une journée. Si on essaie des choses de notre côté, sans jamais de communication avec les parents, sans leur implication, sans leur confiance [...]* il y a bien des progrès qui ne se feraient pas pour ces petits enfants-là [...].

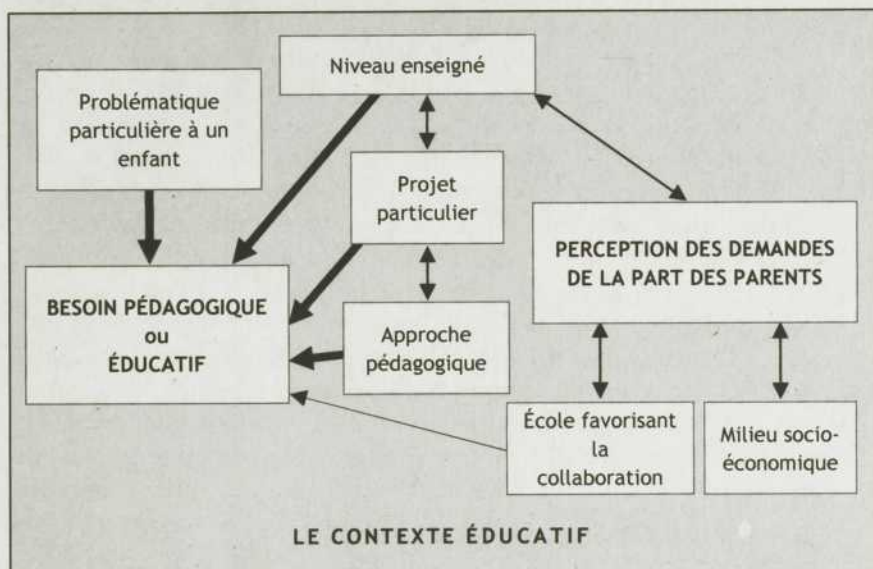
Cependant, deux enseignantes disent qu'elles font participer les parents par conviction personnelle plutôt que parce qu'elles croient que ça fait partie de leur rôle ou, à tout le moins, elles ne sentent pas que ce rôle leur est imposé : [...] *C'est une croyance pédagogique, c'est pas un rôle. C'est pas mon rôle d'inclure les parents. Mais c'est ma croyance qu'on devrait travailler ensemble.*

Sentiment de compétence. La perception des enseignants de leur capacité à susciter la participation semble associée à un sentiment de compétence élevé. Certains participants discutent de leur facilité à faire participer les parents, comme en témoignent les commentaires suivants : [...] *Les gens n'en revenaient pas comment j'allais chercher des familles qui ne participaient jamais, jamais [...].* Les enseignants décrivent aussi des situations où ils ont démontré leur capacité à surmonter les difficultés qui, elle aussi, est associée au sentiment de compétence. Ces expériences ne semblent pas avoir engendré chez eux une perte de motivation à inviter les parents, mais elles ont permis de développer des stratégies pour optimiser la participation, comme le rapportent des participants : [...] *ça ne vient pas tout seul. Il faut comme aller chercher encore plus [...]. Mais il faut les stimuler. Moi je ne lâche pas, je vais continuer, c'est sûr, parce que je trouve ça tellement bien.* Dans le même sens, les participants ont abordé à plusieurs reprises l'expérience et la confiance en soi développées par la collaboration école-famille, les rendant plus favorables à la participation des parents et moins vulnérables à leur jugement potentiel : [...] *Si on n'a pas confiance dans ce qu'on fait, dans ce qu'on est, si on a peur d'être jugé, on n'invitera pas les parents à venir en classe, c'est sûr.*

Motifs associés au contexte éducatif

Les motifs reliés au contexte éducatif incluent : (1) les besoins pédagogiques ou éducatifs qui sont influencés par les problématiques particulières à certains enfants, l'ordre d'enseignement, l'utilisation de certaines approches pédagogiques et le fait que l'école en général favorise ou pas la collaboration école-famille, et (2) la perception des demandes de collaboration de la part des parents, de leurs enfants et des directions d'école qui sont influencées par le milieu socioéconomique des familles et l'appui ou non de l'école dans le développement de la collaboration école-famille (voir figure 2).

Figure 2 Motifs associés au contexte éducatif



Besoins pédagogiques ou éducatifs. Du point de vue des apprentissages, les enseignants font participer les parents pour favoriser la réussite des élèves et contrer le décrochage. Les parents sont alors invités à aider l'enseignant ou les enfants, parce qu'une ressource supplémentaire est requise en classe ou parce que les parents peuvent partager leur culture ou des connaissances complémentaires. À titre d'illustration, une enseignante avoue : [...] *Ce qui m'a poussée dans le fond à avoir des parents, c'est que toute seule je ne suffisais pas selon moi à répondre aux besoins des enfants.* Une autre avance : [...] *Je trouve que c'est indispensable. Si on parle de décrochage et qu'on instaure toutes sortes d'activités pour intéresser les enfants, moi je me dis que la première ce serait ça. D'intéresser vraiment les parents à ce que les enfants apprennent à l'école.*

Plusieurs enseignants disent que le fait de travailler dans le sens de la réforme, de faire du travail en projet ou d'enseigner en école alternative augmente la nécessité de la participation des parents dans la classe. Une enseignante s'explique comme suit : [...] *Puis comme on travaille de plus en plus par projets, il y a beaucoup, beaucoup de compétences chez les parents qu'on peut aller chercher.* Une autre dit : [...] *Pour pouvoir vraiment travailler en pédagogie ouverte, aider une équipe ou un enfant pendant que d'autres font d'autres choses, il fallait qu'il y ait d'autres ressources qui viennent dans la classe.* L'approche orientante où on incite le jeune à se projeter professionnellement semble influencer particulièrement un enseignant dans son désir d'impliquer le parent. Le parent devient un modèle pour son enfant et

pour les autres enfants en venant partager son vécu professionnel dans la classe.

Perceptions des demandes. Les demandes de participation proviennent principalement des parents et des enfants, puis des directions d'école. Par rapport aux parents, une enseignante dit : [...] Moi, je pense que les parents sont plus « demandants » de vouloir voir, de vouloir faire, de vouloir dire. L'offre crée la demande et les enseignants ne veulent pas décevoir les attentes des parents. À cet égard, une participante déclare : [...] Je pense qu'on se fait comme une réputation avec le temps. Ce serait difficile aujourd'hui de dire : je n'accepte plus personne dans la classe. [...]. Certains participants perçoivent les parents comme moins disponibles dans les milieux plus favorisés et plus enclins à collaborer dans les petits milieux. Un enseignant rapporte : [...] dans les petites écoles, pour y avoir travaillé aussi, les parents semblent plus enclins à s'approcher de l'école que dans les grandes. [...]. Des enseignants croient que les parents sont probablement plus craintifs et moins intéressés dans les niveaux supérieurs : [...] Arrivés en 5^e année, les parents [...] démontrent moins d'intérêt à s'impliquer à l'école qu'en 1^{ère} année.

Concernant les demandes provenant des élèves, elles sont perçues comme incitatrices auprès de l'enseignante et surtout auprès des parents. Un participant révèle : [...] J'ai certains élèves de 6^e année qui m'ont exprimé le vœu de partager une journée avec leurs parents. Une autre dit : [...] Les enfants sont tellement heureux quand ils voient leurs parents en classe que ça incite les autres enfants à dire : « Maman, maman, viens ou, papa, viens en classe ! »

Pour ce qui est de la direction, cinq participants disent que c'est apprécié ou bien vu par la direction, certains se sentent appuyés par elle et encouragés dans leur pratique. Quelques-uns parlent aussi de demandes perçues au niveau de l'école relativement au projet éducatif ou à un projet d'école. Une enseignante mentionne : [...] Grande ouverture de la part de la direction de mon école de maintenant. Elle trouve ça bien important, elle va souvent nous en reparler : n'oubliez pas là, il y a les parents de l'OPP [Organisme de participation parentale], il y a les parents. Tu sais, c'est important étant donné qu'on va valoriser le bénévolat dans l'école. Une autre raconte : [...] Comme là on fait notre projet éducatif, on veut que les parents viennent, encore plus avec la communauté, mais les parents, on veut qu'ils soient le plus présents possible et on dit quand on va faire des projets, on appelle ça des projets/école [...]. Une participante affirme que le fait de travailler dans une école fermée à la participation freinerait sa motivation à inviter des parents : [...] Admettons que j'arrive dans une école que je ne connais pas beaucoup, Puis je vois que bon, on ne donne pas beaucoup de place aux parents. Je sais que cela va influencer mon ouverture aux parents [...].

Bénéfices reliés à la participation parentale

Selon les répondants, la participation parentale s'avère bénéfique pour eux, pour les enfants, pour les parents, pour la relation parents-enseignants et pour l'apprentissage.

Pour l'enseignant. Tous les enseignants expriment à leur façon qu'ils se sont sentis valorisés, reconnus ou appuyés par des parents. Une des enseignantes s'exprime de la manière suivante : [...] *J'étais fière de faire ce projet avec les enfants et j'étais contente que les parents soient là pour qu'ils voient ce qu'on fait dans la classe et voient tout ce que leur enfant découvre.* Travailler avec des parents est aussi considéré comme nourrissant, comme en témoigne l'une des participantes : [...] *Je trouve que c'est la moitié, sinon les trois quarts du fait que je sois heureuse dans mon enseignement.* De plus, tous les participants considèrent que la présence des parents les aident à mieux connaître et comprendre l'enfant, comme le souligne l'un d'entre eux : [...] *des choses importantes que je ne peux pas savoir parce que je ne les ai pas depuis qu'ils sont au monde, bien des fois les parents me les racontent spontanément.* Finalement, les enseignants estiment profiter de la présence du parent qui est considéré comme une aide, un complément : [...] *Puis je trouve que ça m'aide à réaliser des projets que je ne pourrais pas réaliser toute seule [...].*

Pour les enfants. La fierté et le plaisir reviennent souvent dans les bénéfices perçus pour les enfants. [...] *J'ai vu comment les enfants, leurs yeux brillaient de voir leurs parents dans la classe. Puis qu'ils viennent raconter, qu'ils viennent nous dire, qu'ils viennent participer. Ils sont tellement contents.* [...] L'augmentation de l'estime de soi de l'enfant et l'offre d'un modèle différent sont d'autres bénéfices nommés par des participantes. Par exemple, l'une d'entre elles dit : [...] *Le parent, il voit comment son enfant peut être différent de la perception qu'il a à la maison. Ils ne les reconnaissent plus quand ils viennent en classe [...]. c'est important qu'ils aient cette image positive.* Un autre avance : [...] *Souvent les élèves allaient voir le parent plutôt que moi pour de l'aide ou pour se faire corriger parce que ça faisait différent et ils étaient contents d'aller voir quelqu'un d'autre.*

Pour les parents. Du côté des parents, une opinion favorable est relevée à plusieurs reprises. Ils sont contents d'être là, et disent apprécier cette expérience. Leur présence dans la classe leur donne une image positive de ce qui se passe en classe, contribue à les raccrocher à l'école et à les sécuriser. Cela les stimule aussi à continuer de s'impliquer dans le vécu scolaire de leur enfant. Un participant affirme : [...] *Ça permet aux parents de voir comment c'est vivant à l'école, comment leurs enfants y sont heureux. C'est ce qui leur fait dire parfois et c'est eux qui nous le racontent : « Chanceux, tu vas à l'école aujourd'hui; tu vas encore apprendre des belles*

choses ! ». Selon l'ensemble des participants, le parent qui participe est susceptible d'avoir une meilleure connaissance des pratiques éducatives de l'enseignant et de bénéficier ainsi d'un modèle pour mieux intervenir auprès de son enfant : [...] *Ils voyaient mes interventions, ils entendaient ce que je disais et étaient en mesure d'aider leur enfant adéquatement.* Les parents participants, aux dires des enseignants, sont davantage en mesure de comprendre la tâche d'enseignant et ce qui se passe en classe, quelle est la réalité d'une classe et quelles sont les contraintes d'un enseignant : matériel désuet, diversité des élèves, complexité de la tâche. Un répondant raconte : [...] *C'est que je n'ai pas de dictionnaires dans la classe qui soient plus récents que 1988. [...] Le parent il ne croit pas ça lui. C'est vraiment de dire : « Viens voir, viens faire un tour. » [...] On peut mieux comprendre la réalité des jeunes quand on leur montre aux parents c'est quoi la vraie vie.* Plusieurs disent que la participation des parents favorise leur compréhension des problématiques éventuelles de leur enfant et permet d'améliorer aussi le suivi qui peut se faire de façon informelle. [...] *Après ça, les parents s'en vont et ils voient bien que leur enfant a de la misère à cet endroit-là. Finalement, la fierté d'eux-mêmes et de leur enfant ainsi que la reconnaissance personnelle sont révélés comme d'autres bénéfices de leur présence dans la classe dont les parents tirent profit, comme le confie une enseignante : [...] Souvent ils sont surpris : « Je n'aurais jamais cru qu'il était capable de faire ça ! »*

Pour la relation parent-enseignant. Aux yeux des enseignants, la participation des parents dans la classe contribue à développer une complicité, une connivence; elle permet d'améliorer la relation comme l'indique une participante : [...] *Il s'établit une sorte de complicité [...] ça finit qu'on est un peu des amis. Mais des amis autour de l'intérêt l'enfant. C'est lui, l'enfant, qui est notre trait d'union.*

Pour l'apprentissage. Les participants considèrent que le fait d'avoir des parents dans la classe donne la possibilité de hausser le niveau de difficulté des activités, de diminuer les délais d'attente et de mieux ancrer les apprentissages. [...] *J'ai vu des enfants progresser parce que des parents étaient en classe aussi. [...] Puis ce sont les enfants surtout qui en profitent parce qu'ils peuvent faire plus de choses. À ce moment-là, je pouvais travailler avec des élèves spécifiquement sur un apprentissage particulier.*

Discussion et conclusion

L'objectif de la présente étude consistait à identifier les motifs qui incitent les enseignants à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe. En regard des motifs associés à la personne de l'enseignant, aucune trace importante reliée à leur enfance et à leur passé scolaire n'a été décelée. De même, aucun motif majeur n'a semblé

émerger de leur formation initiale ou continue. Ce fut toutefois une révélation de constater à quel point les enseignants ont accordé de l'influence à leur parentalité sur leur pratique et leur réalisme. Leur parentalité les amène à réfléchir sur les formes de participation qu'ils veulent privilégier et sur la place qu'ils pensent devoir laisser aux parents dans leur classe. Ce constat nous entraîne à faire un parallèle entre le vécu des participants et leurs croyances relatives à la participation. En effet, il est plausible de croire que leurs croyances sur la participation parentale et sur les rôles respectifs du parent et de l'enseignant se transforment mutuellement et soient interreliées. Sur le plan de leur cheminement professionnel, le fait d'avoir vu des collègues en qui ils avaient confiance inviter des parents dans leur classe aurait pu amener les enseignants à croire qu'ils *devraient* le faire eux aussi ou, à tout le moins, qu'ils *pourraient* le faire. Le cheminement professionnel des participants a aussi permis de développer des habiletés et compétences qu'ils reconnaissent comme des éléments favorisant la confiance en soi et facilitant la participation parentale. Bien que comportant des limites, nos données laissent entendre que leurs croyances sur la participation parentale et ce qu'ils croient devoir faire déterminent en partie leur intérêt et disponibilité à mettre en place des activités de collaboration avec les parents. En résumé, il est permis de croire qu'au départ les enseignants interrogés invitent les parents dans leur classe essentiellement parce qu'ils sont prédisposés à le faire. Cette prédisposition dépend principalement de leurs valeurs et de leurs croyances, ces dernières étant construites entre autres sur l'expérience parentale personnelle.

Même si certaines prédispositions semblent nécessaires, les invitations des parents se déroulent aussi dans un contexte éducatif approprié. Les invitations des enseignants aux parents varient selon le niveau scolaire enseigné, elles sont plus nombreuses au préscolaire qu'aux niveaux supérieurs, et varient selon la difficulté du groupe : plus le groupe est difficile, moins ils sont enclins à demander des parents. En revanche, ils vont chercher de l'aide auprès d'eux pour pouvoir répondre plus facilement aux demandes engendrées par les problématiques du groupe. Finalement, le besoin de ressource varie selon l'approche pédagogique valorisée : lorsqu'ils utilisent l'approche par projets, entre autres, le besoin de ressources supplémentaires les incite à inviter les parents et, au contraire, lorsqu'ils enseignent de façon plus magistrale, ils perçoivent peu d'utilité à recevoir des parents dans leur classe. Un autre élément fréquemment soulevé est le besoin de l'enseignant que le parent voie son enfant fonctionner dans le but d'améliorer sa compréhension d'une problématique particulière à l'enfant. Nous l'avons associé à un besoin éducatif puisque la motivation principale est l'évolution de l'élève concerné. Finalement, il est ressorti, dans une moindre mesure cependant, que lorsque

le projet éducatif de l'école prévoit le développement de la collaboration école-famille, les enseignants sont alors plus susceptibles d'être favorables à la participation parentale. Les demandes sont perçues différemment selon le milieu socio-économique dans lequel évolue l'enseignant et selon le niveau d'enseignement. Les enseignants font état de la faible disponibilité des parents qui travaillent ou de la gêne des parents moins scolarisés ou moins fortunés; mais malgré cela, il arrive que des parents se proposent, en particulier ceux qui ont participé dans la classe de leur enfant lorsqu'il était au préscolaire ou qui savent qu'ils sont les bienvenus dans l'école, contribuant alors à favoriser chez l'enseignant l'ouverture de sa classe.

En résumé, il semble que les enseignants, porteurs de valeurs collaboratives et de croyances sur la nécessité d'un partenariat avec les familles, se sentant assez compétents professionnellement pour surmonter la crainte du jugement des parents, et œuvrant dans un contexte éducatif caractérisé par un besoin d'obtenir la collaboration parentale et par des demandes pour la participation parentale, se retrouvent disposés à ouvrir leur classe aux parents.

Comme limites à cette recherche, il importe de mentionner la taille restreinte de l'échantillon qui ne permet ni de comparer les données entre elles ni de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants. Sous l'angle des retombées, cette recherche pourrait de façon générale soutenir la réflexion de ceux et celles qui s'intéressent à la participation des parents dans la classe. De plus, elle pourrait offrir la possibilité de partager les données recueillies sur le terrain pour informer davantage les enseignants sur la structuration et la mise en œuvre d'activités de collaboration et, de cette façon, favoriser la diffusion des pratiques efficaces de collaboration et des bénéfices retirés de la participation parentale en classe. Cette recherche pourrait aussi suggérer des avenues pour améliorer la formation des enseignants en lien avec la compétence à la collaboration. Elle pourrait, à tout le moins, contribuer à améliorer la pratique des enseignants en les informant sur l'impact de l'engagement parental sur la réussite éducative. Elle devrait, de plus, susciter leur réflexion sur leur perception de la participation des parents et sur les moyens qu'ils mettent en place pour la favoriser.

Comme pistes de recherches ultérieures, cette étude soulève quelques questions complémentaires. Comment se développent les habiletés d'interaction? Quel rôle peut jouer la formation initiale sur ce plan? Quel pourrait être le rôle de l'enseignant associé dans ce processus? Il semble aussi pertinent de se questionner sur comment s'actualisent des relations durables entre les enseignants et les parents. Le contexte de l'application de la réforme suscite aussi des questionnements. Est-ce que

ces changements en éducation influencent, dans la pratique, la collaboration école-famille-communauté ? Finalement, ces transformations dans le milieu de l'éducation exigent que les enseignants deviennent capables de voir le monde différemment et de se questionner sur leurs valeurs personnelles. Ces changements annoncent une redéfinition des rôles car l'école est de plus en plus appelée à élargir son champ et à établir des pratiques collaboratives à différents niveaux : cela apportera son lot de défis. Les enseignants qui auront été préparés à collaborer posséderont fort probablement les ressources nécessaires pour relever ces défis.

Références bibliographiques

- Barbour, C. et Barbour, N.H. (2001). *Families, schools, and communities: Building partnerships for educating children*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Bastiani, J. (1989). *Working with parents, a whole school approach*. Windsor, U.-K.: Nfer-Nelson.
- Brooks, J. (2004). *Family involvement in early childhood education: a descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia.
- Comeau, J. et Salomon, A. (1994). *La participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants*. Québec : Agence d'ARC, Groupe Éducalivres inc.
- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 73-97). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie Pédagogique*, 126, 27-30.
- Deslandes, R. et 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. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII(1), 172-200.
- Deslandes, R., Jacques, M., Doré-Côté, A. et Bélanger, S. (2004). Les nouvelles familles et l'école. Dans M.-C. Saint-Jacques, S. Drapeau, D. Turcotte et R. Cloutier (Dir.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale : Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action* (p. 311-327). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill éditeurs.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Center on school, family, and community partnerships, Johns Hopkins University.
- Henderson, A.T. et Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools.
- 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), 3-42.
- 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.
- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, and Community connections*. Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- L'Écuyer, R. (1991). La pratique de l'analyse de contenu : Définition, étapes, problèmes et l'objectivation. Dans P. Soucher (Dir.), *Actes du colloque « L'analyse des données qualitatives », vol. 2.* (p. 31-51). Chicoutimi : Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Chicoutimi.
- Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) En ligne. <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5494>. Lancement du thème Collaboration école-famille-communauté le 8 mai 2007 lors du colloque intitulé Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages des élèves dans le cadre du congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (Acfas).
- Organisation de coopération et de développement économiques. (OCDE) (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Pallascio, R., Julien, L. et Gosselin, G. (Dir.) (1998). *Le partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble !* Montréal : Éditions nouvelles.
- Pelco, L.E. et Ries, R.R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. *School Psychology International*, 20(3), 265-277.
- Pourtois, J.P. et Desmet H. (1997). Les relations famille-école : Un point de vue partenarial. Dans V. Tachon (Dir.), *Éduquer avant l'école* (p. 257-276). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Regards méthodologiques sur quelques recherches avec les milieux de pratique en éducation* (Notes personnelles prises lors de la synthèse). Journée-atelier du CIRADE. Montréal.

Appendice A

Canevas d'entrevue (les grandes lignes)

Numéro du questionnaire _____ Nom fictif _____

Date et heure de l'entretien # 1 _____

2 _____

Les motifs, perceptions et croyances

(volet traité dans le présent article)

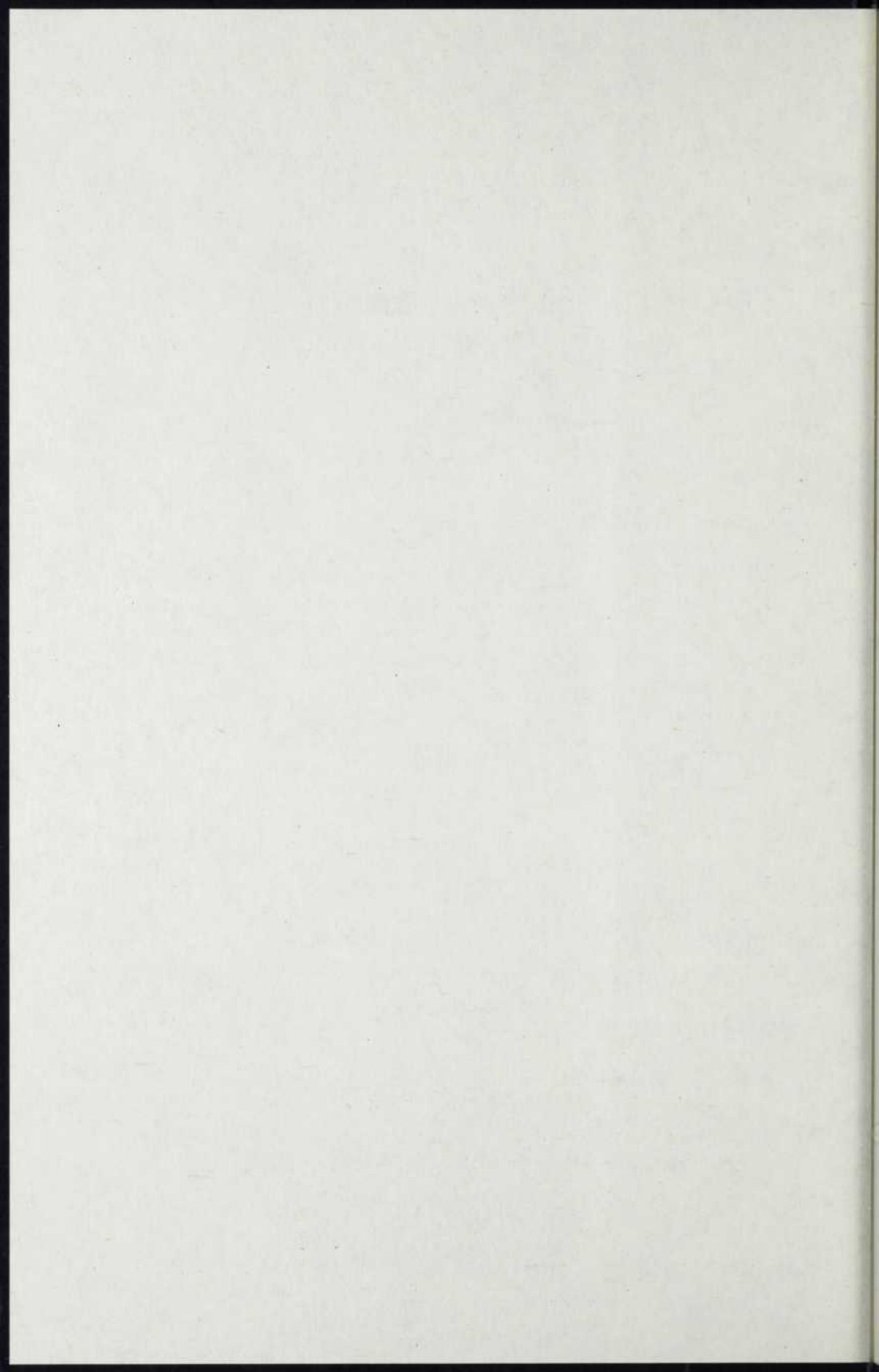
- *Racontez-moi comment vous en êtes arrivé à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans votre classe ?*
- *En quoi vos pratiques au regard de la participation des parents dans la classe ont-elles changé depuis vos débuts dans l'enseignement ?*
- *Qu'est-ce qui a favorisé cette transformation ?*
- *Quelles sont les qualités, habiletés ou compétences que vous possédez et qui vous aident dans votre pratique auprès des parents ?*

La pratique

- *Pouvez-vous me décrire en détail comment se vit la participation des parents dans votre classe ?*
- *Pouvez-vous me décrire une expérience en particulier ?*

Le sens donné à la participation et les recommandations

- *Compte tenu de ce que vous avez dit sur la participation des parents, comment voyez-vous la participation des parents dans les classes en général ?*
- *Selon vous, que pourrait-on faire pour outiller ou motiver les enseignants à susciter la participation parentale ?*
- *Que recommanderiez-vous à un enseignant qui désirerait commencer à intégrer les parents dans sa classe ?*



Concertation enseignants-parents et formation continue des enseignants

Denise Normand-Guérrette

Communiquer avec les parents pour favoriser le développement harmonieux du potentiel des enfants est une des responsabilités du personnel enseignant, et établir une relation de confiance est essentiel à la concertation parents-enseignant. Déjà en 1994, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait que l'habileté « à entrer en relation avec les parents des élèves ait davantage sa place dans la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes du primaire et devienne l'une des priorités dans le perfectionnement des maîtres en exercice ». Or, 10 ans plus tard, dans son plan d'action 2005-2007, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) constate, à la suite d'une consultation des milieux de pratique, que les relations famille-école et la difficulté de faire participer les parents font partie des « problèmes les plus urgents pour lesquels les intervenants n'avaient pas de solutions appropriées ».

Sources de stress tant pour les enfants que pour les parents, certaines étapes du développement des jeunes demandent une attention particulière. Les périodes de transition, dont celle de l'entrée à l'école et du passage de la classe préscolaire à celle de première année, sont des moments charnières, car les besoins de l'enfant et les attentes autant des parents que des enseignants sont grands et, trop souvent, chacun travaille de son côté. Pourtant, enseignants et parents ont à cœur le développement de l'enfant à cette étape importante de sa vie. Malgré leur désir commun de le soutenir dans son développement, ils ont peu d'occasions de se concerter au sujet des compétences et habiletés présentes et à développer chez les enfants, ainsi qu'au sujet des interventions à privilégier autant à la maison qu'à l'école. Or, des recherches sur les relations famille-école montrent que la participation parentale et la continuité entre le milieu familial et scolaire contribuent à la réussite des élèves (Allen, 2007; Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein, 2001). Toutefois, il existe des obstacles à franchir.

Déjà en 1995, les données de recherches démontraient, d'une part, la nécessité d'établir une coordination entre parents et enseignants et, d'autre part, le travail à faire pour en « construire les conditions concrètes de mise en œuvre » (Durning, 1995). Plus récemment, en 2003, Deslandes et Bertrand affirment, à la suite d'une recension des écrits,

« que nous en savons présentement davantage sur l'influence de la famille relativement à la réussite des jeunes et sur les façons de susciter l'engagement des parents que sur les processus, voire le comment faire ». Par conséquent, il est nécessaire d'effectuer des recherches qui permettent de comprendre comment concevoir et mettre en œuvre des programmes qui favorisent le rapprochement des parents et des enseignants dans le but de soutenir le développement des enfants.

Une recherche-action subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada¹ a permis d'étudier la mise en œuvre d'un partenariat enseignante-parents axé sur la prévention (Normand-Guérrette, 2002). L'aspect novateur de cette recherche a été de réunir enseignantes et parents afin qu'ils travaillent ensemble à se familiariser à l'utilisation d'une démarche d'intervention basée sur l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni (2000), plutôt que d'offrir, d'une part, des rencontres de formation aux parents et, d'autre part, des journées de perfectionnement sur le même thème aux enseignantes. Cette recherche a identifié des conditions ayant favorisé le partenariat enseignantes-parents et des changements dans les attitudes et les pratiques éducatives des enseignantes et des parents ainsi que dans les comportements et attitudes des enfants de classes préscolaires et de première année (Normand-Guérrette 2003). Afin d'effectuer un transfert des connaissances acquises et d'en faire bénéficier un plus grand nombre de parents, nous avons réalisé une deuxième recherche-action portant sur l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation d'un programme de concertation enseignante-parents pour des classes préscolaires.

Dans ce texte, nous présentons brièvement les principaux fondements théoriques et conceptuels de ces recherches. Puis, dans le but de comprendre ce qui a conduit à l'élaboration d'un programme de concertation, nous résumons la première recherche-action et ses principaux résultats. Par la suite, nous décrivons le contenu du programme de concertation enseignante-parents ainsi que l'évaluation qu'en ont faite les enseignantes dans le cadre de la deuxième recherche-action. Nous présentons également l'évaluation des parents concernant deux rencontres thématiques de ce programme ainsi que les moyens qu'ils ont retenus pour soutenir leur enfant. Ensuite, nous traitons des retombées de ces deux recherches sur la formation continue des enseignants, notamment la création d'un programme d'études supérieures à l'Université du Québec à Montréal. Ce programme vise à répondre aux besoins des enseignants

1. Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour la subvention attribuée à cette recherche.

en exercice et porte sur la concertation avec les parents et la prévention primaire des difficultés d'adaptation et d'apprentissage des enfants.

1. Fondements théoriques et conceptuels

La nécessité d'opter pour une démarche préventive visant à intervenir auprès des jeunes enfants afin de les aider à renforcer leur potentiel et à se prémunir contre des difficultés d'adaptation scolaire et sociale est soulignée tant par la recherche que par les politiques de l'éducation et de la santé. On sait qu'il faut intervenir dès le début de la scolarisation pour augmenter les chances de succès des enfants dans leur cheminement personnel et scolaire. Lors de leur entrée au préscolaire, les enfants sont confrontés à de nouvelles situations et expériences exigeant d'eux de s'adapter. Au cours de cette année de transition entre la maison et l'école, leur adaptation influence leur réussite scolaire (Jacques et Deslandes, 2002). De plus, la qualité des relations enseignant-parents favorise une meilleure estime de soi chez les enfants ainsi que des comportements appropriés à l'école (Deslandes et Jacques, 2004).

Compte tenu de l'importance d'agir dans un but de prévention de type primaire, c'est-à-dire avant l'apparition des difficultés afin de « limiter l'incidence de nouveaux cas [...] de troubles fonctionnels dans une population » (Legendre, 2005), nous avons choisi d'utiliser l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni (2000) dans les deux recherches-actions. Cette approche a pour but d'aider l'enfant à développer sa résistance et à renforcer son identité afin qu'il ait plus de courage pour relever des défis et affronter l'inconnu, qu'il acquière une plus grande capacité de faire face aux situations stressantes et aux contraintes de la vie quotidienne et qu'il soit moins vulnérable aux influences extérieures. De plus, cette approche permet de guider parents et enseignants afin de mieux saisir le vécu émotif de l'enfant, de tenir compte de ce qu'il vit dans ses différents milieux et de se coordonner afin de lui apporter un soutien. (Guitouni, 2000; Guitouni et Normand-Guérrette, 1993). Cette coordination favorise une cohérence dans les messages que le jeune enfant reçoit dans ses deux principaux milieux de vie lors de son entrée à l'école. Cela contribue à diminuer le stress qu'il peut vivre lorsqu'il est confronté à des discours contradictoires de la part de ses parents et de son enseignant. Ainsi, les fondements de l'approche choisie correspondent aux critères de base de la prévention primaire définie par Bloom (cité dans Legendre, 2005) : « a) c'est d'abord une somme d'efforts pour modifier l'environnement stressant; b) c'est aussi une somme d'efforts pour renforcer la capacité de l'individu à faire face à ses problèmes. »

Concernant les relations entre parents et enseignants, différents concepts sont utilisés, tels que la collaboration, la concertation et le

partenariat. Il s'avère donc important d'établir quelques distinctions. Développer un partenariat entre parents et enseignants nécessite d'aller au-delà de la collaboration, car cela engage les partenaires dans un partage réciproque de leurs connaissances et expériences et dans des prises de décision communes. Selon Bouchard (1998), la collaboration « correspond à la participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité sans impliquer la condition de la réciprocité dans le partage de cette tâche ou responsabilité » alors que le partenariat « est défini par l'association de personnes [...], par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par la prise de décision par consensus entre les partenaires ». Afin de pouvoir communiquer et interagir en tant que partenaires, il est donc important que chacun se considère comme un expert à travers son expérience et que tous se perçoivent comme des acteurs qui peuvent s'apporter un soutien mutuel, entre autres, dans la connaissance qu'ils ont de l'enfant. De plus, à travers une démarche axée sur le partenariat, les différents acteurs acquièrent des connaissances, un sentiment accru de confiance dans leurs ressources et une capacité à prendre des décisions par rapport aux actions à entreprendre dans l'exercice de leurs rôles respectifs en vue de l'atteinte d'objectifs communs. Quant à la concertation, Bouchard (1998) la définit comme « un échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur une démarche ou une attitude commune ». La concertation ne comporte pas de prise de décision, comme dans le partenariat; toutefois, l'échange d'idées est une étape qui peut conduire au partenariat.

Après avoir défini les fondements théoriques et les concepts de base, nous présentons les objectifs, les participants, le déroulement et quelques résultats de la première recherche-action.

2. Recherche-action sur le partenariat enseignante-parents et sur la prévention primaire

Dans le cadre de cette recherche, quatre objectifs ont orienté le travail des enseignantes, des parents et de la chercheuse responsable :

- développer une relation de partenariat entre les enseignantes et les parents des classes préscolaires, puis des classes de première année;
- soutenir enseignantes et parents dans l'utilisation d'une démarche d'intervention préventive basée sur l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni (2000);
- susciter une plus grande cohérence entre les pratiques éducatives des parents et des enseignantes;
- favoriser le développement identitaire de l'enfant.

Au cours de cette recherche-action, nous avons travaillé avec les parents de 23 enfants (12 filles, 11 garçons) nés au Québec, résidant dans la région de Lanaudière et ayant le français comme langue maternelle. Les familles étaient de milieu socioéconomique faible, selon des critères définis par Palacio-Quintin (1990). Afin d'éviter de stigmatiser les enfants en difficulté, nous avons travaillé avec des parents d'enfants éprouvant ou non des difficultés. De plus, 5 enseignantes au préscolaire et 5 enseignantes de première année de la Commission scolaire des Affluents ont participé à la recherche.²

Au cours de l'année 2000-2001, le déroulement de la recherche s'est fait en 3 étapes. Une première étape en novembre a permis de recueillir des observations diversifiées sur les enfants ainsi que sur les interventions des adultes. En effet, chaque enfant a été filmé dans des activités éducatives à la maison et à l'école. Les activités proposées par la chercheuse ont permis de voir : (1) un ou les deux parents en interaction avec leur enfant à la maison; (2) une enseignante avec un sous-groupe d'enfants; (3) chaque enfant avec des assistantes de recherche à l'école. De plus, parents et enseignantes ont participé à des entrevues individuelles. La deuxième étape (décembre à mai) comportait 7 rencontres regroupant l'enseignante, de 3 à 5 parents de sa classe et la chercheuse. De plus, une rencontre individuelle a eu lieu entre l'enseignante, chaque parent et la chercheuse afin de discuter le contenu du Profil socio-affectif (Dumas et autres, 1995), complété par le parent et l'enseignante pour chaque enfant. Les séquences vidéo filmées à l'étape 1 ont été utilisées lors des rencontres de groupe afin de permettre aux participants de développer des habiletés d'observation et d'analyse des comportements et attitudes des enfants, de prendre davantage conscience de leur mode d'intervention, de discuter de leurs objectifs éducatifs et de se concerter pour intervenir de façon préventive. La vidéoscopie a été utilisée comme moyen pour susciter une réflexion sur l'action (Baribeau, 1996; Tochon, 2000). Puis, une troisième étape en juin a permis de recueillir des observations à la maison et à l'école selon des modalités similaires à celles de novembre, d'effectuer des entrevues individuelles avec les parents et les enseignantes et de leur faire compléter le Profil socio-affectif de chaque enfant. Au cours de l'année 2001-2002, la même démarche a été appliquée alors que les enfants étaient en première année.

2. Nous remercions les enseignantes, les parents et les enfants ayant participé à la recherche ainsi que les directions d'écoles, les conseillères pédagogiques, le directeur du Service des ressources éducatives pour le préscolaire et le primaire de la Commission scolaire des Affluents, M. Fernand Lefebvre, pour le soutien apporté dans le cadre de cette recherche.

L'analyse des données recueillies par entrevues, questionnaires et enregistrements vidéo a permis d'identifier l'impact de la démarche sur les parents, les enseignantes et les enfants. Plusieurs publications (Normand-Guérrette, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) présentent les résultats obtenus qui portent sur les aspects suivants :

- communication enseignante-parents sur une base régulière et échanges d'informations sur le vécu de l'enfant à l'école et à la maison;
- partenariat enseignante-parents pour le choix d'objectifs éducatifs et de moyens d'intervention à utiliser à la maison et à l'école;
- relation d'entraide entre les parents, ce qui diminue leur sentiment d'isolement;
- développement des habiletés d'observation et d'une plus grande compréhension de l'origine des comportements des enfants;
- changements dans les attitudes et pratiques éducatives des parents (exemples : attitudes positives face aux erreurs des enfants, approbation et aide données aux enfants);
- changements dans les attitudes et pratiques éducatives des enseignantes (exemples : rétroactions, aide donnée aux enfants, utilisation du questionnement);
- changements dans les comportements et attitudes des enfants (exemples : développement du sens de l'effort et de la persévérance, augmentation de l'autonomie et de la confiance en soi).

