

Relations école-famille-communauté : les nouveaux enjeux d'une société plus inclusive

Lahaye Willy, Carton Tabatha

* Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Service de Sciences de la Famille, UMONS

[*Willy.Lahaye@umons.ac.be](mailto:Willy.Lahaye@umons.ac.be)

Tabatha.Carton@umons.ac.be

Texte de cadrage

Les relations entre l'école, la famille et la communauté (EFC) sont aujourd'hui l'enjeu d'intérêts sociaux et politiques convergents. Les études accomplies dans ce domaine montrent que l'implication des acteurs éducatifs dans la vie scolaire de l'enfant est un facteur déterminant de la réussite des jeunes en contexte de diversité (Hoover-Dempsey, 1997 ; Deslandes, 2012 ; Epstein, 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011). Un tel constat n'est pas sans provoquer de multiples bouleversements dans le champ de l'éducation. En effet, si plus de proximité est attendue entre les partenaires de l'éducation de l'enfant, encore faut-il pouvoir en déterminer les conditions de possibilité, les limites et les bénéfices réels. Toute collaboration n'est pas nécessairement bonne à prendre et elle n'est pas sans impact tant sur les acteurs que sur les finalités de l'action (Payet, 2017).

Dans le domaine de l'éducation et plus singulièrement dans le champ de l'école, le partenariat éducatif réinterroge d'abord les finalités. La seule réussite scolaire peut-elle être l'unique objectif majeur visé par la collaboration EFC ? La perspective semble bien plus large. L'ambition peut être celle de la réussite éducative (Lapostolle, 2006 ; Baby, 2010 ; Bourgeois, 2010), visant le bien-être de l'enfant. Plus fondamentalement encore, le partenariat peut vouloir redéfinir les contours d'une éducation et d'une socialisation plus participative (Payet, 2017), dans lesquelles les enfants, les parents, les enseignants et les acteurs de la vie communautaire autour de l'école redéfiniraient leurs droits et leurs devoirs dans une perspective plus inclusive. Dans ce cas, l'inclusion ne renvoie pas uniquement aux dynamiques de la participation scolaire mais également aux processus d'un développement social (Rayna, Rubio, Scheu, 2010 ; Humbeeck, Lahaye, Berger, 2018). En somme, les relations entre l'école, la famille et la communauté revisitent le pôle socio-politique de la pédagogie en posant la question de savoir quelle société nous voulons en pratiquant un mode d'éducation choisi (Meirieu, 2018).

Le deuxième type d'impact qu'exerce la collaboration EFC concerne plus particulièrement le rôle et l'identité des acteurs de l'éducation (plus particulièrement les enfants, les parents et les enseignants). Le développement d'un partenariat éducatif précise les enjeux d'une participation de l'ensemble des acteurs et donc leurs rôles : quelles formes lui donner ? Quelles limites respecter ? Quels engagements devront être tenus ? Ces rôles redéfinissent généralement la participation des acteurs tant au niveau institutionnel que dans l'implication liée à l'éducation de l'enfant (Payet, 2017). De plus, si les rôles changent, la manière dont chacun redéfinit son identité propre tend à se transformer également : qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Comment interroger ses propres représentations de l'éducation ? Un parent est-il un enseignant ? Quelle parentalité exercer en synergie avec les objectifs de l'école ? Quels liens nouveaux pour l'enfant entre ses parents et l'enseignant ? Quels nouveaux espaces d'expression pour lui en tenant compte de sa culture, ses limites ou ses handicaps ?