Compte tenu des résultats obtenus, enseignantes, parents et chercheuse voyaient l'importance d'élargir les retombées de la première recherche à un plus grand nombre de parents. Toutefois, cette recherche ne pouvait pas être généralisée telle qu'elle avait été réalisée. C'est pourquoi une deuxième recherche-action a été effectuée dans le but de développer des moyens s'adressant à l'ensemble des parents des classes préscolaires afin de favoriser une concertation entre enseignantes et parents. Dans la prochaine section, nous présentons les objectifs, les participantes, le déroulement de cette recherche-action ainsi que le contenu du programme de concertation et la perception des enseignantes à propos de sa pertinence.

3. Recherche-action sur un programme de concertation enseignante-parents

Cette deuxième recherche-action a permis d'élaborer, puis d'expérimenter un programme de concertation qui s'adresse aux parents des classes préscolaires afin que familles et école travaillent ensemble en s'inspirant

de la démarche d'intervention préventive utilisée dans la recherche de 2000-2002. Quatre enseignantes du préscolaire et une conseillère pédagogique ayant participé à cette première recherche se sont réunies avec la chercheuse pour former l'équipe de recherche et fixer les objectifs suivants :

- élaborer un programme de concertation enseignante-parents axé sur la prévention;
- préparer le contenu de rencontres thématiques;
- préciser les modalités d'animation des rencontres thématiques;
- développer des habiletés d'animation chez les enseignantes du préscolaire;
- expérimenter et évaluer le programme de concertation enseignante-parents.

En 2002-2003, l'équipe a structuré le contenu du programme en 6 étapes. Afin qu'il soit réalisable dans le temps, le contenu de 4 rencontres enseignante-parents prévues à l'horaire des classes préscolaires a été modifié en s'inspirant des changements effectués par les enseignantes dans leur communication avec les parents à la suite de la recherche-action précédente. De plus, 2 rencontres thématiques ont été ajoutées pour permettre aux parents et aux enseignantes de discuter ensemble de pratiques et d'attitudes éducatives.

En avril 2003, une enseignante a pré-expérimenté une rencontre thématique et l'évaluation des parents a indiqué un taux de satisfaction très élevé pour l'ensemble des questions, soit une moyenne de 8,9 sur une échelle de 10. Lors de cette rencontre, les parents considèrent avoir découvert des moyens pour intervenir auprès de leur enfant et souhaitent que de telles rencontres soient organisées.

En 2003-2004, les 4 enseignantes ont expérimenté le programme dans leur classe. Chaque école québécoise a un indice de réussite scolaire qui la situe sur une échelle de 1 à 10. Les écoles les plus défavorisées obtiennent un indice de 10 et la moitié de nos classes sont dans une école de cette catégorie, alors que les 2 autres ont des indices de 8 et 7.

Le tableau 1 présente les objectifs de chaque étape du programme de concertation, ainsi que l'évaluation des enseignantes concernant la pertinence de chacune des étapes et l'atteinte des objectifs. Une échelle de Likert de 1 à 10 est utilisée. (Voir tableau 1)

Tableau 1 Moyenne indiquant la pertinence des étapes et l'atteinte des objectifs selon les enseignantes

Étape 1 (septembre)	9,8
Lors de la rencontre statutaire avec les parents, une vidéo (15 min) où les enfants font diverses activités en classe dans des contextes positifs est présentée.	
Objectifs	
1- donner la possibilité aux parents de voir leur enfant en action en classe avec d'autres enfants	9,3
2- sensibiliser les parents aux activités des classes préscolaires	9,0
Étape 2 (novembre)	9,7
Les parents sont invités en classe et participent à une étape préparatoire (30 min) animée par l'enseignante, puis à des ateliers avec leur enfant. Cette rencontre est organisée 1 ou 2 semaines avant la rencontre suivante.	
Objectifs	
1- expliquer aux parents les habiletés et attitudes à développer chez les enfants à travers différentes activités	9,3
2- guider les parents dans leur façon d'intervenir pour stimuler le développement et l'autonomie de leur enfant	9,3
3- donner la possibilité aux parents d'observer les forces et faiblesses de leur enfant lors d'activités réalisées en classe	10
Étape 3 (novembre ou décembre)	9,5
Les parents ou une personne signifiante sont invités à la présentation par l'enfant de son portfolio. Une activité préparatoire est organisée pour les enfants afin qu'ils présentent leur portfolio aux élèves de sixième année avant de le présenter à leurs parents.	
Objectifs	
Pour les enfants :	
1- assumer leur responsabilité en présentant leurs productions, en expliquant leurs forces et ce qu'ils ont à travailler	8,8
Pour les parents :	
2- connaître les forces et faiblesses de leur enfant	8,8
3- constater les capacités de leur enfant à réfléchir par lui-même et à s'exprimer lorsqu'il présente son portfolio	8,8
Étape 4 (janvier)	9
Rencontre thématique : Comment aider efficacement mon enfant ?	
Des séquences vidéo sélectionnées parmi les données recueillies à l'école et à la maison lors de la recherche-action réalisée en 2000-2002 servent de déclencheurs aux discussions.	
Objectifs	
1- donner la possibilité à l'enseignante et aux parents de discuter ensemble d'attitudes et de pratiques éducatives	9,5
2- donner la possibilité à l'enseignante de connaître certains aspects du fonctionnement des enfants en relation avec les interventions de leurs parents	7,8
3- donner la possibilité aux parents d'enrichir leurs façons d'intervenir à l'égard de leur enfant	9,5

Tableau 1 (suite)

Étape 5 (avril)	9,3
Rencontre thématique : Comment guider mon enfant lorsqu'il fait un nouvel apprentissage ? Des séquences vidéo sélectionnées parmi les données recueillies à l'école et à la maison lors de la recherche-action réalisée en 2000-2002 servent de déclencheurs aux discussions. Pour 2 des 4 classes, la rencontre a eu lieu à l'école pendant que les enfants y étaient, ce qui a permis aux parents de réaliser une activité d'apprentissage avec leur enfant après avoir visionné et discuté le contenu des vidéo. Objectifs 1- donner la possibilité à l'enseignante et aux parents de discuter ensemble d'attitudes et de pratiques éducatives 2- donner la possibilité à l'enseignante de connaître certains aspects du fonctionnement des enfants en relation avec les interventions de leurs parents 3- donner la possibilité aux parents d'enrichir leurs façons d'intervenir à l'égard de leur enfant	
1- donner la possibilité à l'enseignante et aux parents de discuter ensemble d'attitudes et de pratiques éducatives 2- donner la possibilité à l'enseignante de connaître certains aspects du fonctionnement des enfants en relation avec les interventions de leurs parents 3- donner la possibilité aux parents d'enrichir leurs façons d'intervenir à l'égard de leur enfant	9,3 8,8 9,5
Étape 6 (juin)	9,5
Lors de la fête de fin d'année, une vidéo (15 min) dans laquelle les enfants font des activités de première année est présentée. Par la suite, chaque parent écrit les commentaires de son enfant et les siens et les remet à l'enseignante. Objectifs 1- donner la possibilité aux parents de voir l'évolution des enfants par rapport au début de l'année 2- sensibiliser les parents aux activités de première année et les rassurer concernant le passage de la classe préscolaire à celle de première année	
1- donner la possibilité aux parents de voir l'évolution des enfants par rapport au début de l'année 2- sensibiliser les parents aux activités de première année et les rassurer concernant le passage de la classe préscolaire à celle de première année	9,5 8,5

Le tableau 1 indique que chaque étape du programme de concertation est jugée très pertinente par les enseignantes, car la moyenne varie de 9 à 9,7. L'atteinte des objectifs est aussi très satisfaisante puisque 10 objectifs sur 16 (63 %) ont une moyenne égale ou supérieure à 9 et 4 objectifs (25 %) ont une moyenne de 8,8. Ainsi, le contenu du programme a répondu aux attentes des enseignantes à chacune des 6 étapes et a permis d'atteindre les objectifs fixés. Un fait intéressant à noter est que certains parents se sont absentés de leur travail pour participer aux rencontres, ce qui est un indicateur de la pertinence du programme. Cela indique aussi que l'obstacle du manque de disponibilité dû au travail peut être surmonté. Il semble que les moyens utilisés ont suscité la participation parentale : observer son enfant en action lors des ateliers parent-enfant et dans des vidéos filmées en classe; discuter de pratiques éducatives à l'aide d'activités filmées avec des parents, enseignantes et enfants inconnus.

Par ailleurs, un autre élément de base du programme consiste à centrer les discussions sur le mieux-être des enfants pour les amener à renforcer leur identité personnelle en développant le sens de l'effort, la confiance en soi, le courage de l'action, la persévérance par rapport aux difficultés, la capacité de résister aux stress et aux frustrations de la vie quotidienne, le sens des responsabilités et la fierté de soi. Ces éléments, tirés de l'approche préventive multidimensionnelle, rejoignent les parents dans leur désir de donner le meilleur à leur enfant et les incitent davantage à participer.

Lors de l'évaluation du programme, les enseignantes ont aussi répondu à des questions ouvertes. Elles ont notamment identifié les changements effectués dans leurs interventions auprès des enfants. Une analyse de contenu a permis de les regrouper sous 3 thèmes. (Voir tableau 2)

Une enseignante résume ainsi les changements vécus : « C'est maintenant devenu une seconde nature de laisser travailler les enfants

Tableau 2 Changements effectués par les enseignantes dans leur façon d'intervenir auprès des enfants

Observation	Intervention	Rétroaction
Développer une meilleure observation des comportements des enfants	Lorsque l'enfant demande de l'aide, s'assurer qu'il a d'abord essayé, puis l'orienter par des questions ou des pistes	Éviter l'approbation systématique
Accorder plus d'importance aux messages que les enfants transmettent au quotidien : comportements et interactions dans la cour d'école, aux récréations, au vestiaire, dans les corridors	Laisser l'enfant chercher, essayer des solutions, faire des erreurs	Amener plus souvent l'enfant à se référer à lui-même : c'est à lui de se sentir fier de ce qu'il fait
Être conscient de l'impact de certaines interventions sur le comportement des enfants	Insister davantage sur les étapes à suivre pour réaliser un travail	Modifier certains commentaires dans le bulletin par rapport aux compétences de l'enfant en lien avec l'approche préventive multidimensionnelle
	Poser plus de questions pour l'amener plus loin	
	Changer la façon de poser les questions	

par eux-mêmes le plus possible, de les soutenir en posant de bonnes questions, de les écouter attentivement pour mieux comprendre leur raisonnement, de vérifier mes hypothèses en les questionnant, de les centrer sur leurs apprentissages, d'identifier la prochaine étape pour que l'enfant progresse. »

Selon le tableau 2, les changements portent sur 3 étapes importantes de l'intervention éducative : observer, intervenir et donner de la rétroaction. En effet, les enseignantes ont enrichi leur connaissance et leur vision globale des enfants en les observant dans différents contextes. Elles ont également pris conscience de l'impact de certaines interventions; les amenant ainsi à agir différemment dans le but de développer davantage l'autonomie des enfants. Leur façon de donner de la rétroaction a aussi été modifiée pour rendre l'enfant moins dépendant de leur approbation et l'amener à être fier de lui et de ses réalisations à travers sa propre appréciation, ce qui contribue aussi à son autonomie.

D'autres changements ont également été effectués par les enseignantes dans leurs relations avec les parents. Ils sont regroupés sous 2 thèmes. (Voir tableau 3)

Tableau 3 Changements effectués par les enseignantes dans leurs relations avec les parents

Communication	Moyens d'intervention
Changer mon langage avec les parents des enfants de 4 ans rencontrés en fin d'année scolaire pour préparer leur entrée au préscolaire	Discuter et exploiter avec les parents la mise en pratique de stratégies qui favorisent les apprentissages
Utiliser un langage plus descriptif centré sur les « agir » des enfants	Accompagner plus concrètement les parents dans l'aide qu'ils offrent à leur enfant : proposer des pistes de travail et leur fournir du matériel à l'occasion
Exprimer aux parents mon besoin qu'ils collaborent en partenariat à parts égales	Suggérer des projets à réaliser à la maison avec la participation active du parent et de l'enfant
Prendre davantage le temps d'écouter les parents et de poser des questions pour mieux comprendre la réalité du quotidien avec leur enfant	
Les inviter fréquemment en classe et aller plus en profondeur en leur demandant ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont remarqué chez leur enfant	

Un des éléments importants du programme concerne les attitudes des enseignantes et de la chercheuse dans leurs interactions avec les parents. Notamment, le respect basé sur un sentiment d'égalité au plan humain implique que chacun se sente respecté et reconnu en tant que personne, indépendamment de son statut sur les plans social, économique, culturel et professionnel. Cette attitude a favorisé le développement d'une relation de confiance et a permis aux enseignantes d'aller plus loin dans la communication avec les parents ainsi que dans leurs discussions sur des moyens concrets d'intervention.

Dans la prochaine section, nous nous attardons sur l'évaluation faite par les parents à la suite de chacune des deux rencontres thématiques et sur les moyens qu'ils ont retenus pour aider leur enfant.

4. Évaluation par les parents suite aux rencontres thématiques

À la suite de chaque rencontre thématique en janvier et avril, les parents ont rempli un questionnaire utilisant une échelle de Likert de 1 à 10. Ils jugent ces rencontres très utiles pour les aider dans leur rôle de parent (9 en janvier et 8,8 en avril), ils en ont retiré des moyens pour aider leur enfant (8,5 en janvier et avril) et ils ont considéré que visionner les séquences vidéo d'autres enfants leur était utile dans leurs interventions avec leurs propres enfants (8,6 en janvier et 8,9 en avril). De plus, leurs échanges avec l'enseignante ont été profitables (8,9 en janvier et 8,6 en avril) ainsi que ceux avec les autres parents (8,2 en janvier et 7,5 en avril). En avril, les parents ont fait un apprentissage avec leur enfant dans 2 classes, ce qui a laissé moins de temps pour échanger avec les autres parents; cela explique probablement la baisse de la moyenne pour ce mois. Par rapport à la durée des rencontres, des vidéos et des discussions, la satisfaction est très élevée pour les deux rencontres (moyennes entre 8,6 et 9,4).

À la suite de la rencontre de janvier, 87 % des parents souhaitent deux (40 %) ou trois (47 %) rencontres thématiques par année alors qu'en avril, le pourcentage monte à 94 %, dont 81 % pour 3 rencontres. L'intérêt pour ce type d'activité est très marqué et l'augmentation observée peut s'expliquer par le fait qu'en avril, dans 2 des 4 classes, les parents ont expérimenté avec leur enfant les moyens d'intervention immédiatement après en avoir discuté. L'apprentissage fait avec leur enfant lors de cette rencontre a obtenu le degré de satisfaction le plus élevé parmi les approches utilisées, soit 9,2. Les autres approches, réalisées sans la présence des enfants, ont obtenu 8,7 pour la présentation d'une démarche d'apprentissage avec l'activité *Mystéro* et 8,3 pour un exercice visant à déterminer des stratégies efficaces pour effectuer un casse-tête.

Les parents ont également précisé les moyens qu'ils ont retenus pour aider leur enfant. Les énoncés similaires ont été regroupés pour former une unité de sens et l'analyse du corpus des unités de sens a permis de faire ressortir 4 catégories. (Voir tableau 4)

Tableau 4 Moyens identifiés par les parents lors de l'évaluation des rencontres thématiques en janvier et avril

Catégories	Nombre de moyens en janvier	Nombre de moyens en avril	Total
Stratégies d'intervention	14	12	26
Développement de l'autonomie de l'enfant	19	5	24
Attitude parentale	7	4	11
Travail sur soi-même	3	0	3

Les parents ont retenu plusieurs stratégies concrètes d'intervention dont voici quelques exemples : s'asseoir avec l'enfant et utiliser différentes façons d'expliquer, lui poser des questions, demander à l'enfant d'expliquer ce qu'on lui dit, faire une démonstration, lui donner une méthode de travail, des étapes à suivre. D'autres moyens portent sur une meilleure compréhension de la façon d'agir lors des devoirs et sur l'importance d'échanger avec d'autres pour comprendre des situations qu'on n'avait pas envisagées et pour acquérir d'autres outils afin de soutenir l'enfant.

Les parents ont aussi mis l'accent sur des éléments qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant, notamment : le laisser expérimenter par lui-même; faire des erreurs et affronter contraintes et frustrations; ne pas répondre oui ou non trop vite aux demandes d'approbation de l'enfant; lui apprendre à être fier de lui à travers son propre jugement. Un parent écrivait : « Souvent, nous allons au-devant de nos enfants alors qu'ils sont beaucoup plus capables que l'on pense. » De plus, les parents ont pris conscience de l'importance des attitudes comme : être attentif pour saisir la façon dont l'enfant comprend; être patient; lui faire confiance; respecter sa méthode de travail, car elle peut être aussi efficace que celle de l'adulte; être plus constant, plus persévérant; contenir ses émotions lorsqu'on veut aider l'enfant dans son apprentissage. Quelques parents ont même pris conscience de la nécessité de « prendre davantage le temps de se regarder, de s'auto-évaluer comme parent » et de « travailler sur soi-même ».

Ces rencontres thématiques d'une durée de deux heures et demie à trois heures ont été très appréciées par les parents et les enseignantes et leur ont permis de discuter ensemble non seulement de leurs pratiques éducatives, mais aussi de leurs attitudes. Compte tenu des résultats obtenus, comment peut-on rendre la démarche de concertation et de prévention accessible à un plus grand nombre d'enseignants et de parents ?

5. Formation continue des enseignants

Au Québec, les relations famille-école et la difficulté de faire participer les parents font partie des problèmes les plus urgents (CTREQ, 2005) et les enseignants se sentent souvent démunis. Or, les recherches-actions décrites précédemment démontrent qu'il est possible de les outiller afin qu'ils puissent susciter la participation des parents et travailler en concertation avec eux. Consciente de l'importance du soutien que la formation des enseignants peut apporter quant à cette problématique (Deslandes, 2006), nous avons voulu permettre à un plus grand nombre d'enseignants de développer des habiletés pour intervenir de façon préventive et pour travailler en concertation avec les parents.

C'est pourquoi nous avons conçu un nouveau programme d'études supérieures visant à fournir, aux enseignants, orthopédagogues et psychoéducateurs œuvrant auprès des enfants des classes préscolaires et de première année, des outils pour travailler avec les parents dès le début de la scolarisation et agir dans une optique de prévention primaire, afin de réduire le nombre de nouveaux cas d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les objectifs généraux de ce programme court de deuxième cycle³ visent :

- l'approfondissement des connaissances dans les domaines de la prévention primaire et de la concertation avec les parents;
- le développement d'habiletés, d'attitudes et de pratiques éducatives favorisant l'intervention préventive et la concertation avec les parents d'enfants en début de scolarisation;
- le développement de la capacité d'analyse réflexive par rapport à ses pratiques professionnelles;
- le partage de réflexion et d'expérience avec d'autres collègues.

Le premier cours, ASS7020 Prévention à l'école primaire, porte sur : le rôle des enseignants dans la prévention primaire; l'observation et l'analyse des attitudes des enfants ainsi que des pratiques et attitudes

3. Consulter les sites suivants : www.etudier.uqam.ca/prevention-concertation et www.programmes.uqam.ca/0902

éducatives des enseignants; l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle; l'intelligence émotionnelle.

Le deuxième cours, ASS7021 Prévention et concertation enseignant-parents à l'école primaire, est centré sur la réalisation d'un projet d'intervention préventive en concertation avec les parents d'un enfant. Il vise : l'observation et l'analyse des interactions enseignant-parent-enfant; la mise en action de pratiques et d'attitudes éducatives favorisant la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que le renforcement des capacités d'adaptation personnelle, scolaire et sociale de l'enfant.

Le troisième cours, ASS7022 Projet d'expérimentation d'un programme de prévention et de concertation enseignant-parents, est centré sur la réalisation d'un projet avec l'ensemble des parents d'une classe préscolaire. Il vise : la mise en application et l'évaluation d'un programme de concertation enseignant-parents axé sur la prévention et le développement d'habiletés d'animation par les enseignants.

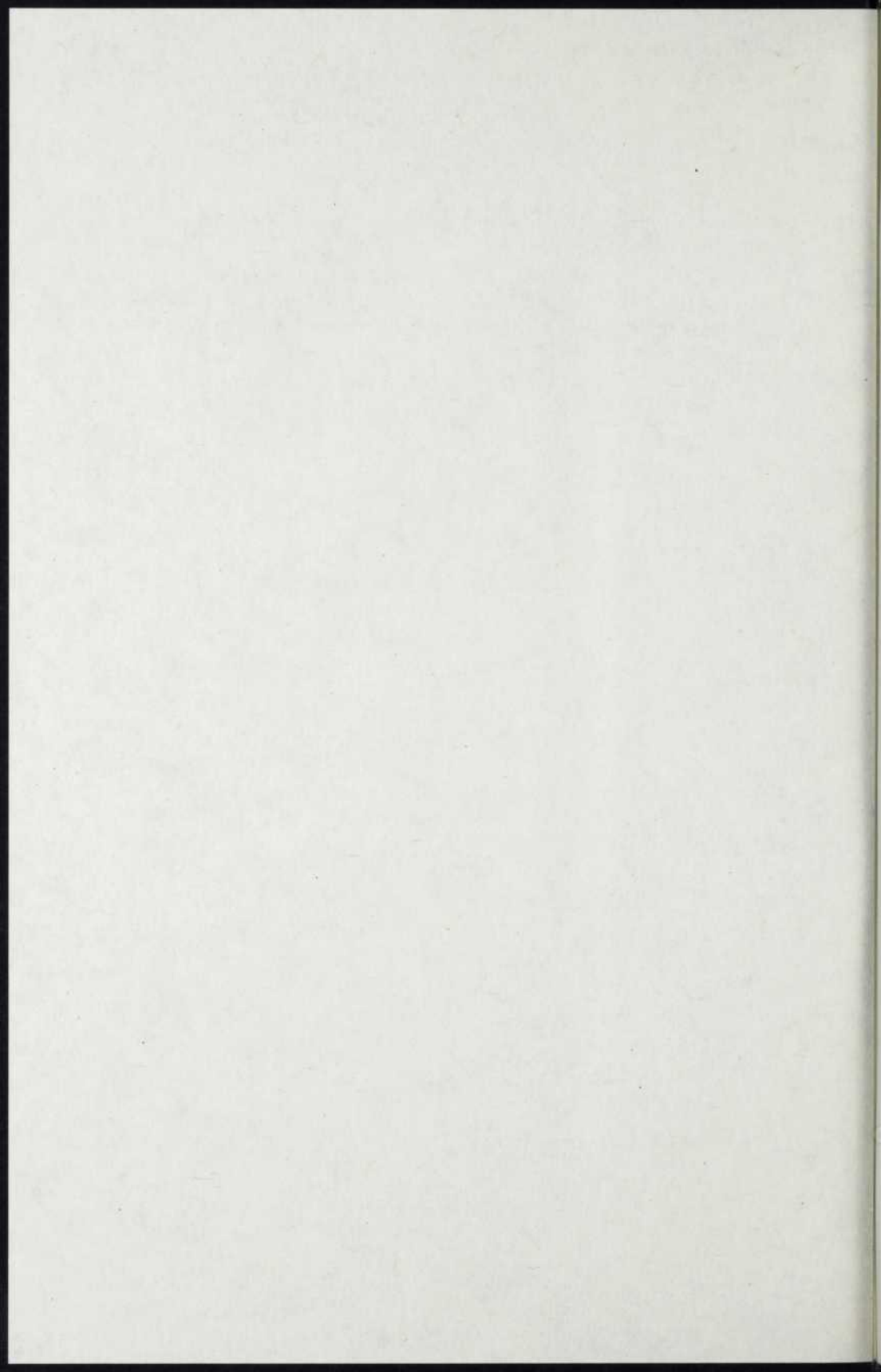
Répondre aux besoins de formation des enseignants dans l'exercice de leur rôle auprès des parents est essentiel. Leur attitude proactive est importante, car, comme le soulignent Deslandes et Bertrand (2003), « quels que soient le niveau de scolarité et le milieu socio-économique, les parents tendent à participer plus au suivi scolaire de leur enfant si les éducateurs et l'école mettent en place des stratégies variées visant à favoriser leur collaboration ». Le programme court de deuxième cycle créé par l'Université du Québec à Montréal se veut un outil qui offre, au personnel intervenant dans les classes préscolaires et de première année, la possibilité de s'engager dans une démarche de recherche-action afin de découvrir des stratégies et développer des attitudes favorisant la concertation entre parents et enseignants, et ce, dès le début de la scolarisation des enfants dans le but de prévenir des difficultés d'adaptation scolaire et sociale.

Références bibliographiques

- Allen, J. (2007). *Creating Welcoming Schools: A practical Guide to Home-School Partnerships with Diverse Families*. Newark : International Reading Association.
- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 577-598.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (Éds.), *Le partenariat en éducation*, (p. 19-35). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2005). *Appel 2005-2007 aux chercheurs intéressés par la réussite éducative*. Document consulté le 10 janvier 2005 de www.ctreq.qc.ca
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, n° 50-0392.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, 126, 27-30.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 173-200.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*, (p. 183-204). Québec : PUQ.
- Dumas, J.E., LaFrenière, Capuano, F. et Durning, P. (1995). *Profil socio-affectif (PSA). Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Guitouni, M. (2000). *Au cœur de l'identité : l'intelligence émotionnelle*. Montréal : Éditions Carte blanche.
- Guitouni, M. et Normand-Guérrette, D. (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*. Québec : PUQ.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité, G. Pronovost et E. Coutu (Éds.), *Comprendre la famille*, (p. 247-260). Québec : PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Normand-Guérrette, D. (2002). Démarche d'intervention préventive expérimentée par des parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignantes. Dans C. Lacharité, G. Pronovost et E. Coutu (Éds.), *Comprendre la famille*, (p. 261-275). Québec : PUQ.
- Normand-Guérrette, D. (2003). Parents et enseignante de maternelle : agir ensemble pour une action préventive. *Revue Préscolaire*, 41(4), 12-19.
- Normand-Guérrette, D. (2004). Vers des attitudes et pratiques éducatives parentales pour favoriser la bientraitance et le support éducatif auprès d'enfants de 5 ans. Dans J.-P. Pourtois, *Les actes du congrès international AIFREF-EUSARF : La bientraitance dans les cultures différentes*. Document consulté le 6 avril 2005 de <http://w3.umh.ac.be/~pourtois/actes/francais/guerrette.htm>

- Normand-Guérette, D. (2005). Le soutien parental pour le développement identitaire de l'enfant en maternelle et en première année. *Psychologie préventive*, 40, 22-27.
- Normand-Guérette, D. (2006). Un défi possible à relever : la concertation enseignante-parents. *Revue Préscolaire*, 44(3), 5-14.
- Palacio-Quintin, E. (1990). Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif chez l'enfant. Dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (  ds.), *  ducation familiale et intervention précoce*, (p. 254-266). Montréal : Agence d'Arc.
- Tochon, F.V. (2000). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke :   ditions du CRP.



Pour une culture scolaire de l'engagement communautaire et citoyen

*Judith Horman,
Barbara Bader
et Claire Lapointe*

Contexte

Dans la présente étude nous nous sommes intéressées à l'apprentissage, par des élèves du secondaire, du fonctionnement démocratique, de la citoyenneté responsable et de l'engagement communautaire, selon les visées des projets DCEC. Les projets Démocratie, Citoyenneté et Engagement Communautaire ont été initiés en 2006 et 2007 par le mouvement des Caisses Desjardins, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération des commissions scolaires du Québec. Ils s'inscrivent également dans le réseau des Établissements verts Brundtland (1993-2008) du Québec qui fait notamment la promotion des valeurs de solidarité, de paix, de protection de l'environnement.

Problématique

Dans ce contexte, les auteurs du présent article ont été invitées par la CSQ à documenter quelques-uns des projets DCEC réalisés dans des écoles secondaires de la région de Québec et à porter un regard critique de manière à étudier dans quelle mesure ce type de projet développe l'engagement citoyen des élèves qui y participent. Les projets DCEC proposent une démarche structurée et du matériel pédagogique autour d'une expérience d'engagement communautaire. Celle-ci débute par une exploration des ressources et des conditions de vie dans un quartier afin de permettre aux élèves de formuler un projet d'amélioration d'un aspect de la vie de cette communauté, de manière démocratique et pour un engagement citoyen plus averti. Dans cette perspective, le concept d'environnement inclut l'environnement social. L'intérêt de la démarche du projet DCEC que nous présentons dans le présent article réside dans certaines de ses caractéristiques qui peuvent être associées à une pédagogie critique et qui renforcent l'intérêt d'un lien fort entre pédagogie émergente et engagement citoyen et communautaire des jeunes.

Méthode

Participants

Nous présentons ici les résultats de l'analyse des propos de sept élèves d'une école secondaire de la ville de Québec. Les élèves ont accepté de se présenter aux entretiens sur une base volontaire. Notons que nous avons aussi rencontré le professionnel responsable de l'encadrement et de l'animation du projet DCEC de cette école. Il s'agit d'un technicien en loisir employé à temps complet pour organiser les activités parascolaires. Dans le présent rapport nous ajoutons son témoignage lorsque celui-ci complète ou précise le témoignage des élèves.

Démarche de cueillette des données

Les entrevues ont été réalisées par petits groupes de deux ou trois élèves, durant l'heure du dîner ou à la fin des cours de l'après-midi. Les sept élèves rencontrés sont inscrits à des programmes spécialisés (concentration en musique et en sport). Le professionnel responsable de l'encadrement des projets DCEC a aussi été rencontré au cours de ces périodes. Le protocole d'entretien visait trois axes d'investigation soit : (1) le regard que les jeunes portent sur eux-mêmes, leur école et leur quartier; (2) leur connaissance du fonctionnement démocratique et de la citoyenneté et (3) le caractère pédagogique et démocratique du projet DCEC, (déroulement du projet, motivation, pistes d'amélioration).

Limites

La composition de notre échantillonnage, sur la base du volontariat des étudiants, limite notre étude puisque nous n'avons pas recueilli les témoignages de tous les élèves impliqués dans le projet de leur école et nous n'avons aucune information de la part des élèves qui ne se sont pas impliqués dans ce projet. Conséquemment, aucune généralisation ne peut être faite à partir des constats présentés ici. Soulignons également que ces sept élèves sont des élèves performants dans ce contexte scolaire.

Analyses

Nous avons effectué une analyse thématique des verbatim (Paillé, 1996). Pour ce faire, nous avons procédé à leur codage systématique, attribuant des codes selon les idées exprimées et constituant des catégories thématiques selon le regroupement des codes attribués. Ces regroupements se font souvent par récurrence de l'expression. Les catégories thématiques sont donc consécutives à l'activité de codification plutôt que prédéterminées. Afin d'assurer une validité de l'analyse, nous

avons traité l'ensemble des verbatim jusqu'à saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de nouveaux thèmes qui émergent.

Résultats

Le projet DCEC que nous avons étudié dans cette école (Horman, Bader et Lapointe, 2007) est ancré dans la vie quotidienne des jeunes et se situe ainsi à l'intersection de la famille, de l'école et du quartier de ces jeunes. Ce projet DCEC a émergé de la nécessité de réagir à un événement qui est venu remettre en cause la manière de se définir et le type de rapport à leur quartier que ces jeunes privilégient, qu'ils valorisent et qui n'est pas reconnu. S2 : *Ce qu'il (l'animateur de radio) a dit, c'est que à [le nom du quartier], on se battait tout le temps, c'est ce que ça veut dire, je n'aime pas ça, moi.*

L'analyse des propos des élèves suggère de plus que des conditions contextuelles, propres à la culture de cette école, seraient « garantes » d'un engagement communautaire et citoyen ayant une certaine authenticité pour ces élèves. Ce sont ces caractéristiques culturelles que nous ferons ressortir par la présentation des thèmes qui ont émergé de l'analyse des données et qui sont : (1) le regard que les élèves portent sur les liens entre leur école, leur quartier, et leur famille – *Une école de quartier : un discours identitaire*; (2) leur connaissance du fonctionnement démocratique et de la citoyenneté et le regard qu'ils portent sur la vie quotidienne et le fonctionnement démocratique à l'école – *Une culture scolaire de l'engagement* (activités parascolaires, fonctionnement démocratique, rapport aux adultes de l'école); et, dans ce contexte, (3) la manière dont le projet DCEC canalise le pouvoir d'agir des jeunes : *Le caractère pédagogique et démocratique du projet DCEC*.

1. Une école secondaire de quartier : un discours identitaire

L'analyse a fait ressortir l'importance d'un certain type de discours identitaire chez ces élèves, c'est-à-dire un discours qui offre une description du caractère et des spécificités d'un groupe de personnes en mettant en valeur ce que ces personnes sont capables de réaliser. Le témoignage de ces élèves suggère en effet une conception de l'identité collective en termes de liens sociaux plutôt que de caractéristiques de type essentialiste. Ainsi, une jeune fille de l'école, habitant dans un autre quartier, dit partager l'identité collective du quartier de l'école qu'elle fréquente parce qu'elle partage son vécu quotidien avec les autres jeunes qui habitent ce quartier. Identité collective et quartier qu'elle tient à valoriser. S4 : *Même moi si j'habite à [nom d'un autre quartier], je vis à (nom du quartier), je passe plus de temps dans l'école que j'en passe chez nous. Donc la*

vision que le monde ont - Pis en plus je me tiens avec du monde de [quartier de l'école] - c'est une grosse grosse partie de ma vie quotidienne ici là - veux, veux pas j'y tiens là, même si je ne suis pas née ici là. C'est vraiment important.

De la même manière, le regard que posent ces élèves sur les liens entre l'école, la famille et le quartier est exprimé en termes de liens sociaux et de collectivité. Ainsi, pour les élèves, l'école et le quartier forment une « même collectivité » qui constitue, avec la famille, les sphères de leur vie quotidienne. De façon plus spécifique, les élèves identifient deux particularités propres à leur quartier : une concentration de personnes à faibles revenus et un nombre important d'immigrants qui ont également des faibles revenus. Un élève a cependant fait remarquer que le faible revenu ou le statut d'immigrant n'implique pas nécessairement une faible scolarisation. Des conditions sociales ou systémiques peuvent imposer des contraintes avec lesquelles les familles ont à composer. Les élèves soulignent la présence de difficultés et de « misère » dans leur communauté. Dans ce contexte, le rôle de l'école en tant que soutien à la communauté contribue de façon importante à la vitalité du quartier. Voici quelques illustrations du rôle de l'école auxquelles sont associés les propos des élèves.

- En réponse au faible revenu, l'école offre des activités à faible coût (ou gratuites). S3 : *Ben moi j'pense que les gens sont un peu plus dans la misère ici, tsé veux veux pas on peut ben se l'cacher mais j'pense qu'ici il y a plein de monde qui ont pas d'argent. Pis tsé (à l'école) il y a plein d'affaires qui coûtent rien qu'ils peuvent faire là, c'est le fun.*
- En réponse aux problématiques de consommations abusives dans certaines familles, l'école se présente comme un lieu de stabilité. S4 : *C'est vraiment un quartier où est-ce que, comme on dit, il y a beaucoup de misère. Il y a beaucoup de personnes qui sont sur le bien-être social, y a beaucoup de personnes euh, tsé, il y a des gens qui rentrent chez eux, pis euh... c'est la grosse foire à maison, l'père avec la bouteille de bière dans la main à longueur de journée pis toute, pis, c'est ça que je dis là. Quand ils viennent à l'école, c'est comme un p'tit répit, tsé sur un p'tit coussin pendant 12 heures. Pis tu repars chez toi là, tsé ça fait du bien là.*
- En réponse aux besoins des immigrants, l'école offre des services d'aide. S3 : *Il y a des midis français-espagnol aussi. C'est du monde qui... des personnes qui veulent apprendre. Moi je suis là souvent là, juste pour apprendre l'espagnol. Puis du monde qui veulent, qui ont encore de la misère en français.*

Entre cette école et son quartier, les liens sociaux sont donc bien présents et s'entrecroisent étroitement. Les valeurs de partage et d'engagement social, exprimées par les élèves que nous avons rencontrés, pourraient

être liées à l'importance du lien social dans ce quartier. Ainsi, les aspirations et valeurs exprimées par les jeunes et vécues à l'école semblent également enracinées dans certaines des relations familiales. S4 : *J'ai grandi dans un environnement où mes parents allaient aider d'autres mondes qui souffraient [...] ça fait que il y avait beaucoup de monde chez nous. C'est vraiment genre un filet pour que tout le monde s'aide.*

Réciproquement, pour certains élèves, cette culture de participation et d'engagement social associée à la vie quotidienne du quartier et de leur famille, trouve un écho à l'école. Ces élèves participent à des activités qui débordent les lieux et les temps du cadre scolaire au point où il devient difficile de dissocier clairement les activités liées à l'école et les activités en dehors de l'école. À titre d'exemple, citons le projet d'un voyage d'aide humanitaire organisé par deux professeurs qui s'est élargi en un projet d'aide à de jeunes Colombiennes, organisé par des gens du quartier.

En somme, l'école, par les liens étroits qu'elle semble entretenir avec la communauté de son quartier, se présente pour certains comme un élément important de vitalité de la vie quotidienne du quartier et des familles qui le composent. En retour, l'expérience scolaire se trouve enrichie par les liens et l'ouverture de l'école sur le quartier. Les jeunes sont fiers de leur école et apprécient le rôle qu'elle joue dans leur quartier. Ainsi, l'école, la famille et le quartier se présentent comme trois contextes de la vie quotidienne de ces jeunes au sein d'une même collectivité. Condition que nous ne retrouvons pas pour toutes les écoles et qui est peut être ce qui distingue une école de quartier de ce type des polyvalentes.

La fierté exprimée par les élèves de cette l'école, contraste avec la présence d'un discours identitaire stigmatisant dont ils ont également témoigné lors de nos entretiens. Ce discours identitaire stigmatisant crée une image d'eux non conforme au regard qu'ils portent sur eux-mêmes. L'événement médiatique qui a cristallisé les visées du projet DCEC de ces étudiants, véhiculait un tel discours. Un animateur de radio aurait présenté les élèves de l'école comme appartenant à un quartier où les jeunes s'engagent régulièrement dans des activités de type « gangs de rue ».

Les élèves que nous avons rencontrés ont expliqué leur manière de résister à ce discours identitaire dévalorisant comme suit : S4 : *L'école [le nom de l'école], ok oui il y a des affaires « plates » qui se passent, mais on n'est pas juste ça.* Cette catégorisation abusive qualifie leur identité sur la base de leur appartenance au quartier où est située l'école et, réciproquement, la réputation de l'école, telle que décrite par cet animateur de radio, contribuerait à produire une image négative du quartier. S1 : *(à la ra-*

dio) Ils ont répété 25 fois [le nom du quartier] : à [le nom du quartier], oui, oui, à [le nom du quartier], à [le nom du quartier], oui, oui, sur la [le nom de la rue], à l'école [le nom de l'école]. Ils ont présenté [le nom de l'école] comme une école de bataille.

L'inexactitude de la description et la dépréciation de leur identité qui y a été associée ont été ressenties par les élèves comme une injustice. S2 : *Moi je trouve que c'est pas mal ça. Oui, une injustice.* Et le choix du projet DCEC qui en a suivi est issu d'une cristallisation autour de ce sentiment d'injustice. Ces élèves se perçoivent comme des jeunes engagés, qui s'impliquent afin de contribuer au bonheur des autres et ceci fait leur bonheur à eux. Conséquemment, c'est cette manière de se définir qu'ils veulent faire connaître.

Les témoignages recueillis suggèrent que la réaction à ce discours identitaire stigmatisant a été d'autant plus forte que, dans ce quartier, les liens sociaux seraient étroitement tissés entre la famille, l'école et le quartier. Selon eux, ce discours aurait un impact sur la confiance manifestée dans le cadre de relations intergénérationnelles. Conséquemment, leur projet consiste à proposer des après-midi d'animation (des jeux et du chant) à des organismes où on retrouve trois groupes ciblés de la population (les enfants en garderies, les enfants au primaire et les personnes âgées). Ces activités d'animation auront lieu les jeudis, d'où le nom de leur projet : les « jeux dit bonheur », devenus les « Jeudi bonheur ».

Ce discours stigmatisant a porté atteinte à la réputation du quartier et de l'école, alors que ces élèves en sont fiers. Nous verrons au prochain point comment la culture scolaire a favorisé un engagement communautaire et citoyen ayant une certaine authenticité pour ces élèves.

2. Culture scolaire de l'engagement démocratique

Nous avons été étonnées par la culture de participation de cette école. Cette culture de participation émerge des témoignages des élèves portant sur : a) la présence intensive d'activités parascolaires; b) une structure de participation démocratique à la vie de l'école; c) la qualité du rapport entre les élèves et les adultes de l'école. Ce contexte semble favoriser la réalisation d'un projet DCEC, comme nous le suggérons plus loin.

a) Activités parascolaires

Lorsque les élèves parlent des activités dans lesquelles ils sont impliqués, ils en parlent avec enthousiasme et fierté. Ces activités se présentent comme un lieu qui permet de vivre et d'exprimer une passion. S4 : *Ah ! Mais en tout cas, moi je « trippe » vraiment là. J'adore mon école et l'environnement où je suis là. Oui !* La possibilité pour les élèves de

s'impliquer dans de nombreuses activités parascolaires semble contribuer à cette culture de participation en structurant leur rapport au temps et aux lieux et en exerçant une fonction dynamisante. À titre d'exemple, les endroits qu'ils aiment fréquenter durant leurs temps libres à l'école, tels que l'heure du dîner, sont la cafétéria, le parc, le local d'activités parascolaires (où nous avons tenu les entrevues) et le gymnase. Ce sont essentiellement des lieux aménagés afin d'offrir des activités où les jeunes socialisent à travers les jeux ou les projets dans lesquels ils sont impliqués.

Ainsi, la possibilité d'actualiser une passion et l'appartenance à un groupe se présentent comme un antidote à l'apathie. La pratique d'une activité apparaît un élément dynamisant de la vie quotidienne. Les jeunes apprécient d'être entourés de personnes motivées. Leur implication semble leur procurer le sentiment d'être utiles. Il se peut également que la participation aux activités parascolaires les motive à venir à l'école, leur apporte un soutien dans l'immédiat, et constitue une source d'espoir.

S4 : On dort puis on pense à ça là, on rêve pas, on pense à ça là, c'est vraiment tout le temps, tout le temps, tout le temps, mais moi j'aime ça, parce que rester assis de même pendant une semaine à rien faire juste aller à l'école, moi je ne serais pas capable. [...] Ils (les élèves de l'école) ont la possibilité de faire de quoi de leur vie. Tsé c'est super là. Tsé au lieu de rester assis là dans cave toute la journée, ben ils peuvent faire de quoi là. Pis ils viennent à l'école, mais ils ne font pas juste venir à l'école, ils ont du plaisir à l'école aussi, puis c'est ça qui est super important.

Notons que le professionnel (le technicien en loisirs), en charge de l'organisation des activités parascolaires et responsable de l'encadrement du projet DCEC de cette école, souligne que ces jeunes font partie de ceux qui réussissent bien leurs matières académiques et que parmi les 55 % qui participent aux activités parascolaires, ils sont de ceux qui s'impliquent de façon plus intensive. L'activité parascolaire est au cœur de leur vie quotidienne et contribue à bâtir une culture de participation que nous avons aussi retrouvée dans le fonctionnement démocratique de cette école.

b) Structure de participation démocratique

Les témoignages recueillis dans cette école suggèrent une participation démocratique à la prise de décision, fondée sur une structure représentative. Les élèves participent à la prise de décision concernant la mise sur pied des activités parascolaires et ils participent aussi à certaines

instances décisionnelles telles que le conseil d'établissement. Les représentants de chacun des paliers – classe, niveau d'étude, école – sont regroupés en un Conseil de vie étudiante, le CDE tel que le nomment les élèves. Le Conseil de vie étudiante est encadré par un technicien en loisir et un professeur. Les deux présidents de l'école (un garçon et une fille) siègent au conseil d'établissement avec les représentants de la direction de l'école, des professeurs et des parents. Les présidents informent le CDE des dossiers traités au conseil d'établissement et font entendre la voix des élèves. Ces structures de participation et de prise de parole sont appuyées par des moments d'informations diffusées par des élèves à l'ensemble de l'école par la radio étudiante.

Cette structure de participation démocratique favorise la prise de parole par les élèves. Des moments de discussion sont réservés dans les groupes-classes et des réunions bimensuelles du CDE sont prévues. La prise de parole dans les groupes-classes se fait par des périodes d'information sur les discussions en cours au CDE, des sondages et des discussions qui seront rapportées au CDE.

S4 : [le nom de la représentante de groupe] a déjà fait un sondage pour trois quatre affaires : ce que notre classe pensait de tel ou tel truc. Puis elle soumettait ça (au conseil de vie étudiante) puis après ça, ils faisaient un autre sondage avec ce qui s'était fait [...] ils prennent en considération ce qu'on pense et ce qu'on veut avant de le faire.

Le fonctionnement des processus de consultation et d'information qui repose sur les représentants de groupe-classe et de niveau est structuré. À titre d'exemple, citons les rencontres du CDE structurées avec un ordre du jour. L'ordre du jour est sous la responsabilité des membres du CDE (et non des adultes qui encadrent ces activités). Malgré l'inégalité de la participation des élèves de cette école, la prise de parole semble supporter le pouvoir d'agir des jeunes. En somme, les propos recueillis suggèrent que la participation à une structure de fonctionnement démocratique – c'est-à-dire représentative – à l'école permet un apprentissage de la prise de parole et de la prise de décision à divers niveaux de participation.

S6 : On brasse juste la surface des choses au conseil étudiant. [...] Les gros changements, c'est un peu le conseil d'établissement où on a une voix avec notre président. [...] Mais (ce qui est important c'est...) laisser les autres amener leurs idées, je veux dire, c'est qu'il y ait vraiment un échange d'idées.

Cette structure de participation démocratique a des limites, mais elle a le mérite de permettre au moins les débats et de porter la voix des élèves auprès des instances décisionnelles. Cette prise de parole favorise une communication horizontale qui, en retour, supporte le pouvoir d'agir des élèves. Ces élèves apprennent dès lors à se considérer comme des interlocuteurs légitimes, écoutés par les adultes de l'école, un apprentissage fondamental pour s'engager dans des débats démocratiques.

c) *Qualité du rapport entre les élèves et les adultes de l'école*

Cette école favorise une relation pédagogique qui prend en compte le développement global des jeunes et qui tient compte de leurs besoins. À titre d'exemple, la présence attentive des adultes facilite le passage du primaire au secondaire, période décrite par les élèves comme un changement important dans leur vie. Les élèves rencontrés décrivent comment l'école a modifié la forme scolaire associée aux écoles polyvalentes afin de fournir une plus grande stabilité relationnelle avec leurs professeurs et les autres jeunes de leur niveau.

S4 : Le primaire c'est genre plus enfant, mais là le secondaire c'est vraiment, t'es un peu plus laissé à toi-même. T'es laissé genre, il faut que tu prennes tes affaires, que tu vives ta vie. Au secondaire t'arrives et j'avais cette crainte là. Nous ce qui s'est passé c'est qu'en secondaire 1 on avait deux profs. On avait juste deux profs qui faisaient je pense 4 ou 5 matières chacun, ça fait que, on avait quand même l'école secondaire, mais un peu moins que les autres normals [...] Mais ce qui est le fun c'est quand on rentre ici, les profs sont là pour nous aider.

La qualité de ce rapport aux adultes de l'école contribue à une expérience scolaire positive. Deux qualités émergent des témoignages sur le rapport que les élèves entretiennent avec les adultes de l'école : l'engagement et la compétence. La réciprocité de l'engagement des professeurs et des élèves semble liée à une complicité créée autour d'une passion partagée et une certaine gratuité de l'engagement, au-delà des obligations liées à l'emploi.

S3 : Pis le concert de la musique de film pour les 4 et 5 (années du secondaire). Là c'est de l'audiovisuel, ça fait que, ils font des montages de films. Ils (les professeurs) prennent le film, pis ils le mettent en petits bouts. Ils le mettent sur grand écran puis ils (les élèves) jouent sur ça et ça « fit » avec la toune. Y sont tellement pas obligés de faire ça là, pis ils le font là.

Lorsqu'on examine de plus près cette complicité et ce sentiment de fierté, l'engagement et la réciprocité d'une passion partagée sont un peu comme le prérequis à ce qui est réellement apprécié des jeunes, c'est-à-dire « la compétence que les adultes mettent à contribution dans la réalisation des projets des élèves ». Les élèves reconnaissent que la contribution de cette compétence des adultes leur permet des productions qui vont au-delà de leurs capacités actuelles. S4 : *Tu sais, tu as l'impression que c'est vraiment du professionnel là, mais c'est du monde du secondaire.*

En résumé, les témoignages présentés, sur ces trois aspects d'une culture scolaire de l'engagement démocratique, suggèrent qu'une communication horizontale dans le respect et l'engagement mutuel est une condition favorable à la réalisation d'un projet DCEC.

3. Le caractère pédagogique et démocratique du projet DCEC

Les témoignages recueillis auprès des élèves pointent vers des éléments forts à considérer quant à la culture scolaire facilitant l'atteinte des visées d'engagement et de pédagogie critique que nous associons aux projets DCEC.

La démarche proposée par les projets DCEC suggère de choisir, de manière démocratique, une cause qui vise l'amélioration des conditions de vie d'une collectivité. Dans le cadre du présent projet DCEC, on peut dire que le choix du projet à réaliser a été fait de façon démocratique pour deux raisons. Premièrement, le choix du projet s'est fait à partir d'une situation vécue comme une injustice par les élèves. S1 : *Ça a fait vraiment une mauvaise publicité mais en plus de ça, il y a comme la moitié des choses qui ne sont pas vraies.* Et deuxièmement, ce choix a émergé à travers les structures de participation démocratique à la vie de l'école.

S1 : Oui, c'est avec des groupes DCEC que nous, on a pensé à ça. [...] dans le CDE, ça ne s'est pas conclu. [...] on a amené notre avis pour que après ça, ce soit amené au conseil d'établissement. [...] Il [le nom du technicien en loisir] nous en (le projet DCEC) avait parlé avant Noël. Et là, après Noël, il y avait eu la bataille et là on a eu notre rencontre pour décider qu'est-ce qu'on allait faire et là, on a décidé de faire un projet qui changerait un peu l'image.

On pourrait reprocher aux projets DCEC le peu de réalisations concrètes, en termes de services ou structures de services au quartier, mises en place par les élèves. Ne perdons pas de vue que les visées de ce type de projet se déclinent en termes d'apprentissage et non pas seulement en termes de résultats produits. Selon le professionnel en charge du pro-

jet à cette école, les élèves font de nombreux apprentissages qui renforcent leur pouvoir d'agir tels que développer des habiletés relationnelles, la responsabilité, et des habiletés à initier et réaliser un projet.

Prof 1- Dans ce projet-là, (ils apprennent) comment monter un projet, comment partir de rien et arriver à quelque chose de concret, à bien voir les étapes de sa réalisation, l'implication, la planification, la réalisation, l'évaluation, voir ce qu'on aurait pu faire au début qui aurait aidé plus. À la prochaine étape de réalisation, on va voir comment ça va se passer.

On peut aussi suggérer que ce projet permet un apprentissage de la citoyenneté responsable au sens où, comme citoyens, les élèves ont proposé une manière de réagir à une situation qui nuisait à la collectivité. Sur la base de discussions autour d'une situation problématique, ils ont cerné le problème de la réputation de l'école, du quartier et des jeunes qui l'habitent comme un problème de confiance intergénérationnelle et ils ont élaboré une stratégie afin de contrer ce problème. Cette stratégie devient le projet concret à réaliser.

S3 : C'est ça qu'on voulait faire, la vision [de l'école et du quartier] pis aussi les inter-générations, tsé les personnes âgées souvent disent « Ah ! les jeunes de nos jours pis tout » [...] Ça fait que c'est pour ça que là on a décidé, on a ciblé trois milieux : enfance, les services de garde et les écoles primaires, puis les personnes âgées.

La manière dont s'est déroulé le projet DCEC dans l'école et les apprentissages auxquels celui-ci conduit semblent intimement liés aux conditions offertes aux élèves par l'école en termes d'ancrage de l'école dans le quartier et d'expérience acquise de la participation à un fonctionnement démocratique. Ce que nous avons illustré dans les deux sections précédentes. Ces conditions contribuent à construire un espace de légitimité à la prise de parole et à la prise de décision des élèves. S4 : *La capacité de faire un peu ce qu'on voulait là. Parce que imposer un projet à des jeunes, je ne sais pas, ça marche moins que les laisser créer leur propre projet.*

Cette approche pédagogique n'est pas des plus faciles ni des plus confortables. C'est aussi ce qui a été le plus apprécié par les élèves lors du déroulement du projet, c'est-à-dire un projet qui part de leurs préoccupations et qui est décidé par eux, après discussion. S1 : *On a tout décidé de même, tout le monde était d'accord.* Cette approche est caractérisée par un encadrement souple et un soutien à la prise de pouvoir responsable par les élèves.

S7 : J'apprends aussi à aller vers le monde, c'est des fois... le premier pas est difficile ça nous bloque puis là, on n'a pas le choix [...] Faut que tu le fasses, tu as décidé d'embarquer pis le projet est un peu sur tes épaules, de ton côté, il faut que tu fasses le pas. Une fois que c'est fait, tu vois que ce n'est pas si pire.

Cette prise de pouvoir responsable semble au cœur des apprentissages auxquels sont confrontés ces élèves tout au long de la réalisation de leur projet DCEC. Ils ont particulièrement besoin du soutien des adultes lors de leurs interactions avec d'autres adultes au moment de la sollicitation, par téléphone, de la collaboration de partenaires à la réalisation de leur projet. Cette situation est particulière car s'ils tentent d'améliorer l'image et la confiance que les adultes ont envers eux, c'est cette même confiance qu'ils sollicitent lors du démarrage du projet, ce qui pose problème. S3 : *Ben le monde est un peu sceptique. Je pense que comme c'est des jeunes qui organisent ça... Notre réputation n'est pas encore faite parce que le monde (pense) «Ouin une petite gang de flots qui organise ça...»*

Discussion

Dans un contexte où l'école est bien ancrée dans sa communauté et où la participation démocratique à la vie de l'école est déjà intense, le projet DCEC a conduit à des apprentissages en situation authentique et à une certaine émancipation des élèves plutôt que de limiter l'apprentissage à un exercice théorique. Ce constat tend à faire ressortir l'importance de faire naître les projets DCEC dans le champ de participation le plus intense et le mieux supporté, soit un espace où les élèves ont déjà une légitimité comme acteurs sociaux, quitte à étendre ce champ à travers le projet.

En l'absence de ce type de soutien que peut apporter la culture d'une école à travers un espace de participation légitime, un projet DCEC peut devenir un simulacre de participation démocratique, par exemple si on enrôle des élèves pour effectuer des tâches décidées par d'autres acteurs. Il semble qu'une des conditions qui favorise de réels apprentissages tels que ceux visés par les projets DCEC est que les projets soient proposés par les élèves eux-mêmes. En ce sens, l'initiation et la réalisation de projets DCEC gagnent à être encadrées selon les principes d'une pédagogie émergente et critique¹.

1. Il peut y avoir des écarts considérables entre les visées critiques des projets DCEC et leurs transpositions en une démarche réelle. C'est bien cette actualisation des visées critiques et d'une pédagogie émergente en pratique qui rend le projet DCEC de cette école particulièrement intéressant.

Ainsi, le projet DCEC semble bien ici canaliser le pouvoir d'agir des élèves afin de tenter de corriger une situation problématique pour eux et leur collectivité. Ce concept de pouvoir d'agir et de prise de pouvoir par les jeunes regroupe à la fois une sensibilité aux conditions de vie et la capacité d'adopter des comportements responsables en vue d'améliorer celles-ci. Ce pouvoir d'agir est très près des concepts d'*empowerment* et d'*agency*, rattachés à la définition d'un acteur social légitime (Apple, 2002).

Le projet DCEC de cette école ne provient pas d'une volonté d'améliorer le milieu sans considération pour ceux – ici les jeunes – qui font partie de ce milieu. C'est bien leur propre *rapport au milieu* qui est amélioré en transformant certaines conditions de vie dans ce milieu. Il est bien question ici de transformer ses conditions de vie à soi, et non seulement celles des autres, et de corriger certains préjugés qui nuisent au lien social. Ceci semble cohérent avec certains principes de pédagogie critique qui proposent une amélioration des conditions de vie de l'acteur social qui revalorisent son identité à travers son engagement citoyen en démasquant certaines formes de domination ou d'aliénation qu'il subit.

En fait, les projets initiés par les élèves à partir de leur vécu ne sont pas banals. En ce sens, on ne peut s'attendre à ce que ces jeunes travaillent seuls à ces projets, ni évaluer leur réussite ou leur échec sans tenir compte du fait que ces réussites ou ces échecs sont dépendants de toute une dynamique sociétale : les partenaires de la communauté qui s'impliquent ou non, les médias, l'école, les parents, les autres élèves. Robottom et Hart (1984) ont souligné comment une centration sur l'actualisation du potentiel des individus peut cacher la responsabilité collective de sorte que « ce sont les victimes qui sont blâmées ». Ajoutons que ces élèves ont choisi de tenter de corriger des idées reçues bien ancrées dans la communauté, exercice très difficile, idées reçues qui traverseraient bien des discours publics qui tendent à les renforcer. En ce sens, Kellner (2001) souligne que Henry Giroux a fortement critiqué la prolifération de ce type de description des adolescents comme des individus décadents, corrompus, qu'il faut contrôler et discipliner.

Or, dans la perspective des études culturelles en éducation, perspective que nous adoptons ici, l'identité n'est pas conçue sur un mode essentialiste comme quelque chose qui serait « possédé » par l'individu, selon sa « nature ». Nous considérons plutôt que pour structurer notre identité, nous faisons référence aux pratiques culturelles et événements sociaux qui nous concernent (Barker, 2004). Dans cette perspective, l'identité est comprise comme étant structurée à partir des pratiques discursives qui contribuent à la définir en fonction des descriptions qui y sont privilégiées « [...] *within Cultural Studies, identities are understood to be*

discursive-performative. That is identity is best described as a discursive practice that enacts or produces that which it names » (Barker, 2004). Par conséquent, elle sera conçue comme flexible et variable selon les agencements de circonstances et de discours plutôt que comme une essence fixe, et sera associée non seulement aux capacités actuelles mais aussi aux processus de devenir. Un devenir constamment produit à travers des variations de descriptions de soi et de ses horizons. Dans cette perspective, on peut saisir l'importance de l'impact du discours médiatisé sur la réputation de l'école et l'appartenance au quartier, discours de l'animateur de radio considéré par les élèves comme un discours identitaire limitant leur devenir. De tels agencements ont une puissance : on croit ce type de discours parce qu'il y a redondance entre les conditions matérielles (par exemple, les conditions de faible revenu et les problématiques de consommation) et l'énonciation collective qui se répète dans les médias.

Conclusion

Plusieurs aspects de cette étude seraient à documenter de façon plus extensive auprès d'une population plus large. Cependant, le témoignage des élèves rencontrés donne suffisamment d'indications pour mettre ces résultats en lien avec certains aspects de la pédagogie critique. Au-delà de son caractère concret et situé, ce projet s'apparente à une pédagogie critique par ses visées de changement des conditions de vie et des rapports de force entre groupes sociaux. Il traite d'un événement vécu, perçu et conçu par les jeunes comme une injustice et peut ainsi être associé à l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Un des enjeux de l'éducation à la citoyenneté se présente comme la nécessité de revitaliser la participation démocratique des jeunes. Il s'agit d'une participation démocratique qui devrait être caractérisée par une légitimité de chacun des acteurs sociaux et viser à établir des rapports de pouvoir plus égalitaires dans les sociétés contemporaines, contrairement à une conception de l'éducation à la démocratie qui ne mise pas assez sur l'explicitation des moyens qui permettent de modifier les rapports de force en société.

Agency in this view is completely depolitized and defines politics through a discourse of cynicism that suggests that there are no collective structures or agents to challenge existing relations of power [...] Critical Education and democratic politic have become disposable, unnecessary, if not threatening, to a society that privileges inequality over justice, profits over social needs, and short term gains over the future. (Giroux, 2005)

Comment une personne peut-elle s'engager si elle ne se perçoit pas comme un acteur légitime dans sa collectivité ? Comment se développe une telle perception si une personne n'a jamais été reconnue comme acteur légitime ? Par ailleurs, bien que la légitimité soit une condition essentielle à l'engagement, elle n'est pas la seule. Elle vient de pair avec l'espoir. Pour Giroux (2005), l'espoir est une condition nécessaire afin que les individus se considèrent comme des acteurs sociaux. « *A Hope must be tempered by the complex reality of the times and viewed as a project and a condition for providing a sense of collective agency, opposition, political imagination, and engaged participation.* » (Giroux, 2005)

Nous avons rencontré des jeunes habités par des espoirs, des projets professionnels, des espoirs pour leur école et pour ceux qui y viendront dans le futur. Pour réussir, des projets d'engagement communautaire doivent cultiver ces mouvements d'espoir. L'espoir n'est pas seulement la production de fantaisies. L'espoir, lorsque associé à une pensée critique, devient une façon de reconnaître le caractère non déterministe du présent et ouvre sur des espaces de sens et d'action capables de traduire une orientation poursuivie par une éducation à la citoyenneté : « *Hope couples with scepticism reclaims the possibility of ethics, knowledge, criticism, social engagement, and democracy.* » (Giroux, 2005)

L'expérience réalisée dans cette école attire notre attention sur l'impact, pour la réussite des projets DCEC, des conditions offertes par l'école et sur la manière d'initier et de conduire les projets DCEC. Une pédagogie émergente partage, avec le fonctionnement démocratique, un mode opératoire qui légitime les acteurs sociaux que sont les élèves. Lorsque les élèves sont associés d'une façon ou d'une autre à toutes les étapes du projet, l'engagement dans un projet DCEC permet une expérience positive de participation démocratique et supporte l'espoir comme condition essentielle à l'engagement et à une citoyenneté responsable.

En somme, ce projet se présente comme un amalgame de constructions d'espaces de sens et d'espaces d'action, soit une capacité à influencer et agir de façon responsable, une occasion de contribuer à améliorer à la fois ses propres conditions de vie et celles des autres. N'est-ce pas là le sens de la mission éducative et le sens de la citoyenneté responsable où droits et devoirs vont de pair ?

Références bibliographiques

- Apple, M. et Nozaki, Y. (2002). Ideology and Curriculum. In David L. Levinson, Peter W. Cookson Jr. et Alan R. Sadovnik, *Education and Sociology, An Encyclopedia*. (p. 381-385). N.Y.: Routledge Falmer.

- Apple, M. (2002). *Power, Meaning and Identity*. Peter Lang. New York.
- Barker, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. (parag. 93-94). Thousand Oaks, Sage Publication Inc.
- Établissement Vert Bruntland (1993 à 2008) Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). Site Internet consulté en ligne février 2007, <http://evb.csq.qc.net>.
- Kellner, D. (2001). Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the turn of the Millennium: Reflections on the work of Henry Giroux. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 1(2), 220-239, Sage Publications.
- Giroux, H. (2005) Henry Giroux and the Politics of Higher Education Under George W. Bush : An Interview by Mike Alexander Pozo. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 95-107, Taylor & Francis Inc.
- Horman, J., Bader, B. et Lapointe C. (2007). *Rapport d'analyse de la réalisation de projets DCEC dans deux écoles secondaires de la ville de Québec. Pour une culture scolaire de l'engagement démocratique*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue pour la recherche qualitative*, 15, 179-193, 1996.
- Robottom, I et Hart, P. (1984). The dominant paradigm and its effects on environmental education. In *Research in Environmental Education*, (p. 28-79). Deakin University.

Le Projet Axé, une pratique d'éducation à la citoyenneté qui transforme la communauté

*Céleste Fabricio,
Dominic Labrie
et Claire Lapointe*

Introduction

Dans la dernière décennie, le nombre d'écrits sur l'éducation à la citoyenneté n'a cessé d'augmenter. Pourquoi cette approche en éducation suscite-t-elle autant d'intérêt ? Qu'est-ce qui la rend si spéciale pour qu'elle devienne en si peu de temps une mission incontournable pour l'école ? Pour plusieurs (Allard et Ferrer, 2002; Ouellet, 2002; Freire, 1973), elle constitue un moyen important de répondre aux défis complexes du monde actuel et d'aider à résoudre certains maux de nos sociétés. Toutefois, nous remarquons que cette approche en est toujours à ses premiers pas, et que le regard qu'on lui porte est plus théorique que pratique. En effet, peu d'études permettent de comprendre ce que l'éducation à la citoyenneté signifie dans la pratique et le quotidien d'une école.

En ce sens, le présent article a pour but de montrer comment l'éducation à la citoyenneté s'est concrétisée dans les pratiques d'un centre éducatif situé à Salvador de Bahia au Brésil. Ainsi, nous aborderons le sujet à partir de l'expérience du Projet Axé, une organisation dont la mission première est de défendre les droits des enfants et des adolescents en situation de rue, c'est-à-dire le droit à l'éducation, à la santé, aux loisirs, à la famille, etc., tout en leur offrant un programme d'éducation à la citoyenneté envié par plusieurs. L'une des raisons justifiant le choix de cet organisme plutôt qu'un autre est qu'il se situe au cœur d'une mouvance mondiale dans le milieu de l'éducation. Mouvance que Langlois et Lapointe (2002) caractérisent par l'intérêt de plus en plus grandissant, depuis la fin des années 1980, pour un paradigme constructiviste en éducation. Le Projet Axé fait non seulement partie de ce courant, mais y contribue à titre de pionnier par ses contributions d'ordre pédagogique et méthodologique dans le travail éducatif.

Dans cet article nous définissons le concept d'éducation à la citoyenneté et présentons ses principaux courants théoriques. Ensuite,

nous présentons le Projet Axé, sa mission et ses principes fondateurs, pour subséquemment s'attarder sur l'objectif de l'étude, c'est-à-dire la compréhension, de l'intérieur, de la vision du Projet Axé quant à l'éducation à la citoyenneté, et des stratégies organisationnelles et du type de leadership mis de l'avant pour réaliser ce projet. Nous décrivons ensuite la méthodologie de travail utilisée dans cette étude et, finalement, nous présentons les résultats de la recherche.

Problématique - L'éducation à la citoyenneté et ses principaux courants théoriques

La notion de citoyenneté n'a pas la même signification aujourd'hui qu'il y a vingt ans, de même qu'elle ne se réfère pas aux mêmes objectifs en Amérique latine, en Europe et aux États-Unis. Elle s'enrichit de conceptions différentes qui suscitent des débats (Audigier, 2001; Pagé, 2001). De ce fait, pour le travail qui suit, nous nous limiterons au concept de citoyenneté moderne qui consiste en « la formation d'un sujet politique, apte à discuter des conditions de production de la société dans des institutions ouvertes, à la discussion publique des rapports de pouvoir et à la production de compromis dans les instances de la démocratie représentative » (Bourque et autres, 1999). La citoyenneté ne se limite plus aujourd'hui au suffrage universel ou à la participation politique puisqu'elle est centrée sur une vision sociale et égalitaire du « vivre ensemble ». De plus, cette notion de la citoyenneté met l'accent sur la responsabilité des citoyens par rapport à leurs droits. Elle insiste donc sur le fait que tous les citoyens devraient être conscients de leur réalité et de leur pouvoir de changement.

Par ailleurs, le concept d'éducation à la citoyenneté utilisé dans cette recherche est abordé dans une perspective planétaire, car il :

... tient compte de la réalité entière du monde d'aujourd'hui et de demain. C'est une éducation qui permet à l'élève et à l'enseignant d'acquérir des compétences et de développer des attitudes pour qu'ils puissent exercer, aujourd'hui et pour demain, une citoyenneté consciente, critique, active, responsable et solidaire, afin de favoriser davantage l'émergence d'une démocratie participative dans un cadre social caractérisé par le pluralisme et les interdépendances locales et globales dans des rapports de coopération plutôt que de compétition. (CEICI, 1998)

De cette définition, nous retenons l'accent qui est mis sur l'émergence d'une démocratie participative comme l'un des objectifs désirés par l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire. Il s'agit d'un objectif qui mérite d'être éclairci.

Le citoyen modèle, d'un point de vue politique, n'est plus celui qui, de droit, a accès à l'éducation depuis son plus jeune âge, afin de pouvoir profiter plus tard d'un emploi et d'un salaire qui lui permettront de s'épanouir. En effet, pour plusieurs auteurs (CSE, 1998; Ouellet, 2002), le défi de l'accès à la citoyenneté ne se pose plus en termes d'inclusion sociale, c'est-à-dire avoir les mêmes droits et profiter des mêmes opportunités que les autres, mais plutôt en termes d'intégration à la société civile mettant en valeur la participation et la responsabilisation du citoyen face à ses droits. En ce sens, le citoyen modèle devient celui qui a l'habileté de faire respecter ses droits tout en agissant de façon responsable et en participant activement à la construction de la démocratie.

Ainsi, pour reconstruire la démocratie, il faut trouver des moyens d'intégrer les citoyens à la vie active de la société civile dans une vision qui va au-delà des limites d'une ville, d'un État ou d'un pays. L'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire se veut donc un moyen de conscientiser les personnes aux divers enjeux mondiaux et à l'importance de s'impliquer dans leur résolution.

Une telle conception de la citoyenneté fait appel à une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement. Selon Allard et Ferrer, « la conscientisation est souvent définie comme le processus qui permet de rendre conscient de quelque chose, d'introduire quelque chose à la conscience ou de conduire à la prise de conscience » (2002). Cependant, la conscientisation ne peut se limiter à la sensibilisation à l'existence d'une ou plusieurs situations problématiques dans le but d'acquérir une connaissance plus vaste de la réalité. Elle ne doit pas être prise pour acquise. Au contraire, toujours selon Allard et Ferrer, elle doit plutôt être considérée comme un processus menant à l'approfondissement de la prise de conscience, passant d'une connaissance plus vaste de la réalité à une connaissance critique fondée sur le décodage des valeurs implicites et explicites contenues dans une situation donnée.

En fait, en s'inspirant de la définition de la conscientisation de Paulo Freire, il apparaît essentiel que la conscientisation mène à la praxis, une action contextualisée, concertée et organisée en groupe. À partir des réflexions de cet auteur sur la citoyenneté, explicitées dans Allard et Ferrer, nous constatons maintenant la relation étroite entre la conscientisation critique et l'engagement.

La conscientisation critique est le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur l'environnement. Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa

compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde. (Allard et Ferrer, 2002)

Il est très difficile de déterminer l'écart entre la prise de conscience et l'engagement, de même que celui qui existe entre la motivation et la mobilisation. Cependant, on peut comprendre qu'il y a engagement du moment où une personne prend une décision, ce qui la mène à adopter une conduite ou un comportement pour changer une situation. D'autre part, étant donné l'étroite relation entre l'engagement et la conscientisation, on ne peut pas vraiment dire lequel vient avant l'autre. En effet, est-ce la conscientisation qui mène à un engagement ou le contraire ?

Ce que nous comprenons, c'est qu'une prise de conscience critique serait difficilement possible sans un engagement ou une participation active au processus de conscientisation. Conséquemment, le processus de conscientisation fait partie intégrante de la définition de l'engagement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire, qui est définie comme suit :

L'engagement est l'action de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable guidé par des valeurs de paix, de justice, d'équité, de solidarité et de respect de l'environnement que l'on fait sienne, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur sa vie et sur celle d'autrui. Par ses actions autonomes, l'être engagé apporte de nouveaux éléments significatifs de son vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement. (Allard et Ferrer, 2002)

Il est ainsi intéressant de constater que l'engagement et la conscientisation critique constituent une boucle sans fin. L'engagement autonome dans une activité conscientisante ouvre la voie à une prise de conscience nouvelle, plus réfléchie, critique. Celle-ci peut conduire à un nouvel engagement qui apporte à son tour d'autres expériences et de nouvelles prises de conscience. De ces définitions, il est maintenant plus facile de comprendre que la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement invite :

...les apprenantes et les apprenants à participer de façon active, autonome et guidée par les valeurs de paix, de solidarité, d'équité

et de justice, à leur propre cheminement conduisant à l'épanouissement personnel et à la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale ainsi qu'à l'engagement dans la construction d'une citoyenneté démocratique, pluraliste et solidaire du sort de la planète. (Allard et Ferrer, 2002)

De surcroît, il est essentiel de remarquer que l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire s'inscrit dans un paradigme constructiviste de l'enseignement. En effet, le constructivisme apparaît comme le paradigme le plus approprié pour réaliser le défi qui s'impose en voulant construire une citoyenneté démocratique qui favorise l'engagement et la participation des personnes. De plus, il permet de mieux encadrer ou d'accompagner le processus de conscientisation qui unit l'élève à son éducateur et l'éducateur à son élève. Comme l'illustre Paulo Freire, « l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier en même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble » (Freire, 1974).

Pour cet auteur, l'éducation à la citoyenneté aurait une vocation humanisante. Ainsi, si nous voulons que l'éducation à la citoyenneté ne serve pas seulement à contrer les limites actuelles du système d'éducation, mais aussi à enrichir sa mission, il nous faut trouver des façons de faire qui favorisent la création d'une culture citoyenne et démocratique dans le quotidien de la classe et de l'établissement d'enseignement, ce que vise le Projet Axé.

Contexte de l'étude - Le Projet Axé : un exemple de projet d'éducation à la citoyenneté

À partir d'un rêve de démocratie qu'il nourrissait depuis plus de cinq ans, le Projet Axé a été créé par Cesare de Florio la Rocca au début des années 1990 dans le but de montrer à l'État que l'impossible était réalisable et qu'il serait réaliste de rêver à une société démocratique, juste et équitable, si l'on investissait dans l'éducation des enfants et des adolescents venant des quartiers pauvres de la ville. En somme, le Projet Axé a vu le jour pour défendre les droits des enfants et des adolescents en situation de rue ou à risque de s'y retrouver tout en leur permettant d'être inclus dans la société à travers un programme d'éducation à la citoyenneté.

Pour présenter l'organisme plus en profondeur, plusieurs des principes fondateurs, élaborés par Cesare de Florio La Rocca à l'époque où il travaillait avec Paulo Freire, pourraient être discutés ici. Cependant,

nous nous en tiendrons à ceux qui nous renseignent sur la posture idéologique qui guide les actions menées par l'organisme.

a) Le Projet Axé est une construction sociale

Chez les participants du Projet Axé, on comprend le monde comme une construction sociale. Ce principe met en évidence l'importance de la participation de tous les êtres humains pour la construction d'un monde meilleur. C'est donc dire que dans toutes les actions posées par le Projet Axé, il y a une grande recherche de sens pour toute la collectivité. On le perçoit sur tous les plans de l'organisation, notamment sur le plan pédagogique.

b) L'éducation, ça se vit

Cesare de Florio la Rocca aime dire que l'éducation, ça ne s'apprend pas, ça se vit. Ce principe met en évidence l'importance de la *praxis* en éducation. C'est-à-dire que l'apprentissage théorique que l'on fait en classe doit nécessairement mener à une action concrète dans la réalité qui nous entoure. Cette action doit permettre aux apprenants de mieux comprendre et d'incorporer les connaissances que le professeur a voulu discuter.

c) L'enfant et l'adolescent sont au centre de la mission éducative

Les enfants et les adolescents qui participent au Projet Axé sont au centre de la mission éducative. Pour les éducateurs du Projet Axé, l'écoute possède une valeur fondamentale. Chaque matin, avant de commencer la journée, les éducateurs effectuent un dialogue pédagogique dans lequel ils prennent le temps d'écouter ce qui peut préoccuper et intéresser les apprenants. Ce temps d'arrêt facilite la réalisation de la mission éducative dans plusieurs aspects. Premièrement, il permet la création des liens affectifs et de confiance entre l'éducateur et les apprenants. Ce sont ces liens qui, dans un second temps, aident l'étudiant à s'engager et le motivent à apprendre. Deuxièmement, il permet de tracer le profil historique de chaque apprenant. Cela amène l'enseignant à accompagner l'élève, dans une approche plus personnalisée ou individualisée, dans son processus d'apprentissage et d'adapter ses services éducatifs aux besoins de l'enfant et non au besoin du système. Enfin, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, le dialogue pédagogique ouvre la porte aux apprenants afin qu'ils développent leur capacité à communiquer leurs idées et leurs besoins.

d) L'enfant et l'adolescent sont des sujets de droit

Lorsqu'on parle d'éducation à la citoyenneté, un autre principe demeure fondamental pour le Projet Axé, soit celui de l'affirmation de l'enfant et de l'adolescent en tant que citoyens à part entière, c'est-à-dire en tant que sujets de droit. Ce principe a été consolidé par l'adoption, en 1989 par le gouvernement brésilien, du Statut de l'enfant et de l'adolescent (ECA). De façon générale, ce document officiel affirme que l'enfant n'est plus un objet d'attention de la part des familles, de l'État, de l'école et des communautés, mais qu'on doit le considérer comme une personne égale aux autres.

e) L'enfant et l'adolescent sont des sujets de connaissance, des sujets historiques

Selon l'organisme Axé, en éducation, le principe d'égalité se traduit par la reconnaissance de l'enfant et de l'adolescent comme des sujets de connaissance. Ce principe est à la base d'une relation égalitaire entre le professeur et son élève. Dans ce type d'éducation, le savoir s'acquiert dans la créativité et se construit à travers le dialogue qui unit l'élève à son éducateur. Ainsi, dans le Projet Axé, le savoir est à l'image de la démocratie, c'est-à-dire qu'il est une construction sociale.

f) L'enfant et l'adolescent sont des sujets de désir

Dans l'approche utilisée dans le Projet Axé, c'est le désir qui est à la base de tout changement. C'est lui qui est vu comme motivant les personnes à vouloir améliorer leurs conditions de vie. C'est aussi lui qui permet l'apprentissage. Valda Vilanova, une pédagogue du centre de formation, a affirmé, lors d'une discussion avec un des auteurs de cet article, que personne ne pouvait enseigner à une autre personne si cette dernière ne possédait pas le désir d'apprendre. C'est donc pour ces raisons que l'enfant et l'adolescent sont perçus comme des sujets de désir. Cela se concrétise dans une éducation à la citoyenneté qui cherche continuellement à stimuler les apprenants en organisant des activités d'apprentissage qui pourraient provoquer en eux le désir de faire des études et d'apprendre un métier ou une profession qui puissent les aider à devenir des citoyens « respectés »¹.

1. Lors de notre travail de terrain, nous avons pu constater à quel point ces principes sont vécus et transmis dans le quotidien du Projet Axé, faisant de l'idéologie quelque chose de réel, quasi palpable. Cela est particulièrement remarquable quand on pense au contexte d'injustice sociale fortement présent dans la société brésilienne et qui se reflète dans le peu d'attention donnée au travail de cette organisation par les instances gouvernementales auxquelles le Projet a plusieurs fois fait appel.

Les objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude était de comprendre, de l'intérieur, la vision du Projet Axé quant à l'éducation à la citoyenneté, les stratégies organisationnelles utilisées et le type de leadership mis de l'avant pour réaliser ce projet. Dans la partie précédente, nous avons déjà commencé à illustrer la posture idéologique du Projet Axé et de ses membres, ce qui va permettre de démontrer comment l'organisme est arrivé à transformer son discours en action concrète, ce qui correspond, selon nous, au plus gros défi de l'éducation à la citoyenneté, car pour transmettre aux enfants ce qu'est la citoyenneté, il faut tout d'abord qu'elle puisse transparaître dans le quotidien d'une école, dans le comportement de ses membres ainsi que dans les pratiques éducatives des enseignants.