Les cinq contributions rassemblées dans ce symposium abordent les deux axes de questionnement qu'engendrent le partenariat éducatif entre l'école, la famille et la communauté. Elles revisitent les finalités socio-politiques d'une société plus inclusive et interrogent les rôles et les identités des acteurs de l'éducation dans un contexte diversifié. Les politiques actuelles favorables au développement d'une collaboration EFC engagent les acteurs vers des processus d'inclusion, d'individualisation, d'adaptation et de différenciation (Payet, 2017) dans une société en changement. La discussion de ce symposium portera sur les conceptions évolutives des parents et des enseignants à propos des dispositifs et des pratiques mis en oeuvre par chacun pour favoriser les relations et contribuer à la réussite éducative de l'enfant. Elle interrogera les représentations des acteurs, enseignants et parents sur les relations école-famille à l'heure d'une plus grande proximité entre ces instances. Elle examinera également l'impact des formules pédagogiques issues de l'éducation nouvelle sur les processus inclusifs. Les comportements de « sur-adaptation » (Payet, 2017, p.17) de certains parents face au partenariat éducatif seront questionnés et enfin l'orientation des choix, des attentes et des pratiques des acteurs dans un tel contexte collaboratif seront éclairés.

Références :

Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. In *Familles et réussite éducative : actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp 33-40). Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72. doi :[10.3917/cact.027.0057](https://doi.org/10.3917/cact.027.0057)
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- 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.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Berger, M. (2018). *Parents, enseignants, éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. Bruxelles : de boeck-Van in
- Lapostolle, L. (2006) Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Paris : éditions Autrement.
- Payet, J-P. (2017). *Ecoles et familles*. Bruxelles : Van In.
- Rayna, S., Rubio, M-N., Scheu, H. (2010). *Parents-Professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.

Les relations Ecole-Famille-Communauté au sein d'une école « Démocratique » : représentations des acteurs sur l'implication parentale

Gihane Sadek, Tabatha Carton, Willy Lahaye, Glineur Charles*

*Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Service de Sciences de la Famille, UMONS

Tabatha.carton@umons.ac.be

Willy.Lahaye@umons.ac.be

Résumé

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'écoles à pédagogies alternatives ne cesse de croître (Viaud, 2017 ; Gravillon, 2018). Dans certaines d'entre-elles, des modes de participation novateurs donnant une véritable place aux parents sont mis en œuvre (Gravillon, 2018). Il peut être supposé que l'implication parentale y soit ainsi plus élevée que dans les écoles traditionnelles. L'objectif de cette recherche exploratoire est d'identifier comment ces établissements sont susceptibles d'améliorer les relations entre l'école, la famille et les acteurs de la communauté. Pour cela, des entretiens individuels avec des parents et enseignants-dont certains sont des fondateurs de l'école- ont été menés dans une école privée dite « Démocratique ». Les résultats indiquent que les moyens utilisés par les équipes sont variés, allant des médias éducatifs revisités (agendas, réunions, etc.) aux pratiques de gouvernance redéfinies (cercles de discussions, assemblées, etc.). Les relations avec la communauté restent peu développées malgré un objectif clairement déterminé, et l'implication parentale est diversifiée en dépit d'une uniformisation des pratiques de l'équipe. Le choix des parents d'inscrire leurs enfants dans ce type d'établissement n'est pas anodin et semble influencer sur l'implication parentale. Comme observé dans d'autres études, certains parents sont à la recherche d'une école « de la dernière chance » (Legavre & Haag, p.140) pouvant répondre aux besoins de leur enfant en termes d'éducation (Raywid, 1994, cité par Legavre & Haag, 2019), tandis que d'autres souhaitent que les valeurs défendues en famille et celles de l'établissement convergent. En plus des moyens relevant de la communication (Epstein, 2011) ou de l'échange d'information, des dispositifs de collaboration élevés (Larivée, 2011) existent (bénévolat, cercles de gouvernance, etc.) mais la majorité des parents interrogés ne semblent pas s'impliquer à l'école. A propos de l'implication à domicile, les résultats indiquent que certains parents tentent, par leurs pratiques, de contribuer à la réussite éducative de l'enfant. Ils transmettent des valeurs cohérentes avec celles de l'école. Cependant, un « effet rebond » est observé auprès de certaines familles qui investissent un temps conséquent aux apprentissages scolaires, ce qui est contre les principes de libre-choix des activités prônés dans l'établissement.