La démarche méthodologie

Pour réaliser cette étude, nous avons formé une équipe de recherche multidisciplinaire composée de chercheurs en anthropologie et en administration scolaire. Deux membres de l'équipe se sont installés dans la ville de Salvador de juin à août 2006, ceci dans le but de favoriser une approche ethnographique et d'observation participante. La cueillette de données prévoyait la réalisation d'une vingtaine d'entrevues semi-dirigées auprès des enfants et des membres du personnel de l'organisation, la tenue de deux groupes de discussion avec les enfants, ainsi que l'organisation de deux ateliers de production vidéo à des fins pédagogiques. Enfin, durant toute la durée du séjour, les chercheurs allaient tenir un journal de bord.

Cependant, nous savions aussi que cette recherche était avant tout une recherche collaborative. Les chercheurs s'étaient donc préparés à ce que leurs hôtes interviennent quant à la démarche de recherche. À ce sujet, l'organisme, qui a l'habitude de recevoir des chercheurs universitaires, avait déjà établi un programme d'intégration et de formation pour les stagiaires. Ainsi, à leur arrivée, les deux chercheurs ont reçu une formation échelonnée sur un mois environ, durant laquelle ils ont lu toute la bibliographie pertinente sur le Projet Axé et visionné tous les documents vidéo existants à la bibliothèque de l'organisme. Également, ils ont eu l'occasion de converser avec les différents coordinateurs des unités de travail de l'institution qui leur ont fourni une vision panoramique du travail effectué, produisant ainsi un premier ensemble de données. Des documents ont été photocopiés et de nombreuses notes de terrain ont été prises lors des entretiens. C'est à la fin de cette période de formation que la démarche méthodologique a été présentée aux membres de l'organisme, ce qui a permis de discuter de sa pertinence et de sa faisabilité puis

de la contextualiser en fonction de la dynamique interne et externe de l'organisme.

L'observation participante s'est révélée être la méthode permettant la meilleure intégration et la création de liens avec les enfants et les éducateurs du Projet. Ainsi, durant le premier mois du séjour, les chercheurs ont participé aux activités ludiques d'enseignement, échangé avec des professeurs et communiqué avec les jeunes à travers des incursions dans les cours. Ensuite, ils ont passé deux semaines dans l'éducation de rue, accompagnant une équipe d'éducateurs de rue qui couvraient différentes zones de la ville. À la fin de ces deux semaines chargées en émotions, les chercheurs ont été transférés dans les unités de travail de l'organisation. Ce n'est donc qu'après deux mois d'intégration que les chercheurs ont finalement pu planifier, avec les responsables d'unités, l'horaire des entrevues et la composition de l'échantillon. Les entrevues individuelles semi-dirigées ont été utilisées comme point de départ de la collecte de données. De cette manière, six entrevues ont été faites avec des adultes, dont deux avec des responsables d'unités, trois avec des enseignants et la dernière avec le président du Projet. Sept entrevues ont aussi été menées auprès des enfants dont quatre avec des filles et trois avec des garçons.

Les chercheurs ont réalisé deux ateliers de production vidéo à des fins pédagogiques. Le premier fut réalisé avec six enfants de l'unité de sérigraphie nommée StampAxé; dont deux filles et quatre garçons. Lors des rencontres avec ce groupe, les jeunes ont échangé sur des sujets comme la sexualité pour ensuite en débattre devant une caméra, un des jeunes jouant le rôle d'un journaliste qui interviewait des passants dans la rue. De cette manière, les adolescents ont appris à tenir une caméra et à se présenter devant elle. Le deuxième atelier a été conduit avec le groupe de danse professionnelle du Projet Axé, comprenant cinq garçons et quatre filles. Ce groupe a travaillé sur la relation entre la danse et l'image. En se voyant à la télévision, cela a permis aux danseurs d'identifier les limites de leur propre corps en même temps qu'ils apprenaient comment utiliser la caméra comme instrument complémentaire à la danse. Pour les chercheurs, ces ateliers représentaient une manière de compenser les participants pour le temps et l'espace qu'ils avaient offerts à la recherche. Ils furent également une occasion de partage de connaissances, puisque ces rencontres ont créé des moments propices aux interactions humaines.

En ce qui concerne le choix des participants, les critères de sélection étaient différents pour les adultes et pour les enfants. Pour les premiers, le choix des participants dépendait principalement de leur niveau de responsabilité dans le projet Axé, ceci afin d'obtenir une certaine

représentativité de chaque couche hiérarchique de l'organisation. Dans son journal de bord, Labrie raconte :

J'ai éprouvé quelques difficultés à prévoir des rendez-vous avec certains des participants pour diverses raisons, l'horaire changeant des employés étant la principale raison, mais je distinguais parfois chez certains de la crainte à participer à l'entrevue. Ces derniers venaient me voir en espérant me soutirer des exemples de questions que j'allais leur poser. Dans ce cas, je leur expliquais à nouveau l'objectif de l'entretien et le principe de confidentialité des résultats. Enfin, deux candidats ont refusé de participer à l'entrevue après avoir accepté. Leurs raisons étant personnelles, ils n'ont pas voulu m'expliquer davantage leur choix. Cependant, j'ai compris plus tard en discutant avec d'autres personnes qu'ils remettaient en question leurs carrières et certains aspects de l'organisation. Ainsi, ils ont préféré s'abstenir de participer pour protéger leurs intérêts personnels.

En ce qui a trait aux enfants, le choix des participants était basé sur trois critères de sélection : a) les jeunes choisis devaient avoir vécu une expérience de rue significative, b) ils devaient avoir fréquenté le Projet Axé pendant au moins un an, et c) leur nombre devait permettre d'illustrer tant la situation des filles que celle des garçons. Il est important de souligner que les coordinateurs des unités furent invités à collaborer activement dans la sélection des sujets interviewés (Girard, 2005) puisqu'ils connaissaient les horaires des jeunes, les professeurs qui allaient être dérangés ainsi que la capacité individuelle de chaque enfant. En fait, toutes les activités de collecte de données ont été réalisées en respectant le cadre des activités du Projet Axé.

L'analyse des données a d'abord donné lieu à la transcription des entrevues et du journal de bord. Les données des entrevues ont ensuite été classifiées selon les thèmes abordés : la citoyenneté, l'art-éducation, la pédagogie du désir, le processus d'évaluation, le leadership, les relations de travail, la routine, les faits divers, etc. Ces résultats ont ensuite été mis en relation avec le récit des réflexions des chercheurs notées dans les journaux de bord.

Les résultats - L'éducation à la citoyenneté, les stratégies organisationnelles et le leadership dans le Projet Axé

L'éducation à la citoyenneté

En observant le travail réalisé par le Projet Axé, nous pouvons préciser ce que signifie éduquer à la citoyenneté dans cet organisme. Premièrement, cette éducation possède une mission libératrice car elle vise d'abord l'inclusion sociale des enfants et des adolescents marginalisés de

la ville de Salvador, à travers une lutte sociale pour l'atteinte et le respect de la charte du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (ECA). Cette lutte, l'organisme s'y est engagé en voulant montrer qu'il était aussi possible pour les pauvres de la ville de bénéficier d'une éducation de qualité. Mais au Projet Axé, éduquer à la citoyenneté va au-delà de l'inclusion sociale. Certes, le droit d'être égal aux autres enfants ou encore aux adultes demeure très présent dans l'affirmation que les enfants et les adolescents sont des sujets de droit et de connaissance. Néanmoins, l'accent est surtout mis sur le droit d'être différent à partir du principe qui identifie l'apprenant comme un sujet de désir.

Selon nos observations, éduquer à la citoyenneté dans le Projet Axé, c'est accompagner chaque personne dans son processus de construction de la citoyenneté. En effet, les éducateurs du projet favorisent une approche différenciée où l'écoute des élèves est l'outil le plus important. Dans cette nouvelle notion de la citoyenneté, les éducateurs doivent « incorporer les dimensions subjectives des enfants et des adolescents, leurs aspirations, leurs rêves, en somme leurs intérêts » (CEAO et autres, 1998, cité dans FCM, 1998²). De cette façon, il devient plus facile pour l'éducateur de mobiliser les apprenants pour s'investir, s'engager et participer aux actions éducatives (*praxis*) de l'organisation, actions qui cherchent à créer des opportunités d'apprentissage pour contribuer au processus de construction de la citoyenneté.

D'autre part, en interviewant les jeunes, nous nous sommes rendu compte que le concept de citoyenneté varie subtilement selon les expériences vécues. En faisant une synthèse des interprétations de cette notion données par les jeunes, nous arrivons à la conclusion que, pour eux, le mot « citoyenneté » est synonyme de respect, de dignité, de générosité, d'aide, de conscience, de liberté et d'action. Le citoyen est ainsi un être qui respecte et qui est respecté, qui travaille honnêtement, qui aide son prochain, qui est généreux. Enfin, le citoyen est un être reconnu par la société, digne et, avant tout, libre, qui participe activement à la vie sociale.

Nous avons aussi constaté qu'il y a un lien direct entre les changements survenus dans les divers aspects de la vie de ces jeunes, depuis qu'ils sont entrés dans l'organisme, et la construction qu'ils se font de la notion de citoyenneté. Le jeune qui apprend à bien se comporter à table, à dialoguer, à s'habiller, à étudier, à participer, à respecter, apprend également à être une personne digne qui respecte et qui est respectée. Ainsi, parmi toutes les valeurs travaillées au Projet Axé, afin de guider le jeune

2. Traduction libre : A noção de cidadania deve incorporar as dimensões da subjetividade, das aspirações, do desejo, em suma, dos interesses.

dans ce processus d'acquisition de la citoyenneté, nous pouvons affirmer que le droit à l'égalité est le plus important. L'explication de cela est simple : quand le jeune apprend qu'il est égal aux autres jeunes (qui ne se trouvent pas dans la rue), qu'il a le droit à une vie digne, à une maison, à une bonne éducation, il se sent motivé, lancé vers le futur, car des nouvelles possibilités s'ouvrent à lui.

Les stratégies organisationnelles

Pour être en mesure de réaliser la mission éducative dans laquelle il s'est engagé, le Projet Axé a développé au sein de son organisation des stratégies qui concernent non seulement ses politiques de gestion mais aussi son savoir pédagogique, touchant en même temps les fonctionnaires et les apprenants de l'institution. De ce fait, il faut considérer ces stratégies selon deux niveaux d'analyse.

Le premier niveau concerne directement la philosophie de gestion du Projet Axé qui est caractérisée par une approche constructiviste. Essentiellement, cela signifie qu'elle prend les moyens pour que les décisions soient prises près de l'action et dans la collégialité avec la participation du plus grand nombre de personnes. Cela exige une plus grande responsabilité et une plus grande autonomie de la part de tous. Par conséquent, il est important que les employés soient le plus compétents possible pour réaliser leur travail. C'est pourquoi ce type d'approche s'inscrit généralement dans une démarche d'amélioration et de formation continue. Prenons deux exemples du Projet Axé.

a) Le centre de formation

Le centre de formation a été créé à partir du principe qu'il était nécessaire de travailler avec des professionnels en constant développement. Comme De Florio La Rocca le mentionne dans une entrevue : « Mon but n'était pas de déprécier le volontariat que j'ai toujours considéré comme une grande valeur d'une nation. C'était au contraire une profonde conviction que pour réaliser le défi d'éduquer, être solidaire, généreux et disponible ne serait pas suffisant³. » (14 août, traduction libre) Ainsi, dans le Projet Axé, un éducateur doit avoir obtenu au moins son diplôme du secondaire, doit s'engager à suivre une formation de 3 mois avant de pouvoir commencer à travailler et suivre des formations sur une base régulière pour l'aider à réaliser son travail.

3. Minha postura não era de desprezo do voluntariado que sempre considerei um dos grandes valores de uma nação. Era pelo contrário, de profunda convicção de que para se realizar a suma ousadia de educar, solidariedade, generosidade, disponibilidade não são suficientes.

Les avantages d'avoir créé un système de formation continue et permanente sont nombreux. Il permet d'assurer la qualité de la mission éducative, mais permet également d'accompagner les employés dans leur travail. Les formations harmonisent aussi les valeurs et les actions des employés en enseignant à tous les fondements de l'organisation et sa méthodologie de travail. C'est pour cette raison que nous affirmons que le centre de formation du Projet Axé facilite l'incorporation du discours idéologique de l'organisation dans les pratiques de ses membres. En effet, toutes les personnes interrogées étaient capables d'articuler avec aisance la proposition politico-pédagogique de l'organisme. Cela n'était pas exceptionnel pour elles puisqu'elles en discutent à chaque rencontre d'équipe pour analyser leur pratique.

b) L'analyse de la pratique

L'analyse de la pratique joue un rôle important dans le Projet Axé et elle est une stratégie appréciée des employés : « [...] je pense que l'analyse de la pratique est une grande qualité institutionnelle du Projet Axé », car elle « nous permet d'analyser nos difficultés et de partager nos expériences⁴ » (Entrevue 1 et 4). Elle est une stratégie démontrant le souci d'offrir une éducation de qualité et de toujours vouloir s'améliorer. Elle est une pratique mensuelle qui demande une journée entière aux différentes équipes de travail. Dans cet espace de dialogue, les membres des différentes équipes, accompagnés de leur superviseur, reviennent sur les activités pédagogiques effectuées au cours des dernières semaines. Cet exercice sert principalement à évaluer le déroulement de l'activité et à identifier les points à améliorer. Elle permet aussi de voir comment se portent les relations interprofessionnelles et quels sont les besoins pour pouvoir continuer le travail. Par exemple, si l'équipe et le superviseur perçoivent qu'il y a un manque de connaissances à combler, ceux-ci communiqueront immédiatement avec l'équipe de pédagogues du centre de formation pour planifier une formation.

Le deuxième niveau d'analyse concerne la mission politico-pédagogique du Projet Axé, qui est l'habilitation des enfants à la citoyenneté. Dans ce but, l'organisme a développé des cartes cognitives efficaces qui guident et supportent les jeunes dans leur processus personnel. Ce programme éducatif possède trois éléments de base sur lesquels se construit le savoir-faire de cette institution :

4. Traduction libre : Acho que é uma grande qualidade institucional do Axé, essa análise da prática.... Nós analisamos as dificuldades, e ali trocamos experiências.

1) *La pédagogie du désir*

La pédagogie du désir se base sur l'expérience de vie et les connaissances acquises par le jeune. Elle réveille chez l'enfant le goût d'apprendre en intégrant ses dimensions subjectives, comme son temps, ses rêves et ses intérêts. La pédagogie du désir accompagne l'enfant dans sa vie personnelle, à travers chaque lutte qu'il doit mener. Ainsi, le rôle de l'éducateur est de faire ressortir la subjectivité de l'enfant en cherchant la forme d'expression qui lui permettra de découvrir qui il est vraiment.

2) *Le lien de confiance*

La pédagogie du désir ne peut pas produire les effets escomptés s'il n'y a pas au préalable un lien de confiance qui unit l'enfant à l'éducateur. Ce lien, l'éducateur le construit en étant présent pour l'enfant. D'ailleurs, un des principes de cette pédagogie énonce qu'un éducateur n'a pas le droit de rejeter un enfant. Or, pour restituer la capacité de rêver et de désirer à un enfant ou un adolescent, les éducateurs provoquent le désir en créant des activités éducatives stimulantes. Cependant, dans les débuts du processus, ce n'est pas tant les activités qui stimulent l'enfant, mais le fait d'être avec son éducateur. En effet, une éducatrice nous dit : « Je pense que leur désir est surtout lié à la question du lien de confiance que nous avons avec les enfants. Même si je sais que plusieurs d'entre eux ne désirent pas être dans ma classe de danse classique, plusieurs y viennent parce qu'ils désirent être avec moi⁵. » (Entrevue 2)

3) *L'art-éducation*

L'art, dans la proposition du Projet Axé, n'est pas un instrument pour éduquer, **il est éducation**. Souvent, dans les programmes éducatifs, l'art est utilisé comme un instrument, une façon d'enseigner. Par exemple, une professeure utilise le théâtre qui parle de la violence contre les femmes pour conscientiser ses élèves à propos de cette réalité. Elle utilise donc l'art comme un moyen concret pour exprimer une idée. Cependant, dans l'art-éducation, cela n'est plus nécessaire car l'enseignante ne prétend pas vouloir enseigner pour transmettre des connaissances. Au contraire, son objectif est de créer des opportunités pour que les enfants et les adolescents se découvrent, non pas de façon formelle et rationnelle, mais tout simplement en accumulant des expériences vécues de façon pratique. En effet, l'art permet de jouer avec la beauté (l'esthétique), avec l'éthique (le bien et le mal, la justice et l'injustice), de développer des façons ludiques d'exprimer nos désirs, de communiquer ce que l'on ressent (nos sentiments) et ce que l'on pense (nos opinions). Il permet d'exprimer

5. Traduction libre : « Eu acho também que o desejo deles, é muito na questão do vínculo que você faz com o educando. Mesmo se eu sei que muito educando não desejam muito tanto a aula de bale clássico, mas ele deseja estar comigo porque ele gosta de mim ».

certaines aspects de notre culture que nous n'avons pas incorporés et qui appartiennent encore au domaine de l'inconscient. Ce dialogue avec notre culture et celle des autres permet de se positionner face à certaines façons de penser et d'agir. Elle rend donc possible le développement d'une conscience critique chez les apprenants, le renforcement de leur identité et de leur désir d'engagement social.

Le leadership

Selon plusieurs auteurs (Owens, 1998; Langlois, 2002, 2004; Rebore, 2003; Shields, 2003), pour qu'il y ait développement d'une culture citoyenne et démocratique à l'école, la transformation doit nécessairement passer par des pratiques de leadership qui favorisent le dialogue, le respect mutuel et l'*empowerment* (capacité, pouvoir d'émancipation). De ce fait, ils identifient le leadership éthique et le leadership transformatif comme les types de leadership à développer pour construire une société démocratique qui soit juste et équitable. Alors que le leader éthique se distingue par sa capacité à user de son jugement de façon critique pour remettre en question certaines situations qui peuvent être injustes, le leader transformatif se caractérise par sa capacité à accompagner et à engager les gens dans un processus de changement social. Bien que les deux soient reconnus comme des agents moraux, le premier tend à responsabiliser les personnes face à leurs gestes tandis que le deuxième cherche à provoquer leur émancipation. En somme, ils sont complémentaires pour ce qui est de faire émerger une culture citoyenne et démocratique.

L'anecdote suivante, tirée du journal de bord d'un des auteurs de cet article, met en situation le leadership éthique des éducateurs de rue du Projet Axé qui ont dû faire face à une situation d'abus de pouvoir de la part d'un policier à l'endroit d'un enfant en situation de rue.

L'attaque policière

Côtoyer les enfants de la rue n'est pas une tâche facile, car cela implique de s'adapter à leur mode de vie. C'est-à-dire, être là où l'enfant est, créer des liens avec les adultes qui profitent d'eux et même protéger l'enfant dans certains cas. Cependant, le plus difficile dans ce travail réside dans le fait d'agir de façon éthique. Cette histoire met en évidence le leadership éthique des éducateurs de rue que j'accompagnais le jour où nous avons été attaqués par la police militaire pendant que nous accompagnions un enfant pour faire une visite familiale afin de discuter des possibilités de retour à la maison avec sa mère.

Je m'en souviens comme si c'était hier. Nous étions assis dans l'autobus avec l'enfant lorsqu'un policier connu sous le nom de « sergent matraqueur » se présenta devant nous en accusant l'enfant de semer la zizanie

dans l'autobus, ce qui n'était vraisemblablement pas le cas. Pourtant, cela ne l'empêcha pas d'attraper l'enfant par le collet en lui disant avec un air de satisfaction : « Je t'ai dit que j'allais te pogner. » Aussitôt, nous nous sommes mis, mon collègue et moi, au travers de son chemin pour demander des explications, appelant à la discussion plutôt qu'à la violence. Ne voulant rien écouter, le policier s'est énervé et a bondi sur mon collègue en le tassant d'une solide tape au visage. Il agrippa l'enfant de nouveau et puis, en regardant en direction de mon autre collègue, il frappa l'enfant à maintes reprises pour montrer qu'il était le plus fort. Dans son élan de violence, le « sergent matraqueur » s'est ensuite amusé à battre l'enfant devant tout le monde en se dirigeant vers la sortie de l'autobus.

Mon collègue qui avait été violenté s'est relevé et, ensemble, nous avons poursuivi le policier sur la place publique tout en lui répétant qu'il était en train de commettre une grosse injustice et que son attitude arbitraire allait à l'encontre du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent. Sensiblement irrité de l'attention que nous lui portions, il s'est retourné et a menacé de nous battre si nous continuions de le suivre. Il m'a ensuite regardé et pour m'intimider, il m'a crié : « Qui commande ici ? C'est moi ! » C'est à ce moment qu'une dizaine de policiers nous ont barré le chemin pendant que le « sergent matraqueur » s'enfuyait avec l'enfant dans une ruelle.

Dans une attitude corporatiste, les autres policiers nous ont menacés de nous mettre en prison sous le chef d'accusation d'entrave au travail des policiers. Voyant qu'aucun dialogue ne serait possible, mes collègues décidèrent d'aller immédiatement au siège social de l'organisation qui se trouvait non loin des lieux de l'incident, pour avertir leurs supérieurs de la situation. Lorsque ceux-ci eurent fini d'écouter l'histoire, ils entrèrent en contact avec le commandant général de la police militaire pour dénoncer les abus de pouvoir, la violence et l'injustice commis par le « sergent matraqueur ». La réponse ne tarda pas à venir lorsque, à peine une heure après les incidents, le commandant du bataillon responsable du faitif est venu nous rencontrer pour discuter des mesures correctives qui allaient être prises et pour nous annoncer que l'enfant avait déjà été relâché. Le militaire allait être jugé devant la cour martiale. Bien que cela aurait dû nous réjouir, nous savions que cela n'allait pas être suffisant, car au Brésil, la cour militaire a la réputation de se faire justice en protégeant les siens. C'est pourquoi mon collègue informa le commandant qu'il déposerait une plainte à la cour civile et qu'aussitôt qu'on retrouverait l'enfant, il allait aussi porter plainte à la cour juvénile.

(Extrait du journal de bord de Dominic Labrie)

L'analyse de la manière dont les éducateurs du Projet Axé ont agi lors de cette « rencontre » avec des policiers permet de constater de quelle manière les membres de cette organisation pratiquent un leadership éthique tel que défini par Langlois (2002, 2004). En effet, ils n'ont pas hésité un moment à agir pour la protection de l'enfant même s'ils étaient conscients des risques qu'ils encouraient⁶.

Conclusion

La présente étude avait pour but de montrer comment l'éducation à la citoyenneté s'est concrétisée dans les pratiques d'un centre éducatif situé à Salvador de Bahia au Brésil, un contexte social très difficile du point de vue de la vie démocratique, du droit à l'égalité et de l'action citoyenne. L'expérience d'observation participante vécue par deux des auteurs de cet article a permis de documenter le processus par lequel les éducatrices et éducateurs du Projet Axé, et particulièrement son leader fondateur, ont construit l'approche pédagogique et défini les principes qui caractérisent le programme d'éducation à la citoyenneté du Projet Axé. Ces principes reposent sur la vision de l'enfant en tant que sujet de droit, sujet de désir et sujet autonome. Ancrés au départ dans une vision inspirée par les travaux de Paulo Freire, ces principes se sont transformés et précisés petit à petit, à partir de la réflexion sur la pratique et d'événements marquants dans l'expérience concrète des éducateurs et éducatrices du Projet Axé. Il en est allé de même en ce qui a trait à l'approche pédagogique privilégiée au Projet Axé pour l'éducation à la citoyenneté des enfants de la rue : l'art-éducation. D'abord considéré comme outil d'éducation par les éducateurs du Projet Axé, l'art est par la suite devenu éducation en soi, l'esthétique et la beauté apparaissant comme des moteurs indispensables à l'éducation citoyenne des enfants de la rue. Finalement, le leadership éducationnel pratiqué par les éducateurs et les éducatrices du Projet Axé apparaît comme fondamentalement ancré dans le modèle éthique tel que défini par Langlois (2002, 2004), les dimensions critique, de sollicitude et de justice étant toutes trois présentes. La prééminence du but émancipatoire de l'éducation à la citoyenneté pratiquée au Projet Axé situe également le leadership de ses membres dans le modèle transformatif de Shields (2003).

6. En effet, la population de ce pays croit généralement davantage les policiers que les bandits car les forces policières ont coutume de faire disparaître les preuves qui pèsent contre elles, incluant les personnes.

Références bibliographiques

- Allard, R. et Ferrer, C. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et Francophonie*, Volume (XXX2), http://assoreveil.org/peda_actu_4-1.html.
- Audigier, F. (2001). Éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire : le cas de la formation initiale et continue du personnel. *Rencontre des Chaires UNESCO en éducation, Projet des Universités du Canada*, Montréal.
- Bourque, G. et autres (1999). L'incorporation de la citoyenneté, *Sociologie et sociétés*, 31(2), 41-64.
- CEICI - Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale. (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*. Montréal.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1997-1998). *Rapport annuel Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York : Seabury.
- Fundação Cidade Mãe (FCM) (org.) (1998). *Os distintos olhares da Cidadania*, Salvador. Unicef.
- Girard, M-P. (2005). *La négociation de l'enfance dans les rues de Quito : entre « l'enfant mondial » de l'Unicef et l'expérience de la marginalisation*. Québec : Université Laval.
- Langlois, L. (2004). Making the tough calls: Complex decision-making in light of ethical considerations. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 78-93.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Owens R.G. (1998). *Organizational Behavior in Education*. Sixth Edition. Boston : Allyn and Bacon.
- Pagé, M. et autres (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Montréal : Éditions du CRP.
- Rebore, R.W. (2003). *A Human Relations Approach to the Practice of Educational Leadership*. Oston : Allyn and Bacon.
- Shields, M.C. (2003). *Good Intentions Are Not Enough : Transformative Leadership for Communities of Difference*. Boston: A Scarecrow Edition.

L'école éloignée en réseau (ÉÉR) : pratiques de collaboration sur Internet pour l'apprentissage

*Thérèse Laferrière, Christine Hamel,
Stéphane Allaire, Alain Breuleux
et Sandrine Turcotte*

Introduction

Les petites écoles de villages éloignés sont particulièrement affectées par la chute démographique en milieu rural québécois. En 2000, la Fédération des commissions scolaires du Québec annonçait que 51 commissions scolaires francophones devaient être affectées par une décroissance de leur clientèle en 2004. Au préscolaire uniquement, une baisse de près de 20 % des élèves était prévue. Plus récemment, la Fédération des commissions scolaires divulguait que, pour la seule année scolaire 2007-2008, l'ensemble des écoles de la province verrait ses effectifs réduits de près de 18 000 élèves¹. Tenues d'appliquer les principes d'égalité des chances et de succès, les commissions scolaires, à défaut d'obtenir les ressources humaines et financières nécessaires, sont placées en situation de fermer certaines écoles. Les communautés locales sont soucieuses car, si l'école de leur village ferme ses portes, elles voient du même coup diminuer leurs chances de développement.

En 2002-2003, le ministère de l'Éducation initiait l'exploration des technologies de réseau pour contrer l'appauvrissement de l'environnement d'apprentissage de telles écoles, du fait du nombre limité d'enseignants qui y œuvrent ou d'élèves de même cycle qui y apprennent. Un nouveau vecteur d'innovation pour les pratiques pédagogiques devenait alors accessible, en concomitance avec le déploiement progressif de nouvelles versions du programme de formation de l'école québécoise. Trois sites pilotes étaient sélectionnés, dont deux au primaire. Les premiers résultats s'étant avérés prometteurs (Laferrière, Breuleux et Inchauspé, 2004), la phase II (2004-2006) de l'initiative a été déployée avec le concours de 13 commissions scolaires qui acceptaient de mettre en œuvre le concept de l'ÉÉR pour enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves fréquentant de très petites écoles. En phase III (2006-2008), 12 des

1. Paru dans le journal *La Presse* du 28 août 2007. Disponible en ligne : <http://www.cyberpresse.ca/article/20070828/CPACTUALITES/708280514/-1/CPACTUALITES>

13 commissions scolaires continuent l'implantation de l'ÉÉR (volets intervention et recherche) et 10 nouvelles commissions scolaires se sont ajoutées en s'inscrivant dans le volet intervention de cette initiative.

Ce chapitre présente les résultats obtenus en termes de pratiques collaboratives. L'attention se porte davantage sur les pratiques en mode écrit sur Internet qui sont en voie d'implantation. Elles nous paraissent les plus alignées à la compréhension écrite des élèves, un facteur crucial de la réussite scolaire.

Cadre conceptuel

La recherche sur l'apport des technologies de l'information et des communications (TIC) à l'enseignement et à l'apprentissage (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001) ainsi que des développements récents en sciences cognitives appliquées (Bransford, Brown, et Cocking, 1999) tendaient à montrer l'avantage de miser sur les pratiques de collaboration. Ainsi fut-il retenu de mettre l'accent sur la dimension sociale et collective de l'apprentissage en réseau. Alors que la recherche définit cette activité en tant que rapport entre un apprenant et un ordinateur branché à Internet (apprentissage en ligne, *e-learning*), notre recherche privilégiait la voie moins connue, soit un rapport entre apprenants par le biais de l'ordinateur branché à Internet.

En conséquence, l'apprentissage ne devait pas être conçu comme un acte réservé uniquement aux élèves. Les autres acteurs appelés à s'engager dans des pratiques de collaboration (Friend et Cook, 1990) sur Internet étaient les enseignants. De plus, d'autres acteurs, soit les directions d'établissement, les leaders sociaux locaux ainsi que les intervenants des commissions scolaires, et même ceux des universités participantes, étaient aussi appelés à s'engager dans des pratiques de collaboration exercées ou non sur Internet (en mode oral ou écrit). En filigrane, c'est sur l'approche systémique que notre cadre conceptuel s'appuyait et les perspectives complémentaires de Banathy (1991), Engeström (1987) et Seidel et Perez (1994) s'avéraient particulièrement éclairantes. La première présentait quatre processus de design (information, coordination, coopération et intégration) en lien avec l'apprentissage, l'enseignement, l'administration et la gouverne. Elle se déployait soit au niveau de la classe, de l'école, de la communauté, de la commission scolaire locale ou de la société. La deuxième perspective fournissait un référentiel pour observer l'activité proprement dite, soit celle de l'utilisation, par les agents (les acteurs, incluant les élèves), d'outils de télécollaboration à des fins spécifiques pour une communauté donnée. Les répercussions de l'activité en termes de division du travail (nouveaux rôles) et de nouvelles règles ou routines faisaient aussi partie du référentiel. La troisième perspective

distinguaient les pratiques de l'ordre de l'assimilation ou de l'accommodation selon les stades d'adoption, d'implantation ou d'institutionnalisation de l'usage des TIC, ainsi que le niveau d'habileté dans l'exploitation de leurs fonctionnalités.

La mise en place de pratiques de collaboration exigeait la présence de conditions d'innovation en chacun des lieux. La conceptualisation d'Ely (1999) en matière d'innovation au moyen des TIC présentait les huit conditions suivantes : insatisfaction avec le *statu quo*, connaissances et habiletés nécessaires, disponibilité des ressources, disponibilité de temps, récompenses et incitatifs, participation aux décisions, engagement de la part de l'administration et leadership de la direction d'établissement. Le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) a aussi été retenu afin d'encourager les agents à planifier leur action et à procéder à des retours réflexifs sur leur action.

En matière de pédagogie, les perspectives sociales sur la cognition ont fourni l'éclairage de base en cours d'innovation (Bereiter et Scardamalia, 1996; Brown, 1997; Bransford, Brown et Cocking, 1999; Vygotsky, 1978). Pour soutenir l'interaction des élèves (plans sociocognitif et socio-affectif) à des fins d'amélioration de leurs idées à propos d'une question authentique et complexe (*Knowledge building*, coélaboration de connaissances), l'utilisation d'un forum électronique disposant de fonctionnalités appropriées s'avérait importante (Scardamalia et Bereiter, 1996). L'outil de télécollaboration par mode écrit sur Internet devait, entre autres, être un espace réservé à la communauté d'apprenants (Brown, 1997). Il devait aussi fournir des échafaudages (Vygotsky, 1978) pour stimuler la métacognition des élèves et les aider à contribuer au discours de leur classe (ou communauté d'apprenants) en réseau. De plus, l'outil devait permettre à l'élève, ou à l'équipe d'élèves, de lier une contribution à celles déjà existantes pour établir des relations et un suivi entre les idées développées, d'améliorer une contribution écrite (par ex., sa révision, son illustration, son inclusion dans une contribution de deuxième niveau) et de repérer facilement ces « contributions améliorées » pour une éventuelle relecture.

En ce qui a trait aux élèves, nous avons retenu la compréhension de l'écrit, une variable associée au succès dans différentes matières scolaires (Lepper, 1988; Riley, 1996) et une variable déterminante de la réussite scolaire au primaire et au secondaire (Chall, Jacobs, et Baldwin, 1990; Battistich, Solomon, Kim, Watson, et Schaps, 1995; Snow, 2002; Willms, 2006). Puisque d'autres variables ont aussi un rôle important dans la compréhension de l'écrit, entre autres, les stratégies d'enseignement (Pearson et Duke, 2002) et la motivation à lire (Wigfield et Guthrie, 1997), le choix de cette variable rendait le design de recherche exigeant, tout en

permettant d'obtenir des informations importantes en cours d'adoption et d'implantation de nouvelles pratiques de collaboration sur Internet. Par exemple, les liens entre la compréhension écrite, le vocabulaire de l'élève et le contexte étaient déjà bien établis (Sternberg, 1987) et l'outil de télécollaboration retenu à l'écrit (*Knowledge Forum*, Bereiter et Scardamalia, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1993, 2006) incluait une fonctionnalité permettant de comptabiliser le vocabulaire utilisé par les élèves lors de leurs échanges. Des liens entre la coélaboration de connaissances et la compréhension écrite avaient aussi été repérés (Lamon et autres, 1996; 2005).

Méthodologie

Expérimentation de devis

L'expérimentation de devis (*design experiment*, Brown, 1992; Collins, 1992, 1999; Breuleux, Erickson, Laferrière et Lamon, 2002) a été la démarche méthodologique poursuivie. Elle était particulièrement bien adaptée à une situation d'innovation car elle faisait place autant à l'intervention qu'à la recherche. Ainsi, différentes variables ont-elles été étudiées. Une succession d'itérations a fourni aux agents, à l'exception des élèves, des données susceptibles d'éclairer leur action de mise en œuvre du concept de l'ÉÉR. Puisque cette mise en œuvre se situait dans le contexte plus général d'une réforme de l'éducation au Québec, il convenait de tenir compte de cette dernière, tant au plan de l'intervention qu'au plan de la recherche.

L'action innovante des agents de l'ÉÉR était double : la mise en place des conditions d'innovation et la mise en place de pratiques de collaboration, notamment celles de coélaboration de connaissances. L'observation de pratiques collaboratives par les agents, observation qui incluait cette fois-ci les élèves (variable dépendante), devenait le premier ordre de résultats à obtenir, une fois les conditions d'innovation (variable indépendante) installées. Le deuxième ordre de résultats concernait les enseignants, soit la mise en place de pratiques de collaboration au moyen de logiciels supportant l'interaction directe entre élèves lors de la réalisation d'activités et de projets arrimés au programme scolaire. Ces activités interpellaient les intérêts des élèves comme leurs capacités d'investigation et de collaboration (variable indépendante) pour favoriser leur motivation, l'acquisition de vocabulaire et la compréhension écrite (variables dépendantes). Dans ce chapitre, les progrès perceptibles en matière d'habileté d'utilisation des outils de télécollaboration retenus, de diversification des situations d'apprentissage présentées aux élèves, de motivation des élèves lors de la réalisation d'activités et de projets en collaboration

(Laferrière, Breuleux, et Inchauspé, 2004; Allaire et autres, 2006) et d'acquisition du vocabulaire sont négligés. Nous nous centrons sur la compréhension de l'écrit (variable dépendante) au primaire. La compréhension de l'écrit est une variable clé de la réussite scolaire et nous avons constaté, de par les faibles résultats obtenus par les classes-pilotes participant à la phase I (année scolaire 2002-2003, 23 élèves de quatrième année, moyenne générale de 43,5 %) la pertinence de porter attention à cette variable. Willms (2006), par exemple, démontre que l'élève de troisième ou quatrième année qui n'a pas appris à lire n'arrive pas à lire pour apprendre par la suite.

Le contexte d'innovation étant double (renouveau pédagogique en lien avec la réforme de l'éducation et pratiques de coélaboration de connaissances recommandées par l'équipe de recherche-intervention), les intervenants devaient, dans les deux cas, s'appropriier de nouvelles manières de faire. Ainsi, plutôt que de chercher à distinguer les effets propres à l'ÉÉR, avons-nous adopté une perspective gestaltiste en considérant l'ÉÉR comme un cas de figure sur la trame de fond qu'est la réforme de l'éducation. En fait, cette innovation aurait été difficilement envisageable à l'extérieur d'un contexte de renouveau pédagogique qui puisse à certaines des mêmes avancées de la recherche en sciences de l'apprentissage qui mettent en évidence l'importance de l'interaction sociale à des fins de compréhension. Il importait donc de tenir compte de l'influence, qu'elle soit positive ou négative, du contexte de renouveau pédagogique. De plus, notre recherche se devait d'être de nature longitudinale afin de considérer la variable du temps d'appropriation de pratiques de collaboration par les intervenants. Qui plus est, les pratiques de collaboration en mode écrit sur Internet auxquelles les élèves étaient susceptibles d'être conviés (traitement) étaient des pratiques qui requéraient d'abord la mise en place des conditions d'innovation ci-dessus mentionnées (Turcotte et Hamel, 2007). Nous avons donc formulé l'hypothèse nulle suivante et son alternative :

- **Hypothèse 0 :** Les résultats des élèves en compréhension écrite se maintiennent au cours des années 2005 à 2007.
- **Hypothèse alternative :** Les résultats des élèves en compréhension écrite augmentent, ou diminuent, au cours des années 2005 à 2007.

Participants

Dans chacune des six commissions scolaires (sites pilotes) où des classes d'ordre primaire participaient à l'ÉÉR, le nombre total de participants s'élevait au moins à une dizaine d'intervenants. Il s'agissait d'enseignants, de directions d'établissement, de professionnels de la

commission scolaire (animateurs RÉCIT, conseillers pédagogiques et techniciens en informatique) ainsi que de membres de la direction des commissions scolaires. Les six écoles pilotes de niveau primaire appartenaient à des commissions scolaires différentes et répondaient à des critères d'éloignement et de faible fréquentation. Chaque école pilote avait aussi des écoles partenaires, pour un nombre total de 31 écoles primaires. Il s'agissait habituellement d'écoles plus fréquentées et moins éloignées et qui acceptaient que certaines classes participent à l'ÉÉR en effectuant des activités ou projets en collaboration avec des classes des écoles pilotes. Certaines écoles partenaires répondaient aussi aux mêmes caractéristiques que les écoles pilotes en matière d'éloignement et de petites classes. Quant aux écoles contrôle, elles présentaient, comme dans le cas des écoles pilotes et des écoles partenaires, des indices de défavorisation (indice du seuil de faible revenu et indice de milieu socio-économique) se situant entre 7 et 10 mais quelque peu supérieurs².

Collecte et analyse de données

Des méthodes d'ethnographie en réseau ont été utilisées : observation participante au moyen d'un outil de télécollaboration synchrone (*iVisit*), questionnaires en ligne, entrevues effectuées par téléphone ou par vidéoconférence. Les grilles de Banathy (1991), Engeström (1987) et Seidel et Perez (1994) ont servi à recueillir, à analyser et à fournir des données aux différents agents, à l'exception des élèves, concernant leurs pratiques de mise en œuvre de l'ÉÉR (conditions d'innovation et pratiques de collaboration). En matière de pratiques de collaboration en mode écrit sur Internet, les données ont été recueillies de manière semi-automatique à l'aide de l'*Analytical ToolKit* (ATK) du *Knowledge Forum* qui analysait la base de données d'une même commission scolaire : nombre de notes ou d'annotations écrites par les élèves ou les enseignants, nombre de notes lues par les élèves, nombre de notes coélaborées, nombre de mots écrits, nombre de mots différents utilisés, nombre d'échafaudages utilisés, nombres de révisions apportées aux notes.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, l'administration d'une version alternative du test de compréhension écrite de l'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*³) a servi à la collecte

2. Le MELS calcule annuellement deux indices de défavorisation pour les écoles à partir des données du recensement canadien : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) tient compte de la sous-scolarisation des mères et de la proportion de parents inactifs; l'indice du seuil de faible revenu (SFR) mesure la proportion de familles qui vivent autour ou sous le seuil de faible revenu - calculé à partir du critère que ces familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale de leurs revenus aux besoins de base que sont le logement, la nourriture et l'habillement.

de données. Cinq processus en lecture étaient évalués par cette épreuve : Évaluer des éléments textuels; Rechercher une explication; Faire des inférences simples; Repérer et dégager de l'information et des idées explicitement énoncées; Interpréter et assimiler des idées et de l'information. Les élèves des classes où l'évaluation de la compréhension écrite a été effectuée étaient des élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire (quatrième année). Une personne désignée dans chacune des commissions scolaires a administré le test PIRLS au printemps de chacune des trois dernières années en suivant le protocole déterminé par l'équipe de recherche. Au total, 71 classes ont fait le test, soit 25 en mai 2005 en provenance de six commissions scolaires (6 classes pilotes, 11 classes partenaires, 8 classes contrôle), 25 en mai 2006 en provenance de six commissions scolaires (6 classes pilotes, 12 classes partenaires, 7 classes contrôle) et 21 en mai 2007 en provenance de quatre commissions scolaires (3 classes pilotes, 10 classes partenaires, 8 classes contrôle). Il est à noter que l'absence de trois classes pilotes lors de la dernière année du test s'explique par des circonstances locales. Au total, sur les trois années (voir tableau 1), les élèves qui provenaient des classes pilotes étaient au nombre de 124 alors que les élèves des classes partenaires étaient au nombre de 254 et ceux des classes contrôle au nombre de 155.

Tableau 1 Nombre d'élèves selon les années et le type de classe à qui le PIRLS a été administré

Année	Classes Pilote (élèves)	Classes Partenaires (élèves)	Classes Contrôle (élèves)	Total
2005	6	11	8	25
2006	6	12	7	25
2007	3	10	8	21
Total (Élèves)	124	254	155	533

Afin d'établir la relation entre les pratiques de collaboration des élèves et leur compréhension de l'écrit, un sous-ensemble des résultats de l'ATK a été constitué pour les classes de deuxième cycle.

- Il s'agissait d'une version PIRLS alternative mais comparable au test administré par le MELS en 2001. À noter que le MELS a aussi administré une nouvelle épreuve PIRLS au printemps 2006 dans le cadre de l'étude internationale du même nom (PIRLS) qui se répète aux cinq ans.

Résultats

Les pratiques de collaboration émergentes

Les principales pratiques repérées sont d'abord présentées afin de fournir un aperçu de la mise en œuvre de l'ÉÉR dans les sites pilotes et partenaires. En appliquant le modèle de Seidel et Perez (1994), on observe d'abord que les intervenants adoptent et diffusent l'innovation de manière inégale. Ainsi, des sites doivent composer avec des enjeux relatifs à l'adoption de l'idée d'être en réseau (phase d'adoption de l'ÉÉR). D'autres sont en voie de mettre en place (phase d'implantation) des processus qui y sont reliés (par ex., mise en place des conditions d'innovation d'Ely; apprentissage de l'utilisation du *Knowledge Forum* par les élèves et les enseignants). Quelques commissions scolaires sont en voie de déployer le modèle de l'ÉÉR sur l'ensemble de leur territoire (phase d'institutionnalisation).

En appliquant les grilles de Banathy (1991) et d'Engeström (1987), nous avons dégagé des pratiques exemplaires, soit des signes manifestes de l'émergence de nouveaux rôles et normes dans l'activité d'une école en réseau. Au plan macro, nous avons repéré : (1) des pratiques de transfert de connaissances entre les participants et divers éducateurs professionnels au Québec et même à l'étranger (par ex., dans le cadre des séances organisées par le CEFRIO ainsi que lors de la rencontre internationale, qui portait sur la mise en réseau pour soutenir la diversité culturelle et le dialogue, tenue à Barcelone); (2) des pratiques d'échange entre l'école et la municipalité (par ex., l'adoption et la promotion par les parents et les leaders municipaux du concept de l'ÉÉR; la participation de parents à la préparation d'activités parascolaires; le déploiement de la large bande passante; la participation du maire au Comité local de suivi ÉÉR; l'élaboration de protocoles d'entente quant à l'utilisation de services et l'apport externe de membres de la communauté locale à l'apprentissage des élèves); et (3) des pratiques de partage d'expertise intermunicipale (par ex., un délégué d'une municipalité en charge du volet école-communauté qui rencontre le délégué d'une autre municipalité pour lui faire part des démarches mises de l'avant).

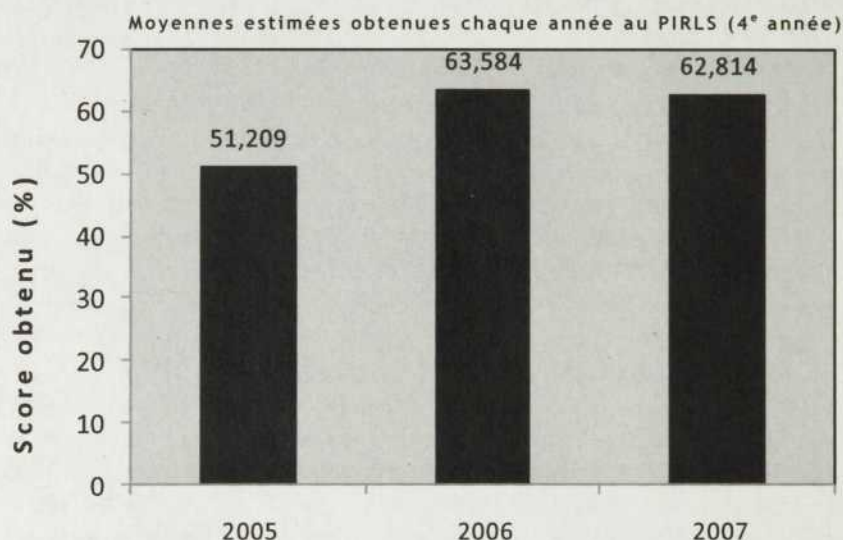
Au plan méso, les pratiques de collaboration observées ont surtout eu trait à la coordination interinstitutionnelle (par ex., l'arrimage des horaires, l'établissement de partenariats, l'échange de services professionnels, le partage de tâches et de contenus) et à l'université - milieu scolaire (formation, recherche et accompagnement pédagogique et technologique en réseau).

Quant aux pratiques de collaboration au plan micro, soit les pratiques en mode écrit sur Internet, des élèves ont écrit des contributions en élaborant, entre autres, à partir de celles des autres. Plus de 18 000 contributions ont été écrites de 2004 à 2006, dont environ 8 000 au primaire. Les élèves ont fait part de ce qu'ils connaissaient à propos d'un sujet donné, ils ont lié leurs idées à celles de leurs camarades dans près de 75 % des cas et ils ont enrichi leurs propos à partir de références crédibles dans le domaine concerné. Le discours collectif s'est orchestré principalement à partir de questions. Deux types ont été identifiés, soit des questions requérant des réponses descriptives (52 % des cas) et des questions requérant des réponses explicatives (44 % des cas). Certaines questions étaient des deux types (4 %). À certaines occasions, des questionnements authentiques ont été privilégiés. Par exemple, des élèves se sont interrogés sur l'impact de la Chine dans le développement mondial. D'autres ont abordé la question de la pérennité des sources d'énergie. Les élèves de classes en réseau ont parfois pris l'allure de petits chercheurs (Brown et Campione, 1994), tantôt en se partageant la responsabilité des différentes facettes concernées par l'étude d'un problème, tantôt en les abordant de front tous ensemble. Ils ont émis des hypothèses, identifié des défis de compréhension à aplanir, tenté d'expliquer des phénomènes, apporté des informations factuelles pour confirmer ou infirmer leurs contributions. Par exemple, pour illustrer que l'enjeu du développement durable était plus important que l'enjeu économique dans l'expansion de la Chine. Dans quelques cas, des expérimentations ont aussi été menées, à titre d'exemple, pour vérifier les effets de la gravité en fonction du poids d'objets différents. Dans de tels cas, un discours de coélaboration a été constaté. D'autres types de discours remarquables sont l'accumulation de contributions répétitives, la consignation d'informations factuelles décontextualisées et le parallélisme d'opinions qui ne permettent pas au discours de progresser.

La compréhension de l'écrit

Pour vérifier l'hypothèse nulle ainsi que l'hypothèse alternative, nous avons contrôlé l'année de passation du test PIRLS en ce qui concerne les élèves de quatrième année tous groupes confondus ($N=533$). L'ANOVA indique un effet significatif (figure 1) du facteur **Année du test** ($F_{(2,456)}=17,009, p<0,000$).

Figure 1 Résultats des élèves de quatrième année au PIRLS selon les années 2005, 2006 et 2007

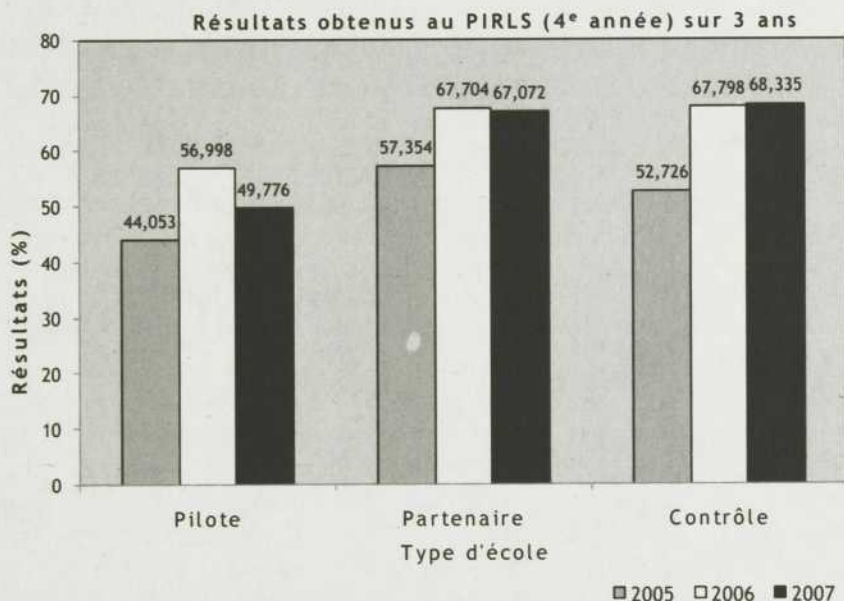


Les analyses *post hoc* démontrent que la moyenne obtenue par les élèves en 2005 est significativement inférieure à celles qui sont obtenues dans les deux autres années du test. Les moyennes des deux autres années sont pour leur part semblables. La hausse notée en 2006 est donc maintenue en 2007.

En ce qui concerne la relation entre les pratiques de discours écrit et la compréhension de l'écrit des élèves de quatrième année ($N=533$), tel que mesuré par la version du test PIRLS dont nous disposons, le contrôle de ces variables n'a pu être effectué à notre satisfaction entre les élèves des classes pilotes ($n=124$), les élèves des écoles partenaires ($n=254$), et les élèves des classes contrôle ($n=155$). D'une part, lors de la dernière année (2007), le test de compréhension écrite (PIRLS) n'a pas été administré, en raison de circonstances locales, dans trois des six classes pilotes. En plus, dans deux de ces trois classes, les pratiques de collaboration en mode écrit sur le *Knowledge Forum* s'étaient démarquées plus qu'ailleurs en 2007. D'autre part, dans le cas des trois classes pilotes pour lesquelles nous avons des résultats, certaines de leurs classes partenaires se sont engagées plus fréquemment dans des pratiques de collaboration que les classes pilotes elles-mêmes. Néanmoins, l'analyse qui suit est éclairante

puisqu'elle révèle un effet significatif du **type d'école** ($F_{(2,456)}=14,029$, $p<0,000$). On constate que les écoles pilotes ($m=51,078$, $et=1,905$) ont obtenu des résultats inférieurs aux écoles partenaires ($m=64,196$, $et=1,547$) et contrôles ($m=63,883$, $et=2,010$). Les analyses *post hoc* indiquent une différence significative entre les résultats des écoles pilotes et ceux des deux autres types d'écoles qui, elles, ont des résultats semblables. La figure 2 illustre les deux effets ci-haut mentionnés, c.-à-d. l'effet significatif de l'année et l'effet significatif du type d'école. Il est à noter que l'ANOVA ne relève pas d'effet significatif de l'interaction (année X type d'école).

Figure 2 Résultats obtenus au PIRLS par les élèves de quatrième année au cours des trois dernières années



Discussion

Les pratiques repérées montrent ce qui peut se produire lorsque Internet est utilisé en support à la collaboration entre acteurs, informés et coordonnés par une instance responsable, d'un même système éducatif. Que ce soit aux plans macro, méso et micro, nous avons observé des pratiques émergentes. En ce qui concerne le lien entre l'école et la communauté locale, la disponibilité d'Internet et de logiciels reliés deviennent une source d'échange quant aux usages dont les jeunes et les adultes peuvent bénéficier du lieu même de l'école. Raviver les relations école-communauté se situe au cœur même de l'initiative de l'ÉÉR puisque

l'hypothèse de travail est que la vitalité de l'école joue un rôle important dans le développement local (Prévost, Lussier, Boyer, et Authier, 2007). Au plan organisationnel (méso), l'ÉÉR est appelée à tenir compte des connaissances et habiletés au plan technologique des enseignants qui y participent, des affinités pédagogiques entre enseignants d'écoles différentes et des horaires de ses écoles partenaires dans le déploiement de nouveaux rôles et règles de fonctionnement. Il en résulte une plus grande ouverture de l'école sur son milieu local ainsi qu'à l'égard des pratiques pédagogiques en vigueur dans d'autres écoles de la commission scolaire ou d'ailleurs. Les pratiques de collaboration visant de plus près (plan micro) la réussite scolaire des élèves qui fréquentent une école en réseau, celles qui ont impliqué directement les élèves, entre autres, les pratiques en mode écrit mises de l'avant, s'alignaient avec les résultats de la recherche en sciences cognitives appliquées démontrant l'importance de solliciter les connaissances antérieures des élèves et leur capacité d'explication (Lipponen, 2000). De telles pratiques de collaboration sont encore à l'état d'émergence dans cette expérimentation de devis qu'est l'ÉÉR. Une capacité d'agir en ce sens se développe.

Selon Blumenfeld et autres (2000) (voir aussi Fishman et autres, 2004), il importe de situer une expérimentation de devis dans le contexte d'une réforme systémique pour que les pratiques mises de l'avant puissent se déployer et gagner en constance. Au Québec, la récente réforme de l'éducation, qui soulève espoirs et inquiétudes, fait de l'ÉÉR un cas de figure intéressant puisque les élèves de tous les groupes (pilote, partenaire et contrôle) auraient augmenté, selon nos analyses statistiques, leurs résultats de manière significative entre 2005 et 2006, et cette augmentation se serait maintenue en 2007 pour toutes les écoles⁴. Ces résultats, qui ne s'appliquent qu'aux élèves de quatrième année (deuxième année du deuxième cycle du primaire) des écoles qui ont participé à la collecte des données sur les années 2005, 2006 et 2007 nécessitent des précautions au plan de l'interprétation puisque les possibilités suivantes ne peuvent être écartées : (1) la possibilité d'un effet plancher, vu que les faibles résultats des classes pilotes participantes en 2003 (43,5 %) et en 2005 (44 %) auraient pu biaiser le test vers le bas en ce sens que des résultats encore plus faibles auraient été plus difficiles à atteindre que des résultats plus élevés; (2) la possibilité d'un effet test, vu qu'il aurait été plus robuste pour mesurer la situation prévalant en 2003 ou 2005 comparativement à celle de 2006 ou 2007 ou, encore, l'inverse; 3) la possibilité de l'effet

4. Les résultats du PIRLS 2006, administré par le MELS dans le cadre de l'étude internationale du même nom, indiquent un score de 533 au lieu de 537 comme c'était le cas en 2001, soit une différence de -4, mais cette différence n'est pas significative (p. 44).

apprentissage du test, vu que le test est susceptible d'être devenu « connu » du milieu à travers les années; 4) la possibilité de l'effet Hawthorne, vu que les participants savaient qu'une expérimentation était en cours de réalisation et que ce test était important.

Les résultats obtenus concernant la compréhension de l'écrit par ces élèves sont néanmoins éclairants pour les acteurs des commissions scolaires participantes. Ainsi, le fait que les élèves des classes pilotes obtiennent des résultats inférieurs (figure 2) montre à la fois l'importance, et la difficulté, d'agir, soit de l'extérieur ou de l'intérieur de la classe, pour qu'augmentent les résultats, en matière de compréhension de l'écrit, des élèves de quatrième année de petites écoles éloignées. Les actions posées jusqu'à maintenant ne semblent pas suffire. D'une part, nous avons retenu d'augmenter l'utilisation du *Knowledge Forum* mais de manière combinée avec celle d'*iVisit*⁵. Les pratiques de collaboration en mode écrit mises de l'avant sont compatibles avec le renouveau pédagogique en cours au Québec. D'autre part, nous favorisons l'intervention en réseau, soit celle d'une personne-ressource (orthopédagogue, psychologue ou autre) qui augmente son temps d'intervention du fait qu'elle combine des rencontres sur place avec des rencontres sur Internet au moyen d'un logiciel de vidéoconférence. Willms (2006) recommande la mise sur pied de sérieux programmes de dépistage et de remédiation pour les élèves qui se trouvent en difficulté. Toutefois, il faut savoir que les petites écoles en milieu éloigné de même que leurs commissions scolaires ont des ressources humaines limitées⁶. L'intervention en réseau s'ouvre comme nouvelle possibilité aux commissions scolaires qui mettent en œuvre l'ÉÉR.

Conclusion

Le cas des petites écoles de village montre les possibilités qu'apporte leur mise en réseau, tant pour la communauté locale, les professionnels œuvrant dans l'école ou dans la commission scolaire que pour les élèves la fréquentant. La documentation de ces possibilités n'en est encore qu'à ses débuts, considérant la nouveauté et la diversité des outils Internet, le nombre d'acteurs impliqués ou à impliquer, la complexité des pratiques susceptibles de faire une véritable différence en matière de réussite scolaire, telle qu'on peut la mesurer par des augmentations sensibles en termes d'acquisition de vocabulaire et de compréhension écrite.

5. Les résultats de la phase III de l'ÉÉR, qui eux paraîtront à la fin de 2008, devraient nous instruire sur la fréquence, voire l'efficacité, de telles pratiques de collaboration sur Internet.

6. Afin de combler ce manque, nous explorons en phase III des possibilités d'intervention en réseau, par la voie de la vidéoconférence sur Internet.

Cependant, il importe de rappeler, à l'instar de Mullis, Kennedy, Martin et Sainsbury (2006), que « les enfants acquièrent leur littéracie en lecture à travers une variété d'activités et d'expériences dans différents contextes. En quatrième année, les enfants développent les habiletés, comportements et attitudes associés à la littéracie en lecture surtout à la maison et à l'école ». Un rapport école-communauté harmonieux en matière de compréhension écrite est celui qui envoie à l'élève le message que l'activité de lecture importe et que cette dernière fait partie de la vie quotidienne à la maison et d'une éventuelle vie de travail.

Dans le rapport entretenu entre la communauté et son école, une préoccupation étroite pour l'apprentissage des élèves, notamment la compréhension de l'écrit, devient un gage au réinvestissement local éventuel des bénéfices de la mise en réseau puisque le déploiement de son potentiel s'alimente dans l'interaction, qui sollicite autant l'expression d'idées que la compréhension de celles des autres. Si la présence de l'école est requise au maintien de la communauté, cette dernière veut aussi conserver ses écoliers devenus citoyens à part entière pour se dynamiser et se vitaliser davantage. Une telle contribution repose en bonne partie sur la capacité à comprendre les possibilités d'ouverture sur le monde offertes par la mise en réseau.

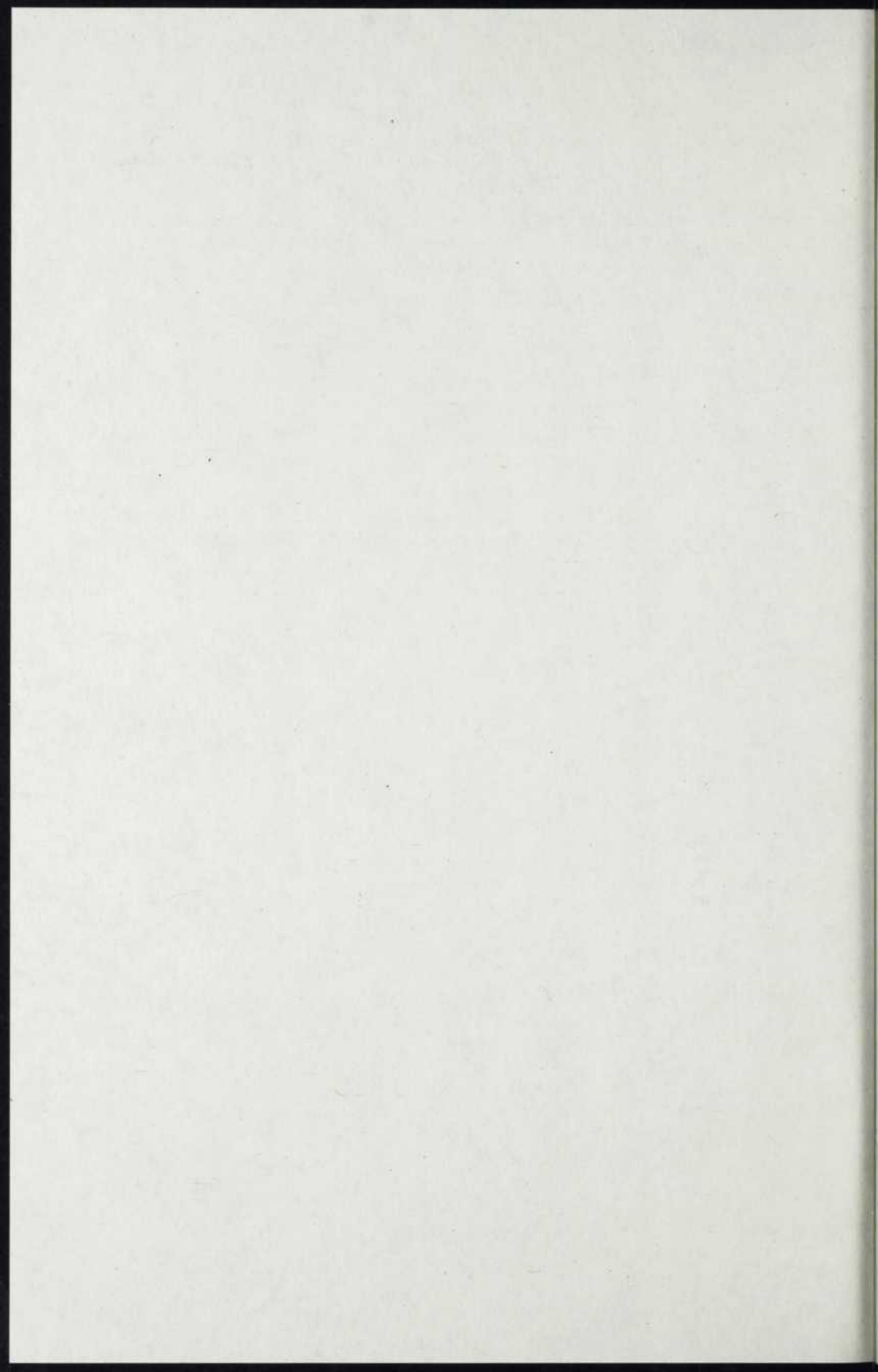
Références bibliographiques

- Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T. et Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau : Rapport de recherche, phase II*. Québec : CEFRIO.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis (in Teaching, Learning, and Human Development; In Dedication: Leigh Burstein). *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (in press). Technology and Literacies: From Print Literacy to Dialogic Literacy. *International handbook of educational policy*. Dordrecht: Kluwer. Version préliminaire disponible à l'adresse Web suivante : http://ikit.org/ikit_ref/resources.php
- Blumenfeld, P., Fishman, B.J., Krajcik, J., Marx, R.W. et Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35(3), 149-164.

- Bransford, J.D., Brown, A.L. et Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T. et Lamon, M. (2002). La formation des enseignantes et des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC au sein de communautés d'apprenants en réseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 411-434.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Chall, J.S., Jacobs, V. et Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon et T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (p. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. Condliffe Lagemann et L.S. Shulman (Eds.), *Issues in education research* (p. 289-198). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ely, D.P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 40(3), 46-51.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Fishman, B.J., Marx, R.W., Blumenfeld, P. et Krajcik, J. (2004). Creating a Framework for Research on Systemic Technology Innovations. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 43-76.
- Friend, M. et Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational Psychological Consultation*, 1(1), 69-86.
- Laferrière, T., Bracewell, R. et Breuleux, A. (2001). *The emerging contribution of online resources and tools to K-12 classroom learning and teaching: An update*. Ottawa: SchoolNet Canada.
- Laferrière, T., Breuleux, A. et Inchauspé, P. (2003). Les écoles éloignées en réseau. *Revue Options*. Numéro spécial sur L'éducation, un bien public, 22, 149-162.
- Laferrière, T., Breuleux, A. et Inchauspé, P. (2004). *L'école éloignée en réseau*. Rapport de recherche, phase I, CEFRIO, Québec.
- Lamon, M., Secules, T., Petrosino, A., Hackett, R., Bransford, J. et Goldman, S. (1996). Schools for thought: Overview of the project and lessons learned

- from one of the sites. In L. Schauble et R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (p. 243-288). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lamon, M. (2005, May). Information and communications technology and literacy development. In D. Suthers et T. Koschman (Eds.) *Proceedings of CSCL 2005 The Fifth International Conference on Computer support for collaborative learning*. Taipei, Taiwan: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Lipponen, L. (2000). Towards knowledge building discourse: From facts to explanations in primary students' computer mediated discourse. *Learning Environments Research*, 3, 179-199.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A. M., Martin, M.O. et Sainsbury, M. (2006). *PIRLS assessment framework and specifications: progress in International Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Pearson, P.D. et Duke, N. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C.C. Block et M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (p. 247-258). New York: Guilford Press.
- Prévost, P., Lussier, K., Boyer, M. et Authier, S. (2007). La création de synergie école-communauté : dynamique reliée au projet ÉÉR. Québec : Rapport du CEFRIO. Disponible à l'adresse Web suivante : http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm
- Riley, J. (1996). *The Teaching of Reading: The Development of Literacy in the Early Years of School*. London: Paul Chapman.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1993). Technologies for knowledge-building discourse. *Communications of the ACM*, 36, 37-41.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1996). Computer support for knowledge-building communities T. In Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir dans l'agir professionnel*. Publié en anglais (1983) et traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- Seidel, R.J. et Perez, R.S. (1994). An evaluation model for investigating the impact of innovative educational technology. In E.L. Baker et H.F. O'Neil, Jr. (Eds.), *Technology Assessment in Software Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica. CA: RAND.

- Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. McKeown et M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turcotte, S. et Hamel, C. (2007, April). Actors' perceptions of the necessary conditions to implement innovation in remote networked schools. Communication presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wigfield, A. et Guthrie, G.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Willms, J.D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About The Performance And Equity Of Schools And Schooling Systems*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.



**Établir et maintenir
une collaboration
école-famille-communauté
dans un milieu à risque : l'éclairage
apporté par une étude de cas**

*Monique L'Hostie
et Denise Doyon*

La présente recherche s'inscrit dans la foulée des travaux sur la collaboration école-famille-communauté. Les milieux à risque sont souvent concernés par les travaux sur le sujet comme en fait foi le rapport de Gagnon, Bilodeau et Bélanger (2006), de même que par les études qui s'intéressent à l'intégration scolaire ou, mieux, à l'inclusion sociale pour reprendre les termes de Kalubi, Detraux et Larivée (2006). Ces derniers auteurs soulignent la méconnaissance que nous avons des conditions qui favorisent cette collaboration même si les effets positifs de celle-ci sont bien connus. En vue de mieux comprendre des situations où la collaboration est réussie, une étude de cas a été entreprise à propos de deux Centres de soir-Enfants établis dans des quartiers défavorisés d'une même ville au Saguenay. Ces centres poursuivent leur mission grâce à l'implication de nombreuses personnes et de plusieurs organismes. Dans le cadre du présent texte, la problématique de l'étude de même que la méthodologie sont d'abord présentées. Viennent ensuite les descriptions de chacun des deux cas étudiés. Puis un rapide aperçu des bénéfices que procurent les Centres de soir-Enfants à des enfants qui fréquentent l'école primaire et à leur famille est ensuite esquissé. Enfin, des précisions sont apportées quant à l'éclairage que jette cette étude de cas sur le phénomène de la collaboration école-famille-communauté dans un milieu à risques.

Problématique et éléments théoriques

Si le concept de participation parentale était, jusqu'à la fin des années 1990, celui que l'on utilisait pour évoquer les relations que l'école entretient avec les familles, on privilégie maintenant celui de collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2001). Ce changement de vocabulaire indique une prise en compte de l'influence du milieu dans lequel évolue l'enfant sans réduire ce milieu à la famille uniquement. Quant au concept de collaboration, il implique une dynamique de relations différente de celle du partenariat. Entre la conception et l'établissement d'un réseau de collaboration école-famille-communauté, il y a des défis à

relever, et ce, pour chacun des acteurs de cette collaboration, particulièrement dans un milieu défavorisé. Pourtant, dans un tel milieu, la collaboration est une nécessité pour que l'école puisse remplir sa triple mission qui consiste à instruire, socialiser et qualifier.

La participation des parents à l'école

Les pratiques de participation parentale sont bien connues : participation aux rencontres d'information organisées par l'école, participation aux comités statutaires, présence dans la classe à l'invitation de l'enseignant ou accompagnement des enfants lors d'une sortie. Les dimensions de cette participation ont été étudiées et se résument ainsi (Deslandes, 2001) : citons d'abord le soutien affectif offert à l'enfant, soutien qui se manifeste par l'intérêt que le parent témoigne envers la vie scolaire de son enfant, la communication qui s'établit entre celui-ci et le parent au sujet de son vécu scolaire, de ses travaux, de ses résultats de même que sur les projets éventuels de l'enfant ; mentionnons aussi l'établissement de la communication avec les enseignants par des appels téléphoniques ou la participation à des rencontres à l'école. Notons que cette participation des parents est en même temps tributaire de l'ouverture de l'école envers ceux-ci. Effectivement, c'est toujours à l'invitation des enseignants et de la direction d'une école que les parents s'impliquent dans des structures ou des activités, qu'elles soient officielles ou non. Les avantages de la participation parentale à la vie de l'école et de sa réciprocité, à savoir l'ouverture de l'école sur son milieu se traduisent par le succès scolaire des élèves, par une diminution des problèmes de comportement et de l'absentéisme de même que par une augmentation de la persévérance scolaire (Deslandes, 2001, 2005).

La collaboration école-famille-communauté

À la suite d'une publication du Conseil supérieur de l'éducation (1998), le concept de participation parentale à l'école a été considéré comme ne représentant plus la réalité actuelle du rôle des parents et de la communauté dans la vie scolaire. Le Conseil retient le concept de partenariat pour évoquer cette nouvelle réalité. Ce concept, impliquerait « un partage des savoirs, des buts et des moyens » (Miron, 2004) et s'appuierait sur des principes d'égalité et de réciprocité (Bouchard, 1996). On s'entend pour dire que le terme de collaboration reflète mieux la réalité actuelle des relations entre l'école, la famille et la communauté (Miron, 2004; Deslandes, 2001).

Différents modèles sont proposés pour comprendre ces relations école-famille-communauté, mais nous retiendrons avec Deslandes (2001) celui de l'influence partagée de Joyce Epstein (1995), qu'elle illustre au

moyen de trois sphères concentriques dont les zones communes sont plus ou moins grandes selon le degré d'influence partagée. Ces zones communes s'appuient sur les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de chacun, soit la famille, l'école, et la communauté. Le grand bénéficiaire au centre de toutes ces zones communes est l'enfant. Qu'en est-il par ailleurs dans les milieux défavorisés, là où le rapprochement entre les zones est plus complexe à réaliser ?

La collaboration école-famille-communauté dans les milieux défavorisés

Dans un milieu moyen ou favorisé, on peut penser que les points de convergence entre l'école et la famille sont plus faciles à établir, la famille assurant la plupart du temps son devoir de donner à l'enfant les soins de base et l'éducation familiale pour ensuite confier à l'école la responsabilité de poursuivre son œuvre de scolarisation et de socialisation. Dans ces cas, les zones d'influence partagée sont le plus souvent assez grandes, les valeurs des milieux ayant beaucoup de similitude.

Dans un milieu défavorisé, les familles se caractérisent, pour la plupart, par la sous-scolarisation des adultes, la monoparentalité et la mouvance; ces caractéristiques sociodémographiques vont souvent de pair avec des problèmes psychologiques et sociaux connus comme la toxicomanie, l'alcoolisme, la prostitution, les problèmes de santé mentale, l'isolement social, etc. Ces difficultés se répercutent sur les compétences parentales et, donc, sur le développement des enfants et leur comportement à l'école, en même temps que sur les relations de la famille avec l'école et *vice versa* (Hamel, 2001).

Les relations de ces familles avec l'école sont souvent marquées par le mauvais souvenir que les parents ont gardé de l'école (Dubet, 1997). Il est alors légitime pour ces derniers de vouloir protéger leur enfant de cette épreuve (Dubet, 1997), de cette expérience douloureuse (Charlot, 1997). Les parents adoptent aussi ce que Dubet (1997) appelle la « stratégie d'évitement », parce que lorsqu'on les convoque pour leur propre enfant, c'est pour leur parler des problèmes de ce dernier et faire leur procès. S'ils ne se présentent pas aux rencontres où ils sont invités, c'est qu'ils veulent préserver leur propre estime de soi et celle de leur enfant (Dubet, 1997). Selon St-Jacques (2000), « la distance culturelle » entre ces familles et l'école « est due en partie à leur faible scolarité et à des conditions de vie difficiles qui affectent leur disponibilité et leur sentiment d'appartenance au milieu scolaire ». Pourtant, ces parents désirent avant tout que leur enfant réussisse (St-Jacques, 2000).

La communauté proche, qui possiblement pourrait prendre partiellement la relève des parents, est composée de familles similaires et ne parvient pas à agir comme facteur de protection. Il revient donc à la communauté élargie comprenant par exemple les services sociaux, les organismes sociocommunautaires, la municipalité, de tenter de combler les manques en mobilisant ses ressources.

De son côté, l'école est, avant toute chose, préoccupée d'instruire. Mais pour que l'enfant puisse répondre aux attentes de l'école, il faut que ses besoins de base soient satisfaits, au moins minimalement. Enfin, pour établir des liens de partenariat nécessaires à la réussite scolaire des enfants, l'école doit prendre en compte les forces et les limites des parents et faire appel à leurs compétences (Miron, 2004), ce qui représente un bon défi pour l'école. Pour parvenir à répondre à tous les besoins des enfants et à mieux collaborer avec les parents, l'école a besoin de la communauté, comme l'expriment les auteurs suivants : « En milieu défavorisé, l'école doit établir des collaborations parce que, seule, elle n'a pas les ressources et les moyens pour répondre aux besoins complexes et multiples des enfants » (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006).

En somme, dans les milieux défavorisés, les parents peinent à offrir à leurs enfants les conditions de vie dont ils auraient besoin pour réussir à l'école. Celle-ci, de son côté, ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires pour pallier les manques. Il s'avère alors nécessaire que la communauté s'implique pour, d'une part, satisfaire les besoins fondamentaux des enfants et, d'autre part, pour faciliter la création de ponts entre l'école et la famille afin que cette dernière assure à l'enfant le soutien affectif requis.

Intention de recherche

En vue de jouer ce rôle, depuis huit ans dans un cas et six dans l'autre, deux Centres de soir-Enfants travaillent de concert avec deux écoles primaires, des organismes de la communauté ainsi qu'avec des familles pour répondre aux besoins des enfants – environ 50 enfants par année et par centre. Un Centre de soir-Enfants, c'est principalement un organisme sans but lucratif situé en interface entre une communauté, une école primaire en milieu défavorisé et les familles du quartier ayant des enfants qui fréquentent cette école. Le centre est un lieu physique ouvert tous les jours, après l'école, pour les jeunes de l'école qui y sont inscrits. Pour ces jeunes, il tient lieu de stratégie et de moyen de prévention pour contrer le décrochage scolaire, la marginalisation et la délinquance.

Ces Centres de soir-Enfants ont réussi au cours des dernières années à établir et à maintenir une collaboration école-famille-communauté

dans un milieu défavorisé. Le projet vise à comprendre et à expliciter ces exemples vécus. Dans les pages qui suivent, la méthodologie de la recherche sera décrite, méthodologie qui a permis l'étude des cas ultérieurement présentés.

Méthodologie

Les Centres de soir-Enfants apparaissent comme des objets d'étude particulièrement pertinents pour qui s'intéresse au phénomène de la collaboration école-famille-communauté dans un milieu à risque, et cela, pour plusieurs raisons. L'idée même de créer un tel centre dans les murs de l'établissement scolaire en milieu défavorisé résulte d'un processus d'échanges et d'une collaboration initiale entre une poignée d'acteurs rattachés à des organismes tels que le centre communautaire, l'école, le CLSC. Par la suite, la mise en place d'un premier Centre de soir-Enfants dans une école puis d'un second, dans une autre école, a suscité un élargissement du réseau des acteurs impliqués dans le projet (individus et organismes), une multiplication des arrangements collaboratifs ainsi que le développement de pratiques de collaboration qui ont permis jusqu'à maintenant de répondre aux besoins des enfants âgés entre six et douze ans, après les heures de classe et en dehors des périodes scolaires (p. ex., semaine de relâche, période estivale). Ces deux organisations arrivent non seulement à mobiliser des ressources de l'environnement pertinentes aux services offerts (ressources humaines, matérielles, professionnelles) mais encore à les intégrer de telle sorte que la portée de leur action s'en trouve accrue pour le bien-être des enfants. Ces deux cas présentent des qualités qui donnent à penser que l'on peut en apprendre quelque chose et qu'il vaut donc la peine d'en faire une étude (Stake, 2003; Hamel, 1997).

Approche

L'approche de recherche privilégiée est conséquemment celle de l'étude de cas réalisée dans une perspective interprétative (Merriam, 1998), c'est-à-dire selon un point de vue animé par le désir de comprendre le sens que les personnes impliquées dans le cas donnent à leur expérience (Savoie-Zjac, 2004). Deux cas sont à l'étude. Ils correspondent aux expériences des Centres de soir-Enfants créés il y a quelques années dans deux quartiers défavorisés de la même ville dans la région du Saguenay. Ces cas ont été sélectionnés aux fins d'étude pour leur valeur d'exemplarité.

Cueillette et analyse des données

La collecte des informations procède selon une logique d'enquête sur le terrain qui fait alterner le travail de terrain, les analyses en cours de collecte et la réflexion critique. La logique d'enquête qui caractérise le processus de collecte de l'information et de constitution du corpus des données implique donc un processus d'analyse du matériel empirique qui s'amorce dès le début de la collecte des informations. C'est à cette condition que l'on peut documenter progressivement le cas étudié suivant un processus en trois phases : exploration, focalisation, confirmation.