RÉFÉRENCES

- Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, (10), 119-148.
- Gravillon, I. (2018). Ecoles alternatives, les raisons du succès. *L'école des parents*, 629 (4), 32-39.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Legavre, A. & Haag, P. (2019). La pédagogie différente auprès de parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'école. *Spécificités*, 1(12), 136-147.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 572(2), 5- 19.

Effets et ressentis des parents en regard de la pédagogie du « Chef-d'oeuvre »

Léonard Guillaume*, Jean-François Manil **

* Directeur de l'Ecole Communale de Saint Gérard

** Enseignants à la Maison des enfants (Buzet) (Ecole de Floreffe-FWB)

*Laboratoire Lisec. UHaute Alsace

Laboratoire « Education et famille » UMONS

Résumé

La relation « école-famille » (REF) est une des composantes majeures de l'évolution positive des enfants à l'école. En 1990, Bastin et Roosen (1990), insistaient déjà sur le sujet en évoquant cette relation de qualité comme levier d'évolution positive face à l'échec scolaire. Plus récemment, le concept de Cités de l'Education (Pourtois & Desmet, 2017) s'est développé autour de ce même sujet.

Nous désirons explorer cet aspect en examinant les effets et ressentis des parents en regard de la pédagogie du Chef-d'oeuvre (Guillaume, Manil & Pepinster, 2018). Deux lieux spécifiques feront ainsi l'objet d'une attention particulière car cette pédagogie y est développée depuis plus de 25 années : la Maison des Enfants de Buzet (Ecole communale de Floreffe-FWB) et l'école communale de Saint-Gérard (FWB). Le public y est hétérogène avec en outre une cohorte spécifique : des enfants porteurs de traumatismes ayant intégré les établissements en cours de scolarité. La question est donc de vérifier si l'usage d'une pédagogie a des effets sur les adultes responsables et les relations entre ceux-ci et l'école. En outre, nous serons attentifs à deux éléments singuliers : les modifications de représentation de l'école et les différentes composantes d'une relation différente de celle proposée par l'école traditionnelle.

RÉFÉRENCES

- Bastin G., Roosen A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck université.
- Pourtois JP ; Desmet H. (2017). *Les cités de l'éducation. Eduquer, c'est l'affaire de tous*. Savigny sur orge : Philippe Duval.
- Guillaume L., Manil JF., Pepinster C. (2018). *Du Chef-d'oeuvre pédagogique à la pédagogie du Chef-d'oeuvre*. Lyon : Chronique sociale.

Les représentations et orientations d'acculturation endossées par les enseignants en Belgique francophone : un frein à l'éducation interculturelle ?

Dimitri Cauchie & Yasemin Aygün*

*Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Service de Développement humain et traitement des données

Dimitri.Cauchie@umons.ac.be

1. INTRODUCTION

La plupart des sociétés contemporaines connaissent une complexification des appartenances et identités culturelles des individus. L'évolution de la diversité ethnique et culturelle amène les jeunes à devoir se construire dans une société plus fragmentée. Le succès de gestion de cette diversité et de la cohabitation des communautés dans une perspective inclusive constitue donc un enjeu majeur du XXI^{ème} siècle et l'école serait l'une des institutions de socialisation les plus en mesure d'y contribuer. Elle constitue encore pourtant le lieu des premières expériences discriminatoires et ne constituerait pas encore pleinement un « terreau fertile » au développement d'une éducation interculturelle inclusive (Abdallah-Pretceille, 2011 ; Audet, 2011 ; Crutzen & Lucchini, 2007 ; Delory-Monberger & Mabilon-Bonfils, 2015 ; Lipiansky, 2000 ; OCDE, 2015 ; Wolton, 2008).

2. OBJECTIFS ET METHODE

Cette recherche a visé une meilleure compréhension de l'appréhension de l'hétérogénéité culturelle par des enseignants en Belgique francophone, et de leurs attitudes face aux communautés en présence. L'analyse de leurs représentations sociales concernant la diversité s'est basée sur la méthode d'évocation hiérarchisée (Abric, 2005). Leurs attitudes vis-à-vis de différentes communautés ont été évaluées grâce à l'Echelle d'Acculturation de la Communauté d'Accueil (EACA) de Bourhis *et al.* (Taillandier & Maisonneuve, 2005).

3. PRINCIPAUX RESULTATS

Bien qu'une appréciation positive de la diversité culturelle imprègne globalement les représentations des enseignants interrogés (N=70), des indices d'une vision plus culturaliste qu'interculturaliste émergent également de nos analyses : la *culture* apparaît comme étant perçue prioritairement par sa fonction d'assignation identitaire collective, catégorisante et distinctive, et l'*étranger* souvent associé à des expériences sociales difficiles. Les résultats à l'EACA montrent que les sujets (N=100) endossent plus volontairement des orientations d'acculturation accueillantes (individualiste et/ou intégrationniste), pour la plupart des domaines investigués (à l'exception d'une tendance assimilationniste plus marquée en matière d'*emploi*) et, *a priori*, pour toutes les communautés évoquées. Cependant nous avons pu mettre en évidence un sous échantillon de sujets (17%) semblant se distinguer et pour lesquels une préférence pour les orientations les moins accueillantes se démarque, conjointe à une distinction des groupes de population, valorisés ou non.

4. CONCLUSION

Une majorité d'enseignants se montrent accueillants face à la diversité culturelle, signe d'ouverture à l'altérité. Toutefois, leurs représentations peuvent induire un risque de stigmatisation des publics scolaires issus de l'immigration. Une tendance différentialiste, minoritaire mais non négligeable, traduisant une possible attitude assimilationniste de fermeture, se démarque également. Ces résultats tendent à montrer que les conceptions personnelles des enseignants pourraient constituer un frein à la réalisation d'une éducation interculturelle inclusive.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91-101.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp.59-80). Toulouse : ERES.
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Mc Gill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458.
- Crutzen, D., & Lucchini, S. (2007). Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (Dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs* (pp.287-332). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Delory-Momberger, C., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation et socialisation*, 37.
- Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalisation paradoxale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 356-373.
- OCDE. (2015). *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*. Paris : OCDE. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>.
- Taillandier, A., & Maisonneuve, C. (2005). Mise en évidence d'une norme de non racisme dans la mesure des orientations d'acculturation de la communauté d'accueil. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 33-35.
- Wolton, D. (2008). Conclusion générale : de la diversité à la cohabitation culturelle. *Hermès, La Revue*, 51(2), 195-204.

Pourquoi les enseignants décident-ils de s'ouvrir aux familles ? Résultats issus d'une consultation nationale au Grand-Duché du Luxembourg.

Débora Poncelet, Mélanie Tinnes-Vignes & Christophe Dierendonck*

*Université du Luxembourg, Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales.

debora.poncelet@uni.lu

melanie.tinnes-vigne@ext.uni.lu

christophe.dierendonck@uni.lu

Résumé

En décembre 2021, une enquête, intitulée « *Consultation des acteurs de l'école fondamentale. Une étude scientifique participative* » a permis la collecte de données auprès des enseignants de l'école fondamentale et des éducateurs gradués. La thématique des relations école-famille a constitué un des aspects investigués dans l'étude.

Depuis une vingtaine d'années, un intérêt croissant pour la thématique est observé. Une revue de la littérature récente (par exemple, Axford et al., 2019 ; Englund et al., 2004 ; Kim, Mok & Seidel, 2020, Roy & Giraldo-García, 2018 ; Huat See & Gorard, 2015), a montré à quel point les relations école-famille ainsi que l'engagement parental dans la scolarité de l'enfant pouvaient avoir une influence significative et positive à la fois sur les performances scolaires mais aussi sur des variables conatives (motivation scolaire, engagement ou adoption de comportements scolairement attendus). En outre, étant donné la grande diversité culturelle et socioéconomique des parents dont les enfants fréquentent l'école fondamentale comme la place accordée au partenariat avec les familles dans la loi scolaire, cette thématique est apparue comme incontournable pour le recueil de données.