Pour ce faire, les chercheurs font appel à plusieurs sources et à plusieurs types de données, soit des données invoquées et des données d'interaction. Les données invoquées renvoient à un matériel dont la constitution est antérieure et extérieure à la recherche alors que les données d'interaction sont suscitées dans le cadre même de la recherche lorsque l'on réalise une entrevue par exemple (Van der Maren, 1995). Pour cette étude de cas, les données invoquées correspondent à la documentation écrite disponible dans chacun des Centres de soir-Enfants et qui a été réunie par les chercheurs : documents d'orientation, code d'éthique, procès-verbaux, coupures de presse, plans de travail, rapports d'activités, rapports d'évaluation, bilans financiers, ententes de service. Les données d'interaction résultent des entretiens informels et des entrevues semi-dirigées réalisés expressément aux fins de l'étude. Pour chaque cas, un volume sensiblement identique de documents a été analysé et les chercheurs ont questionné un nombre à peu près équivalent d'acteurs clés, soit une douzaine dans chaque cas : intervenantes des organismes communautaires, directrices de l'école en poste depuis la création du centre, groupe d'enseignants, représentants des parents.

Traitement et analyses en trois phases

Phase 1 : Exploration

Dans une perspective exploratoire, les contenus de la documentation ont d'abord été lus et toute information pertinente a été retenue. Par information pertinente, il faut entendre des données se rapportant au contexte d'émergence et à la création de l'organisme, aux acteurs impliqués (les individus et les autres organismes), au fonctionnement du centre et à ses réalisations, aux ressources qu'il mobilise pour agir, à ses relations avec l'environnement et surtout à ses collaborations avec les familles, l'école et les organismes du milieu, et ce, depuis sa création. On s'intéresse ici aux toutes premières alliances de même qu'aux arrangements collaboratifs subséquents. Il en est de même des renseignements relatifs au contexte socio-économique du quartier où le Centre de soir-Enfants a pignon sur rue.

Ces informations ont été regroupées et traitées de manière à cerner les dimensions nécessitant une investigation plus poussée, soit par une recherche de documents additionnels soit par un questionnement adressé à des informateurs clés. Ainsi, des entretiens informels ont été réalisés *in situ* au cours de trois visites effectuées dans les centres concernés. De plus, dix entrevues semi-dirigées, soit deux collectives et huit individuelles, ont été menées avec un peu plus d'une douzaine d'acteurs clés identifiés précédemment. Un canevas a été préparé avant chaque rencontre avec un acteur ou un groupe d'acteurs. On y prévoyait toujours les aspects particuliers à investiguer avec les personnes concernées selon les fonctions assumées et la place qu'elles occupent dans l'histoire du cas. Pour les enseignants par exemple, le canevas spécifiait de recueillir d'abord des renseignements généraux sur leur carrière dans l'enseignement puis de les questionner sur différents sujets : le quartier, la vie à l'école avant la création du Centre de soir-Enfants, la période qui a suivi l'implantation de cet organisme dans l'école, leurs élèves qui fréquentent le centre, les liens établis avec le personnel du centre et, enfin, les bénéfices qu'ils constatent pour les élèves et pour l'école en général.

De la sorte, les informations issues du corpus documentaire ont été recoupées avec celles fournies par les acteurs clés et inversement. Une telle façon de faire permet de repérer les similarités ainsi que les particularités entre les informations de sources multiples. Les différents mouvements de collecte conduisent les chercheurs à focaliser progressivement sur certains aspects du cas.

Phase 2 : Focalisation

La focalisation vise à resserrer graduellement le champ de l'enquête. Il s'agit d'une part de vérifier si les informations fournies par la documentation et par un informateur sont confirmées par d'autres documents et d'autres informateurs et d'autre part d'étayer un aspect particulier de l'objet investigué. Les données qui s'ajoutent au fur et à mesure de la progression de l'enquête viennent « compléter, nuancer ou enrichir les données initiales et les interprétations qui en résultent » (Pourtois et Desmet, 1988).

Phase 3 : Confirmation

Finalement, en phase de confirmation, on cherche à renforcer la crédibilité des données en obtenant une rétroaction des acteurs sur ce qui émerge du terrain soit, ici, la description de chaque cas tel qu'élaboré progressivement dans la foulée de l'enquête. À cet effet, un petit groupe de travail s'est réuni formellement à six reprises au cours du processus de cueillette et de traitement de l'information. Ce groupe était composé par les principaux partenaires de la recherche soit les deux coordonnatrices

actuelles des Centres de soir-Enfants, deux professionnels rattachés à des organismes du milieu, une directrice d'école présentement en poste dans l'un des établissements scolaires concernés ainsi que les deux chercheuses. Cet exercice de validation a permis de relever des éléments oubliés ou négligés susceptibles de modifier la description du cas et d'échanger sur le sens attribué par les uns et par les autres à telle ou telle composante de la description. Au bout du compte, on dispose ainsi d'un ensemble d'éléments à partir desquels il devient possible d'élaborer une description détaillée de chaque cas laquelle constitue un passage obligé pour l'explicitation des relations entre les composantes de la description et la construction de sens du phénomène étudié.

Présentation des résultats

Le centre de soir-Enfants du Carrefour St-Paul

À la fin des années 1990, les personnes qui observent la vie dans le quartier St-Paul la décrivent de la manière suivante. Elles mentionnent au départ la présence de familles établies sur ce territoire et qui y restent d'une génération à l'autre, créant ainsi chez les gens le concept de famille élargie incluant les grands-parents, les oncles et les tantes, ainsi de suite. Il s'agit d'une population relativement homogène mais, en même temps, d'une population marquée par la pauvreté à l'instar de celle du Bassin : les emplois sont des emplois d'ouvrier, le taux d'inoccupation est plus élevé que dans les autres quartiers de la ville et le niveau de scolarité plus bas que la moyenne de la ville.

Au fil des ans, le tissu social s'est dégradé. D'une part, il y a de plus en plus de familles monoparentales, et ce, comme partout ailleurs, mais dans un milieu peu favorisé, les impacts sont plus importants sur la qualité de la vie des gens et particulièrement sur les enfants qui ne bénéficient pas des conditions de vie nécessaires à leur développement harmonieux. Aussi, de plus en plus de personnes vivent seules dont les personnes âgées qui pour certaines se suicident. La défavorisation engendre aussi la violence faite aux femmes, l'isolement social, les problèmes psychosociaux. En raison du bas prix des maisons, le quartier sert de lieu de passage aux personnes à faible revenu qui ont hâte de s'en aller. Le sentiment d'appartenance diminue *et les liens entre les gens s'effritent peu à peu*. On déplore le peu de ressources disponibles pour répondre aux nombreux besoins des personnes. Une rue à double voie, devenue une artère importante à quatre voies a eu pour conséquence d'isoler cette partie de la ville des infrastructures sociales dont elle aurait besoin.

Au centre de ce quartier, on retrouve une école qui essaie de jouer son rôle avec les moyens dont elle dispose. Le personnel de l'école

déplore l'absentéisme, les devoirs qui ne sont pas faits, la négligence dont sont victimes les enfants, et aussi la quasi-impossibilité pour le personnel de rencontrer les parents de ces enfants.

À l'automne 1997, alarmées par la situation, quelques personnes se réunissent et forment un comité d'action sociale avec à leur tête une religieuse désireuse de s'impliquer socialement. Ce comité se donne comme mandat de réfléchir à l'état du quartier et à ses besoins en vue de trouver des moyens pour aider les habitants. Après quelques réunions, le choix se fait en faveur d'un centre communautaire, à savoir une maison de quartier. Les valeurs véhiculées sont celles d'équité, d'autonomie, de démocratie, de coopération, de croyance profonde en la capacité des gens à se prendre en charge.

Parallèlement, la direction de l'école, elle aussi soucieuse du sort réservé aux enfants en dehors des heures de classe, décide d'agir avec l'appui de représentants du CLSC, du Centre Jeunesse, et du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière. Ces personnes élaborent un projet d'intervention à caractère préventif auprès des jeunes en difficulté. En janvier 1998, les deux comités ayant appris l'existence l'un de l'autre se rencontrent en vue d'unir leurs efforts. Au mois de juin de la même année, la décision est prise de créer le Centre de soir-Enfants. Ce centre constituera un élément du Carrefour communautaire auquel donnera naissance le Comité d'action sociale précédemment mentionné.

Le 15 juin 1998, on procède à l'engagement d'une travailleuse sociale qui aura la charge d'agir comme coordonnatrice du Centre de soir-Enfants sous la supervision d'une intervenante du CLSC et de la religieuse du Comité d'action sociale. Cette intervenante est forte de ses huit ans d'expérience comme coordonnatrice de la maison des jeunes. D'autres personnes unissent leurs efforts pour faire en sorte que le Centre remplisse sa mission, à savoir une psychoéducatrice, une travailleuse du CLSC ainsi qu'un professeur en techniques d'éducation spécialisée du cégep. Les fonds qui permettront de supporter le salaire de la coordonnatrice proviendront de cinq communautés religieuses lesquelles, lassées de distribuer ici et là des petits montants, ont décidé de créer un fonds commun pour soutenir une œuvre humanitaire. Trois projets leur ont été soumis, et c'est celui du Centre de soir-Enfants qu'elles choisissent de privilégier. Ce montant de 20 000 \$ permettra au centre de voir le jour avec l'engagement de la coordonnatrice qui aura son bureau dans les locaux du CLSC et qui exercera son rôle auprès des enfants dans l'école.

Il restait à trouver un lieu pour accueillir les enfants en dehors des heures de classe et c'est l'école, en l'occurrence la commission scolaire, qui accepte d'offrir l'espace nécessaire et en même temps de supporter

les frais afférents comme le chauffage, l'électricité, l'entretien, ainsi de suite. Il convient de mentionner ici que le projet initial consistait à offrir aux enfants des activités en soirée, d'où le nom de Centre de soir-Enfants. Une consultation auprès des parents du quartier conduira plutôt les responsables du centre à offrir des activités après l'école. De plus, les parents ont indiqué qu'ils voulaient que les activités se tiennent dans l'école à raison de trois soirs par semaine. En termes d'activités, ils demandent que les enfants soient aidés dans leurs devoirs mais aussi qu'ils s'amuse. C'est ainsi qu'avec la collaboration de bénévoles, la coordonnatrice veillera à ce que les enfants puissent prendre une collation, favorisera les jeux à l'extérieur, cherchera à créer l'habitude de faire les devoirs et proposera diverses activités de création. Pour fréquenter le centre, les enfants doivent être volontaires, tout comme leurs parents.

L'arrivée à l'école n'est pas sans causer de heurts. D'une part, pendant la journée, tous les locaux incluant le gymnase sont occupés. Mentionnons que la présence du service de garde scolaire requiert aussi des espaces. Or, il y a eu, en 1997, une réorganisation du service de garde, en 1998, une réorganisation des « petits déjeuners », et ce, concurremment à plusieurs changements d'enseignants dans l'école au cours des trois dernières années. La présence dans l'école, après les heures de classe, des enfants inscrits au centre entraîne une nouvelle adaptation. Le calme et la quiétude dont bénéficiaient les enseignants pour travailler à l'école une fois les élèves partis disparaissent. Les enseignants se sentent dépossédés de leur milieu de travail. Des adaptations et des ajustements de part et d'autre seront nécessaires pour que le centre puisse continuer ses activités.

Au cours de l'hiver 1999, après entente avec la Fabrique et pour un coût peu élevé, le Carrefour acquiert l'autorisation d'utiliser le presbytère voisin de l'école. On pourra éventuellement bénéficier des locaux tant de l'école que de ceux du presbytère pour les activités du centre. Une entente est signée avec la commission scolaire pour l'utilisation des locaux et, enfin, on ajuste les règles de l'école avec celles du centre pour faciliter la cohabitation.

Une fois le centre établi, il faut penser à le maintenir. Pour la gestion et l'administration, l'organisation est la suivante : chacun des volets, soit l'animation de quartier et le Centre de soir-Enfants, a son responsable, et le tout est coordonné par une direction générale, et ce, depuis août 2000. Quant au personnel, il se compose d'intervenants à temps partiel (15 à 20 heures par semaine), de stagiaires du Cégep de Jonquière, soit en travail social, soit en éducation spécialisée, de stagiaires de l'UQAC en travail social et de bénévoles. Une travailleuse sociale du CLSC consacre une bonne partie de son temps au centre.

Le financement est toujours un défi pour lequel il faut déployer imagination et énergie. Une fois le montant d'argent offert par les religieuses dépensé, il a fallu chercher ailleurs des moyens pour subsister. Celles-ci ont de nouveau contribué pour un montant de 5 000 \$. Les enfants qui fréquentent le centre sont maintenant inscrits à la garderie scolaire, laquelle est subventionnée, ce qui fournit un montant régulier pour le centre. Après avoir fait un don de 2 000 \$ en avril 1999, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) subventionne de nouveau en 2001-2002 en défrayant le coût de l'« Aide aux devoirs ». On utilise aussi plusieurs petits projets : une subvention de la santé publique par le programme « Mieux vivre ensemble dans la cour d'école » de Kino Québec; le programme d'actions locales avec le CLSC; le programme de promotion prévention du CSSS; les Fonds Jeunesse pour engager des gens de 35 ans et moins, lequel n'existe plus. Quand le centre organise des projets pour l'été, une petite contribution est demandée aux parents. Le soutien est venu de la Banque Royale qui depuis 2003 a accepté de subventionner le centre à condition qu'il soit ouvert cinq jours par semaine.

Outre le support des organismes précédemment mentionnés, il importe de souligner une fois de plus la part de la commission scolaire dans l'aménagement de la cour de l'école et celle de la ville dans l'aménagement d'un parc à proximité de l'école. La ville a aussi participé grâce au projet « Arts-culture et organisme communautaire » qui a favorisé 10 enfants et 10 adolescents à l'été 2000. Une dizaine d'enfants fréquentent les terrains de jeu de la ville pendant l'été ou des camps de vacances. Pendant l'hiver, la corporation des loisirs rend la patinoire disponible pour le centre. Enfin, la police assure une présence autour du centre pendant la saison estivale (été 2000). Citons aussi la Joujouthèque qui prête des jeux pour un coût modeste; le club des petits déjeuners qui permet à plusieurs enfants de manger le matin, la St-Vincent-de-Paul qui donne accès à ses réserves de vêtements et, enfin, les Chevaliers de Colomb, certains commerces et certaines banques qui participent pour faire en sorte que les enfants aient les fournitures scolaires dont ils ont besoin. Il faut bien noter qu'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des personnes et des organismes qui contribuent au centre.

Dans le cadre du programme du centre, les enfants s'inscrivent à des projets longs dans lesquels ils peuvent s'investir tout en étant soutenus par le personnel. Ils sont aussi encouragés à prendre l'habitude de faire leurs devoirs. À cette fin, il y a le projet mentorat par lequel des élèves de 6^e année sont jumelés avec des enfants plus jeunes et viennent les aider dans la réalisation de leurs devoirs. Il y a enfin le projet courrier qui consiste à recueillir et à répondre aux lettres des enfants. Dans ces lettres,

ces derniers confient leurs peines et leurs misères. Les bénévoles qui répondent les soutiennent dans ces situations.

Pour avoir des liens avec les enseignants, les intervenants et les stagiaires du centre assistent aux petits déjeuners, une belle occasion de partager. Quand il y a à l'école une étude de cas qui concerne un enfant qui fréquente le centre, un membre du personnel peut y assister, ce qui comporte deux avantages : d'une part, ces personnes connaissent l'enfant concerné sous un autre jour et, d'autre part, ils sont en mesure de mieux faire les liens avec les parents. Souvent aussi, ils préparent les parents à ces études de cas.

Cette structure qui comporte de grands avantages et qui fonctionne grâce à l'implication de nombreuses personnes, organismes et institutions, demeure fragile. Les changements survenus au cours des dernières années concernant la direction de l'école, la coordonnatrice du centre, le personnel bénévole, ont chaque fois failli compromettre le bon fonctionnement de l'organisme.

Le Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville

Nous sommes à l'automne 1999 à Chicoutimi. Pour un observateur averti, le centre-ville apparaît à bien des égards comme un quartier où la vie est très difficile pour les personnes et les familles qui y habitent. C'est là en effet que la situation s'est le plus détériorée au plan de l'emploi au cours des vingt dernières années. Malgré une décroissance de la population active, on retrouve dans ce quartier un taux de chômage en augmentation constante. Les deux tiers de la population *n'ont pas de travail régulier*, et ce, depuis 1981. Les revenus moyens des ménages y sont plus bas qu'ailleurs. Soixante pour cent des familles vivent sous le seuil de la pauvreté. Les familles sont très majoritairement monoparentales avec la mère comme chef de famille. Près d'une personne sur quatre compte moins de neuf ans de scolarité. L'isolement social caractérise les individus et les familles. Il y a beaucoup de mouvance et une vie économique engendrée par les conditions de pauvreté : vols, vandalisme, achat au noir, achat dans des magasins d'objets usagés, etc. Le quartier pullule de problématiques psychosociales multiples. Les enfants évoluent dans un milieu de pauvreté où les parents sont démunis. Les besoins sont grands : logement convenable, aide alimentaire, vêtements, information et support, etc. Les jeunes qui fréquentent l'école primaire, la seule qui existe encore dans le secteur, toutes les autres ayant été fermées progressivement, sont souvent issus d'un milieu familial dysfonctionnel où se côtoient la violence, la criminalité et la victimisation. Certains enfants déambulent dans les rues, sans surveillance, et plusieurs ont des problèmes nécessitant un plan d'intervention.

À cette époque, du côté de l'école du quartier, des personnes s'inquiètent du grand nombre d'enfants de sixième année en situation d'échec scolaire. Voilà pourquoi quelques parents, dont la présidente du Conseil d'établissement, la directrice et l'éducatrice spécialisée de l'école ainsi que trois intervenantes du CLSC, se réunissent pour partager leurs préoccupations à ce sujet et pour tenter de trouver des solutions en vue de contrer le phénomène. Dans l'immédiat, le CLSC fournit un petit montant d'argent et une personne-ressource est embauchée pour offrir après la classe un service de soutien aux devoirs deux fois par semaine. Mais on veut davantage et le modèle développé depuis peu dans le quartier St-Paul sera une source d'inspiration pour le groupe fondateur.

C'est ainsi que l'année suivante, grâce à une subvention conjointe MEQ-MSSS, associée à un support du CLSC, on procède à l'engagement d'une coordonnatrice et l'on ouvre un deuxième Centre de soir-Enfants en mars 2000, cette fois au centre-ville, dans les locaux de l'école primaire. Au départ, des activités de deux types complémentaires y sont offertes à savoir des activités de soutien à la réussite scolaire de même que des activités éducatives centrées sur le développement global et la santé des enfants.

Le personnel enseignant de l'école a vu d'un bon œil la création du centre, convaincu que cela répondait à un très grand besoin du milieu et estimant que l'organisme constituerait le lien manquant entre l'école et la famille. Dès le départ, les enseignants et les intervenants sociocommunautaires se sont instruits les uns les autres afin d'ajuster les interventions de tous pour mieux soutenir les enfants. Par exemple, les intervenants, dont une professionnelle du CLSC, ont expliqué au personnel enseignant ce que les enfants vivent dans leur famille. Les enseignants disent avoir ainsi mieux compris les parents, leurs préoccupations, leurs besoins, leur réalité. De leur côté, les enseignants ont guidé le personnel du centre afin que celui-ci assure adéquatement l'aide aux devoirs et aux leçons. Cela dit, une période d'acclimatation a été tout de même nécessaire. Les enseignants ont dû s'habituer au bruit dans l'école après les heures de classe et il a fallu ajuster certaines règles de l'école et du centre afin d'assurer une cohérence pour les enfants évoluant dans le même environnement durant la journée et après la classe. Malheureusement, après seulement quelques mois de fonctionnement, la situation financière de l'organisme se détériore; cela restera d'ailleurs une caractéristique fondamentale de la réalité du Centre de soir-Enfants année après année. À ce moment-là, les difficultés financières se traduisent par une réduction de moitié des heures d'ouverture.

En 2001 se tient une assemblée de fondation pour que le Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville devienne un organisme indépendant de l'école doté d'une charte et de ses propres règlements généraux. Cela étant, avec l'assentiment de la commission scolaire, l'école continue d'héberger le centre dans ses murs, ce qui représente un énorme avantage pour celui-ci : pas de loyer à payer, pas de frais de chauffage, d'électricité, de téléphone, un accès garanti à un gymnase, à une bibliothèque, à des ordinateurs, etc. En contrepartie, la coordonnatrice et sa petite équipe, incluant des bénévoles, sont une ressource précieuse pour l'école. Ce sont eux qui assurent dorénavant le service d'aide aux devoirs et un projet de mentorat pour les enfants ayant le plus de difficultés d'apprentissage; ils supportent et accompagnent plusieurs familles démunies du quartier; ils organisent des activités à l'école pour les parents et incitent ces derniers à s'impliquer dans l'école; la coordonnatrice intervient même, au besoin, auprès d'un enfant qui se « désorganise » en classe.

Mais l'argent nécessaire pour fonctionner continue à être un objet de préoccupation. Voilà pourquoi un comité de décideurs du secteur enfance est créé pour tenter de contrer la précarité financière de l'organisme afin d'assurer sa stabilité et son développement. À ce moment, les Fonds Jeunesse offrent un support financier qui assure le salaire de la coordonnatrice et permet l'engagement d'un intervenant pour un an. On commence les interventions dans les familles incluant un peu plus tard l'intégration et le soutien aux familles immigrantes et amérindiennes.

L'année suivante, une entente est conclue avec l'école à travers le financement accordé aux services de garde en milieu scolaire et il devient possible d'assurer ainsi la stabilité de l'équipe des intervenants. Ce protocole d'entente sera renouvelé dans les années qui vont suivre. De plus, le ministère de la Famille et de la Sécurité publique accorde un financement additionnel, bien que ponctuel, dont l'obtention est liée à un projet dédié à la prévention de la délinquance. Cela dit, bon an mal an, malgré le financement de base, les subventions ponctuelles et les dons sporadiques, le Centre de soir-Enfants parvient tout juste à garder la tête hors de l'eau. À la fin de l'année 2006, ce sera quelques fondations privées dont la Fondation Chagnon qui viendront en aide au Centre de soir-Enfants pour empêcher sa fermeture faute de moyens financiers.

Trois ans après sa création, le Centre de soir-Enfants approche le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) pour évaluer le travail ainsi que la portée des réalisations du centre depuis son ouverture. Le rapport d'évaluation est positif quant à l'apport significatif de l'organisme dans le quartier. À la même époque, la Soupe populaire organise avec le centre un service à l'école pour les enfants défavorisés. Il faut savoir que depuis l'ouverture du centre, la directrice de l'école et la

coordonnatrice du Centre de soir-Enfants conjuguent leurs efforts auprès de nombreux organismes communautaires tels que le Club des Petits Déjeuners, Moisson Saguenay, l'organisme « Lire et faire lire » ou la Fondation de la campagne des 500 jours. Il s'agit non seulement de répondre sans relâche à des besoins essentiels comme nourrir quotidiennement les enfants ou les habiller pour l'hiver, mais il s'agit aussi de rendre la culture, le sport et même les vacances d'été accessibles au plus grand nombre.

Les parents, quant à eux, sont invités à des cafés rencontres où ils ont l'occasion de créer des liens avec d'autres parents du quartier, de se familiariser avec l'approche du centre et de parfaire leurs connaissances sur des questions relatives au développement de leur enfant. Ils sont aussi invités à s'impliquer dans la cuisine collective de collations pour les enfants de l'école. Puis un projet de recherche-action ciblant les enfants des maternelles et leurs parents voit le jour. Le projet durera trois ans et impliquera principalement les enseignantes des maternelles 4 et 5 ans, la directrice de l'école, la coordonnatrice du centre et des chercheurs de l'université régionale. Dans la foulée de cette recherche, de nouveaux types de rencontres avec les parents verront le jour et favoriseront une participation parentale de cent pour cent.

Aujourd'hui, du point de vue des enseignants, le Centre de soir-Enfants fait partie intégrante de l'école et sa coordonnatrice est considérée comme une collègue de travail. Les enseignants font d'ailleurs régulièrement appel à celle-ci lorsqu'il y a des problèmes avec un parent par exemple. Ils disent recevoir du support moral de sa part (écoute et conseil). De son côté, la coordonnatrice communique régulièrement avec les enseignants pour échanger des informations au sujet des enfants, par exemple, ou encore pour signaler une situation particulièrement difficile pour un enfant voire pour confirmer un signalement à la DPJ. Il arrive fréquemment que les membres du personnel enseignant conseillent à certaines familles d'inscrire leur enfant au Centre de soir après avoir évalué les besoins de l'enfant et la capacité du parent à offrir un support adéquat après les heures de classe. Les enseignants estiment que le centre ne serait probablement pas aussi fréquenté s'il était situé en-dehors des murs de l'école. Les enfants connaissent tellement bien l'organisme qu'ils demandent eux-mêmes d'y être admis.

Enfin, en 2006, les parents du quartier regroupés autour du conseil d'établissement se sont mobilisés afin d'empêcher la fermeture de l'école primaire qui abrite le Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville. Il s'en est fallu de peu que l'avenir de l'organisme soit compromis dans une telle éventualité. Des efforts concertés, un dossier étoffé défendu à l'assemblée des commissaires ainsi qu'une campagne médiatique bien orchestrée ont été nécessaires pour que la commission scolaire prenne

finalement la décision de maintenir ouverte la dernière école du centre-ville. C'est ainsi que l'assemblée des commissaires a dû trouver d'autres moyens de gérer la baisse de l'effectif scolaire sur son territoire. Ce fait illustre bien la nécessité d'inclure non seulement l'école mais la commission scolaire comme partenaire.

Bénéfices issus de la collaboration école-famille-communauté dans les deux cas

La mission des Centres de soir-Enfants est de créer des liens significatifs avec les enfants, de les accompagner et de les soutenir dans leur développement tout en tenant compte de leur environnement. Les objectifs poursuivis sont plus spécifiquement d'augmenter l'estime de soi des enfants et de développer leurs compétences personnelles, sociales et scolaires. Par rapport aux parents, les centres visent principalement à renforcer les habiletés parentales et à favoriser la communication parents/enfants. Enfin, plus globalement, les organismes cherchent à établir des mécanismes de concertation et de partenariat entre la famille, l'école, la municipalité et les différents organismes communautaires et publics. Pour l'essentiel, on peut affirmer que les Centres de soir-Enfants atteignent leurs objectifs. Ici comme dans les autres milieux défavorisés, cette collaboration voulue entre l'école, la famille et la communauté engendre en effet des bénéfices importants comme le soulignent les chercheurs Kalubi, Detraux et Larivée (2006) auxquels il est fait référence en début de texte. Voici un rapide aperçu des retombées bénéfiques que génère une telle collaboration pour les enfants et les familles des quartiers St-Paul et centre-ville.

Les centres offrent beaucoup aux enfants du préscolaire et du primaire qui les fréquentent. En effet, à travers l'ensemble des contributions qu'ils réunissent, les centres assurent d'abord une réponse stable à des besoins essentiels tels que la nourriture, l'habillement ou le matériel nécessaire pour venir à l'école. Les centres offrent aussi aux enfants qui y sont inscrits des espaces de jeux qui permettent de se développer dans un contexte sécurisant et stimulant où des adultes responsables créent des liens significatifs avec eux. Ces adultes ne se contentent pas de gérer les crises mais tentent de comprendre ce que vit l'enfant et ils l'accueillent en étant capable de voir la détresse derrière les comportements inappropriés. Ainsi, les personnes que les enfants rencontrent au centre deviennent des personnes significatives avec qui ils entretiennent des relations positives. Dans cet environnement social, à travers une variété d'activités, les enfants reçoivent de l'attention et de la reconnaissance malgré leurs difficultés. Dans ces conditions, il devient possible pour eux de vivre des expériences de réussite qui développent la confiance en soi et en

ses capacités. Les enfants apprennent en outre à établir des relations positives avec leurs pairs et à vivre en groupe. Tout cela se traduit par l'attachement à une école devenue milieu de vie, au sens fort du terme, à travers l'action quotidienne des Centres de soir-Enfants.

Du point de vue des parents, les centres apparaissent moins menaçants que l'école en tant qu'institution. Il est plus facile pour eux d'y établir des liens sociaux avec les intervenantes et avec d'autres parents. Ces liens brisent l'isolement. En outre, les familles bénéficient d'une amélioration de leurs conditions de vie grâce à l'aide reçue soit du Carrefour St-Paul, soit directement du Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville. De plus, progressivement, les centres ont créé des ponts entre l'école et les familles en préparant par exemple les parents aux études de cas ou en impliquant ces derniers dans la préparation des collations. De nombreuses rencontres sont organisées par les centres pour les parents autour de questions relatives à l'école et à l'apprentissage. Au bout du compte, la présence de même que l'implication des parents à l'école s'est sensiblement accrue. L'attachement au centre associé à l'école se traduit concrètement par le souhait qu'expriment les parents qui ont de jeunes enfants de rester le plus longtemps possible dans le quartier.

Dans les deux cas, on constate donc des bénéfices importants et significatifs pour les enfants et pour les familles des deux quartiers concernés.

La collaboration à établir et à maintenir dans un milieu à risques : quelques pistes

En quoi cette étude de cas éclaire-t-elle le phénomène de l'établissement et du maintien d'une collaboration réussie entre l'école, la famille et la communauté dans un milieu à risques ? Sans prétendre épuiser le sujet, l'étude suggère déjà, à ce stade-ci, quelques pistes susceptibles d'être approfondies par des travaux ultérieurs.

Une communauté de vue

À l'origine de la création de chacun des deux Centres de soir-Enfants se trouve une poignée d'acteurs qui, on le constate dès le départ, partagent des préoccupations similaires au sujet des enfants du quartier et des problèmes auxquels ces jeunes sont confrontés non seulement à l'école mais aussi dans leur vie de tous les jours en-dehors de l'école. À partir de ce dénominateur commun et avant de passer à l'action, c'est-à-dire d'aller de l'avant avec la solution jugée la plus pertinente dans le contexte, à savoir créer un Centre de soir-Enfants, les directrices d'école, les professionnelles des services sociaux et les intervenantes du milieu

communautaire se sont réunies à plusieurs reprises et ont pris le temps de discuter entre elles, d'échanger leurs points de vue et d'explorer ensemble des pistes d'intervention. Autrement dit, les acteurs impliqués ont pris le temps d'élaborer une vision partagée des problèmes à résoudre, des objectifs à atteindre, des projets à réaliser. Ils ont établi ce que Le Boterf (2000) appelle une *communauté de vue*. Pour cet auteur, une « communauté de vue n'est ni donnée ni stable. Elle résulte d'une élaboration commune et progressive. Elle se construit au fur et à mesure de l'expérience du travail collectif ». Cela dit, elle est sans cesse à actualiser. Partageant une communauté de vue, les membres d'un groupe ou d'une équipe donnent ainsi du sens à leur action.

Une *communauté de vue* entre les acteurs clés d'un projet collaboratif tel que la mise en place d'un Centre de soir-Enfants serait donc indispensable. Cet aspect est bien illustré à travers l'exemple du changement de direction d'école dans le quartier St-Paul. Le départ de la directrice qui était activement impliquée dans le projet depuis les tout débuts a mis en péril la relation privilégiée entre le Centre de soir du quartier et l'école. De nombreux acteurs en ont témoigné. Il a fallu engager le dialogue et assurer de nombreux échanges avec la nouvelle personne en poste pour non seulement l'informer mais encore pour l'amener à partager la *communauté de vue* élaborée tout au long des dernières années.

Cela dit, les acteurs constituant l'embryon initial responsable de la création et de la mise en marche des centres proviennent d'univers différents, c'est-à-dire d'organisations et de cultures ayant chacune leurs spécificités, soit l'univers des institutions d'une part (par exemple l'école, la commission scolaire et le CLSC) et celui du milieu sociocommunautaire d'autre part. La formation et l'expérience professionnelle sont différentes de même que les réseaux de contacts établis par chaque professionnel dans les divers milieux. Ceci constitue un enrichissement potentiel des plus intéressant au plan de l'analyse, au plan de la réflexion et au plan stratégique à la condition de faire ce qu'il faut pour assurer un partage des connaissances et des expertises.

Le développement d'une compétence collective

Selon Le Boterf (2000), la *compétence collective* correspond à « un mix de savoirs, de compétences individuelles et de ressources diverses », elle résulte en somme de la combinaison et de la synergie entre les compétences individuelles et les ressources accessibles qui ne sont pas les mêmes pour chacun. À titre d'exemple, il est logique de penser que les compétences et les ressources mobilisables par chacune des directrices d'école ne sont pas exactement les mêmes que celles des professionnelles du CLSC ou de la religieuse ayant fondé le Carrefour St-Paul. L'articulation

d'ensemble des atouts de chacune a donné au groupe fondateur la force nécessaire pour aller de l'avant et réussir.

Par la suite, les acteurs du tout premier réseau de collaborateurs, modeste et de proximité, ont travaillé fort à l'élargissement et à la diversification des collaborations afin de répondre adéquatement aux multiples besoins des enfants inscrits aux Centres de soir. Par exemple, le Club des petits déjeuners, la commission scolaire, la direction de la santé publique, le ministère de l'Éducation, les Centres jeunesse et les donateurs privés, sans compter les parents, bref, tous ces partenaires ont tour à tour été appelés à contribuer au fonctionnement de l'organisme, voire à sa survie. On peut penser par exemple à la Fondation Chagnon venue récemment à la rescousse financière du Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville. Comme nous le soulignons précédemment, la force des centres est d'arriver non seulement à mobiliser les ressources de l'environnement nécessaires pour assurer le bien-être des enfants et des familles de chacun des quartiers (ressources humaines et professionnelles, ressources matérielles et financières) mais encore à intégrer toutes ces ressources de telle sorte que l'efficacité et la portée de l'action des centres s'en trouve accrue.

Une position stratégique

Les Centres de soir-Enfants occupent une position stratégique parce qu'ils se situent au carrefour des trois ensembles que constituent les familles du quartier, l'école primaire et les autres organismes du milieu. Cette position stratégique permet un accès direct à l'information, aux personnes et aux ressources relevant de chacun des trois ensembles. De plus, elle permet de faire circuler les informations et d'établir des ponts entre les acteurs, donc d'assumer un rôle de médiation. Par exemple, il arrive fréquemment qu'une coordonnatrice serve d'intermédiaire entre les parents et les enseignants pour transmettre de l'information voire pour assurer une communication fluide et constructive au sujet de l'enfant. Il n'y a que les Centres de soir-Enfants qui soient dans une telle position et cela permet à chacun d'eux d'être, dans son quartier, l'organisme qui favorise l'élargissement des interfaces entre les parents, l'école et les autres partenaires. Par les contributions reçues, les centres compensent pour ce que les parents ont certaines difficultés à accomplir en même temps qu'ils aident ceux-ci à mieux jouer leur rôle, facilitant du même coup les relations entre l'école et la famille.

Une croyance indéfectible en la capacité des parents

Il est impossible de passer sous silence la conviction profonde qui anime les coordonnatrices des centres concernant la capacité des

parents de faire quelque chose de positif pour leur enfant, et ce, malgré toutes leurs difficultés et leurs limites, à la condition qu'ils soient supportés dans l'exercice de leur rôle parental. Cette croyance anime toutes les actions réalisées auprès des parents et elle est partagée par les travailleuses sociales et les intervenantes sociocommunautaires impliquées dans ce travail.

Voilà pourquoi les visites aux familles, souvent les plus démunies à tous points de vue, sont intégrées dans les activités courantes des centres. Les coordonnatrices sont les premières à venir vers les parents, à la maison, pour s'entretenir avec eux, créer un contact et apporter aide et réconfort. Une fois la relation engagée, les visites vont se répéter. Peu à peu, au gré d'un moment propice, la question du bien-être de l'enfant et de son développement sera abordée. Selon les besoins, des conseils seront prodigués et une démonstration du comment faire pourra être proposée. Lorsque la confiance des parents est gagnée, ils sont invités à venir, soit au Centre de soir-Enfants du quartier centre-ville, soit au Carrefour du quartier St-Paul, participer à des activités tel qu'un café rencontre réunissant d'autres parents en compagnie de la coordonnatrice et d'une personne ressource du CLSC. Lors de ces activités collectives, différents sujets relatifs aux enfants ainsi qu'au rôle parental sont abordés. Bien entendu, il est aussi question de l'école et du soutien parental nécessaire au bon cheminement scolaire du jeune. Lorsque la situation se présente, les coordonnatrices iront jusqu'à préparer les parents et les accompagner pour une étude de cas. Évidemment, tout cela concourt au rapprochement famille-communauté. Il sera plus aisé ensuite d'amener les parents vers l'école. Mais ce pas de plus qui consiste à établir le pont école-famille exige une école ouverte et accueillante plutôt qu'une école qui juge, critique et condamne d'avance les parents du milieu défavorisé.

C'est pour cette raison que les coordonnatrices des centres entretiennent aussi des rapports étroits et réguliers avec le personnel scolaire. Ces rapports ont été établis dès la création des centres. Au début, le travail a été d'informer et de sensibiliser le personnel enseignant aux réalités du quartier, au vécu des familles et aux problèmes, parfois graves, auxquels plusieurs enfants sont confrontés en dehors de l'école. En entrevue, certains enseignants ont admis que tout cela a été pour eux une véritable révélation au sujet d'une pauvreté qu'ils croyaient réservée aux grandes villes et dont ils ne soupçonnaient pas toute l'ampleur et toutes les conséquences. Peu à peu, c'est donc au fil de la communication et du dialogue que s'est transmise la croyance en la capacité des parents de jouer leur rôle d'éducateur à la condition qu'ils soient supportés adéquatement. Avec le temps, les enseignants ont compris qu'ils devaient changer d'attitude à l'égard des parents et qu'eux-mêmes avaient une responsabilité à

assumer dans le rapprochement école-famille. Le personnel scolaire s'est finalement éloigné du type de rapports malsains décrits par Dubet dans l'ouvrage qu'il consacre au malentendu existant entre l'école et les familles et que nous avons évoqué dans la problématique. Un changement de comportement de la part des enseignants envers les parents d'élèves dans une école en milieu défavorisé ouvre la voie à l'établissement d'une réelle collaboration école-famille.

Conclusion

Les Centres de soir-Enfants sont nés d'une collaboration école-communauté. Leur mise en place a permis de sensibiliser et d'impliquer les familles dans la réponse collective apportée aux besoins des enfants de milieux défavorisés. À travers leur action quotidienne auprès de nombreux individus et organismes du milieu, les centres entretiennent la collaboration école-famille-communauté. Ils agissent comme catalyseur permettant de mettre à profit le meilleur des familles, le meilleur de l'école et le meilleur de la communauté, comme l'exprimait si justement un parent rencontré en entrevue, et ce, pour le mieux-être des enfants.

La présentation de ces cas fait état des problèmes de financement récurrents que vivent ces deux Centres de soir-Enfants. Par conséquent, leur pérennité est loin d'être assurée malgré le rôle capital qu'ils jouent auprès des enfants, des familles, de l'école et de la communauté, et des liens qu'ils réussissent à créer entre ces catégories d'acteurs, et en dépit de la reconstruction sociale à laquelle ils contribuent. Les descriptions illustrent combien les coordonnatrices doivent affecter de temps et d'énergie pour trouver des ressources humaines et financières nécessaires au fonctionnement des centres, en même temps que pour assurer le suivi et l'articulation d'ensemble de ces multiples contributions. Parallèlement, elles réussissent à imaginer et à piloter des projets auprès des groupes d'enfants et de parents, et ce, en fonction des ressources obtenues. Les centres sont ainsi constitués de personnes, d'institutions, d'organismes, organisés en réseau au profit du Centre de soir-Enfants. Le désir clairement exprimé par les parents de rester dans le quartier pour bénéficier des services offerts par le centre en lien avec l'école démontre les changements apparus dans les quartiers depuis la mise en place des centres.

Références bibliographiques

- Bouchard, J.M. (1996). Familles et savoir à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 5-7.
- Charlot, B. (1997). Pour le savoir, contre la stratégie. Dubet, F. (Dir.), *École, famille : le malentendu* (p. 59-78), Paris, Les éditions Textuel.

- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative, Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Deslandes, R. (2005). *Collaboration entre les écoles, les familles et leur communauté*. Communication présentée lors de la journée d'étude annuelle du conseil d'administration du CRÉPAS, Alma, février.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), 6-12-17, *Nous serons bien mieux !, Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec, Les publications du Québec.
- Dubet, F. (1997). École, familles : le malentendu. F. Dubet (Dir.), *École, famille : le malentendu* (p. 11-42). Paris, Les Éditions Textuel.
- Epstein, J.L. (1995). School/ family/ community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Gagnon, Bilodeau et Bélanger, (2006). *La collaboration école-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés*. Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal, Harmattan.
- Hamel, M. (2001). La relation parents-enfants et les pratiques éducatives des parents, M. Hamel, L. Blanchet, et C. Martin, (Dir.), 6-12-17, *Nous serons bien mieux !, Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 9-49). Québec, Les publications du Québec.
- Kalubi, J.C., Detraux, J.J. et Larivée, S.J. (2006). Participation des familles en contexte d'inclusion sociale : une contribution en faveur de la bientraitance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII(3), 517-524.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2^e ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- Miron, J.M. (2004). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer, N. Royer (Dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 225-244). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- Savoie-Zjac, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Stake, R.E. (2003). 5 Case Studies, N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (p.134-164). London, Sage Publications.
- St-Jacques, M (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé, *Vie pédagogique*, 115, avril-mai, 15-17.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Analyse d'une recherche action sur la collaboration école-famille-communauté¹

Rolande Deslandes

Introduction

Au cours de la dernière décennie s'est développée au Québec une préoccupation pour une plus grande collaboration² entre l'école, les familles et les communautés. Cette préoccupation s'appuie sur l'éclosion des connaissances quant à l'apport substantiel des familles et des communautés à la réussite scolaire des jeunes et à leur développement (Boethel, 2003; Deslandes, 2006; Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Elle s'appuie également sur les études portant sur les écoles efficaces, les écoles améliorées (*school improvement*) et les écoles communautaires (p. ex., Chrispeels, 1996; Harris et Chrispeels, 2006; Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005). Or, le développement de cette collaboration apparaît très complexe. Comment faire de la famille et de la communauté des partenaires et des collaborateurs de l'école ? Comment favoriser une plus grande collaboration ? C'est dans le contexte de la mise en œuvre d'une réforme majeure de l'éducation (MEQ, 2001) que se situe le présent projet. Celui-ci s'insère dans une démarche de recherche-action et de recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996) dans le sens qu'il est associé à une stratégie d'intervention qui évolue dans un contexte dynamique et qu'il adopte une démarche d'élaboration avec les acteurs concernés.

La recherche-action s'est déroulée dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires entre 2001 et 2005. Les objectifs poursuivis étaient formulés comme suit : (1) élaborer, mettre en œuvre et évaluer un programme de collaboration entre l'école et les familles de la communauté en lien avec le projet éducatif, et (2) dégager des modèles de collaboration école-famille-communauté transférables à divers milieux. Le présent article porte spécifiquement sur l'évaluation des processus d'élaboration et d'implantation de programme. L'auteure du document agissait à titre

1. Cette recherche a été possible grâce à une commandite du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
2. Le terme « collaboration » est préféré au terme « partenariat », ce dernier étant considéré « comme un idéal, un but vers lequel les parents, les enseignants et les écoles doivent travailler ». (Deslandes, 1999, p. 45)

d'intervenante chercheuse dans le cadre du projet. Elle était aussi accompagnée par un agent de la Direction régionale du MELS pour les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

Bref regard sur la littérature

La littérature des trente dernières années regorge d'écrits faisant état des bénéfices et des défis associés à la collaboration école-famille-communauté (Epstein, 2001; Henderson, Mapp, Johnson, et Davies, 2007; Jeynes, 2003; Jordan et autres, 2001; Moles, 1999). Certains ont mis en lumière les effets d'une participation parentale efficace sur les jeunes, on relève notamment : de meilleurs résultats scolaires, une plus grande présence à l'école, de meilleurs comportements, une meilleure orientation vers le travail, et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes, 2005; Henderson et autres, 2007; HFRP, 2007a, 2007b; Sanders, 2006). D'autres ont répertorié et analysé les facteurs qui influencent les niveaux d'engagement des parents et de la participation de la communauté. Parmi ces facteurs figurent les caractéristiques des familles, des jeunes, des éducateurs, de l'école et de la communauté (Deslandes, 2001; Epstein, 2001; Sanders, 2006).

En temps de réforme curriculaire, des études ont montré qu'il est important d'intégrer les parents dans le processus de renouvellement des programmes d'études à l'école. Comme les façons de faire et d'apprendre sont différentes de celles que beaucoup de parents ont connues, ceux-ci réagissent parfois négativement à ces pratiques non-traditionnelles s'ils n'en comprennent pas les enjeux relativement aux apprentissages de leurs jeunes (Deslandes et Lafortune, 2000; Dodd et Konzal, 1999). Quant au concept correspondant à la communauté, il se veut très large et englobe à la fois le voisinage, les organismes communautaires, les entreprises, les groupes culturels, services de santé, centres de loisirs, CLSC, municipalités et universités. La collaboration de la communauté à la mission de l'école peut prendre différentes formes, comme, par exemple, le tutorat, le mentorat, le soutien à des activités parascolaires et d'autres activités reliées aux plans de carrière et des apprentissages de l'élève (Blank, Johnson, Shah et Schneider, 2003; Sanders, 2001, 2006). À notre connaissance, en 2001 au Québec, aucun autre projet sur les mécanismes de collaboration entre l'école, les familles et la communauté, n'était en cours. Dans l'article actuel, nous avons choisi de mettre l'accent sur les éléments reliés à l'évaluation des processus d'élaboration et d'implantation de programmes de collaboration école-famille-communauté. L'idée est de tenter d'identifier les facteurs qui ont contribué ou nui au développement et à l'implantation du programme de collaboration école-famille-communauté.

Approches reliées à la collaboration école-famille-communauté

Aucune des approches disponibles dans la littérature visant à développer la collaboration école-famille-communauté ne représente une solution universelle applicable dans toutes les écoles (Weiss, Kreider, Lopez et Chatman, 2005). Les quatre approches les plus fréquemment utilisées pour guider les écoles sont : (1) Le partenariat école-famille-communauté de Joyce Epstein (2001); (2) Le modèle global d'amélioration de l'école de James Comer (TYSDPS, 2004); (3) Le modèle du « Puits de connaissances » (*Funds of knowledge*) de Luis Moll et ses collègues (2005), et (4) Les modèles basés sur l'*empowerment* (appropriation) et axés soit sur l'individu (Coffman, 2000), soit sur l'action collective (Warren, 2005). Comme le modèle du partenariat école-famille-communauté était déjà utilisé dans plus de 1 000 écoles américaines au moment où le projet a été amorcé, nous avons décidé de le privilégier. De plus, il a l'avantage d'inclure une typologie de six catégories d'activités de collaboration école-famille-communauté qui ont comme objectif d'aider les familles et l'école dans leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement des jeunes : *parenting, communication, volontariat, apprentissage à la maison, prise de décision et collaboration avec la communauté*. Les six catégories d'activités de collaboration école-famille-communauté contribuent à un programme global et applicable à tous les niveaux scolaires. Ces catégories d'activités offrent une structure permettant aux écoles d'identifier les activités déjà en place et celles qui devaient être développées. Il importe de préciser qu'en 2001, au moment où le projet a démarré, le rôle de la communauté dans le soutien de la mission de l'école était très peu développé et, encore moins, documenté. Les écoles étaient principalement invitées à donner de l'information aux élèves et à leurs familles quant aux services et aux ressources disponibles dans la communauté.

Méthode

La démarche de recherche privilégiée correspond à la démarche à structure méthodologique cyclique suivante : (1) Point de départ; (2) Étude des besoins; (3) Plan d'action; (4) Action et Moyens; (5) Évaluation; (6) Action révisée. Une période de réflexion s'insère entre chacune des étapes (Lavoie et autres, 1996). Ces étapes rejoignent les recommandations d'Epstein (2001), chef de file international en matière de collaboration école-famille-communauté, qui se lisent comme suit : (1) Créer un groupe d'action; (2) Obtenir un appui et des fonds officiels; (3) Identifier les points de départ; (4) Concevoir un plan annuel, et (5) Évaluer l'implantation et les résultats (voir aussi Epstein et autres, 2002). Le projet s'est aussi inspiré de l'évaluation de programmes par souci de cibler des

éléments d'évaluation spécifiques à chacun des programmes mis en place (Mayer et Ouellet, 1991; Tourigny et Dagenais, 2000).

Sélection des écoles

Deux écoles primaires et deux écoles secondaires ont accepté de participer au projet dès l'automne 2001. Une école primaire s'est toutefois retirée du projet au cours de l'automne alléguant des tensions au sein du personnel enseignant relativement à l'équité salariale. Elle a été remplacée par une autre en mars 2002. Les éléments qui ont été considérés dans le choix des écoles incluent le volontarisme des membres de la direction, des membres du personnel, des parents et des membres de la communauté qui forment les groupes d'action et la possibilité d'avoir accès à un agent de liaison ou coordonnateur de projet. Les caractéristiques socioéconomiques mises à notre disposition en 2001 sont présentées au Tableau 1.

Tableau 1 Quelques caractéristiques des écoles sélectionnées recueillies en 2001

École primaire (EP1)
L'école primaire EP1 est située en milieu urbain. Le pavillon concerné a 16 classes d'élèves de 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années ainsi qu'une classe multiprogramme. Le nombre d'élèves par classe est très élevé. Le niveau socioéconomique, basé sur l'indice de défavorisation du MEQ, est plutôt élevé.
École primaire (EP2)
L'école primaire EP2 est également située en milieu urbain. Elle comprend 226 élèves dont 107 filles et 119 garçons. Elle est située en milieu défavorisé et peu scolarisé. Il existe un faible encadrement pour les enfants. Récemment, il y a eu une fermeture d'usine où beaucoup de parents travaillaient, donc risque de baisse de revenu familial. On y retrouve beaucoup de monoparentalité et de nombreuses familles qui ont besoin d'un soutien extérieur (CLSC).
École secondaire (ES1)
D'un milieu défavorisé situé en milieu rural, l'école secondaire (ES1) comprend 839 élèves avec 40,4 % des mères sans diplôme, 33 % des parents qui ne sont pas diplômés et 15,7 % des parents qui ne travaillent pas à plein temps. Le revenu moyen de l'ensemble des familles est de 38 324 \$.
École secondaire (ES2)
L'école ES2 est aussi située en milieu rural. Elle comprend 673 élèves avec un revenu moyen pour les parents de 27 900 \$. Le climat de l'école est jugé excellent par 87 % des répondants à un sondage lié au projet éducatif. Des résultats mitigés ont été obtenus quant au niveau de participation actuel des parents et aux rencontres parents-enseignants pour discuter des orientations de l'école.

Structure des équipes

Chacune des directions d'école avait la responsabilité de nommer les membres du groupe d'action. Dans les deux écoles primaires, en 2001, le groupe d'action comprenait la Direction de l'école, son adjoint (dans une école seulement), un enseignant, un parent et un enseignant spécialiste ou le psychologue scolaire. Dans les deux écoles secondaires, le groupe d'action était de plus grande taille et incluait la Direction de l'école et son adjoint, deux enseignants, deux parents et deux membres du personnel non-enseignant.

Collecte de données

Les données pour évaluer les processus d'élaboration et d'implantation du programme ont été recueillies à l'aide d'entrevues téléphoniques individuelles et semi-dirigées menées par des assistants de recherche auprès des membres des groupes d'action à la fin de la première année du projet (2002), puis à la fin de la troisième et dernière année (2004). Des entrevues de groupes ont aussi été réalisées en juin 2005, auprès des membres des groupes d'action de deux écoles primaires qui avaient accepté de poursuivre le projet pour une quatrième année consécutive. En plus de ces entretiens, des observations et des réflexions colligées par l'intervenante chercheuse dans son journal de bord ont été utilisées. Il importe de préciser que l'article actuel portera uniquement sur les données recueillies à la fin de la troisième année, et lors de la quatrième année pour les deux écoles qui ont poursuivi le projet³.

Procédures et Discussion des résultats

À la fin de la troisième année

Des entrevues semi-dirigées par téléphone ont été effectuées auprès de 11 membres des groupes d'action en juin 2004 (ÉP1⁴ : 4 membres; ÉP2 : 2 membres; ÉS1 : 3 membres; et ÉS2 : 2 membres) distribués comme suit : un membre de la communauté, des parents, des enseignants, des agents de liaison, un psychoéducateur, un orthopédagogue et un directeur adjoint. Le protocole des entrevues apparaît au Tableau 2. Les réponses ont été enregistrées et transcrites pour fins d'analyse. Par la suite, le corpus des entrevues semi-dirigées a été découpé en fonction des

3. Les lecteurs désireux d'en savoir davantage à propos de la première année de l'étude sont invités à consulter l'article suivant : Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal* 16 (1), 81-105.
4. Légende utilisée: ÉP1 : école primaire 1; ÉP2 : école primaire 2; ÉS1 : école secondaire 1; ÉS2 : école secondaire 2.

énoncés de chacune des interventions verbales. L'analyse des énoncés a été réalisée avec l'assistance du logiciel *N'Vivo*. Dans la présente section, nous nous attardons sur trois de ces catégories qui ont émergé lors des entrevues menées avec les participants : conditions facilitantes, défis et activités réalisées. Ces catégories sont en lien avec les recommandations émises par Epstein et ses collègues (2002).

Tableau 2 Protocole des entrevues téléphoniques
après la 3^e année du projet

1. Quel était votre rôle au sein du Groupe d'action FEC ?
2. Qu'avez-vous aimé de la dynamique du Groupe d'action ?
3. Qu'avez-vous moins aimé ?
4. Vous êtes-vous senti comme membre à part entière du Groupe d'action ?
5. Quels sont les facteurs qui ont aidé au travail du Groupe d'action ?
6. Quels sont les facteurs qui ont nui au travail du Groupe d'action ?
7. Est-ce que le Groupe d'action aurait pu se rencontrer plus souvent ? Expliquez.
8. Parlez des réalisations du projet.
9. En quoi le projet a-t-il été un succès pour favoriser la participation des parents et de la communauté ?
10. Quels sont les facteurs qui ont favorisé ce succès ?
11. Quels ont été les facteurs qui ont limité vos efforts pour favoriser la participation des parents et de la communauté ?
12. Avez-vous l'impression que votre direction et vos collègues ont été saisis par la pertinence du projet ?
13. Qu'est-ce qui aurait pu être fait pour les mobiliser davantage ?
14. Qu'est-ce que le projet a changé dans votre façon de penser et de faire auprès des familles et de la communauté ?
15. Qu'est-ce que le projet a changé dans la façon de faire de vos collègues et de l'ensemble de l'école ?
16. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer l'implantation et le succès du projet école-famille-communauté dans votre école ?
17. Est-ce qu'il aurait été possible d'aller plus vite et plus loin dans le projet ? Expliquez.
18. Que voyez-vous comme suite au projet ?
19. Êtes-vous satisfait de la durée du projet ? Expliquez.
20. Que retenez-vous de l'ensemble du projet ?
21. Que conseillez-vous aux autres écoles semblables à la vôtre qui désirent élaborer et implanter des programmes de collaboration école-famille-communauté ?

Conditions facilitantes

Des participants au niveau primaire ont fait référence à la façon dont le projet était présenté au départ : « ... on savait où on s'en allait, la structure du projet, le climat positif pendant les rencontres. » « Je pense que tout le monde s'entendait bien, même si tout le monde était différent. » (ÉP1). « Le fait que la chercheuse et les personnes du ministère, en fait il y en a eu deux, là aussi il y avait eu des changements. C'est ça, heu... ça a, à mon avis, beaucoup aidé. Parce que je ne suis pas certaine qu'on aurait fait tout ce qu'on a fait si on n'avait pas eu ces personnes-là parce que quand on est dans le milieu, on se trouve toujours toutes sortes d'excuses pour ne pas se réunir. » (ÉP1). Parmi les facteurs qui ont aidé au travail du groupe, ils ont aussi mentionné la clarté du mandat, la nature du projet, le lien du projet avec les besoins de l'école et la présence de la chercheuse. Dans la même veine, les participants de l'ÉS1 ont mis en évidence le climat positif pendant les rencontres, les liens entre les participants au projet, l'aide financière du ministère de l'Éducation et l'aide des chercheurs, le dynamisme et la qualité des membres du groupe d'action (agente de liaison, parents). Ces mêmes facteurs ont également été soulignés par l'ÉS2, mais ce, uniquement pour les deux premières années du projet.

Défis

Les difficultés rencontrées par l'ÉP1 sont reliées à certains changements vécus dans l'école même (retraite de personnes, décès, départ d'une direction adjointe, etc.), à la difficulté de favoriser la participation des parents et celle de la communauté, au manque de disponibilité de la part des participants, à la grande mobilité des membres du comité, à la résistance aux changements de la part de certains collègues et à l'existence de plusieurs autres projets dans l'école (ÉP1). Les participants de l'ÉP2 ont relevé certains facteurs pouvant leur avoir nui lors de la réalisation des différents mandats qu'ils s'étaient confiés tels les heures des réunions (15h30 étant considéré comme étant peu propice à la créativité), le changement de personnel d'une année à l'autre qui entraîne forcément des changements au sein du Groupe d'action et la nécessité de changer ses habitudes de travail (difficulté à faire passer une idée au sein de l'équipe-école). En ce qui concerne l'ÉS1, les principales difficultés rencontrées touchent le projet dans son essence, voire le côté mise en pratique de ce qui était long à décider, le manque de collaboration de la part de la direction à certains moments, l'existence de plusieurs comités dans l'école qui occasionnaient un débordement des tâches des enseignants et l'instabilité du membership au Groupe d'action. Quant à l'ÉS2, les difficultés rencontrées avaient trait au manque de synergie entre les membres du groupe d'action et au manque d'adhésion au projet de certains d'entre eux. Des participants ont fait référence aussi au manque de temps de leur

part. De plus, d'un commun accord, en guise de moyen de pression, ils avaient décidé de calculer leur temps à titre d'employé syndiqué. La mobilité au sein du groupe d'action a aussi été mentionnée, les anciens participants avaient l'impression de tout recommencer alors que les nouveaux étaient perdus. Seulement deux personnes de l'ÉS2 sont demeurées au sein du comité pendant les trois années de la durée du projet.

SUITE AU PROJET, une année plus tard

Les deux écoles primaires ont été invitées à poursuivre leur projet pendant l'année 2005-2006. Des entrevues de groupes ont été menées en juin 2005 auprès des membres des deux groupes d'action. L'auteure, accompagnée par un étudiant de 1^{er} cycle, a réalisé les entrevues dans les deux écoles. Elles ont duré environ une heure. Un des objectifs consistait à vérifier dans quelle mesure et de quelle façon chacun des groupes d'action avait organisé son fonctionnement, et ce, sans l'aide régulière de l'intervenante-chercheuse, le but ultime du projet étant d'aider les écoles à devenir autonomes dans la réalisation de cette démarche. Deux participants (une enseignante et une directrice de la première école (ÉP2) et trois de la deuxième (ÉP1) (une enseignante, une psycho-éducatrice et une directrice adjointe) ont accepté de répondre oralement à une entrevue semi-dirigée de sept questions. Les réponses ont été enregistrées et transcrites pour fins d'analyses menées avec le logiciel N'Vivo. Le protocole d'entrevue apparaît au tableau 3. Nous traiterons trois des catégories d'énoncés qui ont émergé des analyses : conditions facilitantes, défis rencontrés et défis à venir et recommandations.

Tableau 3 Protocole des entrevues téléphoniques du suivi

1. Qu'avez-vous réalisé cette année comme suite au projet École-famille-communauté ?
2. Est-ce que le Groupe d'action a poursuivi ses réunions ?
Si oui, à quelle fréquence ?
3. Est-ce que la problématique correspondant à l'école, les familles et la communauté a été prise en compte dans votre plan de réussite ?
Si oui, de quelle façon ?
4. Que prévoyez-vous pour l'année à venir ?
5. Qu'avez-vous trouvé facile dans la suite du projet ?
6. Qu'avez-vous trouvé difficile... ?
7. Avez-vous besoin de soutien additionnel pour poursuivre dans ce sens ?
Si oui, de quel type de soutien auriez-vous besoin ? Ou bien, quelles conditions (en termes de temps, de ressources) faciliteraient votre travail ?

Conditions facilitantes

Les participantes de l'ÉP1 ont admis qu'il n'y avait pas eu de rencontres formelles du groupe d'action au cours de la quatrième année. Elles ont échangé des informations sur la poursuite des projets « dans les corridors ». Par contre, les membres verraient l'utilité que le comité se rencontre, par exemple, à une fréquence de quatre à cinq fois par année. Une participante souligne : « *Bien moi, j'en voyais l'utilité comme étant la façon de restimuler. C'est important pour ça. Puis, pour se "dispatcher les jobs", pis pour savoir où est rendu l'autre dans sa "job".* »

À l'ÉP2, il n'y a pas eu vraiment de rencontre du comité tel qu'il avait été formé. En revanche, elles ont eu l'occasion de parler des différentes activités⁵ mises en place entre elles et avec les autres enseignants lors des réunions portant sur le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. De surcroît, la collaboration entre l'école, les familles et la communauté a été prise en compte dans l'élaboration du plan de réussite de l'ÉP2. L'une des participantes a déclaré : « *Nous autres, dans le contexte, le projet est arrivé à temps. Pour créer le projet éducatif et tout et tout.* » L'autre a dit : « *Qu'est-ce qui était facilitant ? C'est que cela ne soit pas parachuté justement. Le secret pour que quelque chose comme ça soit appliqué, c'est que ça se coule dans la vie de tous les jours. Puis que ça s'intègre.* » Elle a ajouté : « *Faut qu'ils voient l'objectif. Les profs ont besoin de ça, de savoir où est-ce que ça va nous mener et à quoi ça va nous servir. Ils n'ont pas de temps à perdre avec ça là. Faut que ça soit utile dans leur quotidien.* » Comme autres conditions facilitantes à la collaboration avec les familles, une participante signale : « *C'est d'avoir un parent exemplaire, dans le sens [...] qui connaissait comment fonctionne le système.* »

Défis

Quelques volets du projet se sont avérés des défis importants tels : (1) Trouver des moyens simples pour évaluer : « *Moi ce que je trouvais difficile, c'est quand on avait à évaluer. Le si ça donnait des résultats ou pas. Parce qu'on n'est pas à calculer, bon [euh] il manges-tu deux pommes ou trois. C'est pas concret ce qu'on a à calculer, c'est à long terme. C'est à long terme qu'on va avoir des conséquences. C'est ça que je trouve difficile.* », et (2) La place du parent dans le comité. À cet effet, une participante relève cette difficulté dans ces termes : « *Moi, je trouve que c'est difficile d'avoir un parent parce que les parents y ne connaissent pas l'intérieur de la structure. Tu sais le rouage... Comment ça marche une école, ils ne le savent pas. Tout ce qu'ils savent, c'est ce qu'ils perçoivent. Tu sais, c'est vraiment difficile.* » Elle

5. Un aperçu des activités offertes dans les différentes écoles pendant le projet apparaît en annexe.

complète : « C'est d'avoir un parent exemplaire, dans le sens qu'il connaît comment fonctionne le système. » L'autre ajoute :

Il faut que quand le parent vient à l'école, il faut qu'il ait un rôle très défini au départ. Peu importe, quand il vient à l'école il vient dans le but de. Quand ils viennent pour la bibliothèque, ils ne viennent que pour la bibliothèque. Il faut vraiment qu'ils aient des tâches très définies parce que sinon, ils prennent un rôle qui ne leur appartient pas. Bien tu vois, ces personnes qui sont maintenant bénévoles à temps plein là, quand ils sont arrivés ici, ils ne savaient pas trop quoi faire. Là, ils commencent à savoir, l'implication, la décoration, la bibliothèque. (EP2)

Pour les défis à venir, une participante déclare : « Il y a encore beaucoup à faire au niveau de l'implication des parents. » L'autre poursuit dans le même sens :

Puis si tu laisses aller ça, un moment donné, le volet famille-école-communauté ne sera pas entretenu. Parce qu'on n'a pas gagné nos batailles là-dessus. Tant que les enseignants n'auront pas moins de crainte à faire venir les parents à l'école et tant que les parents n'auront pas moins de crainte à venir à l'école, il faut continuer de la mener la bataille. Mais j'aurais peur si on ne met pas de comité en place, j'aurais peur que ça tombe.

Ces commentaires montrent qu'il reste du travail à faire concernant la résistance des enseignants à intégrer les parents dans l'école.

En matière de soutien additionnel requis pour poursuivre le développement dans la même veine, le seul élément identifié par les participantes est formulé comme suit : avoir un *leader* dans le groupe qui a une crédibilité auprès des autres, qui a des habiletés, de l'entregent, c'est-à-dire quelqu'un qui croit au projet école-famille-communauté. Une participante précise : « Quelqu'un de l'extérieur, un agent de liaison, là, qui n'a pas d'appartenance, mais qui a de la crédibilité... » (ÉP1).

En résumé, l'ensemble des propos des participants rejoignent l'un ou l'autre des 8 éléments jugés essentiels pour développer la collaboration école-famille-communauté dans une école : *leadership*, travail d'équipe, élaboration et implantation de plans d'action, soutien financier, collégialité, évaluation et réseautage (Epstein, 2001; Epstein et autres, 2002).

Recommandations

À la lumière des propos recueillis après les troisième et quatrième années du projet, différents éléments ressortent comme des incontournables dans l'élaboration et l'implantation d'un programme de collaboration école-famille-communauté. En voici quelques-uns :

- Nécessité d'intégrer le programme de collaboration école-famille-communauté au projet éducatif afin qu'il devienne une priorité de l'école.
- Importance pour les membres du Groupe d'action ainsi que pour toute l'équipe-école de s'accorder du temps pour s'approprier le projet. Autrement dit, il faut accepter qu'il n'y ait pas d'action immédiate, surtout lors de la première année.
- Leadership de la direction de l'école et des membres du Groupe d'action qui affichent clairement une volonté de développer une plus grande collaboration entre l'école, les familles et la communauté.
- Participation de l'un des membres du Groupe d'action au Conseil d'établissement de l'école.
- Agent de liaison ayant un lien stable et crédible avec les autres acteurs de l'école et manifestant des habiletés de mobilisateur.
- Instauration de canaux de communication qui permettent la circulation de l'information entre les membres de l'équipe-école (entre les comités aussi) et entre ceux-ci et les parents et la communauté.
- Nécessité de laisser des traces écrites sur les moyens mis en place et sur les résultats de leur évaluation afin de faciliter une mobilité sur le plan du personnel engagé dans le processus.

En clair, la collaboration école-famille-communauté doit dépasser le stade du « projet » et faire partie intégrante des projets éducatifs et des plans de réussite de chaque école primaire et secondaire du Québec. Elle correspond non seulement à des activités mises en place mais également à des attitudes et à des comportements empreints de respect et de confiance mutuels. Une telle démarche comporte des visées de changements de mentalité, d'attitudes qui ne peuvent s'opérer en trois ans. Différents outils et différentes ressources doivent être mis à la disponibilité des écoles afin de les soutenir dans leur démarche. Certains le sont déjà. On n'a qu'à penser aux instruments de mesure mis de l'avant par l'*École montréalaise* (2004)⁶. Il y a également le thème « Collaboration école-famille-communauté », thème développé à l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) (<http://www.crires-oirs.ulaval.ca>) et pour lequel nous sommes responsable. Il faut aussi penser à des moments

6. <http://www.mels.gouv.qc.ca/agiraument/guide%5Frapprocher/guide%5Frapprocher.htm>
http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm

d'échanges sur les pratiques innovatrices entre les écoles et entre les différents groupes d'acteurs.

Pour plusieurs participants, le plus grand changement que le projet a engendré consiste en une prise de conscience de l'importance que peuvent jouer les parents ou la communauté dans une école. Ce dernier volet sera évidemment beaucoup plus développé dans les recherches ultérieures, compte tenu de l'avancement des connaissances à cet égard. Comment pourrait-on améliorer le processus d'implantation de telles pratiques innovatrices ? Suite à la première année de l'implantation du projet, des participants provenant des deux écoles secondaires avaient déjà souligné le manque de communication entre les collègues et manifesté leurs inquiétudes du fait que le projet était totalement ou presque inconnu de la part de leurs collègues. Ce constat nous renvoie à la théorie de *Diffusion d'innovations* développée en cinq étapes par Everett M. Rogers (1983) : (1) développement; (2) dissémination; (3) adoption; (4) implantation et (5) maintien. Les deuxième et troisième étapes sont particulièrement concernées et apparaissent comme des étapes névralgiques préalables à l'implantation d'une pratique innovatrice. En effet, selon cette théorie, l'étape de dissémination correspond au système de communication mis en place pour faire connaître l'innovation auprès de la clientèle cible. Quant à l'étape de l'adoption, elle réfère à la prise en charge de l'innovation par la clientèle ciblée. Or, il semble clair que les canaux de communication dans les deux écoles secondaires n'étaient pas efficaces et que le leadership des directions d'école n'était pas propice à l'implantation d'une telle pratique innovante. En somme, il n'y a jamais eu de prise en charge de l'innovation dans ces deux écoles. Au primaire, il y a eu prise en charge par des *leaders* sans toutefois qu'il y ait eu une prise en charge collective par l'ensemble des acteurs. Un défi de taille demeure : comment rassembler des acteurs autour d'un problème commun pour ensuite en favoriser la prise en charge ? Les enjeux doivent être suffisamment percutants pour mobiliser l'ensemble des acteurs. Voilà une préoccupation sur laquelle les recherches devront continuer de se pencher.

De plus, une mise en garde s'impose quant à l'attribution de toute lenteur dans l'implantation d'une pratique innovante uniquement à la résistance des acteurs, conclusion très facile et très répandue ces années-ci. Avant de croire que les acteurs d'une même institution ne veulent pas changer leurs façons de faire, il y a lieu de se poser quelques questions d'ordre pratique : (1) Quels sont les individus qui désirent implanter une nouvelle pratique ? (2) Ont-ils développé une crédibilité au sein de leur institution ? (3) Sont-ils reconnus comme des *leaders* dans leurs pratiques ? (4) Ont-ils établi des relations interpersonnelles basées sur des

liens de confiance ? (5) Sont-ils en mesure de démontrer que la pratique qu'ils veulent implanter a été éprouvée de façon rigoureuse et qu'elle a eu des impacts positifs dans d'autres contextes ? (6) Jusqu'à quel point ces individus peuvent-ils démontrer que leur adhésion à une cause dite commune dépasse leur ambition et leur volonté de défendre leur intérêt personnel ? Si on ne peut donner des réponses spontanées à ces questions, il ne faudrait surtout pas s'étonner que les acteurs plus expérimentés dans une institution, qui ont vu beaucoup d'eau couler sous les ponts au fil des années, refusent d'embarquer à nouveau dans un bateau. Il est dès lors inexact de parler de résistance aux changements. Gare aux conclusions trop hâtives ! Il peut s'agir alors de prudence et de réalisme et peut-être même de perte d'illusions qui se sont développés suite à la mise en place dans nos écoles québécoises d'une panoplie de projets au cours des trois dernières décennies. En bref, ce n'est pas tout de parler de diffusion de l'information au cours du processus d'implantation. Encore faut-il compter sur l'altruisme, la rigueur, la crédibilité et les relations de confiance de la part des acteurs désireux de mettre en place une telle pratique innovante.

Références bibliographiques

- Blank, M.J., Johnson, S.D., Shah, B.P. et Schneider, N. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis*. National Center for Family & Community Connections with Schools, Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.
- Coffman, J. (2000). *The right question project: Capacity building to achieve large-scale sustainable impact*. [En ligne]. Accès : http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/case_study/abstract.html
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport à établir entre recherche et formation. *Sciences de l'éducation*, XXVII (1), 33-64.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. 3(1 et 2), 30-47.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), 6-12-17, nous serons bien mieux ! *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec, Les Publications du Québec.

- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau. *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (p. 183-205). Volet Intervention des Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16 (1), 81-105.
- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2000). Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école. Dans R. Pallascio R. et N. Beaudry (Dir.). *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?* (p. 55-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dodd, A.W. et Konzal, J.L. (1999). *Making our high schools better*. N.Y.: St.Martin's Press.
- Dryfoos, J.G., Quinn, J. et Barkin, C. (2005). *Community schools in action*. N.Y.: Oxford University Press.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. et Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press, Inc.
- Harris, A. et Chrispeels, J.H. (Eds.) (2006). *Improving schools and educational systems. International Perspectives*. N.Y.: Routledge.
- Harvard Family Research Project (2007a). *Family involvement in elementary school children's education*, 2, 1-12. [En ligne]. Accès : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/elementary.html>
- Harvard Family Research Project (2007b). *Family involvement in middle and high school students' education*, 3, 1-12. [En ligne]. Accès : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/adolescent.html>
- Henderson, A.T., et Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Texas, National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnerships*. N.Y.: The New Press.
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority. Children's academic achievement. *Education and Urban society*, 35 (2), 202-218.

- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. Austin, Texas, National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moles, O. (1999). *Overcoming barriers to family involvement in low-income area schools*. Communication presented at the Conference of the European Research Network about Parents in Education, Amsterdam, Netherlands.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. Gonzalez, L.C. Moll and C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge* (p. 71-88). N.J.: LEA.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Génération. Regards sur les parents d'aujourd'hui* [En ligne]. Accès : <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>
- Sanders, M.G. (2001). The role of community in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 19-34.
- Sanders, M.G. (2006). *Building school-community partnerships. Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- The Yale School Development Program Staff (2004). Essential understandings of the Yale school development program. In Ed. T. Joyner, J.P. Comer and M. Ben-Avie (Eds.) *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (p. 15-23). The Yale School development Program: Corwin Press.
- Tourigny, M. et Dagenais, C. (2000). Introduction à la recherche évaluative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique. Introduction à la recherche en éducation* (p. 389-435). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Warren, M.R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-170.
- Weiss, H.B., Kreider, H., Lopez, M.E. et Chatman, C.M. (2005). *Preparing educators to involve families. From theory to practice*. CA: Sage Publications.

Types	Écoles			
	ÉP1	ÉP2	ÉS1	ÉS2
1. Parenting	- Guide sur les habiletés parentales - Feuillet adressés aux parents sur la motivation, l'hyperactivité, etc.	- Feuillet mensuels sur les habiletés parentales	- Conférence sur les relations parent-adolescent - Ateliers thématiques offerts aux parents par des intervenants de la communauté	- Information sur les règles de promotion d'un niveau à l'autre - Ateliers offerts aux parents par des Centre-Jeunesse
2. Communication	- Mini-diplômes aux 3 élèves/classe du mois - Journal de l'école rédigé par des élèves de 6^e année et envoyé aux parents 3-4 fois/an - Portfolios des élèves présentés avant la rencontre de remise des bulletins	- Information sur les activités de l'école lors de la 1^{re} rencontre parent-enseignant - Information (aux parents) sur les compétences à développer au cours de l'année - Ajout d'une 3^e conférence parent-enseignant - Deux mini-diplômes/classe aux élèves du mois	- Information aux parents sur le journal communautaire - Sculpture de la typologie d'Epstein affichée dans la salle de conférence de l'école	- Soirées d'information sur les programmes et le renouveau pédagogique - Information sur le développement de l'adolescent sur le site Web de l'école - Courriels du personnel de l'école envoyés aux parents - Ajout d'une 2^e rencontre parent-enseignant (fév.)
3. Volontariat	- Questionnaire pour recruter des parents bénévoles	- Questionnaire pour recruter des bénévoles	- Inventaire des activités de l'école soutenues par des bénévoles	
4. Apprentissage à la maison	- Guide sur l'assistance parentale dans les devoirs et leçons	- Six ateliers de lecture et écriture offerts aux familles - Devoirs interactifs		
5. Prise de décision		- Développement d'un OPP (Organisme de participation parentale)		
6. Collaboration avec la communauté	- Courrier intergénérationnel		- Kiosque d'information (aux parents) sur les services offerts par l'école et la communauté - Inventaire des activités de l'école soutenues par des bénévoles	

Le développement des compétences transversales : le point de vue de membres de l'école, la famille et la communauté

*Paul Boudreault, Rollande Deslandes,
Marie-Claude Rivard,
Sylvie Ouellet et France Joyal*

*Avec la collaboration de :
Johanne Pharand, Denise Normand Guérette,
Monique l'Hostie, Denise Doyon,
Diane Miron et Lise Gagnon*

Introduction

Le renouveau pédagogique, entrepris par le ministère de l'Éducation en 2001, se distingue des réformes précédentes par l'introduction de l'approche par compétences qui correspond à « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2003). Les compétences peuvent être disciplinaires ou transversales. Ces dernières se caractérisent par leur haut degré de généralisation à divers contextes et se présentent comme suit : *compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social et d'ordre de la communication*. En même temps, la réforme met clairement de l'avant la responsabilité partagée de l'éducation des jeunes. Dorénavant, l'école, les familles et les communautés sont fortement encouragées à travailler en collégialité afin de faciliter les apprentissages des jeunes.

Dans ce texte, nous décrivons une démarche de communauté de pratique visant, entre autres, le partage d'idées et le développement d'une compréhension commune des compétences transversales *d'ordre personnel et social et de la communication* chez les enfants et les adolescents. Telle que définie par Lave et Wenger (1991), la communauté de pratique dont il est question ici réfère à un groupe d'individus qui interagissent en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt. La démarche dont il est question ici est initiée par les chercheuses du Laboratoire de recherche Famille-école-communauté et Compétences transversales (FECCT) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'inscrit dans la programmation 2006-2007 du laboratoire. En effet, les travaux du laboratoire incluent notamment l'identification des savoirs

pratiques, voire les allant-de-soi utilisés par des parents, par des éducateurs et par des adultes de la communauté pour favoriser le développement des compétences transversales.

Problématique

Compétences transversales

Les compétences transversales sont en fait « des outils jugés essentiels pour permettre à l'enfant de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (MEQ, 2003). Les compétences transversales de *l'ordre personnel et social*, soit actualiser son potentiel et coopérer, sont associées à l'identité personnelle et collective de l'enfant. La première compétence, actualiser son potentiel, comporte trois composantes : s'ouvrir aux stimulations environnantes, prendre conscience de sa place parmi les autres et mettre à profit ses ressources personnelles. Cette compétence transversale représente également l'une des finalités de l'éducation (CSE, 2007). Dans la même veine, la compétence transversale correspondant à coopérer, comprend trois composantes : interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, contribuer au travail collectif et tirer profit du travail en coopération. Ces deux compétences transversales font appel à des attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide et touchent des dimensions tant cognitives que socio-affectives de l'apprentissage (MEQ 2001, 2003). La compétence de *l'ordre de la communication* affiche aussi trois composantes : s'approprier divers langages, recourir à divers modes de communication et gérer sa communication. Cette compétence conduit vers la maîtrise de la langue d'enseignement. Pierre angulaire du développement de toutes les autres compétences transversales, la communication apparaît indispensable au développement de l'identité personnelle, à la réalisation d'apprentissages complexes, à la formation civique des citoyens et à la vie en société (Aubé, 2004; Dossier, 2004). Cette compétence réfère au partage de l'information avec les autres directement ou par des véhicules médiatiques, puis aux échanges de messages dans un langage précis et approprié. La communication a un impact majeur sur le développement global de toute personne.

Collaboration école-famille-communauté

En parallèle, une quantité éloquentes d'écrits scientifiques met en évidence la nécessité de la collaboration entre l'école, les familles et les communautés, partenaires de la réussite scolaire et du développement des enfants et des adolescents (Henderson et Mapp, 2002; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Harvard Family Research Project, 2007; Jeynes, 2003; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Parmi les ingrédients essentiels à une relation collaborative

figure le partage d'idées et de connaissances afin de co-construire une compréhension commune et des interventions stratégiques (Christenson, 2003; Christenson et Sheridan, 2001). Il s'agit ainsi de lieux d'échanges où il y a des espaces de dialogues dans un respect mutuel constructif (Feyfant et Rey, 2006). Dans le même ordre d'idées, Dunst et autres (1992) soutiennent qu'avant de collaborer, voire de partager des tâches et des responsabilités, il faut d'abord passer par le stade de la coopération, c'est-à-dire participer à la réalisation d'une tâche commune. C'est donc dans une perspective de coopération et de co-construction que s'est déroulée la démarche dont on parle ici.