La théorie du comportement planifié (TCP) a été retenue comme un des modèles théorique et d'analyse des données collectées (voir exemple à ce sujet, Ajzen, 1991 ; Armitage et Conner, 2001). Ce modèle théorique vise à prédire et à expliquer un comportement au départ d'un processus cognitif et émotionnel incluant quatre éléments distincts : (1) les attitudes envers le comportement cible, (2) les normes subjectives en lien avec ce comportement, (3) le contrôle comportemental perçu et (4) l'intention d'adopter le comportement cible. Nous chercherons par conséquent à mettre en évidence l'intention des acteurs interrogés d'adopter des comportements propices à l'ouverture et à la communication envers les familles sur la base de leurs attitudes explicites.

C'est ainsi que **les conceptions et attitudes spécifiques**, instrumentales comme affectives, ont été étudiées au départ de 6 items dont cinq sont originaux et un issu de l'instrument de Cárcamo-Vásquez & Rodríguez-Garcés (2015). En ce qui concerne **les pratiques relatives à la relation école-famille**, elles ont été observées par le biais de deux aspects : 1) la qualité des relations école-famille actuelles telles que perçues par les répondants (Vickers & Mincke, 1995 ; Dawson & Wymbs, 2016) et 2) les actions mises en œuvre pour susciter l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant soit à domicile, soit à l'école, soit par le biais des communications avec l'école (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005 ; Manz, Fantuzzo & Power, 2004).

Après avoir décrit la population interrogée et fournit des informations importantes sur le contexte de l'institution scolaire luxembourgeoise en matière d'hétérogénéité des publics, nous présenterons les premiers résultats de l'enquête en ce qui concerne la thématique des relations école-famille selon la théorie du comportement planifié.

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Armitage, C. & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. London: Education Endowment Foundation. Report available from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/> (retrieved February 2022).
- Cárcamo-Vásquez, H., Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educ.*, 18(3), 456-470. <https://DOI:10.5294/edu.2015.18.3.5>
- Dawson, A. E., & Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent–Teacher Relationship Scale–II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751–764. <https://doi.org/10.1177/0734282915627027>

La famille moderne et l'instruction à domicile

Eric Mangez* & Alice Tilman**

*Professeur de sociologie, Université de Louvain

** Aspirante FNRS, Université de Louvain

Résumé

Si elle demeure relativement marginale, la pratique de l'instruction en famille (homeschooling) semble cependant se développer à une échelle de plus en plus globale. Afin de mieux comprendre les dynamiques sociologiques qui sous-tendent ce phénomène, nous les examinons à travers le prisme de la théorie des systèmes de Niklas Luhmann. Nous discutons d'abord le tournant vers la modernité, en accordant une attention particulière à l'émergence de la famille moderne et de l'éducation scolaire. En prenant appui non seulement sur Luhmann mais aussi sur des sociologues qui, comme Gunther Teubner, ont travaillé dans son sillage, nous soulignons deux dynamiques problématiques - réductrice et expansive - typiques de la modernité. Nous examinons ensuite comment ces dynamiques jouent dans le cas spécifique de la relation entre la famille et l'école, de manière à montrer pourquoi la scolarisation peut être perçue comme un risque, et l'enseignement en famille comme une solution, par certaines familles. En conclusion, nous suggérons de comprendre le mouvement du homeschooling comme un cas spécifique au sein d'une gamme plus large de mouvements sociaux à travers lesquels la modernité réagit aux problèmes qu'elle a elle-même fait naître.