Pour éviter tout décalage entre la compréhension des parents, celle des enseignants et celle des chercheurs de ce que sont les compétences transversales d'ordre personnel et social et d'ordre de la communication, il nous est apparu essentiel d'amorcer une réflexion sur ce sujet et d'identifier les pratiques utilisées par chacun des groupes d'acteurs pour favoriser le développement de ces compétences. Ces pratiques s'insèrent dans les allants-de-soi auxquels Pourtois et Desmet (2004) réfèrent comme étant de l'éducation implicite. Il s'agit alors de savoirs pratiques, d'habiletés, de compétences et d'attitudes qui sont transmis par des adultes et qui permettent aux enfants de mieux s'adapter au milieu et de mieux acquérir les compétences transversales ou universelles dont ils ont besoin. Ces compétences renvoient nécessairement à des composantes psychosociales indispensables au développement de l'enfant. Dans ce sens, le paradigme des besoins psychosociaux de Pourtois et Desmet (2004) apparaît très utile pour le présent exercice puisqu'il fournit un ensemble de repères fort pertinents pour tout agent de socialisation œuvrant auprès des jeunes.

Tenant compte du point de vue des enseignants, des directeurs d'école, des parents et des chercheurs, la démarche de réflexion vise à répondre aux questions suivantes : (1) Quelle est la compréhension des compétences transversales ciblées selon les différents groupes d'acteurs ? (2) Comment sont-elles développées ? Quelles sont les pratiques déclarées ? (3) Quels sont les liens entre chacune des compétences transversales à l'étude et les besoins de l'enfant et de l'adolescent ? Des réponses à ces questions sont apparues cruciales *a priori* pour mieux comprendre la représentation des compétences transversales afin de mieux arrimer ensuite les pratiques des différents groupes d'acteurs.

Cadre conceptuel

Le paradigme des besoins psychosociaux de Pourtois et Desmet (2004) offre un cadre conceptuel tout à fait indiqué pour analyser les réflexions émises par les participants. En effet, il permet de faire le lien

entre les représentations des éducateurs et les actions mises de l'avant pour favoriser le développement des trois compétences transversales visées. Autrement dit, il devient alors possible de faire ressortir la prépondérance des besoins spécifiques auxquels semblent référer les compétences transversales à l'étude (MEQ 2001, 2003). Le paradigme comprend quatre grandes dimensions qui correspondent à autant de catégories de besoins chez l'individu : besoins affectifs, cognitifs, sociaux et besoins de valeurs (idéologiques). À leur tour, ces dimensions sont associées à trois besoins spécifiques de l'enfant qui requièrent de la part des éducateurs des attitudes et des comportements précis.

Les besoins affectifs sont reliés à l'affiliation, qui renvoie aux besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. Pour bien se développer, l'enfant doit tisser des liens profonds avec des adultes, percevoir des messages bienveillants et sentir qu'il s'inscrit dans le projet éducatif de ses parents sans que celui-ci ne soit trop envahissant. Par ailleurs, les besoins cognitifs réfèrent à la notion d'accomplissement et à des besoins spécifiques chez l'enfant tels la stimulation, l'expérimentation et le renforcement. Les éducateurs doivent manifester des comportements incitatifs à la découverte, à la curiosité et offrir des rétroactions qui permettent à l'enfant de s'ajuster et de s'améliorer dans ses conduites et ses apprentissages. Les besoins sociaux comprennent le besoin de communication, de reconnaissance et de structure. Pour bien se développer, l'enfant doit avoir accès à des adultes capables de l'écouter et de discuter avec lui, de reconnaître ses forces et ses faiblesses et d'établir des règles tout en le soutenant dans le développement de son autonomie. Les valeurs sont liées aux besoins idéologiques de l'enfant et impliquent de la part des adultes dans l'entourage de l'enfant la transmission d'une culture et d'idéaux. Cette transmission s'opère par les pratiques éducatives des adultes.

Considérant l'ensemble des compétences concernées ainsi que les besoins s'y rattachant, il a semblé approprié d'ajouter deux autres besoins décrits par Houde (2007) dans sa thèse de doctorat qui a emprunté à Hodson (2006) la dimension organisationnelle, puis à Vérin (1998) la dimension structurelle. Absente dans le paradigme de Pourtois et Desmet (2004), la dimension organisationnelle fait référence à la gestion administrative des comportements et à la gestion de classe en général. Y sont également associées, toute l'organisation du temps et de l'espace ainsi que les conditions matérielles reliées au travail en classe. Relativement aux besoins de type structurel, Houde (2007) résume les principales caractéristiques en mettant l'accent sur les éléments liés au curriculum, à l'établissement, à la culture scolaire et à l'environnement scolaire. Il en ressort alors un portrait des besoins qu'il est possible de présenter dans le tableau qui suit.

Tableau 1 Typologie des besoins

Dimensions	Principales caractéristiques
Affective	Famille, sécurité, estime de soi, attachement, affiliation, liens
Cognitive	Découvertes, apprentissage, stimulation, expérimentation
Sociale	Communications, relations interpersonnelles
Idéologique	Culture, fondements des programmes, valeurs éducatives
Organisationnelle	Gestion de classe, du temps, de l'espace, et des ressources
Structurelle	Administration générale, contexte scolaire, planification stratégique

Afin d'illustrer l'ensemble des besoins susceptibles de s'appliquer au contexte de la réflexion qui a été menée dans ce projet-ci, il convient de retenir l'adaptation réalisée par Houde (2007) du paradigme des besoins de Pourtois et Desmet (2004). Ainsi, le contexte théorique couvre d'une part trois aspects ciblant davantage les personnes avec les dimensions affective, cognitive et sociale, et d'autre part trois aspects concernant surtout le fonctionnement de l'organisation. La figure de la page suivante présente une synthèse du cadre conceptuel.

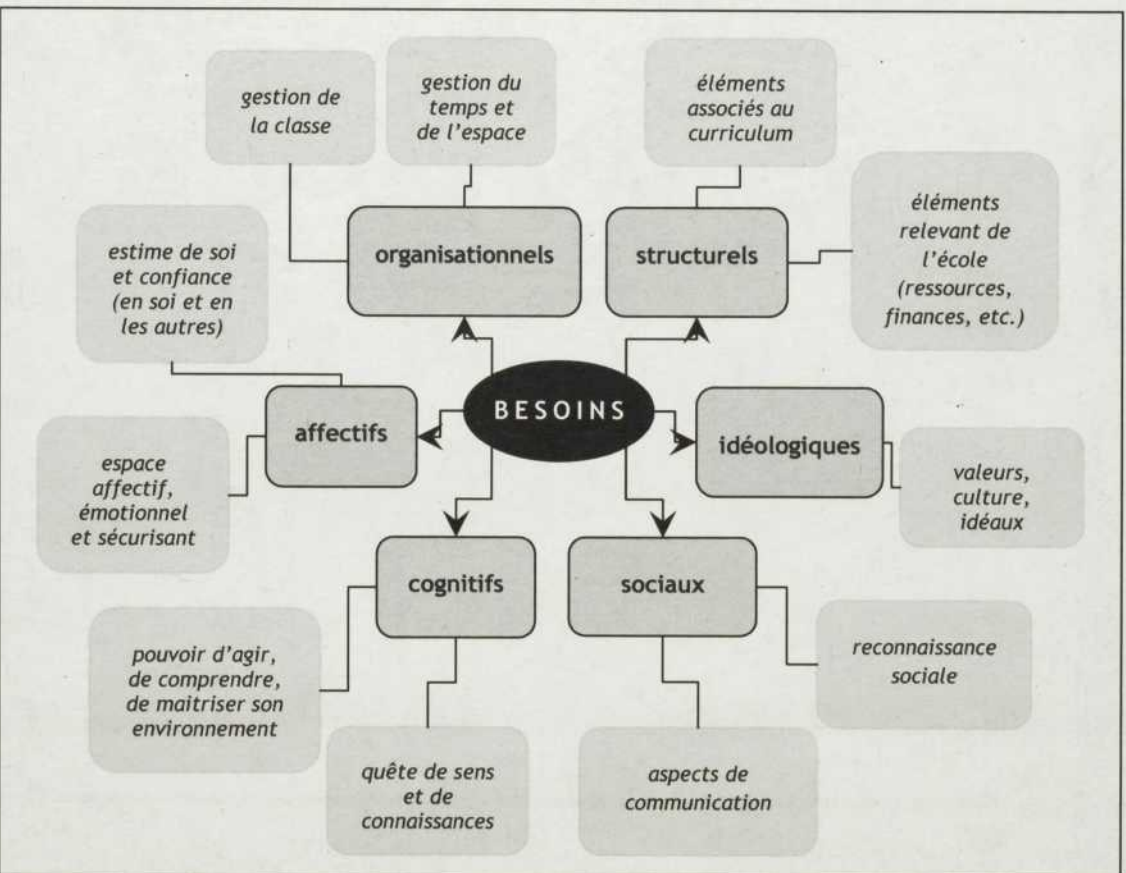
Méthode

Dans le cadre du congrès de l'Acfas 2007 qui se tenait à l'Université du Québec à Trois-Rivières, un colloque a été organisé autour du thème « collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages des élèves ». L'occasion était belle pour tenir un atelier de réflexion avec des représentants de plusieurs milieux de formation et de pratique du Québec afin de partager des savoirs et des perceptions sur le développement des compétences transversales.

Participants

Au total, se sont retrouvés autour de la table huit chercheurs, issus de quatre constituantes de l'université du Québec, la Présidente de la Fédération des comités de parents du Québec, et une ex-enseignante et directrice d'école venus échanger sur les défis et les enjeux reliés au développement des compétences transversales d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication.

Figure 1
Adaptation du paradigme des besoins selon Houde (2007)¹



Collecte de données

Les participants ont été invités à réfléchir sur leur compréhension des compétences transversales ciblées et sur leurs pratiques courantes visant à favoriser le développement de ces compétences transversales chez les élèves. La discussion s'est déroulée selon la démarche soutenue par le logiciel de planification stratégique et de gestion des idées, le DRAP, pour **D**émarche **R**éflexive d'**A**nalyses en **P**artenariat (Boudreault et Kalubi, 2006). Afin de faciliter les échanges et l'analyse des données, les idées ont été inscrites telles que formulées et montrées à l'écran. Ainsi, chaque participant a pu prendre connaissance des énoncés des autres, puis faire part de son propre point de vue. Parfois, certains ont rebondi sur les idées des autres pour pousser la réflexion encore plus loin et faire ainsi de la co-construction.

Sommairement, les activités se sont déroulées de la façon suivante : formulation des énoncés à partir des trois thèmes suggérés; association de chaque énoncé à un participant et à un type d'énoncés; puis recherche de pistes de solutions. Ce dernier volet n'est pas traité dans le présent article. Chacun des énoncés a été noté sous forme de verbatim assurant ainsi la validité de contenu car les participants voyaient leur énoncé affiché à l'écran et pouvaient y apporter des modifications avant que l'idée de quelqu'un d'autre ne soit formulée et inscrite au tableau. Selon sa formulation par le participant, un type (positif, négatif, ou souhait) y a été associé pour indiquer l'intention de l'émetteur. Les thèmes proposés correspondaient aux trois compétences transversales introduites précédemment : (1) Actualiser son potentiel; (2) Coopérer, et (3) Communiquer de façon appropriée.

Traitement des données

Un groupe de cinq chercheurs a procédé en parallèle à la codification des verbatim selon les catégories de besoins de l'enfant et de l'adolescent mises de l'avant dans le paradigme des besoins psychosociaux retenus. Le but de la validation inter-juges était d'assurer à la fois fidélité et validité. Le taux d'accord, calculé selon le « nombre d'accords sur le nombre total d'accords et de désaccords », variait entre 60 % et 100 %. La fréquence de chacun des codes a ensuite été calculée afin de vérifier l'ordre d'importance des besoins auxquels les compétences transversales à l'étude semblent être associées. C'est ainsi que la centaine d'énoncés formulés lors de l'atelier de deux heures ont été associés à l'une ou l'autre des six catégories de besoins, par une analyse des contenus permettant de faire ressortir l'idée principale.

Résultats et discussion

La tenue du groupe de réflexion a permis de recueillir 100 énoncés traduisant les préoccupations des participants. Les résultats sont présentés sous l'angle des compétences transversales ciblées, puis des besoins psychosociaux.

Résultats à partir des compétences transversales.

Pour deux des trois compétences transversales à l'étude, soit actualiser son plein potentiel et coopérer, les participants ont mis en évidence l'importance des valeurs collectives, des idéaux et de la culture dans le cadre de l'accompagnement du jeune pour *actualiser son potentiel* (42 % des énoncés) et pour *coopérer* (48 % des énoncés). Il est envisageable de penser que cette transmission s'effectue dans la réponse des agents de socialisation aux besoins affectifs et sociaux. Par exemple, montrer à être à l'écoute de l'autre, à s'entraider, à identifier ses forces et ses faiblesses, à favoriser les échanges et l'interaction et à collaborer, sont toutes des réponses des éducateurs à des besoins sociaux de l'enfant et permettent en même temps d'inculquer des valeurs de respect, de solidarité et d'acceptation de soi et de l'autre (besoins idéologiques). Ces mêmes valeurs (besoins idéologiques) sont transmises lorsque, en réponse à des besoins affectifs des enfants, des éducateurs tendent la main, manifestent de la bienveillance et enseignent comment demander de l'aide. En ce qui concerne la compétence correspondant à communiquer de façon appropriée, les participants ont accordé une attention particulière aux valeurs reliées au respect de sa langue et de sa culture et de celles de l'autre et à l'importance de valoriser une qualité langagière (besoins idéologiques). Ces valeurs peuvent également être partagées dans le cadre de réponses à des besoins sociaux, tels manifester de la sincérité et de l'authenticité, s'intéresser aux propos de l'autre, parler au bon moment, favoriser le dialogue et l'interaction et agir comme modèles de communication. Il en est ainsi dans les réponses à des besoins affectifs comme permettre aux enfants d'exprimer leurs émotions dans la famille, l'école et la communauté. Pour ce qui est de la compétence à communiquer de façon appropriée, les pratiques éducatives sont apparues avant tout comme des réponses à des besoins sociaux (37 % des énoncés), plus qu'à des besoins idéologiques (21 % des énoncés).

Résultats à partir des besoins psychosociaux

Qu'elles soient formulées d'une façon positive, négative ou encore pour signifier un souhait, ces différentes idées classifiées en fonction des catégories de besoins font ressortir l'importance relative des aspects idéologiques avec 37 % des énoncés. Comme l'illustre bien la figure 2, les

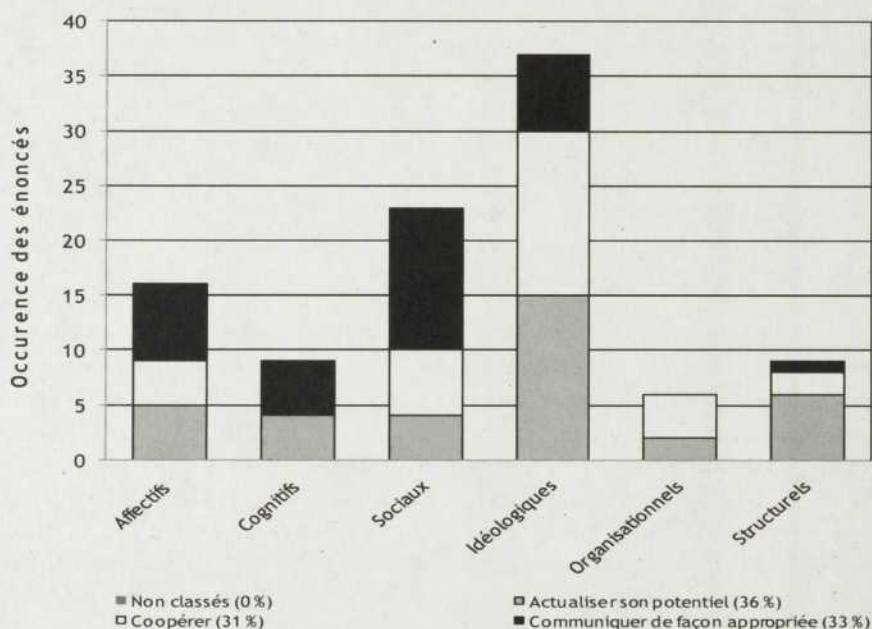
aspects organisationnels et structurels ont fait l'objet d'un moins grand nombre d'énoncés. Des besoins sociaux et affectifs ont aussi été manifestés fréquemment avec respectivement 23 % et 16 % de l'ensemble du corpus à l'étude. Que les besoins idéologiques soient prépondérants parmi l'ensemble des propos énoncés n'est guère étonnant étant donné l'anomie dans laquelle semble se retrouver actuellement les sociétés. Il se peut que ces énoncés reflètent des valeurs que les participants souhaitent mettre au premier plan dans le cadre de leurs interventions. En fait, sont-ils uniquement des illustrations des orientations mises de l'avant par le nouveau pédagogique ou sont-ils des manifestations de pratiques mises en place ? Chose certaine, ces énoncés rejoignent les préoccupations relevées dans les textes ministériels ou d'orientation d'organismes internationaux qui font appel à une ouverture à la différence, à la solidarité et au respect des uns envers les autres (p. ex., MEQ, 2003; UNESCO, 1996). Ils témoignent toutefois d'une sensibilisation des participants à l'importance de reconnaître la valeur et le potentiel de chacun et de promouvoir le respect de la diversité culturelle et du droit à la différence. Qu'il s'agisse d'enfants issus de familles d'origine immigrante, souffrant d'un handicap physique ou mental ou encore avec des difficultés d'apprentissage, tous doivent se sentir acceptés, valorisés et soutenus dans leurs apprentissages et leur développement.

Tel que mentionné antérieurement, les trois principaux groupes de besoins auxquels les pratiques éducatives énoncées semblent référer sont les besoins idéologiques, les besoins sociaux et les besoins affectifs. Les besoins idéologiques des enfants sont en partie comblés par les pratiques éducatives reliées à la compétence *actualiser son potentiel* (41 % des énoncés) et à la compétence *coopérer* (41 % des énoncés). Autrement dit, c'est surtout en aidant l'enfant à prendre sa place parmi les autres et à mettre à profit ses ressources (actualiser son potentiel) ainsi qu'à interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes et à contribuer au travail collectif (coopérer) que les agents de socialisation transmettent leur culture et leurs valeurs (besoins idéologiques). Par ailleurs, les besoins sociaux sont comblés en partie par les pratiques éducatives associées principalement à la compétence *communiquer de façon appropriée* (57 % des énoncés) et *coopérer* (26 % des énoncés). En d'autres termes, aider l'enfant à communiquer de façon appropriée et à coopérer rejoint son besoin de considération, de reconnaissance et favorise son estime de soi. Pour leur part, les besoins affectifs sont comblés par les pratiques éducatives reliées au développement de la compétence *communiquer de façon appropriée* (44 %), *actualiser son potentiel* (31 %) et *coopérer* (25 %). En clair, les comportements éducatifs visant à favoriser la communication, la coopération et l'utilisation des ressources de l'enfant (actualiser son plein potentiel) concernent en même temps ses besoins d'attachement, d'acceptation

et de bienveillance (besoins affectifs). La communication est par ailleurs la « courroie » nécessaire pour entrer en relation et pour coopérer.

Mais ce ne sont pas uniquement les fréquences des énoncés qu'il importe de considérer. Parfois, plusieurs énoncés référaient à une même idée. Voilà pourquoi il importe de relever quelques énoncés parmi les plus significatifs pour mieux comprendre ce qui caractérise les préoccupations relatives à chacun des besoins.

Figure 2 Répartition des énoncés selon les catégories de besoins et les thèmes



1. Les besoins idéologiques ont été manifestés de différentes et nombreuses façons, en particulier en référence au développement du potentiel de l'enfant ainsi qu'à la formation d'un personnel enseignant qui soit compétent :

- Reconnaître le potentiel de l'enfant
- S'ouvrir à la diversité aux plans culturels ou en situation de handicap
- Éviter de trop valoriser la performance et la compétitivité comme valeurs de société

Les énoncés mettent en lumière certaines valeurs jugées importantes par les participants, soit la reconnaissance par l'enseignant des ressources de l'enfant et l'ouverture à la diversité et à la solidarité (à l'opposé de la compétitivité).

2. Les participants ont indiqué l'importance des besoins sociaux en ces termes :

- De la part de la famille, vouloir collaborer avec les enseignants, et aimer apprendre (bonne relation avec les savoirs, devenir une société d'apprentissage)
- Montrer aux enfants rois comment coopérer même si c'est difficile de le faire auprès de ces jeunes
- Favoriser le dialogue, les échanges et l'interaction plutôt que l'affrontement

Certains de ces propos identifient des besoins de considération et de valorisation (besoins sociaux) qui passent par la communication et la collaboration école-famille. D'autres montrent les défis associés à l'accompagnement de l'enfant centré sur lui-même, voire égoïste, dans le cadre de ses interactions avec les autres et d'un travail coopératif.

3. Les énoncés suivants résument bien les idées principales associées aux besoins affectifs :

- Laisser les enfants à eux-mêmes correspond à un manque de responsabilité des adultes
- Tendre la main à quelqu'un qui est en besoin et insister pour aider celui qui ne veut pas
- Ne pas avoir honte de demander de l'aide pour surmonter les obstacles

Les participants montrent une préoccupation quant au manque d'investissement de la part de certains adultes auprès des jeunes en quête

de liens d'attachement. Ils soulignent également l'importance de messages et de gestes de tendresse vers les plus vulnérables.

4. Il est quelque peu étonnant de constater que les besoins cognitifs n'ont pas donné lieu à beaucoup d'énoncés. Les formulations suivantes reflètent bien les points de vue des participants :
 - Accompagner l'élève dans la prise de conscience de ses forces, de ses faiblesses
 - Responsabiliser l'élève face au développement de son potentiel

Les participants comprennent que pour répondre aux besoins cognitifs de l'enfant ou de l'adolescent, il faut d'abord l'amener à identifier ses points de départ puis, graduellement, l'aider dans le développement de son sens des responsabilités et de son autodirection afin d'atteindre son plein potentiel. Le peu d'énoncés sous ce volet peut s'expliquer par le fait que certains participants ont pris pour acquis qu'il avait été répondu à la question des besoins cognitifs de l'enfant dans le contexte du développement des compétences disciplinaires, compétences non visées par le présent exercice.

5. Aux besoins structurels ont été associés les énoncés qui font surtout référence à la mise en place de services diversifiés pour favoriser le plein épanouissement de l'enfant :
 - Offrir aux jeunes des contextes variés pour donner le plus d'occasions possibles de développer sa compétence
 - De la part des enseignants, servir de modèle quand ils communiquent avec leurs collègues

Ces énoncés renvoient aux occasions de stimulation et d'apprentissage que les divers contextes de socialisation (école, famille, communauté) doivent fournir aux enfants et aux adolescents et à la nécessité pour les adultes d'agir comme des modèles, surtout lors d'échanges et de dialogues.

6. Les besoins organisationnels se rapprochent davantage de la tâche quotidienne des parents et des enseignants dans l'enrichissement de la formation du jeune :
 - Diversifier les formules pédagogiques, les tâches et les contextes pour répondre au potentiel des enfants
 - Créer la cohérence entre enseignants et parents par rapport à la compréhension et aux moyens à prendre pour soutenir l'enfant

Les besoins organisationnels dont il est question font appel à une organisation du temps, de l'espace et du matériel afin de permettre une grande diversification dans les moyens à utiliser pour que l'enfant atteigne son plein potentiel. Ils font aussi appel à une plus grande continuité entre l'école et la famille.

En résumé, vues sous l'angle des compétences transversales, les compétences « actualiser son plein potentiel et coopérer » sont perçues comme des mécanismes permettant de répondre aux besoins idéologiques principalement tandis que « communiquer de façon appropriée » permet de répondre surtout à des besoins sociaux. Vus sous l'angle des besoins psychosociaux, les principaux besoins auxquels sont reliées les compétences transversales sont de l'ordre des besoins idéologiques, suivis des besoins sociaux et des besoins affectifs. Il semble que les besoins idéologiques (transmission de culture et de valeurs) soient davantage comblés par le développement des compétences transversales « actualiser son plein potentiel » et « coopérer » alors que, pour les besoins sociaux, les compétences « communiquer de façon appropriée » et « coopérer » sont plus concernées. Quant aux besoins affectifs, ce sont les compétences « communiquer de façon appropriée » et « actualiser son plein potentiel » qui ressortent comme étant les plus importantes. Quoiqu'il en soit, la démarche de coopération entre les participants constitue une première étape menant potentiellement vers une plus grande collaboration éventuelle entre différents acteurs.

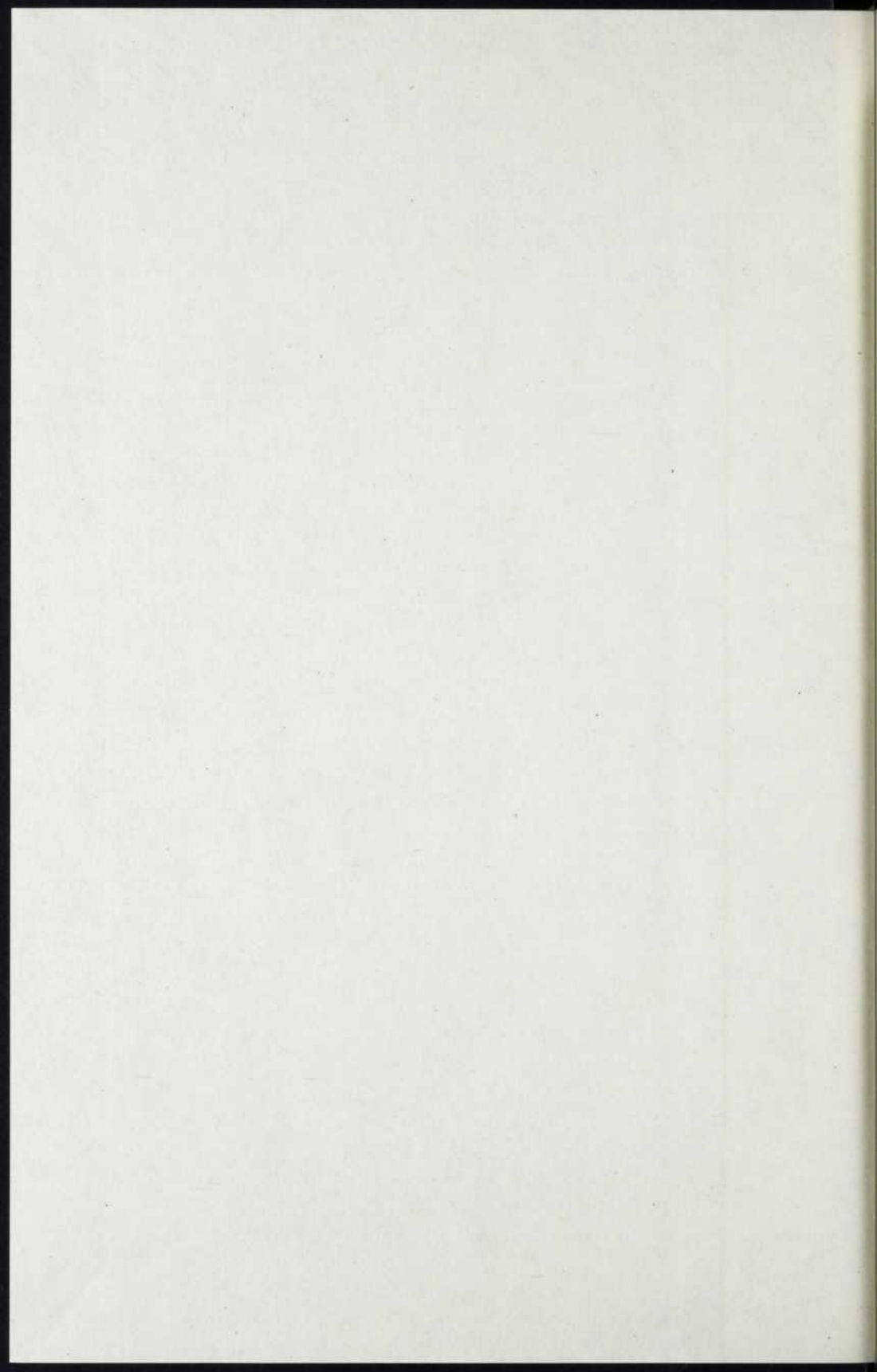
Il importe de souligner quelques limites à la présente démarche qui se voulait exploratoire. Le faible nombre d'enseignants et de parents participants nous incite à la prudence. Il se peut en effet que les propos reflètent davantage les points de vue de chercheurs intéressés par la problématique. Il n'a pas été possible de distinguer des différences dans la compréhension des compétences transversales en fonction des groupes d'acteurs. De plus, cet exercice est loin d'être exhaustif et se veut une première démarche dans ce sens. Dans la suite de nos travaux, il nous semble opportun de revenir auprès de groupes d'enseignants et de groupes de parents afin de vraiment approfondir leur propre compréhension des compétences transversales.

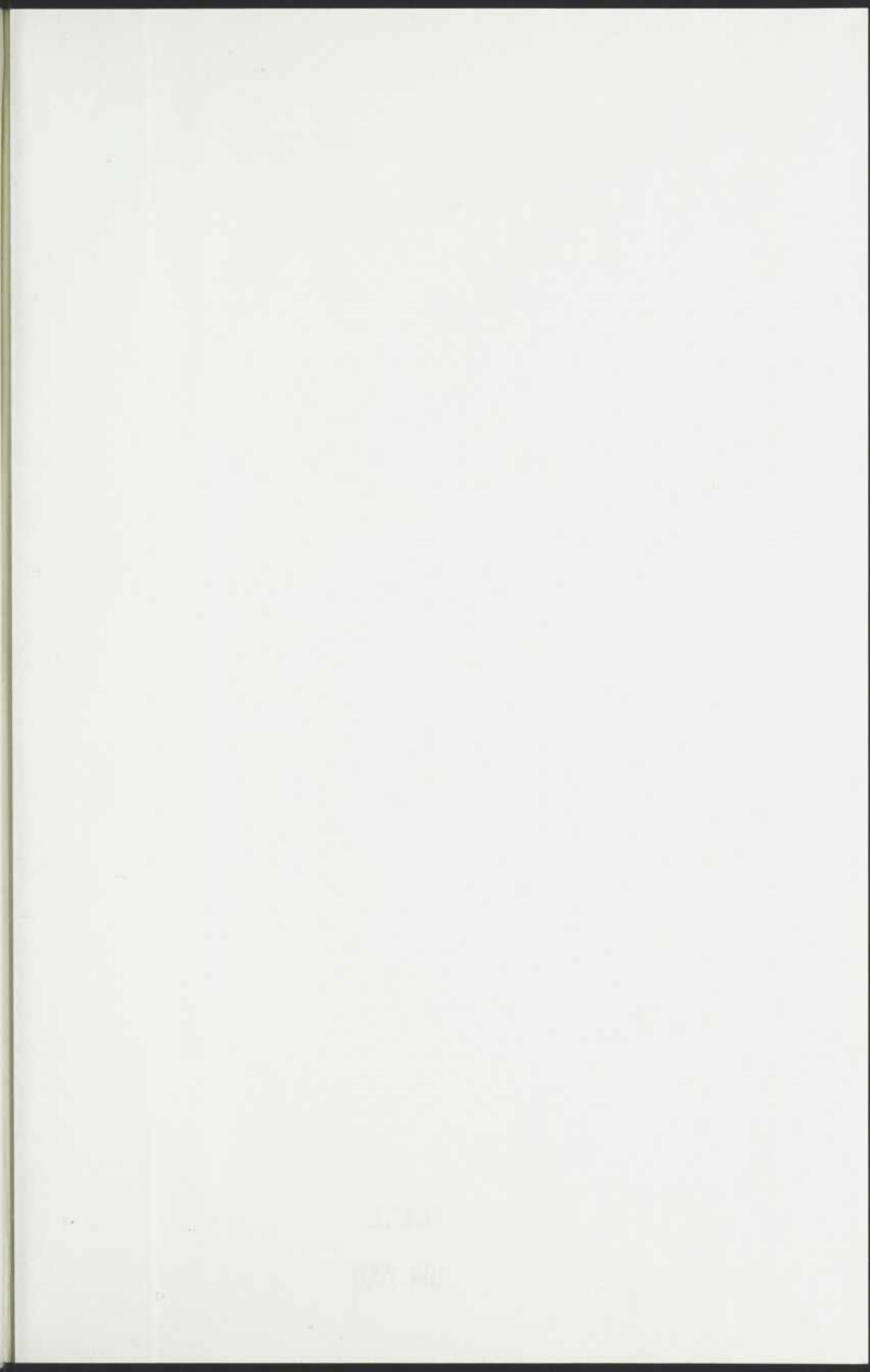
Références bibliographiques

- Aubé, M. (2004). La compétence de l'ordre de la communication : Matrice originale de toutes les compétences. *Vie pédagogique*, 131, 13-16.
- Boudreault, P. et Kalubi, J.C. (2006). *Animation de groupes : une démarche réflexive d'analyse*. Montréal : Éditions Carte Blanche.

- Conseil Supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Christenson, S.L. (2003). The family-school partnership : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18 (4), 454-482.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and Families. Creating essential connections for learning*. New York: The Guildford Press.
- Dossier (2004). Communiquer de façon appropriée : Pierre angulaire de la formation des jeunes. *Vie pédagogique*, 131, 12.
- Feyfant, A. et Rey, O. (2006, nov.). Les parents et l'école. *Cellule veille scientifique et technologique*, 22. <http://www.inrp.fr/vst>
- Harvard Family Research Project (2007). *Family Involvement in Elementary School Children's Education*, 2. [<http://www.hfrp.org/>]
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Hodson, D. (2006). Pour une approche plus critique au regard du travail pratique en science à l'école. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (Dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 59-96). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Houde, S. (2007). Thèse de doctorat soutenue le 16 janvier 2008. Comprendre le processus d'adaptation des démarches d'enseignement en classe de sciences et technologies à l'école secondaire : analyse des besoins perçus par les personnes enseignantes en milieux défavorisés. Université de Sherbrooke.
- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. Austin, Texas, National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237-269.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

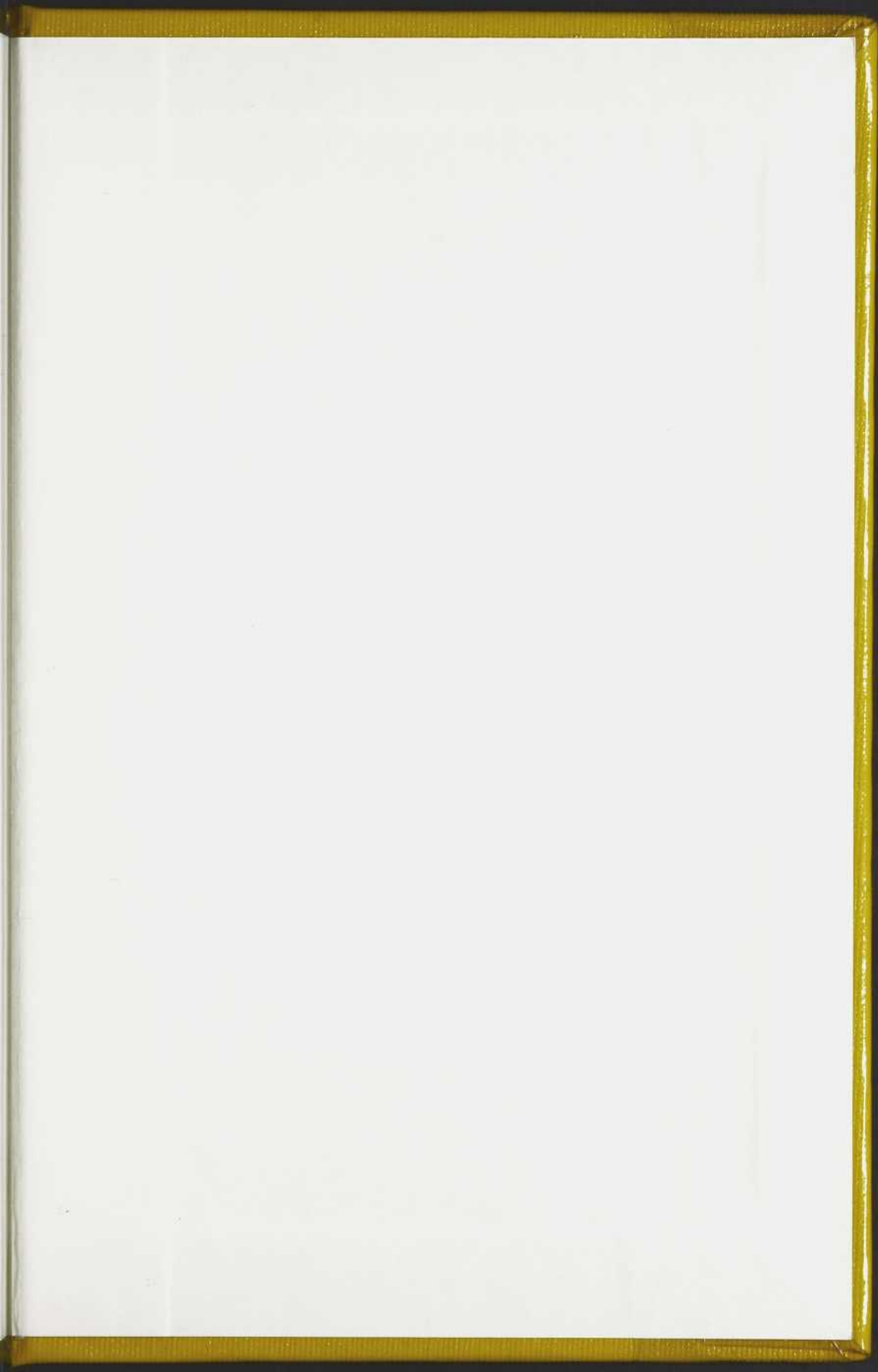
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. PUF : Éducation et formation.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations. Regards sur les parents d'aujourd'hui*, 1, 1-13.
- Vérin, A. (1998). Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ? *Aster*, 26, 131-163.





R.C.L.

JUIN 2008





Association francophone
pour le savoir

Acfas

BAnQ



000 588 627

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux, recensions des écrits, synthèses de recherche et méta-analyses, mettent en évidence qu'une étroite collaboration entre l'école, les familles et la communauté s'avère un moyen efficace d'améliorer l'apprentissage des jeunes. D'ailleurs, les orientations retenues dans *Le Renouveau pédagogique au Québec* témoignent d'une volonté d'explorer cette nouvelle tendance. De nombreuses questions émergent toutefois de ces constats. C'est sous l'angle des interactions entre les individus et entre les systèmes ou organisations que représentent l'école, la famille et la communauté que nous avons tenté dans ce colloque de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes : Quelles sont les interactions parents-enfants et parents-adolescents les plus susceptibles d'améliorer l'apprentissage des jeunes ? Comment les enseignants et les directions d'école peuvent-ils favoriser une meilleure continuité entre l'école et les familles lors de leurs interactions avec les jeunes ? Quels sont les motifs des enseignants et les stratégies qu'ils utilisent pour développer une plus grande collaboration entre l'école et les familles ? Dans quelle mesure la communauté peut-elle contribuer aux apprentissages des jeunes, et ainsi soutenir la mission de l'école ? Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs à l'implantation d'un programme de collaboration école-famille-communauté ?

ISBN 978-2-89245-134-4



9 782892 451344